

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 1 • 4. Jahrgang • Januar 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Geleitwort zum IV. Jahrgang	Seite 1
2. Auslandsschule und Kulturpolitik, Teil I A. Simon	Seite 3
3. Die deutsche Auslandsschule aus der Sicht der Kultusminister- Konferenz H. Reimers	Seite 6
4. Erwachsenen-Sprachunterricht mit einsprachigen Lehrbüchern? H. J. Georgi	Seite 12
5. Notwendigkeit und Aufgabe der Zeitschrift »Der deutsche Lehrer im Ausland« L. Hettich	Seite 15
6. Wichtige Anschriften von Behörden, Institutionen und Organisationen	Seite 16
7. Aus aller Welt	Seite 17
8. Büchertisch	Seite 22

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versand-
spesen (DM —.10, je Heft); Einzelheft DM 1.— Bezug: Durch jede
gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Geleitwort zum 4. Jahrgang

Als im Januar 1954 die erste Nummer unserer Zeitschrift erschien, hatte der Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens eben erst begonnen. Die Herausgabe einer Zeitschrift für den deutschen Auslandslehrer war zu diesem Zeitpunkt noch ein Wagnis. Sie mußte ja erst die vor einem Jahrzehnt vollkommen abgerissenen Fäden neu knüpfen, alte Freunde aus der Vorkriegszeit wieder sammeln und neue hinzugewinnen. Eine Vereinigung der ehemaligen und aktiven Auslandslehrer, wie wir sie heute im „Verband der deutschen Lehrer im Ausland“ besitzen, bestand noch nicht. Bewußt haben wir damals die Zeitschrift in bescheidener Form begonnen; wir konnten ja noch nicht auf einen festen Stamm von Abonnenten rechnen, und um Aufsätze hereinzubekommen, waren wir noch längere Zeit fast ausschließlich auf die selbstlose Hilfe der Ehemaligen angewiesen.

Wir wollen es dem Verlag R. Oldenbourg nicht vergessen, daß er damals den Wagemut aufbrachte, die Zeitschrift als Zwei-Monatsschrift herauszubringen und der Schriftleitung zu helfen, sie im Laufe von drei Jahren zum anerkannten Fachblatt des Auslandslehrers auszugestalten, das heute bereits wieder in 50 Ländern der Erde gelesen wird. Allen Stellen und Personen, die uns bei diesem Bemühen unterstützt haben, danken wir auch an dieser Stelle herzlich. Besonderen Dank schulden wir all den ehemaligen und jetzigen Auslandskollegen, die sich für die Ausgestaltung und die Verbreitung unseres Blattes so selbstlos eingesetzt haben.

Heute bestehen nun schon wieder an 300 deutschsprachige Schulen im Ausland, weitere sind in der Bildung begriffen oder geplant. Eine große Zahl von jungen Lehrkräften ist aus Deutschland an sie entsandt worden, und der VdLiA schließt sie mehr und mehr zu einer Gemeinschaft zusammen. Der Augenblick scheint uns gekommen, wo auch die Zeitschrift dieser veränderten Lage Rechnung tragen kann. Durch eine freundschaftliche Vereinbarung zwischen den Verlagen R. Oldenbourg und M. Hueber ist vom 1. Januar 1957 ab unsere Zeitschrift an den Verlag Max Hueber in München übergegangen. In etwas *größerem Format* und geändertem Umschlag wird sie von jetzt ab *allmonatlich* im Umfang von 24 Seiten erscheinen. Eine besondere *Bildbeilage* auf Kunstdruckpapier wird ihr von Zeit zu Zeit beigelegt werden. Auch inhaltlich werden Schriftleitung und Verlag sich bemühen, die Zeitschrift noch reichhaltiger und anziehender zu gestalten. Wir sind uns bewußt, daß dies auf die Dauer nur gelingen kann, wenn wir auf die Unterstützung aller deutschen Auslandslehrer rechnen können. Aus ihren Reihen müssen die Artikel kommen, und sie müssen mithelfen, die Bezieherzahl wesentlich zu steigern. Wir halten es für eine Ehrenpflicht jedes ehemaligen und jetzigen Auslandslehrers, nicht nur selbst die Zeitschrift zu halten, sondern durch eifrige und ständige Werbung unter den Kollegen, den Schulvereinsvorständen, der Elternschaft und interessierten Kreisen der Industrie neue

Abonnenten zu gewinnen. Probeexemplare stellt der Verlag auf Anforderung gern zur Verfügung.

Um einen Anreiz zur Einsendung gehaltvoller und grundsätzlicher Artikel zu schaffen, wird der Verlag von jetzt ab *alle Aufsätze honorieren, die in der Zeitschrift abgedruckt werden*. Die Entgegennahme von Manuskripten schließt an sich noch nicht die Verpflichtung der Schriftleitung ein, sie abzdrukken oder innerhalb einer bestimmten Frist erscheinen zu lassen. Die Schriftleitung behält sich weiterhin das Recht vor, Aufsätze, wenn nötig, zu kürzen. Auch *Bildmaterial* für die Bildbeilage, dessen Beschaffung dem Einsender Kosten verursacht hat, wird bei Abdruck angemessen honoriert. Bildvorlagen sollten nicht zu klein, keinesfalls aber breiter als der Satzspiegel sein.. Ausgenommen von der Honorierung sind Kurznachrichten für die Abteilung „Aus aller Welt“ sowie Buchbesprechungen. Wir bitten aber unsere Freunde, uns wie bisher auch solche — möglichst knapp gehaltene — Kurzberichte einzusenden. Erfahrungsgemäß werden gerade sie besonders gern gelesen.

Trotz der stark gestiegenen Papier- und Druckkosten hat der Verlag davon abgesehen, den Bezugspreis der Hefte zu erhöhen. Das Jahresabonnement beträgt also für 12 Hefte DM 12.—. Der Preis eines Einzelheftes dagegen mußte auf DM 1.50 erhöht werden.

Das durch die Umstellung verursachte verspätete Erscheinen der Januarnummer bitten wir zu entschuldigen.

Wir sind überzeugt, daß die Zeitschrift in ihrer neuen Form den Beifall aller bisherigen Bezieher finden und sich neue Freunde erwerben wird.

Der Verlag:

Max Hueber

Die Schriftleitung:

Dr. L. Hettich R. Schröter

Verband deutscher Lehrer im Ausland

Ehrenvorsitzender: Präsident Dr. E. Löffler, Stuttgart, Leibnizstr. 35

Geschäftsführender Vorstand:

1. Vorsitzender: Dr. H. Göttling, OStDir., Brüssel, Av. de Tervueren 270

2. Vorsitzender: H. Koch, Rektor, Dortmund, Große Heimstr. 6

Schriftführer: J. Schiffmann, Rektor, Bad Segeberg (Holstein), Ziegelstr. 59

Rechner: A. Ulm, StRat, Wetzlar, Güllgasse 5

Rechts- und Sozialfragen: Dr. K. Körner, OStDir. i. R., Meldorf (Holstein), Jungfernstieg 12

Grundsatzreferat: Dr. M. Johs, OStDir., Meersburg/Bodensee, Seminarplatz 10

Erweiterter Vorstand:

Ausschuß für Erziehung, Lernmittel- und Lehrbuchfragen:

H. Sewing, OStRat, Münster i. W., Weißenburgstr. 4

E. Gocht, Hptl., Kehl-Sundheim

Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ (Schriftleiter):

Dr. L. Hettich, OStDir. i. R. (Allgemeines und Höhere Schulen), Offenburg/Baden, Moltkestr. 50

R. Schröter, Hptl. (Volks- und Mittelschule), Borgholzhausen/Teutoburger Wald

Auslandsschule und Kulturpolitik

von Vortragendem Legationsrat Dr. A. Simon, Bonn

Teil I.

1. *Bedeutung der Auslandsschulen.* Jedes Volk, das ein reiches kulturelles Erbe zu verwalten hat, spürt in sich die Verpflichtung, dieses Erbe anzureichern und es seinen ausgewanderten Söhnen und Töchtern wie auch aufnahmebereiten Ausländern zu vermitteln. Stätten der Vermittlung deutschen Gedankenguts sind unsere Auslandsschulen in Kindergarten, Grundschule, Höherer Schule, in Erwachsenenkursen an unseren Schulen wie auch in den Dozentenuren für die Verbreitung der deutschen Sprache, die in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt vom Goethe-Institut eingerichtet werden.

Erfreulicher Weise hat sich der Gedanke durchgesetzt, daß unsere Auslandsschulen Position Nr. 1 unserer kulturellen Auslandsarbeit sind. Unsere Sprache hat in der Welt nicht die Stellung des Englischen, das als meistverbreitete Sprache von politischen Gebilden wie dem British Empire und den Vereinigten Staaten gestützt wird, auf internationalen Tagungen *die* Verhandlungssprache und in den Lehrplänen fast aller Länder der Erde verankert ist; unsere Sprache kann auch kaum einen Vergleich mit dem Französischen aushalten, das von einer nachhaltigen Tradition als *langue universelle* des 17., 18. und z. T. des 19. Jahrhunderts immer noch zehrt, als Diplomaten- und zwischen- und überstaatlichen Kongressen seinen Glanz behauptet und ebenfalls in den Schulen der Welt ein immer noch starkes Echo findet.

Unsere Schulen und Sprachkurse müssen versuchen, hier einiges wett zu machen. Der Ausländer, der die deutsche Sprache erlernen und damit Zugang zur deutschen Kultur suchen will, ist in erster Linie und in manchen Ländern ausschließlich auf unsere Auslandsschulen angewiesen. So stehen denn von den 27 Millionen DM, die unserer Kulturarbeit im Ausland zur Verfügung stehen, 12,8 Millionen für Auslandsschulen und Sprachwerbung bereit. Wir hoffen, daß es im nächsten Haushaltsjahr 20 Millionen sein werden. Das ist immer noch wenig, wenn wir z. B. an die 100 Millionen der Engländer und Franzosen denken.

Bevor wir in unser Thema weiter eindringen, ist es notwendig, sich einige Gedanken über die Grundlagen unserer reizvollen und wichtigen Arbeit zu machen. Da taucht zunächst die Frage auf:

2. *Was ist Kultur?* Wir Deutsche pflegen Kultur und Zivilisation von einander zu trennen. Die ideelle geistige und sittliche Kultur soll sich von der materiellen, rationalisierten und technisch organisierbaren Zivilisation abheben. Bei den westlichen Kulturnationen fließen *culture and civilization, culture et civilisation* in einander über. Wir wehren uns dagegen, das Ganze so zu erfassen, wie es der Westen mit dem Begriff *Zivilisation* tut, indem er den sozialen Fortschritt dem materiellen wie dem geistigen Bereich zuerkennt und in die *Zivilisation* auch ohne weiteres die *Gesittung* einschließt. In Deutschland versteht man unter Kultur ein Gesamtgebilde, das in Kunst und Wissenschaft, in Wirtschaft und Recht sowie in den allgemein menschlichen und sozialen Belangen nach Gestaltung strebt. Dieses Gebilde stellt ein ineinander greifendes und ordnendes Wertsystem dar, welches das Leben der Gemeinschaft und des Einzelnen trägt und beeinflusst.

Indem wir das Organische der Kultur von technischer und rationalisierter Zivilisation unterscheiden, erhebt sich sofort die weitere Frage: Kann Kultur gemacht werden? Die einfachste Antwort wäre, Kultur kann natürlich nicht gemacht werden, aber sie kann zum mindesten gepflegt werden. Das erste und schwierigste Problem, das hier nur kurz gestreift werden kann, liegt beim Kulturprozeß schon im Verhältnis zwischen Gesamtheit und dem schöpferischen Einzelnen. Die schöpferische Persönlichkeit kann Kultur schaffen, kann die Kultur bereichern und beeinflussen. Aber die Gesamtheit als solche kann es seltener (so z. B. beim Volkslied, Volksgut, Bereicherung unserer Sprache), sie ist mehr empfangend und konsumierend. Man braucht nicht einmal Hegelianer zu sein, um zu wissen, daß der Kulturprozeß menschlichen Berechnungen immer nur in beschränktem Maße zugänglich ist, um zu wissen, wie sehr er sich der bewußten Einflußnahme entzieht. Es handelt sich beim Kulturprozeß um die Entwicklung des sich als Geist wissenden Geistes, der aus schöpferischer Tiefe lebt und, obwohl er von individueller Kraft genährt wird, das Individuum schließlich hinter sich läßt. Man pflegt die Kultur mit der Struktur eines Organismus zu vergleichen. Man spricht mit E. Spranger (vgl. Kulturfragen der Gegenwart) von einer Kulturentelechie. Man hat (ich erinnere an Spengler) die Biologie und die Theologie der sogenannten Kulturseelen aufzudecken versucht. Alle diese Vergleiche deuten auf die Autonomie, auf das Unaussprechliche kulturellen Lebens. Geburt und Wachstum, Blüte und Verfall liegen jenseits menschlicher Einwirkungsmöglichkeiten. So wenig man dem Meere gebieten kann, so wenig vermag man den Ablauf der Kulturen zu lenken. Aber der Mensch des Kulturprozesses will nun einmal Einfluß nehmen auf das Werden und Wachsen und Blühen. Er muß seine Hand an den Pflug legen; wäre es anders, so gäbe es nur Geschichte und keine Politik, Kultur, aber keine Kulturpolitik. Das „unda fert nec regitur“ (die Woge trägt, aber wird nicht „regiert“) ruft auch für den Kulturprozeß das Bild des Schiffers herauf, der die Wogen zu meistern sucht. Man lernt die Kunst des Steuerns nicht, um Wind und Wetter zu beeinflussen, sondern um trotz Wind und Wetter das Schiff durch die Fährnisse hindurchzusteuern.

3. *Was ist Kulturpolitik?* Zunächst einige geschichtliche Bemerkungen zu diesem Begriff. Es ist bezeichnend für unser Volk, daß der Begriff erst sehr spät im Vergleich zu anderen Kulturnationen in das deutsche Bewußtsein getreten ist. Kein großes Konversationslexikon machte bis 1927 davon Gebrauch. Auch die nach dem 2. Weltkriege erschienenen Lexika (Herder und Brockhaus) erwähnen den Begriff noch nicht. Das mag damit zusammenhängen, daß, wie der Herr Bundespräsident in seinem Werke „Kräfte und Grenzen einer Kulturpolitik“ zeigt, der Begriff in allen Farben schillert. Auch in den Staatshandbüchern 1913—1928 fehlt der Begriff. Zum ersten Mal versucht Prälat Georg Schreiber im Staatslexikon der Görres-Gesellschaft (erschieden im Verlag Herder 1928) den Begriff zu definieren: „Der Begriff der Kulturpolitik ergibt sich aus dem Wesen des modernen Kulturstaats“. Kulturpolitik ist nach Schreiber erstens bewußter Einsatz des Staats für kulturelle Aufgaben und Zwecke und zweitens bewußte Betätigung auf diesem Gebiete innerhalb des Staats. Das heißt also, daß sowohl der Staat selbst als auch Organisationen und Kräfte innerhalb des Staates Kulturpolitik treiben. Wo es sich um die Kulturpolitik innerhalb des Staates handelt, wird sich diese Arbeit notwendigerweise auch im Spannungsfeld abspielen, das zwischen Staat und Kul-

tur von jeher bestanden hat. Man mag z. B. an Wilhelm von Humboldts aus seiner Jugend stammenden Ausspruch erinnern, daß das kulturelle Leben ohne den Staat unendlich viel besser gehen würde und sich gleichzeitig ins Gedächtnis rufen, daß Wilhelm von Humboldt später dazu berufen war, Staat und Kultur als Kultusminister durch die Praxis in Ausgleich zu setzen.

4. Meine Ausführungen zu Beginn über die Auslandsschulen zeigen, daß die Bundesrepublik auch Auslandskulturpolitik als ihre Aufgabe ansieht. *Was ist Auslandskulturpolitik?* Kurz gesagt: Das Hinaustragen unseres kulturellen Wollens und unserer Kulturleistungen über die staatlichen Grenzen hinaus. Die Auslandskulturpolitik der Bundesrepublik wird sich nach der Katastrophe neu orientieren müssen. Sie wird sich von dem früher auch von anderen Völkern verkündeten Dogma freimachen müssen, daß durch Kultur Macht zu erstreben sei, oder daß die Kulturpolitik die politische Weltgeltung mobilisieren soll. Daß die Kulturpolitik im internationalen Spiel der Völker Wegbereiter der Macht sein müßte, war einmal ein weitverbreiteter Grundsatz, namentlich im Hitlerreich. In dieser Art von Kulturpolitik lag aber von jeher die große Gefahr einer Ausartung in Kulturpropaganda, die Gefahr der Unaufrichtigkeit, die genau das Umgekehrte von dem erreichte, was in der Auslandspolitik erstrebt werden sollte. Wir brauchen nur an das Schicksal unserer Auslandsschulen in Brasilien zu erinnern.

Das Ziel ausländischer Kulturpolitik muß die Begründung wechselseitigen Vertrauens sein. Es handelt sich darum, ein neues Vertrauen in die menschlichen Eigenschaften des deutschen Volkes herzustellen. Der immer noch vorhandenen Erschütterung des Vertrauens muß die deutsche Kulturpolitik im Geiste der Goetheschen Worte begegnen: „Alle menschlichen Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit“. Bei diesem Bemühen, dessen Zielsetzung man gar nicht idealistisch genug bestimmen kann, wird die deutsche Kulturpolitik durch ein unveräußerliches Erbteil gestärkt, durch die Geltung, die sich der deutsche Geist mit seinen geschichtlichen Leistungen erworben hat. Im Ausland sollte die deutsche Kulturpolitik bei allem, was sie tut und unterläßt, der Aufgabe nachgehen, das Streben des deutschen Volkes in seinen Beweggründen verständlich zu machen. Von welchen Motiven soll nach allem Erleben unser Streben getragen sein? Was immer die deutsche Kulturpolitik im Bereiche der Wissenschaft, der Künste, des geistigen und menschlichen Austausches und insbesondere der deutschen Auslandsschulen unternehmen mag: Erfolg wird sie vor allem dann und vielleicht nur dann haben, wenn sie dabei das Kulturethos einer deutschen Menschlichkeit zu entwickeln vermag. Wie fast übermenschlich groß ist die Aufgabe des Auslandslehrers! In stärkerem Maße als bisher wird man die Zielsetzung der Auslandskulturpolitik in Einklang setzen müssen mit dem Lebens- und Kulturgefühl anderer Länder, insbesondere der sogenannten „underdeveloped countries“, wir sagen vorsichtiger der zur Kultur aufsteigenden Völker. Man sollte der deutschen Auslandskulturpolitik getrost auch das Ziel einer internationalen Kulturpolitik setzen und Bedacht darauf nehmen, daß sie sich nicht im Funktionellen erschöpft. Daß es geschieht, werde ich später an Beispielen zeigen. Das letzte und höchste Ziel der Auslandskulturpolitik muß die Schaffung eines Weltverständnisses und einer Weltsolidarität sein, die auch kulturpolitisch unterbaut werden kann. Das klingt sehr idealistisch, aber nur so lassen sich vielleicht die politischen Gegensätze überbrücken und der Welt den Frieden sichern.

Ich erwähnte bereits, daß sich Deutschland erst sehr spät mit Kulturpolitik im Ausland befaßte. Man darf an den Brief des Reichskanzlers Bethmann-Hollwegs von 1913 an Professor Karl Lamprecht erinnern, in dem es heißt: „Was Frankreich und England auf diesen Gebieten leisteten, ist nicht eine Leistung ihrer Regierungen, sondern eine solche der nationalen Gesamtheit, der Einheit und Geschlossenheit ihrer Kulturen, des zielsicheren Gestaltungswillens der Nationen selbst. Wir sind noch nicht soweit. Wir sind unserer Kultur, unseres inneren Wesens, unseres nationalen Ideals nicht sicher und bewußt genug. Wir sind ein junges Volk, haben vielleicht allzuviel noch den naiven Glauben an die Gewalt, unterschätzen die feineren Mittel und wissen noch nicht, daß, was die Gewalt erwirbt, die Gewalt allein niemals erhalten kann.“ Ein Wort, das der Nationalsozialismus keinesfalls beherzigt hat. Was die Auslandsschulen insbesondere angeht, so erörterte die Reichserziehungskonferenz im Jahre 1900 zum ersten Mal diese Frage, nachdem viele Auslandsschulen bereits seit 50 und mehr Jahren, einige wenige sogar seit Jahrhunderten bestanden. 1906 wurde der erste Auslandsschulreferent ins Auswärtige Amt berufen. Viele von Ihnen kennen ihn persönlich oder haben seine Artikel in der Zeitschrift: „Der deutsche Lehrer im Ausland“ gelesen. Am Rande sei bemerkt, daß im Verlag Westermann der dritte Band seines Werkes „Deutsche Bildungsarbeit im Ausland“ eben erschienen ist, an dem einige unter uns mitgewirkt haben. Keine Tagung von Auslandslehrern darf vorübergehen, ohne unseres allverehrten Präsidenten Dr. Löffler zu gedenken, der mehr als ein Menschenalter als getreuer Eckehard so unendlich viel zur Förderung und gedanklichen Unterbauung unserer Auslandskulturpolitik auf allen Gebieten beigetragen hat. Spät ist Deutschland in die kulturpolitische Arena getreten. Ich brauche hier nur kurz daran zu erinnern — ich komme darauf zurück —, daß die Franzosen bereits 1883 die „Alliance Française“ zur Verbreitung ihrer Sprache und Kultur gründeten und die Italiener ihre große Kulturorganisation „Società Dante Alighieri“ schon 1889 schufen. Meine Damen und Herren, meine lieben Auslandslehrer, verzeihen Sie die Länge dieser mehr theoretischen Ausführungen, aber ich glaube, sie waren notwendig, um Sie nicht nur als Handlanger und Kärner hinauszuschicken, sondern Sie auf das geistige Fundament zu stellen, auf dem eine bewußte Auslandsarbeit stehen muß.

(Fortsetzung folgt)

Die deutsche Auslandsschule aus der Sicht der Kultusminister-Konferenz

von Leitendem Reg.-Direktor Dr. H. Reimers, Hamburg

Teil I

Die Ausführungen, die ich Ihnen heute zu machen habe und die sich zum Teil auf die Willensäußerungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister beziehen, die in einer größeren Zahl von Grundsätzen, Richtlinien, Ordnungen und Beschlüssen ihren äußeren Ausdruck gefunden haben, sind zugleich auch eine Würdigung des Wirkens meines Vorgängers im Amte des Vorsitzenden des Ausschusses für das Auslandsschulwesen, des Herrn Präsidenten Dr. Eugen Löffler. Wollen Sie bitte sich bei meinen Darlegungen stets der Tatsache bewußt bleiben, daß die Arbeits-

ergebnisse, auf die ich zurückgreife, unter Dr. Löfflers Anregung entstanden und in seinem Sinne auch weitgehend inhaltlich gefaßt sind. Es ist für uns eine gewisse Genugtuung, daß wir seinen Rat auch seit seinem Ausscheiden nicht entbehren müssen; aber wir hätten ihn gern auch weiterhin ganz unter uns gehabt.

Zu Ihrer zweiten Hauptversammlung darf nun ich Ihnen in diesem Jahre die Grüße der Ständigen Konferenz der KM der Länder in der Bundesrepublik überbringen. Im Laufe des hinter uns liegenden Arbeitsjahres haben Fragen des Auslandsschulwesens und auswärtiger Kulturpolitik aus innerdeutscher Sicht in den Beratungen des Plenums der KMK eine bedeutsame Rolle gespielt und sind zum Teil in Anwesenheit der leitenden Herren der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes geführt worden. Die grundsätzlichen Fragen des Aufbaues und der inneren Gestaltung des deutschen Schulwesens dürften weitere Klärung und fruchtbare Förderung erfahren haben.

Die Beratungen im Plenum der KMK stützen sich auf die Empfehlungen, Vorschläge und Beratungsergebnisse des Ausschusses für das Auslandsschulwesen, in dessen Namen und Auftrag ich Ihnen ebenfalls Grußworte zu sagen habe und der bei dieser Tagung durch nicht weniger als 8 seiner 11 Mitglieder vertreten ist. Man mißt diesen Jahresversammlungen des Verbandes in unserem Kreise eine erhebliche Bedeutung bei, und dies wird in steigendem Maße in der Zukunft der Fall bleiben. Ich darf diese Aussage begründen: Die geplanten alljährlichen Veranstaltungen geben dem Ausschuß für das Auslandsschulwesen Gelegenheit, Sie mit den Ratschlägen und den Anregungen der KMK, mit den Fortschritten der inneren Gestaltung des deutschen Schulwesens im Ausland vertraut zu machen; gleichzeitig geben sie uns Gelegenheit, Ihnen Auskunft über die offizielle Einstellung der Länderministerien, insbesondere soweit sie einer gemeinsamen Willensentscheidung entspringen, zu geben, an der Sie, in der Mehrzahl Beamte eines Landes, gerade in dieser Eigenschaft nicht zuletzt interessiert sein mögen.

Aber dies ist nur die eine Seite und, wenn ich es sagen darf, aus der Sicht des Ausschusses für das Auslandsschulwesen nicht die den ausschließlichen Vorrang in der Wertschätzung dieser Tagungen verdienende Seite, zumal uns in der Zeitschrift „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ ein Instrument zur Darstellung unserer Auffassungen zugewachsen ist, dessen Hilfe wir uns in Zukunft noch stärker als bisher bedienen möchten. Die Arbeit der KMK auf dem uns hier beschäftigenden Gebiet wird aus zwei Quellen gespeist: aus der Konzeption einer deutschen Kultur- und Bildungsarbeit, die — um im Bilde zu bleiben — auf deutschem Boden entspringt, von der wir und Sie glauben, daß sie auch über die Grenzen Deutschlands fruchtbar zu werden und zu bereichern vermag, die aber die Deutschen im Ausland insbesondere — in jeweils geeigneter und zum Teil abgestimmter Form — in den Stand setzen soll, ihren Kindern eine Ausbildung zu ermöglichen, die ihren und unseren Vorstellungen und Wünschen von der Erziehung junger Deutscher entspricht, und die wir auch denen anbieten, die Freunde unserer Arbeit sind. Sie wird sich aber gleichzeitig auf die jeweiligen Verhältnisse im Ausland einstellen und sie berücksichtigen. Um dies zu vollziehen, wird die KMK auch auf die Berichte angewiesen sein, die hier an dieser Stelle zusammengetragen werden, auf die Hinweise und Vorschläge, die von den ehemaligen Auslandslehrern nicht minder kommen als von denen, die zur Zeit im aktiven Dienst des deutschen Schulwesens im Ausland stehen. Wir können hier mit Ihnen gemeinsam beraten,

von Ihren Erfahrungen hören und schließlich auch über Ihre Sorgen mit Ihnen sprechen. Denn nichts wäre, so muß doch eingeräumt werden, gefährlicher trotz des gewiß vorhandenen Sachverständes, als das Bild der deutschen Schule im Ausland nach einem Schema zu formen, daß zudem ohne hinreichendes Einströmen gegenwärtiger Erfahrung und der Berücksichtigung der in jedem einzelnen Fall anders liegenden Verhältnisse sich an ein unwirkliches Idealbild anlehnte. Kennen wir doch genau die komplizierten Abhängigkeitsverhältnisse, die das Bild einer Schule im Ausland über die Faktoren hinaus mitbestimmen, die uns vom Inland her geläufig sind; ich denke dabei weniger an jene Bindungen zum Auswärtigen Amt und der Kultusministerkonferenz bzw. zu den einzelnen Kultusministerien, die sich letzten Endes mit den gewohnten Instanzen der äußeren Schulverwaltung und der Schulaufsicht in der Heimat vergleichen lassen. Vielmehr sind es jene Kräfte, die anders als bei uns ihre Wirkung ausüben und alle irgendwie miteinander noch wieder in Wettstreit liegen können und die auf jeden Fall der Berücksichtigung bedürfen, ohne daß es jemals möglich wäre, sie als feste Größen einzusetzen und in ein System einzubeziehen, dessen Gültigkeit von der Heimat her behauptet und dessen Anerkennung verlangt wird. Ich darf einige, aber eben auch nur eine Auswahl, dieser Faktoren nennen: der Schulverein und seinen Vorstand, die Mitwirkung deutscher und fremder Eltern am Schulleben und ihre Vorstellungen von den Aufgaben der Schule und die Erwartungen und Forderungen, die sie als Deutsche und Ausländer zu hegen und vorzubringen pflegen; die sehr unterschiedlichen Rollen, die die deutschen diplomatischen Vertretungen im Leben einer Schule spielen können, daneben auch die Kirchen, insbesondere aber die von der Regierung oder der Unterrichtsverwaltung des Gastlandes ausgehende Einflußnahme, die vom stillschweigenden Gewährenlassen bis zu den peinlichsten und kleinlichsten Auflagen und der Behandlung als einheimische Schule variieren mag und die vielfach in den Stoffforderungen und ausländischen Examinensverfahren uns selbstverständliches pädagogisches Wirken aufzuheben drohen. Dazu treten die innerhalb der Schule wirkenden Besonderheiten in jedem einzelnen Fall: das Zahlenverhältnis zwischen deutschen und fremden Kindern, die Zusammensetzung des Kollegiums nach deutschen und ausländischen Lehrern mit auch untereinander wieder sehr unterschiedlichen Ausbildungsgängen und Befähigungen. Die Berücksichtigung dieser Vielzahl von variablen Größen ist Gebot; würden wir sie ignorieren, eine starre Ordnung schaffen, es an der nötigen Beweglichkeit fehlen lassen, das deutsche Schulwesen im Ausland würde den Schaden zu tragen haben.

Ebensosehr aber sind wir verpflichtet, die Verbindung mit den gegenwärtigen Auslandslehrern zu halten, um uns bewußt zu bleiben, wie sich insgesamt durch die Ereignisse in den letzten Jahrzehnten Wandlungen vollzogen haben, die uns zwar nicht verbieten, an bewährte Traditionen anzuknüpfen, die aber, würde man sie nicht sorgfältig prüfen und sie verkennen, nicht weniger eine unfruchtbare Entwicklung und Enttäuschungen zur Folge haben müßten. Wie in der Heimat Veränderungen ungewöhnlicher Art zu Entwicklungen drängen, die völlig unüberschaubar zu sein scheinen, so nicht minder im Ausland. Es scheint doch auch so zu sein, daß die ehemals tragenden Kräfte deutscher Schulen, die deutschen Gemeinden und Kolonien Auflösungserscheinungen unterworfen sind, zumindest aber einen Strukturwandel durchgemacht haben und noch durchmachen, der seine Ausstrahlung auch auf die Schule im Ausland nicht verfehlt.

Ich stehe mit diesen Bemerkungen schon mitten in den Ausführungen zum Thema der Anschauungen der Kultusministerkonferenz über das Wesen der deutschen Schule im Ausland, und wollte doch recht eigentlich nur einleitend deutlich machen, wie das Erkennen jener speziellen, an Ihren einzelnen Schulen wirkenden Faktoren in der Begegnung mit dem im Ausland tätigen Lehrern auf diesen Tagungen gefördert werden kann, um in die grundsätzliche Arbeit in der Heimat, im Auslandsschulausschuß einzufließen und den richtigen Niederschlag zu finden. Wenn ich die Grüße des Ausschusses überbringe, so geschieht das in dem Wissen, daß auch wir die Empfangenden auf dieser Tagung sind.

An dieser Stelle möchte ich nun doch einschränkende Vorbemerkungen zu drei Punkten einfügen, um für den Fortgang der Ausführungen eine gewisse Klärung herbeizuführen.

Ich darf Sie daran erinnern, daß die Tagesordnung eine Darstellung der Ansichten einer Behörde zu Problemen der deutschen Schule im Ausland angekündigt hat. Äußerungen von amtlichen Institutionen, insbesondere von Behörden und ihren Vertretern pflegen die Form eines sachlichen Berichtes zu wählen. Sie tragen weniger die Kennzeichen überraschender Enthüllungen, sie scheuen sich vor Verallgemeinerungen, sind vorsichtig in der kritischen Analyse und sparsam in der Austeilung von Lob. Freilich braucht ihnen der vorsichtig abwägende Ausblick auf die Zukunft nicht zu fehlen — aber Äußerung der Behörde heißt doch zu meist, und auch hier, Referat und Tatsachenbericht und stellt sich dar in Grundsätzen und Richtlinien, Ordnungen und Bestimmungen, stützt sich zugleich eher auf Gegenwart und Vergangenheit, ist weniger kulturpolitische Schau als Klarstellung und Darlegung dessen, was ist. Und dennoch lassen sich aus solchen, gewissermaßen amtlichen Darlegungen Schlußfolgerungen ziehen, Einsichten ableiten, grundsätzliche Einstellungen sichtbar machen und feste Ziele für die Zukunft verdeutlichen. Ein Bericht über die Arbeit der KMK in Fragen des deutschen Schulwesens im Ausland ruft Sie gleichzeitig dazu auf, soweit es nicht im Rahmen der Darstellung ausdrücklich erfolgt, selbst zu prüfen und zu urteilen, den Hintergrund zu erhellen und die Möglichkeit zu ergreifen, durch eigene Folgerungen den größeren Zusammenhang zu erkennen.

Zum anderen darf nicht unerwähnt bleiben, daß in einer Erörterung über das Wesen und die Formen der deutschen Schule im Ausland in der Sicht der KMK nur eine gewisse Übersicht gegeben werden kann, die wiederum nur einige Gebiete auswählt, wenn der Zeitplan nicht gesprengt werden soll. Will man in Fragen des Auslandsschulwesens grob trennen, dann mag man davon reden, daß es in etwa zwei Aspekte für die KMK gibt: Die Sicht nach innen, d. h. die Zusammenarbeit in allen Angelegenheiten, die ihre Auswirkung auf die innerdeutschen Verhältnisse und auf Maßnahmen, Verhaltensweisen und Aktionen der einzelnen Kultusministerien haben. Hierzu würden in erster Linie jene wesentlichen Gebiete gehören, die mit der Werbung, der Beurlaubung und der beamtenrechtlichen Sicherung der hinausgehenden Lehrkräfte zusammenhängen oder auch wieder die Frage der Rückkehr in die Heimat, die Unterbringung und ähnliches betreffen. Wenn auch bei der inneren Verzahnung aller Fragen und bei der bestehenden Wechselwirkung nicht von einer völligen Losgelöstheit des anderen Aspektes, der Sicht nach außen, gesprochen werden kann, lassen wir diese Scheidung heute dennoch gelten, wenn wir als Gegenstände der Arbeit in dieser

Richtung alle die Angelegenheiten nennen, die sich auf die Schulen im Auslande beziehen, auf ihre Arbeit, ihren Aufbau, ihre Form. Angesichts des Charakters dieser Tagung und ihrer Thematik wird eben dieser Blick nach Außen als ein Teil, ein Ausschnitt, im Vordergrund der Darlegungen stehen müssen, um an den Ergebnissen der Arbeit in dieser Richtung die Auffassungen der KMK über das Wesen und die Formen des deutschen Schulwesens im Ausland deutlich werden zu lassen. Dabei entfallen allerdings und wohl auch bedauerlicherweise Ausführungen zu Punkten wie dem obengenannten über die für die Lehrer wesentlichen beamtenrechtlichen Fragen, die manchem Teilnehmer interessant und vielleicht auch von persönlicher Bedeutung hätten sein können. Gleichviel: der Umfang der Materie erfordert diese Begrenzung.

Und ein letztes: Das Tagungsprogramm, so könnte es bei einem ersten Einblick scheinen, versucht zwischen einer Vorstellung vom Wesen und den Formen des deutschen Auslandsschulwesens beim Auswärtigen Amt und bei der KMK zu unterscheiden. Dies trifft, sofern man überhaupt einräumen will, daß Unterschiede bestehen, nur insoweit zu, als beide „Behörden“ ihr Augenmerk auf bestimmte, von einander deutlich unterschiedene Aufgaben in dem gemeinsamen Arbeitsauftrag richten oder, wie es in der Amtssprache genannt zu werden pflegt, ihre Zuständigkeiten im gegenseitigen Einvernehmen abgegrenzt haben, um einerseits Doppelgleisigkeit zu vermeiden und zum anderen die Mittel und Möglichkeiten einer jeden der beiden beteiligten Stellen, die jeweils auf ganz anderen Gebieten liegen, so weit wie möglich zu nutzen und zusammenwirken zu lassen. Aber eben diese Zusammenarbeit, ohne die das deutsche Auslandsschulwesen einfach nicht existieren kann, wird nur fruchtbar sein, wenn sie sich in Übereinstimmung vollzieht, wenn sie von gemeinsamen Grundsätzen und Richtlinien ausgeht. Die Auffassungen der KMK und des AA von den Formen, in denen deutsche Schulen, im weitesten Sinne, im Ausland als denkbar und möglich angesehen werden, decken sich; die Vorstellungen über die das Wesen und die Aufgaben dieser Schulen bestimmenden Merkmale sind bei beiden Behörden die gleichen: hier werden sich Ihnen keine Klüfte auftun. Es darf an dieser Stelle vermerkt werden, daß das Einvernehmen zwischen dem AA und der KMK auf dem weiten Felde des deutschen Auslandsschulwesens gesichert ist, daß die Zusammenarbeit zweckmäßig und harmonisch verläuft. Die getrennte Aufführung der beiden Instanzen hat gleichwohl, wie schon angedeutet wurde, ihre innere und äußere Berechtigung, nicht etwa nur, weil es sie beide gibt, sondern weil sie beide ihre einigermaßen festumrissenen Obliegenheiten dem Auslandsschulwesen gegenüber wahrnehmen. Gegenstand meiner Ausführungen ist eine Darstellung in der Form eines gerafften Überblicks über die nach draußen gerichtete Tätigkeit der KMK und ihres Ausschusses für das Auslandsschulwesen, etwa in der Form eines Berichtes unter Heranziehung der bislang verabschiedeten Beschlüsse, Grundsätze, Ordnungen und Richtlinien. Sie sprechen eine deutliche Sprache und geben ein Bild davon, wie sich das Auslandsschulwesen in seinen Formen und seinem Wesen nach den Kultusministern der Länder in der Bundesrepublik darstellt.

Es wird an dieser Stelle auf einen historischen Exkurs über die Entwicklung der Arbeit der KMK im Rahmen des Auslandsschulwesens und die Zusammenarbeit mit dem AA verzichtet, allerdings nicht, weil er als überflüssig angesehen werden könnte. Vielmehr würde eine solche Darstellung wesentlich zur Erhellung

der mit der Auslandsarbeit verbundenen verfassungsrechtlichen Probleme und historischen Bindungen beitragen und manche wünschenswerte Klarstellung bringen; aber sie könnte nur Gegenstand einer größeren Studie und eines selbständigen Referats sein und sei aus diesem Grunde hier fortgelassen. Registrieren wir also nur die Tatsache, daß zwei Instanzen in Deutschland amtlich für das deutsche Auslandsschulwesen verantwortlich sind: das AA, das dafür ein besonderes Schulreferat geschaffen hat, und die Konferenz der KM, die seit April 1951 für diese Arbeit einen Ausschuß für das Auslandsschulwesen berufen hat, wobei nicht außer acht gelassen werden darf, daß daneben die einzelnen Länder durch die Beurlaubung und Sicherung der Lehrer noch eine wesentliche Rolle spielen. Diese Regelung gründet sich stärker auf Tradition und die Übernahme historischer Formen als auf verfassungsrechtliche Überlegungen, wenngleich es ein Fehler wäre, sie mit Regelungen gleichzusetzen, die es früher gegeben hat, und etwa nur von einer Anpassung an die durch die Verfassung gegebene Lage zu sprechen. Der jetzt geltenden Lösung liegen Überlegungen zugrunde, die die Frage nach der zweckdienlichen Organisation und nach der zu praktisch brauchbaren Ergebnissen führenden Aufgabenverteilung in den Vordergrund gestellt haben.

Nun, für eine derartige Behauptung wird mit Recht der Nachweis, sie sei zutreffend und nicht aus der Luft gegriffen, verlangt und gebracht werden müssen. Dies soll für die Aufgaben der KMK in der Weise geschehen, daß die Arbeitsergebnisse vorgetragen werden, ohne daß allerdings die Einzelheiten die Übersicht beeinträchtigen dürfen; sie werden uns in den Stand setzen,

1. den Bereich der der KMK gestellten Aufgaben zu übersehen und dem AA gegenüber abzugrenzen,
2. zu einem Teil die Grundsätze kennen zu lernen, denen diese Arbeit inhaltlich folgt und
3. zu würdigen, welchen Beitrag die KMK bisher geleistet hat.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind nach außen nur zum Teil sichtbar geworden. Von den zahlreichen grundsätzlichen Entscheidungen und Beschlüssen — sie lassen sich auf etwa 30 beziffern — hat zum Beispiel die Zeitschrift „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ bisher nur wenige im Wortlaut gebracht, kaum eine einzige kommentiert. Einige sind in den vom AA herausgegebenen „Hinweisen für Deutsche Auslandsschulen“, soweit sie sich ihrem Inhalt nach für die Aufnahme in dieses Bändchen eigneten, abgedruckt. Dieser Sachstand gibt eine gewisse zusätzliche Berechtigung, sie im einzelnen aufzuführen; dabei folge ich weniger einer chronologischen Darstellung als einer Gruppierung nach sachlichen Zusammenhängen.

(Fortsetzung folgt)

An unsere Leser

Werbt neue Abonnenten für unsere Zeitschrift! Helft dadurch mit, daß sie zum Informationsblatt und zum Sprachrohr aller jetzigen und ehemaligen deutschen Auslandslehrer wird.

Werdet Mitglied des Verbands deutscher Lehrer im Ausland! Für eure Interessen kann er um so nachhaltiger eintreten, je mehr Mitglieder er hat.

Die Schulleiter im Ausland bitten wir dringend, uns Name und derzeitigen Wohnsitz der Kollegen mitzuteilen, die seit 1950 nach Deutschland zurückgekehrt sind.

Erwachsenen-Sprachunterricht mit einsprachigen Lehrbüchern?

von Studienrat H.-J. Georgi, Concepción (Chile)

Das Sprachenlernen durchläuft von der Kindheit bis zur Reife folgende Entwicklungsstufen:

1. Ein Kleinkind lernt rein imitativ, durch Vor- und Nachsprechen und durch Verbesserung seitens der Erwachsenen, seine „Muttersprache“.

2. An zahlreichen deutschen Auslandsschulen haben wir Auslandslehrer noch die vom Gastland gewährte Freiheit, im Kindergarten und in den Grundschulklassen Spiel und Unterricht in deutscher Sprache durchführen zu können. Die ausländischen Kinder lernen nun zur „Muttersprache“ noch die Sprache der „Tante“, der deutschen Kindergärtnerin, hinzu. Auch die „Tantensprache“ lernen unsere jüngsten ausländischen Zöglinge noch ganz naiv-imitativ, wie sie etwa 3 bis 4 Jahre zuvor die Muttersprache erlernt haben.

3. Im Grundschulunterricht werden, wo Deutsch noch Unterrichtssprache ist, deutsche Fibeln, Lese-, Lieder-, Rechenbücher verwendet. In den höheren Grundschulklassen kommen auch Sprachübungsbücher dazu, sehr oft sogar solche, die ursprünglich für binnendeutsche Schüler bestimmt waren. Neben das Imitieren tritt damit das systematische Lernen und Verstehen, aber immer noch grundsätzlich einsprachig.

4. Dann kommen die Gymnasialklassen mit weiterem neu einsetzenden Fremdsprachenunterricht. Fast in allen Kulturländern hat sich hierfür die „gemäßigt direkte Methode“ durchgesetzt, d. h. „direkte“ Sprachunterweisung durch Zeigen, Vor- und Nachsprechen, verbunden aber mit zweisprachigem Vokabular, muttersprachlichen Erklärungen, Hin- und Herübersetzungen als Kontrolle neben dem im Vordergrund stehenden mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache.

5. Im Sprachunterricht für erwachsene Ausländer endlich zeigt sich eine spürbare Tendenz zur einsprachigen Lehrweise (für alle Kultursprachen: Berlitz; für Deutsch: Hermann Keflers beide Werke: „Deutsch lernen leicht gemacht“ und „Deutsch für Ausländer“; für Französisch: G. Mauger: „Langue et civilisation françaises“, um nur einige zu nennen, ohne damit ein Werturteil fällen zu wollen *).

Wir sehen also: Vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung wird progressiv, dem sich entwickelnden jugendlichen Geist angepaßt, vom naiv-imitativen zum verstandesmäßig-logischen Sprachunterricht übergegangen, mit dem Ziel, „daß er (der Schüler) imstande ist, einen ihm geläufigen einfachen Sach- oder Gedankenzusammenhang in einer seiner Altersstufe entsprechenden Art mündlich oder schriftlich auszudrücken“ (Preußische Schulreform 1924). Dieser Grundgedanke ist auch auf die Auslandsschule anwendbar. — Und nun soll der Erwachsene, der sich einem Sprachstudium zuwendet, wieder auf das geistige Niveau des Grundschülers (unsere 3. Entwicklungsstufe) heruntergeschraubt werden? Warum eigent-

*) Der Verfasser kennt offenbar das Buch von Schulz-Griesbach: „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ — Max Hueber Verlag, München — nicht, das seinen Forderungen weitgehend entgegenkommt. Wir haben die Verfasser dieses Buches um eine kurze Stellungnahme gebeten. Diese erscheint in einem der folgenden Hefte. — Der Verlag.

lich soll der Erwachsene nach einer Methode unterrichtet werden, die nach (ich glaube unwidersprochener) Ansicht der Neuphilologen nicht einmal mehr einem Untertertiar zugemutet wird? Es leuchtet mir nicht recht ein, warum der Grundsatz „Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten“ mit zweierlei Maß gemessen werden soll. Einerseits schreiten die einsprachigen Lehrbücher selbstverständlich innerhalb der zu lehrenden Sprache vom Bekannten zum Unbekannten fort. Andererseits jedoch leugnen sie den mindestens für Erwachsene nächstliegenden und einfachsten Übergang vom Bekannten zum Unbekannten, nämlich den Weg von der Muttersprache zur Fremdsprache.

Meine Erfahrungen aus Deutschkursen für erwachsene Chilenen lehren mich folgendes:

a) Das Üben von Reihen wird ihnen schon sehr bald langweilig. Meine 12-jährigen Schüler sind noch glücklich, wenn sie auf die immer wiederholte Frage „Qu'est-ce que c'est?“ antworten können: „C'est un livre — c'est un cahier...“, um soeben erworbenes Wissen wieder an den Mann zu bringen (Mauger, *Première leçon*). Und die Erwachsenen? „Was ist das?“ — „Das ist der Bleistift.“ — „Ist das der Bleistift?“ — „Ja, das ist der Bleistift (Berlitz, Erste Übung). Oder: „Ist das rot?“ — „Ja, das ist rot“, usw. eine Seite lang mit Farben, dann: „Ist das Berlin?“ — „Ja, das ist Berlin“, eine weitere Seite lang mit der Geographie Europas (Keßler, S. 5 u. 6)*). Warum nicht *von vorn herein* zusammenhängende kleine Texte anstelle eintöniger Reihenübungen, so wie es z. B. Langenscheidt in seinen „Kurzlehrbüchern“ („30 Stunden Englisch, Französisch usw. für Anfänger“) erfolgreich betreibt? Der Erwachsene unterscheidet sich ja vom Kind u. a. durch sein Abstraktionsvermögen. Einige wenige Male die Frage, die bejahende und die verneinende Antwort geübt, das ist genug. Das System wird klar, alles andere sind Vokabeln, die man ruhiger und besser zu Hause lernen kann, wenn man einmal mit dem Lehrer die Aussprache geübt hat. Und die Aussprache läßt sich doch genau so gut, wenn nicht besser, an Hand eines wenn auch noch so kurzen zusammenhängenden Textes lernen, den der Lehrer dann ja seinerseits wieder zu Übungszwecken ausfragen wird.

b) Für die Erkenntnis grammatischer Erscheinungen gilt analog dasselbe. Die Kinder haben noch ein naives „Erfinder“-Erlebnis, wenn sie z. B. feststellen, daß *chapeaux, oiseaux, tableaux* im Plural ein *x* haben statt des bisher geübten Plural-*s* anderer Substantive (Mauger, *Sixième leçon*). Der Erwachsene fragt sofort warum? und verlangt Aufklärung. Berlitz verzichtet von vorn herein auf solche Erklärungen. Er weist den Schüler auf das betreffende Phänomen hin und läßt es üben, bis er glaubt, daß es „sitzt“. Damit fehlt dem Schüler immer noch der feste Anker. Keßler dagegen gibt Erklärungen, aber auf Deutsch und für Erwachsene nicht immer befriedigend. Meine chilenischen Kursteilnehmer verlangen genaue Auskunft in ihrer Muttersprache. Sie wollen verstehen und nicht mehr „Erfinder“ spielen. Auf S. 14 werden die Grundformen des Adjektivs geübt, also etwa „dick“. Beispiel: Das erste Buch ist *dick* (ohne Endung). Auf S. 31 steht: Das große Auto rechts von der Schule... (Endung -e), und auf S. 34 erscheinen Formen wie: *Helles Bier, dunkles Bier* (Endung -es). Die einzige im Lehrbuch gegebene Erklärung lautet: „...es = sächlich“. An dieser Stelle ver-

*) Diese und die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf H. Keßler, Deutsch für Ausländer, I. Teil.

langte der Kurs kategorisch die systematische Behandlung der Deklination des Adjektivs. Die Hörer bekamen das gewünschte Schema mit mündlichen Erklärungen in spanischer Sprache und waren von nun an in der Lage, die jeweils richtigen Endungen an beliebige Adjektive anzuhängen. Geben wir also den Erwachsenen den festen Halt, den sie suchen, ruhig durch systematische Grammatik in ihrer Sprache, solange daraus kein sturer Paukbetrieb entsteht.

c) Im Gegensatz zu den Kindern verlangen die Erwachsenen Hausaufgaben. Sie *wollen* ja lernen. Einsprachigen Lehrbüchern bleibt da meist nicht viel anderes übrig als Umformungs- und Einsetzungsübungen. So machen es wenigstens Keßler und Mauger. Im Deutschunterricht für Kinder mache ich es auch so, und dasselbe geschieht ja auch im deutschen Sprachunterricht in Deutschland selbst. Damit sind aber die Erwachsenen nicht zufrieden. Sie wollen keine „vorverdaute Speise“. Die ihnen liebste Art von Aufgaben, bei welcher sie Gelegenheit haben, ihr Wissen dem Lehrer zur Kontrolle vorzulegen, ist die, die bei mir mit den Worten anfängt: „Bitte übersetzen und beantworten Sie die folgenden Fragen“. Es folgen dann etwa acht sinngemäß zusammenpassende Fragen in spanischer Umgangssprache über einen dargebotenen und wiederholten Stoff. Also doch wieder übersetzen? Ja, aber unter ausdrücklicher Betonung idiomatischer Wendungen und unter Vermeidung aller sprachlicher Künsteleien. So lernen die Schüler, aus richtigem Spanisch richtiges Deutsch zu machen. Wir wollen uns doch nicht vormachen, daß erwachsene Anfänger in der Fremdsprache *denken!*

d) Kritiker werden mir vorhalten, meine Methode sei dann ja wohl die von 1890, bevor Viëtor auftrat. Nein, sondern an erster Stelle steht unverrückbar die gesprochene Sprache, aber der erwachsene Schüler will die von ihm gelernte Fremdsprache verstehen und nicht sie sich nur angewöhnen. Dazu gehören außer Kontroll-Übersetzungen und grammatischen Erklärungen aber gute Texte und deren Interpretation, insbesondere hinsichtlich der idiomatischen Wendungen. Die Vertreter des einsprachigen Unterrichts lassen solche gebräuchlichen Redensarten in ihre Bücher einfließen und erwarten, daß die Schüler sie richtig erkennen und später auch richtig anwenden. Das scheint mir zu viel verlangt. Ich lasse idiomatische Wendungen wie Vokabeln lernen. „Si no tengo plata“ bedeutet idiomatisch nicht: „Wenn ich kein Silber habe“, sondern: „Aber ich hab' doch kein Geld!“ Oder: Ein chilenischer Schüler fragt: „leo yo?“ In der Deutschstunde aber soll er nicht fragen (übersetzt): „Lese ich?“ sondern: „Darf ich jetzt lesen?“ Die Reihe läßt sich beliebig verlängern. Auch Redensarten müssen gelernt werden, denn unsere Schüler sind ja nicht in Deutschland, wo sie sie „aufschnappen“ können. Die chilenischen Kinder in den deutschsprachigen Kindergärten und Grundschulklassen haben sieben Jahre lang täglich vier bis fünf Stunden durch die Lehrer intensive Verbindung mit der deutschen Sprache, haben also weit mehr Gelegenheit, etwas „aufzuschnappen“ als die Erwachsenen, die nur zweimal wöchentlich eine Doppelstunde lang Deutsch betreiben. Auch lernen die Kinder die deutsche Fremdsprache in einem Alter, wo ihnen alles Neue noch gewissermaßen „von allein zufliegt“, während die Erwachsenen logisch vorgehen und „begreifen“ müssen, was in ihrem schon mit unendlich vielen anderen Dingen belasteten Gehirn haften bleiben soll. Daraus ergibt sich für den Erwachsenenunterricht eine viel konzentriertere Arbeitsweise.

Wenn man also vor der Lehrbuchwahl steht, dann ist ein einsprachiges Buch bedenkenlos nur für den Unterricht bei jugendlichen Schülern zu empfehlen. Im Erwachsenenunterricht aber ist auf jeden Fall ein Lehrbuch vorzuziehen, das den Besonderheiten der Muttersprache der Schüler und ihrem Verhältnis zu der zu erlernenden Sprache Rechnung trägt. Von diesem Grundsatz gehen unsere deutschen Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht an höheren Schulen aus, und dieser Grundsatz gilt in noch stärkerem Maße für erwachsene Schüler im Ausland.

Notwendigkeit und Aufgabe der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“

Auslandslehrerverband und Auslandslehrerzeitschrift verfolgen verwandte Ziele. Der Verband stellt mehr die *Organisation* in den Vordergrund, d. h. den äußeren Zusammenschluß und die Vertretung und rechtliche Sicherung seiner Mitglieder, die Zeitschrift aber die *Information*, d. h. die Berichterstattung, methodische Anregung und die Aussprache. Die Zusammenarbeit der ehemaligen und der aktiven Auslandslehrer in der Zeitschrift verbindet das erprobte Erfahrungsgut früherer Jahre mit den Einsichten der Jüngeren, die in einer veränderten Welt sich vor neue Probleme gestellt sehen.

Unsere Zeitschrift darf nur kulturpolitische Ziele verfolgen; sie darf nicht Staatspolitik treiben und nicht einseitig nationalistisch ausgerichtet sein. Die Übertragung nationalistischer Ideen auf die Auslandsschule in den Jahren nach 1933 war dieser wesensfremd und hat ihr bei den nichtdeutschen Schülereltern und bei den fremden Regierungen unermesslich geschadet. Gekränktes Nationalgefühl der anderen Völker, Argwohn und Mißtrauen waren nach 1933 die Folgen. Sie wirken noch heute nach in Beschränkung der Stunden mit deutscher Unterrichtssprache, in Pflicht-Lehrplänen seitens des Gastlandes und in fremdstaatlicher Schulaufsicht, so daß die Arbeitsbedingungen des deutschen Lehrers draußen wesentlich andere geworden sind als vor dem Kriege. Dieses Mißtrauen gilt es zu überwinden, und dabei will unsere Zeitschrift mithelfen.

Nach einer Unterbrechung von 16 Jahren — von Anfang 1938 bis Ende 1953 — haben wir seit über 3 Jahren nun wieder ein Fachblatt für den Auslandslehrer. Daß es einem echten Bedürfnis entspricht, zeigt seine steigende Beachtung durch die Auslandslehrerschaft, durch Behörden und im Ziel verwandte Organisationen und durch innerdeutsche Buchverlage. Die innerdeutschen Lehrerzeitschriften können sich den an den Auslandslehrer herantretenden Aufgaben und Problemen nicht widmen. Der Auslandslehrer braucht eine eigene, auf seine Bedürfnisse zugeschnittene Zeitschrift. Ist doch draußen die Zusammensetzung der Klassen ganz anders als daheim; anders sind die häuslichen Verhältnisse und die Mentalität der Schüler, die Einflüsse der Umwelt und des Klimas. Anders ist auch der Aufbau der Auslandsschule, da sie Kindergarten, Volks-, Mittel- und Höhere Schule unter einheitlichem Gesichtspunkt und einheitlicher Leitung in sich vereinigt. Unter solchen Verhältnissen ist der Auslandslehrer allezeit ein Sucher nach neuen Wegen.

Wenn aber jeder Einzelne draußen für sich experimentiert, so ist das Zeitvergeudung und gewaltiger Kräfteverbrauch. Wohl kann sich der Neuling Rat

holen bei seinen Kollegen an der gleichen Schule. Aber diese sind ja vielfach auch nur wenige Jahre an der Anstalt. Das erschwert die Bildung einer Unterrichts- und Erziehungsstradition. Besonders schwer hat es der an einer kleinen Schule alleinstehende deutsche Lehrer. Außer durch umständlichen und teuren Briefwechsel kann er niemand um Rat fragen. Er weiß nicht, wie es die Kollegen an anderen Schulorten und in anderen Ländern machen. Fehlleistungen und gelegentliche Enttäuschungen sind oft die Folge. Er hört nur selten von praktischen Erfahrungen anderer, er empfängt keine neuen Anregungen. Und wenn er etwa selber neue, erfolgversprechende Verfahrensweisen gefunden hat, so kann er sie anderen nicht mitteilen und sich nicht mit ihnen darüber aussprechen. Hier will die Zeitschrift helfend eingreifen.

Die Ziele unserer Zeitschrift sind also:

1. Berichterstattung über den augenblicklichen Stand des Auslandsschulwesens
2. Erörterung von Problemen des Unterrichts an Auslandsschulen und Aussprache über neue methodische Versuche oder Aufbaumöglichkeiten
3. Beratung der aktiven Lehrer und der Bewerber durch die ehemaligen Kollegen
4. Information über Neuerungen im heimischen Schulwesen
5. Vertretung der Standes- und Berufsinteressen der Auslandslehrer
6. Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls aller Aktiven und Ehemaligen.

Ihre Ziele kann die Zeitschrift nur erreichen, wenn alle ohne Ausnahme an der Bereicherung ihres Inhaltes mitarbeiten. Wenn auch unser Blatt von jetzt ab jeden Monat im Umfang von 24 Seiten erscheint, so wäre doch bei der Fülle der Probleme recht bald eine Erweiterung der Hefte auf 32 Seiten wünschenswert. Das kann aber nur durch eine beträchtliche Steigerung der Abonnentenzahl erreicht werden. In der Werbung neuer Bezieher im In- und Ausland erwächst allen Ehemaligen und Aktiven eine wichtige Aufgabe.

Wenn alle Kollegen drinnen und draußen ihre reichen Erahrungen durch Mitarbeit fruchtbar machen und gleichzeitig der Zeitschrift neue Bezieher gewinnen, dann wird diese zum Band der Kameradschaft über Jahre hinaus und zur Brücke, auf der die Völker zueinander finden.

L. Hettich

Wichtige Anschriften von Behörden, Institutionen und Organisationen

1. Auswärtiges Amt, Kulturabteilung, Bonn, Koblenzerstr. 99—101
2. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Leitung: K. Frey), Bonn, Nassestr. 11 a
3. Pädagogischer Austauschdienst (Leitung: Dr. Neumann), Bonn, Königstr. 61
4. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Bonn, Nassestr. 11 a
5. Pädagogische Arbeitsstelle (Leitung: OSchRat Frz. Hilker, Bonn, Nassestraße 11 a
6. Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg, Feldbrunnenstr. 70
7. Deutsche Unesco-Kommission, Köln, Komödienstr. 40
8. Hochschule für internationale pädag. Forschung, Frankfurt/M., Schloßstr. 29
9. Goethe-Institut (Geschäftsführer: H. Brückmann), München, Maximiliansplatz 12

10. Institut für Auslandsbeziehungen (Leitung: Dr. Dr. Frz. Thierfelder), Stuttgart, Charlottenplatz 17
11. Zentrale für ausländisches Bildungswesen (Leitung: Dr. Wienert), Göttingen, Hospitalstr. 10
12. Verband deutscher Lehrer im Ausland (1. Vorsitzender: OStDir. Dr. Göttling, Deutsche Schule Brüssel, Av. de Tervueren 270)
13. Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“, Schriftleiter: OStD. i. R. Dr. L. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50 und Hauptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald
14. Zeitschrift „Deutschunterricht für Ausländer“, Schriftleitung: Dr. Dora Schulz, München, Maximiliansplatz 12
15. Martin-Behaim-Gesellschaft, Darmstadt, Donnersberggring 16
16. „Internationes“, Bonn, Martinstr. 6
17. Studienstiftung des deutschen Volkes, Bad Godesberg
18. Alexander von Humboldt-Stiftung zur Förderung des Studiums besonders begabter wissenschaftlicher Nachwuchskräfte des Auslands durch Stipendien an deutschen Hochschulen, Berlin
19. Internationales Schulbuchinstitut, Braunschweig, Kant-Hochschule
20. Internationaler Arbeitskreis, Sonnenberg
21. Bundesstelle für Auswandererwesen, Kiel, Ludwigstraße
22. Bundeszentrale für Heimatwesen, Bonn
23. Außenamt der Evang. Kirche, Frankfurt/M., Schaumainkai 2
24. Sekretariat der kath. Auslands-Seelsorge, Bonn-Beul, Beethovenstr. 14

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Auslandsschulfibel. Zwecks musikalischer Ausgestaltung der im Entstehen befindlichen Auslandsschulfibel werden die Kollegen im Ausland gebeten, *typische Kinderliedermelodien* der 4—7jährigen Kinder des Gastlandes aufzuschreiben und möglichst bald — geg. Falles auch in gedruckten Beispielen — an meine Anschrift zu senden.

Hptl. Rudolf Schröter,

Borgholzhausen/Teutob. Wald

Fotos für die im Geleitwort angekündigte **Bildbeilage** bitte ich ebenfalls an mich zu senden.

R. Schröter

Schulauskunftsbogen haben wir in Heft 4/1956 vorgeschlagen. Neuerdings sind uns solche z. T. sehr eingehenden Blätter zugegangen vom Colegio Andino (Deutsche Schule) in *Bogotá* (750 Sch.), von der Escuela del Norte in *Martinez* (Groß-Buenos Aires) (600 Sch.) und von der Deutschen Schule in *Pretoria* (190 Sch.). Wie *Bogotá* dazu schreibt, werden diese Auskunftsbogen

seit einigen Jahren jedem Lehrer zugesandt, der sich um eine Stelle an der Schule bewirbt. — Wir hoffen, daß diese Beispiele noch viele Nachahmer finden.

Präs. Dr. E. Löffler, der auf der Mainzer Jahrestagung des VdLiA **zum Ehrenvorsitzenden** ernannt worden ist (s. Nov.-Heft 1956), hat dem 1. Vorsitzenden des Verbands folgendes Schreiben zugehen lassen: „Es ist mir ein aufrichtiges Bedürfnis, Ihnen herzlich zu danken für die hohe Auszeichnung, die mir der Verein, dem Lehrer aller Kategorien und aller Verbände angehören, verliehen hat. Ich bin stolz darauf, daß nunmehr in dieser ganz besonderen Weise ich mit dem Verein verbunden bin; ich sehe darin die schönste Anerkennung meiner 35jährigen Arbeit auf dem Gebiet des deutschen Schulwesens im Ausland. Sie dürfen überzeugt sein, daß ich dem Verein und seinen Mitgliedern auch in Zukunft stets mit Rat und Tat zur Verfügung stehen werde, solange Gottes Gnade mir die Kraft

dazu schenkt.“ — Herr Präs. Dr. Löffler ist vor kurzem vom Generaldirektor der UNESCO als einziger Deutscher und als einer von nur vier Europäern in den neugeschaffenen Internationalen Ausschuss für Lehrplanfragen berufen worden.

Verbindungsleute des VdLiA zu den deutschen Lehrerverbänden. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Dsch. Gewerkschaftsbund hat den 2. Vorsitzenden unseres Verbands, Herrn Rektor Koch in Dortmund, als Sachbearbeiter für Fragen der Auslandslehrer und der Auslandsschule und als Verbindungsmann zur Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände bestätigt. Zur gleichen Zeit hat der Deutsche Philologen-Verband Herrn OSt-Dir. Dr. Johs in Meersburg, den Bearbeiter der Grundsatzfragen im Vorstand des VdLiA, als Verbindungsmann zum Philologenverband bestätigt; seine Ernennung zum Verbindungsmann zur Gemeinschaft deutscher Lehrerverbände wird in Kürze erfolgen.

Die Ausbildung unserer Volksschullehrer. In der deutschen Bundesrepublik erfolgt die Ausbildung zum Volksschullehrer länderspezifisch durch verschiedene Einrichtungen der Lehrerbildung. Es gibt hierfür 12 Pädagogische Hochschulen, 20 Pädagogische Akademien, 7 Pädagogische Institute, 16 öffentliche Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten und weiter 16 private Lehrerinnenbildungsanstalten.

Die Dauer der Schulferien. Die kürzesten Ferien haben die deutschen Schulkinder. An der Spitze aller Länder liegen Spanien und Italien mit 150 Ferientagen, gefolgt von Irland mit 130, den USA 116, Frankreich 110, Kanada 102, England 94, Holland 93 und Österreich mit 85 schulfreien Tagen. In der Höhe der Klassendichte steht Deutschland mit durchschnittlich 48 Schülern an der Spitze.

Oest. Päd. W. 8/56

Studienstipendien für Ausländer. Die deutsche Bundesregierung hat für das Hochschuljahr 1956/57 insgesamt 147 Stipendien für ausländische Studenten an deutschen

Hochschulen zur Verfügung gestellt; im vergangenen Jahr konnten nur 72 Stipendien gegeben werden.

Anlässlich des Erscheinens des langerwarteten 3. Bandes von „**Deutsche Bildungsarbeit im Ausland**“ (Westermann Verlag, Ln. 22,50 DM) brachte die „Oberhessische Presse, Marburg“ am 10. Nov. 1956 ein Lebensbild des Herausgebers, Herrn Geh. Rat. Dr. Frz. Schmidt, in dem sie die großen Verdienste dieses Schulmanns um das deutsche Auslandsschulwesen hervorhebt. — Eine Besprechung des Buches behalten wir uns vor.

Die **Martin-Behaim-Gesellschaft** in Darmstadt, Donnersberggring 16, wurde vor fünf Jahren in Darmstadt gegründet. Ihrer Satzung gemäß hat sie „den gemeinnützigen Zweck, die kulturellen Beziehungen zwischen den Deutschen diesseits und jenseits der Grenzen zu fördern“. Sie nennt sich nach dem Nürnberger Geographen und Forscher Martin Behaim (1459—1507), den Kaiser Maximilian als den weitestgereisten Bürger seines Reiches rühmte. In demselben Jahr, als Columbus Amerika entdeckte, baute Martin Behaim den ersten Globus. Martin Behaims Name wurde zum Symbol einer Kulturarbeit im Sinn eines richtungsweisenden Wortes von Theodor Heuss: „Wir wissen dies: die Welt würde ärmer sein ohne den deutschen Geist, wie wir ärmer geworden sind, als wir ohne Welt waren.“ — Die Martin-Behaim-Gesellschaft — unterstützt durch Spenden und Stiftungen — hat bisher mit umfangreichen Bücherstiftungen bedacht: die deutschen Schulen in Helsinki, Genúa, Mailand, Rom, Madrid, Valencia, Lissabon, Chicuma/Port. Angola, Addis Abeba, Johannesburg, Concepción/Chile und Tokio, sowie die Deutsche Abteilung der Europa-Schule in Luxemburg. Dazu kommen Kalender- und Buchprämien an die deutschen Sonnabend-schulen in Canada und an 40 weitere deutsche Auslandsschulen in Europa, Südamerika, Afrika, Asien und Australien.

Bücherspende für den Deutschunterricht im Ausland. Der Langenscheidt-Verlag, Berlin-Schöneberg, hat anlässlich

seines 100jährigen Jubiläums für die deutschen Schulen und Institute im Ausland Bücher und Zeitschriften im Wert von 30 000 DM gespendet. Sie sollen dazu beitragen, die deutschen Institute im Ausland bei ihrem Wiederaufbau zu unterstützen und die Verbreitung der deutschen Sprache in aller Welt zu fördern.

Diese Bücherspende wurde in einer Feierstunde bekanntgegeben, bei der der Berliner Senator für Volksbildung, Prof. Dr. Tiburtius, dem langjährigen Verlagsdirektor Franz *Dudzik* das ihm vom Bundespräsidenten verliehene Bundesverdienstkreuz I. Kl. überreichte.

Fünftage-Wochen für die Schüler?

Kaum haben sich die Erörterungen darüber, ob man die Schulanfänger erst mit vollendetem 7. Lebensjahr einschulen und ob man ein 9. Schuljahr an die Volksschule anhängen soll (s. Jg. 1956, S. 39, 113, 141), etwas beruhigt, da taucht eine neue Forderung auf. Die industriellen Betriebe sind schon vielfach zur Fünftagewoche übergegangen, manche Büros sind ihnen schon gefolgt. Warum soll man den Schülern vorenthalten, was den berufstätigen Eltern recht und billig ist? Die Verfechter des Gedankens führen an: Väter, die sonnenabends frei seien, könnten dann erzieherisch stärker auf ihre Kinder einwirken; Kinder mit schwachen Nerven (ihre Zahl sei seit den Bombennächten des Krieges erschreckend hoch) hätten einen Ruhetag mehr und könnten leichter über die Krisenzeit hinwegkommen; Jugendverbände, Pfadfinder, Modellfliegergruppen u. a. können sich an diesem Tag der Jugend widmen. — Die Gegner machen geltend: Durch die Fünftageweche würden die Kinder erst recht nervös, denn der ja gleichbleibende Lehrstoff müsse entweder zusammengedrängt oder der Nachmittagsunterricht müsse verstärkt werden; die Kinder wüßten besonders in Großstädten nichts Rechtes mit ihrer Freizeit anzufangen und lungerten auf der Straße herum; für Wanderungen mit ihren Kindern am freien Samstag fehle vielen Vätern die Lust und das Geld; die Hausfrauen überlegten sich schon jetzt, daß sie dann die Kinder mehr als bisher zu Haus- und Feld-

arbeiten heranziehen könnten; Lehrer berechneten, daß durch Ausfall des Samstagunterrichts im Lauf einer achtjährigen Schulzeit ein ganzes Schuljahr verloren gehe; der Ausfall könne nur aufgewogen werden, wenn man die regulären Ferien verkürze. Der Hinweis, daß in Frankreich und anderen Ländern der Donnerstag schulfrei sei, sei nicht stichhaltig, denn dafür sei dort an jedem anderen Wochentag Unterricht bis 17 Uhr und länger. Bedenkt man, daß heute schon in vielen Bundesländern über den Sonntag keine Aufgaben gestellt werden sollen und daß man am Montag keine vorher angekündigten Klassenarbeiten (Repetition) schreiben lassen soll, so kann man die Sorgen der Lehrer, wie sie mit Stoff und schriftlichen Arbeiten besonders bei zweistündigen Fächern zurecht kommen sollen, wohl verstehen. — Es wäre interessant, zu dieser Frage die Meinung und Erfahrung unserer Auslandskollegen kennen zu lernen.

Rechtschreibereform auch in anderen Ländern.

Wiederholt haben wir an dieser Stelle über die Bestrebungen zur Reform der deutschen Rechtschreibung in Deutschland, Österreich und der Schweiz hingewiesen. Daß auch für das Englische bzw. Französische solche Bestrebungen im Gange sind, zeigt der Aufsatz von Werner Heydt „Rechtschreibereform in aller Welt“ in den „Mitteilungen“ des Instituts für Auslandsbeziehungen Nr. 6/1956. Er schildert die in England, den Vereinigten Staaten und in Frankreich unternommenen Versuche.

Informationsmaterial über Baden-Württemberg.

Die Arbeitsgemeinschaft der Fremdenverkehrsverbände in Baden-Württemberg, Stuttgart, Etzelstr. 15 läßt seit längerer Zeit allmonatlich allen deutschen Auslandsschulen ihre Monatsschrift „Baden-Württemberg“ zugehen. Sie ist gern bereit, auch jedem einzelnen Auslandslehrer weiteres Informationsmaterial, bebilderte Reiseprospekte u. a. zuzusenden, wenn er sich davon eine Unterstützung seiner Arbeit verspricht. Wir halten aus eigener Praxis solche Schriften für ein sehr brauchbares Anschauungs- und Arbeitsmaterial vor allem im Gruppenunterricht.

Sonstige Länder

Argentinien. Die „Escuela del Norte“ in Martinez (Groß-Buenos Aires) zählt rund 600 Schüler, Knaben und Mädchen werden gemeinsam unterrichtet. 83 % davon sind Argentinier meist deutscher Abstammung. Nur 10 % haben nichtdeutsche Muttersprache. 69 % sind protestantisch, 26 % katholisch. Die Schule umfaßt:

1. Eine anerkannte *argent. Primarschule* mit nur argentinischen Lehrkräften, die in 7 Jahrgängen (15 Klassen) zur Volksschul-Abschlußprüfung führt und zum Übergang auf Ober- und Fachschulen des Landes berechtigt. Daneben besteht ein Kindergarten.

2. Eine *argent. Oberschule*, die in 5 Jahren zum Bachillerato führt. Von diesen 5 sind bisher 2 Klassen ausgebaut, das 3. Jahr wird März 1957 zugefügt, so daß Ende 1959 die erste Bachillerato-Prüfung stattfinden wird. — Nur argentinische Lehrkräfte. Fremdsprachen: 3 J. Französisch, 2 J. Englisch.

3. Eine *deutsche Grund- und Oberschule*: Kl. I bis IX mit 19 Abteilungen; Kl. X wird März 1957 errichtet, Kl. XI und XII (Unterprima) in den Jahren 1958/59. Ob noch Kl. XIII (Oberprima bzw. Selekt) aufgesetzt wird, steht noch nicht fest. Klasse Ia u. b sind Schulanfänger mit deutscher Muttersprache, If = Anfänger mit nichtdeutscher Muttersprache; ebenso II abf und III abf; Klassen IV—X nur deutschsprachige. Unterrichtssprache in allen Klassen Deutsch; Fremdsprachen: Englisch ab V, Französisch ab XI.

Lehrkräfte: 54, davon 22 deutsche. — Unterrichtszeit: für die argentin. Volks- und Oberschule vormittags, für die deutsche Abteilung nachmittags. — An Sonderkursen bestehen: Deutsch/Geschichte/Literatur für eigene Schüler und Jugendliche anderer Schulen; Erwachsenenurse mit wechselnden Themen nach Art einer Volkshochschule (Deutsche Literatur, span. Literatur, Deutschum in Argentinien, Hygiene, Rezitationen u. a.).

Bolivien. Die *Auswirkung des Aufenthalts in heißen Ländern und der Höhenlage des Schulortes*. Auf unsere Anregung unter dieser Überschrift in Heft 5/1956,

S. 109 ist die erste Antwort eingelaufen. Herr OSchL Erich Rehnelt in Reutlingen schrieb uns: „Ich kann aus eigener Erfahrung den Einfluß der Höhenlage auf die körperliche Leistungsfähigkeit bestätigen. In Deutschland bin ich öfters bei Sportwettkämpfen 1500 m gelaufen; meine Zeit lag bei 4'30''. In *Cochabamba/Bolivien* (2500 m ü. M.) benötigte ich 5'20''. Die Bolivianer liefen ungefähr 10'' schneller. Im 4. Jahr meiner Bolivientätigkeit, nachdem ich also schon ziemlich akklimatisiert war, lief ich in *La Paz* (3700 m ü. M.) die gleiche Strecke in 6'12'', und der Sieger des Zehnkampfes, ein bolivianischer Oberleutnant, benötigte dieselbe Zeit.“

Chile. Durch Dekret vom 9. Juni 1956 wurde neun deutschen Schulen in Chile gestattet, als Ausnahme von der gesetzlichen Regelung, die eine romanische und eine germanische Sprache als Pflichtfächer vorsieht, Deutsch neben Englisch einzuführen. Französisch kann an diesen Schulen weiterhin als Wahlfach unterrichtet werden. Das Dekret nennt folgende Schulen: *Puerto Montt, Valdivia, Valparaiso, Frutillar, Temuco, Villa Alemana, Osorno, Concepción* und *Santiago*. Außer den im Dekret genannten Schulen sind bereits seit einiger Zeit die „Deutschen Padres del Verbo Divino“ in *Santiago* und *Osorno*, sowie die Schulen der Ursulinen- und Marienschwestern im Besitze der Ausnahmegenehmigung. Weitere deutsche Schulen mit Oberstufe werden entsprechende Anträge einreichen. Man wird zu erreichen versuchen, daß die neue Prüfungsordnung, die in Vorbereitung ist, den Anordnungen des Dekrets Rechnung trägt, indem Deutsch als Pflichtfach anstelle von Französisch zugelassen wird.

Statistik der Deutschen Schule zu *Santiago de Chile* Ende 1956: 1220 Schüler (662 J, 558 M). Ihre Muttersprache: Deutsch 69,6 %, Spanisch 29 %, andere Sprachen 1,4 %. — Religion: 777 evg., 417 r.kath., 26 ohne Bekenntnis. — Staatsangehörigkeit: 1070 Chilenen (davon 85,7 % Deutschchilenen), 112 Reichsdeutsche, 38 anderer Nationalität. — Abstammung: Beide Elternteile deutsch: 65 %, ein Eltern-

teil deutsch: 24,7%, kein Elternteil deutsch: 10,3%. — Parallelklassen: die 1., 2., 3., 4. und 5. Vorschulklasse: je zwei; 6. Vorschule: drei; primeros und segundos años Humanidades: je vier; terceros, cuartos und quintos años Hum.: je drei; sexto año Hum.: zwei. — Kindergarten: 70 Kinder.

Iran. Der deutsche Schulverein in *Teheran* wurde 1954 gegründet, und am 1. 4. 1955 wurde die Deutsche Schule eröffnet. Auf Kindergarten und Grundschule aufbauend errichtete man zunächst eine Mittelschule. Diese entsprach jedoch noch nicht den wirklichen Bedürfnissen, so daß man an die Schaffung eines naturwissenschaftlichen Gymnasiums dachte. Es fehlte an Lehrkräften. Der notwendigste Unterrichtsbetrieb wurde mit Schulhelfern durchgeführt. Ostern 1956 kam StRat Schäfer als neuer Schulleiter an die Schule, und weitere Lehrkräfte wurden in Aussicht gestellt. Bei der Aufstellung eines vorläufigen Lehrplans, wenn auch mit gekoppelten Klassen, zeigte sich bald, daß die Schule nur ein neusprachliches Gymnasium sein konnte. Hatte man Ostern nur 85 Kinder einschließlich Kindergarten, so stieg die Schülerzahl rasch an, als zum 1. September die zwei erwarteten Studienassessoren eintrafen. Am 1. 10. 1956 erreichte der Kindergarten mit 45 Kindern die äußerste Grenze seiner Aufnahmefähigkeit; die Grundschule hat 44, das Gymnasium 49 Schüler, die Gesamtzahl beträgt also 138. Weitere Voranmeldungen liegen vor. Oberste Klasse ist z. Zt. die Untersekunda mit 13 Schülern; man hofft aber bestimmt, die Schule von Jahr zu Jahr weiter zur Vollanstalt ausbauen zu können. — Das Schuljahr läuft von April bis März. In der Grundschule und im Gymnasium sind vorwiegend deutsche Kinder, im Kindergarten überwiegend die iranischen. Unterrichtssprache ist Deutsch; als Fremdsprachen folgen 1. Persisch, 2. Englisch, 3. Französisch. Dazu kommt wahlfreies Latein. Ein Internat besteht noch nicht; auswärtige Schüler können daher nur aufgenommen werden, soweit sie in einem deutschen Haushalt in Teheran Aufnahme finden. — Auch mit Deutschkursen für Erwachsene hat man bereits begonnen, nach denen besonders unter

den persischen Studenten, die in Deutschland studieren wollen, große Nachfrage ist.

Kolumbien. Die Deutsche Schule (Colegio Andino) in *Bogota*, 1922 gegründet und während des Krieges geschlossen, wurde 1953 wieder eröffnet. Am 1. 10. 56 zählte sie bereits wieder 870 Schüler und 45 Lehrer (davon 33 Deutsche). Etwa $\frac{3}{4}$ der Schüler sprechen deutsch. Zur Zeit vorhanden: Kindergarten, 6 Jahre Grundschule (Primaria) und 6 Jahre Höhere Schule (Secundaria). Für 1957 ist die Einrichtung einer Zusatzklasse (Selecta) geplant, die auf das deutsche Abitur hinführen soll. Die Schule hat bisher schon die Berechtigung, das kolumbianische Bachillerato-Zeugnis auszustellen. Unterrichtssprache spanisch, aber Deutschunterricht in allen Klassen, der in der Secundaria z. Zt. stark erweitert wird. In der Grundschule werden einzelne Fächer zweisprachig unterrichtet. Völlige Trennung der Geschlechter (ca. $\frac{1}{3}$ Mädchen) ist gesetzlich vorgeschrieben.

Luxemburg. Am 5. Juli 1956 wurde in Luxemburg-Stadt der Grundstein für den Neubau der Europaschule (Schule der Montan-Union, s. Heft 2/1955) gelegt. Unter den Ehrengästen, die an der Feierstunde teilnahmen, befanden sich die Botschafter von Frankreich, Deutschland, Belgien, Italien, Holland, Großbritannien, der USA, die Mitglieder der Regierung und Kammer von Luxemburg, die Vertreter der Organe der Europäischen Gemeinschaft sowie der Gemeinsamen Versammlung von Straßburg, die mit der pädagogischen Aufsicht betrauten Oberschulräte der sechs Länder der Gemeinschaft, Vertreter der Kirche sowie zahlreiche führende Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens. R. Mayer, der Präsident der Hohen Behörde, Staats- und Außenminister Bech, Arbeitsminister Bodson (Luxemburg), M. Decombis, der Leiter der Schule, nahmen gemeinsam die Grundsteinlegung vor. Die Urkunde ist in lateinischer Sprache abgefaßt. Der Neubau wird zum Juni 1957 bezugsfertig sein. Die Schule, die 1953 mit 70 Kindern eröffnet wurde, zählt bereits 350 Schüler. Dem internationalen Lehrkörper gehören z. Zt. 6 deutsche Lehrkräfte (2 Lehrer der Grundschule, 4 der höheren Schule) an.

Büchertisch

Vom 1. Jan. 1957 ab wird Herr OStRat *H. Sewing*, Münster i. W., Weißenburgstr. 4 die Zusammenstellung des Büchertisches übernehmen. Wir bitten daher die Verlage und die Buchbesprecher, alle einschlägigen Sendungen von jetzt an unmittelbar an seine Anschrift zu richten.

Osterhasenspiel für Kleinkinder.

Lehrer Joh. Haase, Maracaibo, Av. Quinta Walkiria 15/68—102 hat für Auslandsschulkinder von 4—7 Jahren ein Osterhasenspiel (3 Masch.-Seiten) geschrieben, das für Kindergärten und das 1. Grundschuljahr sprachlich geeigneter ist als ähnliche aus Deutschland bezogene Texte. Interessenten können es durch ihn beziehen.

In der ausgezeichneten und für jeden Auslandslehrer wichtigen Schriftenreihe „**Umgang mit Völkern**“, Verlag Luken in Nürnberg, auf die wir wiederholt hingewiesen haben, sind vier neue Hefte Nr. 11 bis 14 erschienen: „Franzosen“, „Griechen“, „Holländer“ und „Österreicher“. Preis je Heft DM 1.80 (für Mitglieder des Inst. f. Ausl.-Bez. DM 1.20).

Heft 1/2, 1956 der Mitteilungen des Instituts für Auslandsbeziehungen ist **Neuseeland** gewidmet. In der sorgfältigen und umfassenden Weise, die alle Hefte der „Mitteilungen“ auszeichnet, werden auf 45 Seiten in zahlreichen Aufsätzen Landschaft und Bevölkerung, Einwanderung, Schrifttum, Theater und Musik sowie die Rolle der deutschen Sprache im Erziehungswesen Neuseelands behandelt. — Ein sehr lesenswerter Artikel auf S. 1 beschäftigt sich mit der Stellung des deutschen Buches im Ausland.

Kade's Arbeitsmittel. F. Dümmler, Bonn 1955. **Rechenaufbau 4** (4. Schulj.) enth. 69 Rechenkarten mit jeweils 50 bis 100 Aufgaben, 42 Prüferkarten etc., DM 7.80; und **Rechenspiele 4** (240 Spielkärtchen) DM 4.20. — Das neue Material für das 4. Schulj. bestätigt den früher gewonnenen günstigen Eindruck (siehe H. 2/1955 der Zeitschr.). Rechenaufbau und -spiele können überall dort mit Gewinn benützt werden, wo unsere Kollegen ähnliche Verhältnisse antreffen wie an wenig gegliederten Inland-

schulen. Ferner geben sie an größeren Schulen dem Lehrer die Möglichkeit, in Form des Gruppenunterrichts je 5 Schüler still mit den einzelnen Stoffen des 4. Schulj. zu beschäftigen. Die selbsttätige Handhabung des Materials wird von den Kindern schnell erfaßt und ist lustbetont; es wird erstmalig in praktischen Arbeitskästen geliefert und bedeutet eine einmalige Ausgabe, die für viele Jahre Nutzen bringt.

Marholds Jugendbücher. 48—60 S., geh. DM 0.80, Steifpappe mit Leinenrücken DM 1.20. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin (West)-Charlottenburg, o. J. — Auf die gelben Bändchen von Marhold, die viele Auslandslehrer schon vor dem Kriege gern benutzt haben, kann wirklich empfehlend hingewiesen werden. Die gute, preiswerte Ausstattung, die geschickte Auswahl, die klare Bearbeitung und einfache Darstellung in einer der Altersmundart angehörenden Sprache machen die Büchlein recht geeignet als Klassenlesestoffe schon in der Grundschule (Heft 7 „Das Lumpengesindel“ mit seinen Grimmschen Tiermärchen sogar für fremdsprachige Kinder!) und als billige, aber schöne Geschenke. Besonders erwähnt seien folgende Titel: H. 1: Robinson (199. —203. Tausend!); H. 3: Reineke Fuchs; H. 9: Schelmenstreiche (Eulenspiegel, Münchhausen, Schildebürger), ferner die heimatkundlichen Bändchen H. 2: Ein Korb voll Kirschen (Kleine Geschichten 213.—222. Tausend!); H. 14: Das Büchlein vom Walde; H. 15: In der Stadt und auf dem Lande; H. 16: Das kleine Wiesenbuch. Alle Bändchen sind in Lateinschrift gedruckt. Hefte 7 und 15 können schon ab 2. Schulj., Hefte 2, 5, 9 ab 3. Schulj. benützt werden. Gocht.

Schulz-Griesbach: Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe, XII, 200 S., geb. DM 7.20, geh. DM 5.90. Max Hueber Verlag, München. — Zu den Lehrbüchern für den Deutsch-Unterricht an Ausländer hat sich ein neues gesellt. Es will, entsprechend seinem Untertitel, eine „vollständige Einführung in die deutsche Sprache“ bieten. Der bisher vorliegende Teil bildet die Grundstufe. Die Verfasser sind Heinz Griesbach und Dora Schulz, beide

Referenten und Dozenten am Goethe-Institut München. Es handelt sich um das Ergebnis einer bis ins kleinste durchdachten, auf jahrelangen Erfahrungen und Erprobungen ruhenden Arbeit. Das bietet einen großen Vorteil für seine Verwendung in solchen Fällen, bei welchen der Unterricht von den gleichen Voraussetzungen wie bei den Kursen des Goethe-Instituts ausgehen kann: nämlich in kurzer Zeit bei mehrstündigem täglichen Zusammensein ein fest umrissenes Ziel zu erreichen. Wohl ist als Grundsatz ausgesprochen, daß die Persönlichkeit des Lehrers nicht angetastet werden soll, und es bleibt dem Einzelnen tatsächlich bei der Vielzahl der Übungsmöglichkeiten und bei der gestrafften Darstellung genügend Ellenbogenfreiheit, aber die angewandte Methode und die systematische Anlage der 26 Lehrabschnitte zwingen ihn doch, einen verhältnismäßig eingegengten Weg zu gehen. Das ist aber durchaus nicht von Übel: Auf diese Weise kann er aus den Erfahrungen der Verfasser Nutzen ziehen, ohne lange Irrwege gehen zu müssen. Die Verfasser wissen wohl selbst am besten, daß unter Zugrundelegung bereits erprobter Bücher auch andere Richtungen eingeschlagen werden können. Wer aber, vor allem als Neuling, auf dem schwierigen Gebiet des deutschen Sprachunterrichtes an erwachsenen Ausländern arbeitet, kann sich getrost diesem Lehrgang anschließen. Der vorgeschlagene geographische Beginn des Kurses braucht ja nicht unbedingt übernommen zu werden. Ausgesprochenen Nutzen aber kann jeder Lehrer aus der ausgezeichneten Anlage der grammatikalischen Abschnitte ziehen, wenn auch hier zuweilen allzu strenge, keine Ausnahmen zulassende Regeln gegeben werden. Wesentlich aber ist, daß, ohne in sonst häufig zu findende Spielerei zu verfallen, anschauliche Hilfsstellungen geboten werden, die begrüßenswerte Erleichterungen für Lehrer und Schüler darstellen. Es ist anzuerkennen, daß der bei dem modernen Experimentieren auf diesem Gebiet sicher nicht leichte Entschluß dahingehend gefallen ist, die lateinischen grammatikalischen Bezeichnungen zu gebrauchen. Dankbar sind auch die vielen, wohlüberlegten und praktischen Übungen zu begrüßen. Die Druckanlage und — was neben anderen ab-

schreckenden Beispielen besonders hervorzuheben ist — die verlebendigenden Zeichnungen sind wohl gelungen. Sorgfältig sind die Lesestücke ausgewählt; wie schwer hier die Entscheidung fallen kann, wird auch in diesem Buch bewiesen, das doch von geistlosen Witzeleien absehen will; bei dem oder jenem gewählten Stück kann man bei allem noch verschiedener Meinung sein. Geschickt eingebaut sind die Einführungen in Kenntnisse über Deutschland und deutsche Verhältnisse, die dem Schüler den Aufenthalt im Lande erleichtern werden. Zu dem Buch sind erschienen ein Leseheft mit zusätzlichem Lesestoff (64 Seiten, DM 2.80) und Glossare auf deutsch — englisch — türkisch, deutsch — französisch — neugriechisch, deutsch — italienisch — spanisch und deutsch — ungarisch. Ein Glossar deutsch — persisch — arabisch ist in Vorbereitung. Sie enthalten in alphabetischer Reihenfolge den gesamten Wortschatz der Sprachlehre. Wir sehen mit Spannung den weiteren Teilen des Werkes entgegen. Götting.

Martin Wagenschein: Die Erde unter den Sternen. — Ein Weg zu den Sternen für jeden von uns. 59 S., 24 Abb. Kart. DM 3.40. R. Oldenbourg, München, o. J. — Es ist keine Himmelskunde im üblichen Sinne, der man schnell greifbare Angaben oder kurze Erklärungen entnehmen kann. Vielmehr werden hier die Bewegungen von Sonne, Mond, Erde und der Sternenwelt in gehobener, manchmal etwas eigenwilliger Sprache beschrieben, und man muß schon Zeile für Zeile mitdenken, um dann allerdings mit viel Gewinn die Erscheinungen am Sternenhimmel zu erkennen. Es berührt angenehm, daß ein Zuviel von Zahlen vermieden wird und daß der Verfasser um eine dem Gegenstand wohl angemessene Vereinfachung der Vorgänge bemüht ist.

Gocht.

H. W. Smolik: Unsere heimatliche Tierwelt. 282 S., 112 Zeichn., Pappbd. DM 9.80. Verlag R. Oldenbourg, München 1955. — Smolik beschreibt in 100 Erzählungen die wichtigsten Tiere unserer Heimat, Vögel, Fische und niederes Getier mit einbegriffen. In spannender Schilderung und mit leicht verständlicher Sprache wird jeweils von einem Tier ein wesenhaftes, ganzheitliches Bild gegeben, das im Gedächtnis

und Empfinden der Kinder haften bleiben wird. Zahlreiche sachliche Ergänzungen und Worterklärungen, dazu die klar gehaltenen Zeichnungen von H. v. Krannhals und die Angaben über Vorlesedauer machen das Werk ebenso zu einer sehr brauchbaren Vorbereitungshilfe für den Lehrer wie zu einem schönen Geschenkbuch (für naturwissenschaftlich interessierte Schüler des Gastlandes ab Ende Mittelstufe geeignet) und zum wertvollen Bestand von Schülerbüchereien. Gocht.

Bibliographie der seit 1945 in Deutschland, Österreich und der Schweiz erschienenen deutschsprachigen Literatur zur **Schul-erneuerung, Schulreform und der Schulversuche** (ohne Erz.-Philosophie, Gesch. d. Pädagogik, Schulbau und aml. Lehrpläne). Hrsg. von der Hochschule für Internationale Päd. Forschung, Frankfurt/M., März 1956, 92 S. DIN A 4 in Maschinenschrift. — Den Auslandskollegen, die sich über den heutigen Stand der Schulversuche in den drei Ländern orientieren wollen, warm empfohlen. Hettich.

Über Land und Meer, Bildkalender 1957 des Instituts für Auslandsbeziehungen, Stuttgart. DM 5.40, zuzüglich Porto; bei Mengenbezug Rabatt. Das Institut legt zu seinem 40. Geburtstag am 10. 1. 57 einen kalendarisch verkleideten, kostbaren Bildband vor. Das äußerlich Widersprechende aus 38 Ländern, persönlich photographiert und gerundet zusammengetragen, soll anregen zum Blick über die Grenzpfähle, um das Gemeinsame zu sehen. Sehr objektiv gesehene Großstädte werden gezeigt, dazu Bauten der Andacht und Technik, Menschen in seltsamen Berufen und Gebräuchen. Die Abbildungen haben das Format 175×275 mm, bzw. 220×220 mm; rückseitig enthalten sie einen viersprachig gefaßten Text. Rieder.

Deutscher Kalender 1957 — Bayern-Kalender 1957, beide im Carl Gerber Verlag München, je DM 4.20. Wochenabreißkalender in frischer, scharfer Wiedergabe ausgesuchter Schwarzweiß-Photos von Architekturen, Landschaften, Kunstdenkmälern und volkstümlichen Szenen. Die wohl dosierte Zusammenstellung und die Texte in Deutsch und Englisch besorgte

Walter Schmidkunz. Die Kalender enthalten je 53 Bilder im Format 155×180 mm, darunter einen 3 cm breiten Textstreifen. Jedem Erzieher, der als Anschauungsmaterial eine Bildkartei dem umständlicher zu verwendenden Buch vorzieht, bieten die Abbildungen hiezu eine bleibende, wertvolle Ergänzung. Sie sind geeignet für Erdkunde, Geschichte und Kunsterziehung. Beigefügte Inhaltsverzeichnisse erleichtern den karteimäßigen Gebrauch. Die seit langem überlieferten Titelseiten sollten neu gestaltet werden; der Inhalt übertrifft sie bei weitem an Qualität. Rieder.

Abriss der allgemeinen Psychologie, Michael Kesselring, erweiterte Neuauflage, 190 Seiten, kart. DM 4.80. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Obb. — Dieser Abriss erschien erstmalig 1951, und es liegt ihm der größere Entwurf eines Lehrbuches der Psychologie von Prof. Kesselring zugrunde. Seine Aufgabe ist es, einen systematischen Überblick über das Seelenleben nach dem heutigen Stand der Forschung zu geben. Es sind dabei die Errungenschaften der naturwissenschaftlich-experimentell eingestellten Psychologie und die Erkenntnisse der geisteswissenschaftlich-verstehenden Seelenlehre ausgewertet worden. Das Buch steht mit an führender Stelle in der Reihe „Pädagogische Abrisse“ des Klinkhardt-Verlages, die zum Grundstock jeder Lehrerbücherei gehören sollten.

Geschichte der Pädagogik im Abriss, Willibald Russ, 190 Seiten, kart. DM 4.80. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Obb. — Dieser Abriss der Geschichte der Pädagogik ist vielen Lehrern bereits bekannt. Er erscheint jetzt in der 3. Auflage und ist inhaltlich fortgeführt bis in die Gegenwart. Diese kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik von der Antike bis in unsere Zeit stellt die tragenden und leitenden Ideen als das Bleibende der Entwicklung heraus. Sie legt Wert auf schlichten sprachlichen Ausdruck und sorgfältige Einführung neu auftretender Begriffe. Junge Lehrer haben mit diesem Abriss eine wesentliche Hilfe für Prüfungen, und älteren gibt sie Freude bei der Rückschau auf die gesamte pädagogische Entwicklung. Schröter.

SCHULZ-GRIESBACH

Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grundstufe

Ein Lese- und Übungsbuch, erprobt in den Sprachkursen des Goethe-Instituts
3. Aufl. XII, 200 S. mit zahlreichen Zeichnungen, kt. DM 5,90, Ln. DM 7,20

„Es handelt sich wohl um das beste der derzeitigen Lehrbücher für Anfänger.“
„Neues Land“

Glossare

- I. Deutsch - englisch - türkisch
- II. Deutsch - französisch - neugriechisch
- III. Deutsch - italienisch - spanisch
- V. Deutsch - ungarisch

Je DM 1,90

Die Glossare enthalten in alphabetischer Reihenfolge den gesamten Wortschatz der Sprachlehre.

Leseheft für Ausländer

Grundstufe

ausgewählt und bearbeitet von denselben Verfassern

64 Seiten, kart. DM 2,80

Inhalt: Kurze Geschichten, Sagen, Fabeln, Gedichte, Lieder,
Rätsel und Bildgeschichten.

Für Fortgeschrittene!

SCHULZ-SUNDERMEYER

Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grammatik und Übungsbuch

12. Auflage, 284 Seiten, kart. DM 7,20, Leinen DM 9,20

„...in einer bewußten Beschränkung erfüllt das Lehrbuch seinen Zweck nach der Neubearbeitung hervorragend, und auch dem Lehrer des Deutschen an den deutschen Schulen gibt es Anregung und Übungsstoff.“

„Die Pädagogische Provinz“

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN

Junge Kaufleute aus aller Welt
erhalten eine systematische und gründliche Ausbildung in den
Sprachen- und Handelsschulen

BEGEMANN

München / Feldafing am Starnberger See / Frankfurt (Main)
Garmisch-Partenkirchen — London / Genf / Barcelona

Lehrgänge an den Schulen in Deutschland

3-jährige Handelsschule

Aufnahme ab 13 Jahren

2-jährige Handelsschule

Aufnahme ab 14 Jahren

} Abschluß „Mittlere Reife“

1-jährige Handelsschule, Aufnahme ab 16 Jahren nach vorheriger Absolvierung von 6 Klassen einer deutschen Oberschule oder einer gleichwertigen Vorbildung

1/2 und 1-jährige sprachliche Vorbereitungslehrgänge, für den Besuch unserer Auslandsabteilungen für Englisch, Spanisch, Französisch

1 monatige Ferienkurse für Ausländer zur Erlernung der deutschen Sprache

Lehrgänge an den Schulen in London, Barcelona, Genf

3 und 6 monatige Kurse zur Ausbildung von Nachwuchskräften für Export und Importbetriebe, Korrespondenten, Übersetzer, Vertreter, Dolmetscher — Aufnahme nach 6-9 Klassen deutscher Oberschule oder einer gleichwertigen Vorkenntnis in der entsprechenden Sprache

Ab Ostern 1957

Wirtschaftsoberschule im Aufbau in **London** mit dem Lehrplan der deutschen Wirtschaftsoberschule. Voraussetzung für die Aufnahme: Knaben und Mädchen, die 6 Klassen einer anerkannten deutschen Oberschule des In- oder Auslandes besucht haben. Ziel der Schule: Wirtschaftsabitur

Bitte richten Sie Anfragen unter Angabe der gewünschten Ausbildung an die
Zentralverwaltung der Sprachen- und Handelsschulen, Begemann, München-Pasing
Lehrer z. Mitarbeit in allen Ländern, auch Übersee, geg. Vergütung gesucht

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 2 · 4. Jahrgang · Februar 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Auslandsschule und Kulturpolitik, Teil II	A. Simon	Seite 25
2. Die deutsche Auslandsschule aus der Sicht der Kultusminister-Konferenz, Teil II	H. Reimers	Seite 33
3. Auslandskunde vom Gesichtspunkt des Auslandslehrers	Fr. Thierfelder	Seite 39
4. Die Bedeutung der vergleichenden Pädagogik für den Auslandslehrer	Frz. Hilker	Seite 40
5. Aus aller Welt		Seite 42
6. Büchertisch		Seite 46

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OSDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OSRat H. Sewing, Münster i. W., Weißenburgstr. 4.

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versandspesen (DM —.10 je Heft); Einzelheft DM 1.50. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Auslandsschule und Kulturpolitik *)

von Vortragendem Legationsrat Dr. A. Simon, Bonn

Teil II.

1. *Der Auslandslehrer einer der Hauptträger unserer Auslandskulturpolitik.* Während unsere diplomatischen Vertreter die kulturpolitischen Ziele mehr hintergründig zu verwirklichen suchen, steht der Auslandslehrer an der Front und vordergründig in dieser Arbeit. Wir behaupten mit Recht, daß er der wichtigste Träger unseres kulturpolitischen Wollens sein sollte. Die guten Eigenschaften eines guten Auslandslehrers können nicht zahlreich genug sein. Im Nachfolgenden soll darüber gesprochen werden, wobei wir voraussetzen, daß den menschlichen Fähigkeiten Grenzen gesetzt sind.

Der Auslandslehrer soll zunächst kein Schreibtischgelehrter sein, sondern ein mitten im praktischen Leben stehender Mensch. Von einem menschlich fühlenden Deutschen erwartet der Ausländer mehr als von anderen Lehrern. Das Bild des Deutschen schwankt u. a. wegen der Zickzackkurven unserer Geschichte zwischen Extremen. Wie das Bild des Deutschen in politisch bewegten Zeiten rasch zur teuflischen oder idiotischen Fratze verzerrt wird, so wird es in ruhigen Zeiten oft unerträglich verherrlicht. Der Deutsche gilt als musikalisches Genie, als unermüdlicher Arbeiter, als Idealist, bei dem das Geldverdienen eine geringe Rolle spiele — man verlangt häufig von ihm, er solle für wenig Geld seine Stunden geben — und im nächsten Augenblick versichert man, der Deutsche sei zu offenerzig, es fehle ihm an Takt, er sei zu plump und träte dem Nachbarn auf den Fuß, ohne es zu merken. Der Lehrer wird bald merken, daß die meisten Ausländer ein sehr widerspruchsvolles Bild vom Deutschen haben, man hört oft, im Grunde genommen wisse man nie, woran man bei ihm eigentlich sei. Möge es mit Hilfe der jetzigen Generation von Auslandslehrern gelingen, das Bild des Deutschen dem guten Extrem zu nähern. Ich betone zu nähern; denn Extreme sind stets abzulehnen.

Deshalb muß der Auslandslehrer «gebildet» d. h. innerlich geformt sein. Bildung ist nicht eine Anhäufung von Wissen, sondern seelische Formung und Sinn für Werte jeder Art, es ist gleichzeitig *die* Haltung dem Mitmenschen gegenüber, die nichts von ihm will, aber alles zu geben bereit ist. Natürlich muß er sein Fach, vielleicht seine Fächer beherrschen, er muß vor allem seine Muttersprache von Grund aus kennen, zugleich aber muß er sie lieben. Ein Lehrer, der für Dichtung, für das deutsche Lied kein Organ hat, kann daheim noch immer ein brauchbarer Pädagoge sein, aber im Ausland ist ein amüsischer Schulmeister nicht am Platze, ebensowenig freilich der hemmungslose Schwärmer. Er muß ein sicheres Empfinden für das Echte in der Kunst haben, Zurückhaltung im Urteil dort, wo er an die Grenze seiner Urteilsfähigkeit gelangt. Nichts wäre verhängnisvoller, als wenn er sich das Ansehen gäbe, er wüßte alles. „Je unbefangener er vom Piedestal des Professors in die Aschenbahn des Lernenden hinabsteigt, um so leichter erringt er sich die Sympathien bei jedermann“ (ich zitiere das sehr verdienstliche Werk von Franz Thierfelder „Die deutsche Sprache im Ausland“ S. 128, dem ich auch weitere Anregungen verdanke). Der Auslandslehrer muß den Unterricht als Kunst betrachten — als psychologisches Abenteuer.

*) Teil I s. Heft 1/1957.

Deshalb wohl ihm, wenn er auf keine bestimmte Methode (direkte bzw. grammatikalische Methode) eingeschworen ist; denn nur dann ist er fähig, den Unterricht jeweils der Eigenheit der Klasse anzupassen, der Stimmung der Stunde und dem Dunstkreis der Umgebung. Ein Lehrer, der Japaner genauso unterrichten würde wie etwa Franzosen oder Engländer, besäße wenig psychologisches Verständnis. Hinneigen zum Ausländer ist ebenso wichtig wie Wahrung seines gut fundierten Standpunktes. Aber ohne dieses bleibt der Auslandslehrer stets ein Stümper. Es genügt nicht, daß er die Schwächen und Vorzüge seines Volkes kennt, er muß auch in die Wesensart des Gastlandes eindringen, wenn er ihre Söhne und Töchter richtig behandeln will, und deshalb ist und bleibt die erste Forderung, wenn er seine Aufgabe übernimmt: die Verkehrs- und Alltagssprache seiner neuen Umgebung so rasch und so gründlich wie möglich zu lernen; denn nur über die Sprache kann er letztlich in die Seele eines fremden Volkes eindringen.

Kein Lehrer soll in ein anderes Land gehen, ohne sich *vorher* mit Geschichte, Erdkunde, Wirtschaft, sozialem Aufbau, der Religion, mit den Schöpfungen der Kunst und dem Lebensstil des Gastlandes vertraut gemacht zu haben. Deshalb sollen Sie, meine Damen und Herren, auch mit dem Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart in Verbindung treten, das eine reiche Informationsquelle für Auslandsstudien ist.

Andererseits soll der Auslandslehrer sein eigenes Land und sein Volk, seine Sprache, seine Geschichte, die literarischen und geistigen Strömungen seines Volkes, besonders die der Gegenwart, kennen. Er soll über Theater und Film sich orientieren. Er soll dem Ausländer erzählen können, wie die Menschen in der Bundesrepublik leben, was sie lesen, worüber sie sprechen und was sie bewegt. Deshalb soll er nicht allzu lange von der Heimat fort sein, damit er nicht den Kontakt zum Mutterboden verliert. Die regelmäßige Lektüre der Presse als das Spiegelbild des Volkes gehört zu seinen Berufspflichten.

Aus seinem Wortschatz hat er ferner die Vokabeln «deutschfreundlich» und «deutschfeindlich» zu streichen, zwei Ausdrücke, die nur geeignet sind, den Kernpunkt seiner Arbeit zu vernebeln. Er hat es meist mit Menschen zu tun, die freiwillig in eine Deutsche Schule, vor allem in die Erwachsenenkurse gehen. Im Deutschunterricht, dem Kernunterricht unserer Arbeit, gibt es wohl keine feindliche Gesinnung, wenn der Lehrer sein Handwerk versteht.

Der echte Auslandslehrer soll auch den gesellschaftlichen Umgang mit den Ausländern und den Eltern seiner Schüler pflegen. Aus diesem Grunde auch wurden die Gehälter zum ersten Mal so bemessen, daß er Einladungen erwidern kann. Wer die Gelder benutzt, um Tausende anzusammeln, verkennt seine Aufgabe, läßt den Aufenthalt im Ausland, der reiche Früchte durch Reisen, Besuch von Theater, gesellschaftlichen Umgang bringen kann, verkümmern und verdorren. Allerdings wird der ideale Lehrer darauf verzichten, sein Gehalt mit den diplomatischen Vertretern zu vergleichen, die aus verschiedenen Gründen, die ich nicht alle nennen kann (Spionaget!), so hoch festgesetzt worden sind. Er weiß, daß seine Arbeit den schönsten Lohn in sich trägt, und daß glanzvolle Repräsentation im Augenblick vielleicht Vorteile bringt, auf die Dauer aber für den Erfolg der Arbeit nicht entscheidend ist. Die Tätigkeit des Auslandslehrers ist eine Aufgabe, die der Zukunft seiner Schüler wie auch der seines Volkes dient. Er weiß, daß seine Schüler unsere zukünftigen Freunde in Politik, Wirtschaft, Technik und Medizin sind.

Im Gegensatz zu früher schickt das Auswärtige Amt gerne Lehrerfamilien hinaus. Sie werden durch die neue Besoldung besonders gut gestellt. Durch die Familie soll sich die Strahlkraft deutscher Kultur erhöhen. Sind unsere Lehrerfamilien in Ordnung, dann hat der Lehrer seinen ruhenden Pol in der fremden Umwelt, und dann lohnt sich dieses Stück Familienpolitik in unserer Auslandsarbeit. Das Familienleben des Lehrers soll einen starken Magneten im Verkehr von Mensch zu Mensch bilden. Jetzt haben Sie, meine Damen und Herren, die Möglichkeit, Küche und Keller so zu versorgen, daß Sie Gastfreundschaft erwidern können und Ihr Heim neben den Unterrichtsstunden eine kulturelle Mission erfüllen kann.

Groß sind die Anforderungen an den Auslandslehrer, die Chance für die deutsche Sprache ist groß, helfen Sie mit, daß die Stunde der deutschen Sprache im internationalen Leben und Verkehr noch vor uns liegt!

2. *Das Kernstück der Arbeit des Auslandslehrers ist die Verbreitung unserer Sprache.* Der echte Zugang zu den deutschen Leistungen auf allen Gebieten der Kultur, zur Literatur, zur Theologie und Philosophie, zur Technik und Medizin erfolgt über unsere Sprache. Übersetzungen sind nur Brücken, pontes, um in der Schülersprache zu reden. Überdies lohnt es sich, unsere Sprache zu erlernen; denn nach den Eigenschaften, die eine Sprache zur Weltsprache machen, gehört die deutsche Sprache zu den Weltsprachen. Vor einigen Jahren las ich in der amerikanischen Zeitschrift Time, daß neben dem Englischen das Deutsche die wichtigste Sprache für Philosophie und Theologie, für Technik und Medizin, für die Wissenschaft überhaupt sei. Nach Thierfelder (a. a. O. S. 48) ist „unter Weltsprache eine Nationalsprache zu verstehen, die außerhalb ihres muttersprachlichen Bereiches in anderen Ländern als Fremdsprache von einem beträchtlichen Teil der Bevölkerung verstanden und angewendet wird, die zweitens auch als Muttersprache in verschiedenen Erdteilen in größerem Umfang Fuß gefaßt hat, die drittens auf wichtigen Gebieten des Kultur- und Wirtschaftslebens im internationalen Verkehr bevorzugt gebraucht wird, und die endlich Trägerin zeitbewegender Ideen ist“. Meine Zuhörer werden den folgenden Exkurs in die Vergangenheit verzeihen.

Das Griechische, die *κοινή* (die internationale Sprache) des vorderasiatischen und des Mittelmeerraums, war eine Weltsprache. Es hatte etwa die Stellung des Französischen im 18. Jahrhundert in den Jahrhunderten vor und nach Christus. Es war die Sprache der Wissenschaft und der Technik, die Sprache der Bühne und die gehobene Sprache der Großen des Römerreiches, eines Caesar, eines Augustus, eines Marc Aurel.

Später trat an seine Stelle bis in die Tage der Reformation und der Renaissance das Lateinische vergleichbar in der Moderne dem Englischen im British Empire. Es war die Sprache des Imperium Romanum, des *ius romanum* (deshalb lernen noch heute die Juristen der Welt das Lateinische), es war und bleibt die Sprache der Kirche, es war die Sprache der ungeteilten Kirche bis zur Glaubensspaltung, es war die Sprache der Wissenschaft im Mittelalter, in der Renaissance und darüber hinaus. Vielleicht wäre es ohne den fundamentalen Irrtum der Gelehrten über das ciceronianische Latein als der ewig-gültigen Ausprägung des Lateinischen die Sprache des Abendlandes geworden.

Das Arabische kann nur mit Einschränkung als Weltsprache gelten. Wohl hat es, getragen von einer Weltreligion, in drei Erdteilen Millionen Menschen seelisch und sittlich gebildet; es blieb aber, wenn wir von der arabisch-maurischen Blütezeit der Wissenschaft (vor allem in Spanien) absehen, das Gefäß des Glaubens an Allah. Die innere Verknüpfung des Islams mit der niedergehenden türkischen Großmacht, dem Osmanischen Reich, am Ende des ersten Weltkrieges, ließ vor 20 Jahren die Annahme noch möglich erscheinen, daß die Sprache Mohammeds eine Weltsprache auf dem Rückzuge sei. Heute bahnt sich ein neuer Vormarsch an. Von Indonesien bis Marokko ist die Welt des Islams zu flammendem Selbstbewußtsein erwacht. Da gleichzeitig die abendländischen Mittlersprachen in dem Geltungsbereich des Korans an Kraft verlieren, ist dem Arabischen seit etwa tausend Jahren mindestens eine beschränkte Weltgeltung zuzusprechen.

Wenn auch das Chinesische von 450 Millionen und das Russische von 140 Millionen gesprochen werden (das Deutsche von etwa 100 Millionen), so können diese Sprachen doch nicht als Weltsprachen gelten, da sie (mit Ausnahme des Russischen, das den Satellitenstaaten aufgezwungen wurde) fast ausschließlich auf muttersprachlichem Boden in Gebrauch sind.

Im Abendland gibt es seit dem Straßburger Eiden zwei Sprachen von Weltgeltung: Französisch und Deutsch. Seit vielen Jahrhunderten ist die Frage offen, ob die lateinische Statik des Westens oder die germanische Dynamik des Ostens das Schicksal Europas bestimmen sollen.

Das Französische hat alle Merkmale einer Weltsprache: 1) es hat eine nach vielen Millionen zählende nationale Gemeinschaft; 2) das Französische gilt im 17. und 18. Jahrhundert international als Kultur- und Verwaltungssprache; 3) es wird von geschlossenen Gruppen außerhalb des Mutterlandes gesprochen (Louisiana, Kanada, Nordafrika); 4) seitdem es als fränkische Mittlersprache das Osmanische Reich durchdrungen hatte, war es bis 1800, ja darüber hinaus unbestritten die Verkehrssprache der Völker auf allen Gebieten des geistigen Austausches; 5) Ideen von weltweiter Ausstrahlung (Große Revolution, Empire unter Napoleon, Liberalismus, Sozialismus) wurden in der französischen Sprache konzipiert und exportiert; 6) Auch heute noch ist Französisch die Sprache der Diplomaten und der internationalen Tagungen und Organisationen (Verhandlungssprachen der Suez-Kanal-Konferenz: Englisch, Französisch und Russisch).

Ich brauche nicht viel Worte darüber zu verlieren, daß Englisch die verbreitetste Weltsprache zur Zeit ist. Manche glauben, daß es Aussicht hat, *die* Weltsprache der Zukunft zu werden. Englisch ist außerhalb Europas die erste internationale Verkehrssprache und zeigt alle Merkmale der Weltgeltung, von denen wir bereits sprachen. Es ist als Muttersprache kleiner und großer Gruppen in allen Erdteilen bodenständig, es wird von der überwiegenden Mehrzahl der Völker als Fremdsprache eifrig gelernt und im praktischen Leben gebraucht und hat auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet als Trägerin des demokratischen Gedankens, als Sprache weltweiter Kolonisation und als bevorzugtes Verständigungsmittel der Weltwirtschaft seit 100 Jahren alle Sprachen hinter sich gelassen. Auf internationalen Tagungen herrscht es vor; gewisse Gebiete wie die Schifffahrt und der Sport sind seine bevorzugte Domäne, und auch in wissenschaftlichen Spezialfächern (Technik, Medizin) und neuerdings im modernen Roman bilden die englischen Leistungen unentbehrliche Beiträge zum internationalen Schaffen. Nachdem die Vereinigten Staaten und die englischsprachig beeinflussten

Weltorganisationen der Wohlfahrt, der wissenschaftlichen Forschung und sozialen Fürsorge die Erde mit einem dichten Netz von Arbeits- und Werbestellen überzogen haben, scheint es beinahe vermessen, an der Dauerhaftigkeit dieses Zustandes zu zweifeln.

Spanisch könnte man die Weltsprache der günstigen Gelegenheit nennen. Wie Karl V., der die spanische Sprache liebte, vor 400 Jahren im Kloster endete, so zog sich diese Sprache nach kurzer internationaler Blüte nach Hispanien zurück. Aber ihre glanzvolle Epoche (siglo de oro) bleibt eben doch unvergessen. Zur echten Weltsprache fehlt dem Spanischen die Bereitwilligkeit der nicht spanischen Massen, sich seiner zu bedienen, obwohl es in der Glanzzeit des spanischen Weltreiches an Macht, Reichtum und großartigen Leistungen auf allen Gebieten der Kunst und vieler Disziplinen der Wissenschaft und Forschung nicht fehlt.

Nach dieser kurzen Skizze der Weltsprachen haben wir den Hintergrund für die richtige Einschätzung der deutschen Sprache. Europa hat das Glück gehabt, daß sich neben dem Französischen das *Deutsche* entwickelte, nicht im Gegensatz zu ihm, sondern indem es Hohlräume ausfüllte, die geblieben waren, weil sich der französische Geist auf andere Bezirke konzentriert hatte. Immer: zur Zeit der Kreuzzüge, im Jahrhundert der Reformation, im Dreißigjährigen Krieg, in der Romantik war das Deutsche wirksam. Das Deutsche durchwuchs die europäischen Völker, und seine Ranken reichten bis zu den Gestaden in Übersee. Es besitzt alle Kennzeichen einer Sprache von Weltgeltung: 1) Der muttersprachliche Geltungsbereich des Deutschen in Europa umfaßt seit mehr als 1000 Jahren Millionen Sprachgenossen; 2) Es hat in älterer Zeit sehr wichtige Aufgaben des geistigen Verkehrs fast in allen europäischen Ländern, vor allem aber in den skandinavischen, slawischen und balkanischen Ländern erfüllt; 3) Die Aufseglung der Ostseeküste, das Werk der Hansa in Skandinavien und Rußland, die Siedlungen in Ost- und Südosteuropa in früherer Zeit, die Auswanderung nach Übersee, vor allem im 19. und 20. Jahrhundert (S.A.U., USA, Kanada, Australien, Südamerika) haben dem Deutschen eine Weltgängigkeit gegeben, wie sie nur wenige Sprachen (wohl nur das Englische und Französische) aufweisen können; 4) Es erfüllt die Voraussetzung, Trägerin weltbewegender Ideen zu sein, zu verschiedenen Zeiten seiner Geschichte. Das Sacrum Imperium, die Reformation (Luthers Bibel), die Volkstumsidee der Romantik (Herder), die idealistische Philosophie (Hegel) und der Materialismus (Haeckel, Marx, Engels), die soziale Frage mit ihren beispielhaften organisatorischen Teillösungen, der Militarismus und die Jugendbewegung, ja sogar der Nationalsozialismus bis zu einem gewissen Grade haben der deutschen Sprache im internationalen Verkehr immer wieder neuen Auftrieb gegeben, und selbst nach der Katastrophe von 1945 erfüllte die Bundesrepublik durch große Leistungen auf vielen Gebieten die Völker mit Staunen. Sicher ist, daß das Deutsche innerhalb von wenigen Jahren schwere Verluste in allen Teilen der Erde im Begriffe ist aufzuholen und in anderen Teilen zum ersten Mal als Wettbewerber auftritt. Unsere Auslandsschulen sprießen neu aus dem Boden hervor, Deutschlehrer für ausländische Schulen und Universitäten (Vorderer Orient, Indien, Pakistan, Ägypten) werden gesucht, für die Errichtung der Sprachdozenten reichen die Gelder nicht aus!

Der Auslandslehrer als Bannerträger der deutschen Sprache sollte sich klar machen: *Warum lernt der Ausländer Deutsch?*

Vier Gründe sind es vor allem: 1) der praktische Nutzen, 2) der über das Deutsche hinausgehende fremdsprachliche Gewinn, 3) der erzieherische Wert und endlich 4) der ästhetische Genuß.

1. Nutzen: das Deutsche ist eine in der ganzen Welt verbreitete Sprache, die Schwierigkeiten der Verständigung überbrückt;
2. Fremdsprachlicher Gewinn: Wer Deutsch lernt, dem erleichtert sich das Studium des Englischen, der skandinavischen Sprachen, des Holländischen, des Flämischen, des Letzeburgischen, des Schwytzerdütsch, des Alemannischen im Elsaß, des Moselfränkischen in Lothringen, des Bayerisch-Tyrolischen in der Provinz Bozen, der Sprache der Minderheiten in Jugoslawien und in den Ländern hinter dem Eisernen Vorhang (deutsche Minderheiten in Ungarn, Bulgarien, Polen, Tschechien und Rumänien). Es hilft, das Jiddische, das Afrikaans und das Pennsylvania Dutsch in USA in einigen Monaten zu erlernen.
3. Erzieherischer Wert: Unsere Sprache ist häufig zu Recht mit dem Lateinischen verglichen worden: der von ihr ausgehende Zwang zu folgerichtigem Denken, die Übung des Gedächtnisses, die Entwicklung des Gefühls für Bedeutungsschattierungen; kurz gesagt: Was die Weltläufigkeit des Deutschen erschwert, trägt zur Erziehung des Lernenden bei. Wer Deutsch gelernt hat, wird jede wichtige Sprache des Abendlandes leichter und schneller lernen. Dazu kommt, daß im Deutschen fast alles möglich, aber eben nur weniger richtig ist, und daß daher diese Sprache zu ständigem Weiterarbeiten einlädt.
4. Der ästhetische Wert endlich, der des Sprachklanges, des Satzbaues, des Rhythmus, der kunstvollen Periode, selten beherrscht, dann aber oft zu zauberhaften Sprachgebilden entwickelt, unser reicher Schatz an Lyrik und Volksliedern geben unvergessliche ästhetische Genüsse.

3. *Der Auslandslehrer soll sich in ruhiger Klarheit als Vertreter eines Landes mit einem hochentwickelten, in der Welt angesehenen Schulsystem fühlen, eines Landes großer Erzieher und vielbeachteter pädagogischer Lehren.* Er wird in den englisch-sprachigen Ländern dem „kindergarden“ begegnen, in Südamerika z. B. den Froebelschulen. Seine deutsche Lehrmethode, die meist arbeitsunterrichtlich auf die Weckung selbständigen Denkens ausgerichtet ist, wird in vielen Ländern, auch in unseren Auslandsschulen, die ja häufig die Symbiose gegensätzlicher Anschauungen sind, auf den memorialismo, den Vortrag des Lehrers, das Auswendiglernen von Textbüchern und auf Abfragen stoßen. Daheim hat er im Physikunterricht experimentiert, im Ausland wird er dafür häufig nicht die Voraussetzungen finden. So wird er nicht nur zum Vergleich der Kulturen, sondern auch zu vergleichender Pädagogik geradezu gedrängt werden. Er wird sich mit der Frage auseinandersetzen müssen, warum so viele Unterrichtssysteme an der häufig gedächtnismäßigen Aufnahme des geistigen Erbes ihres Volkes festhalten und warum so unendlich viel auswendig gelernt wird. Er wird sich daran erinnern müssen, daß bei uns das Schulwesen maßgeblich vom Staate beeinflußt wird, und feststellen, daß es in vielen Ländern zwei oft gleich starke Säulen im Unterrichtswesen gibt, die staatliche und die private, die häufig die kirchliche ist. Der eine wird unser System auch weiter für richtig halten, der andere wird auch die Leistungen des mehr oder weniger staatsfreien Unterrichts bewundern. Oder er wird sich überlegen müssen, warum in manchen Ländern mehr Frauen als Männer unterrichten, warum die gesellschaftliche Stellung des Lehrenden eine andere ist

hier als drüben. Aber ich brauche dieses Thema nur anklingen lassen, da die vergleichende Pädagogik von anderer und berufenerer Seite beleuchtet werden wird.

4. Fast allen Auslandslehrern ist die Möglichkeit gegeben, an unseren Auslandsschulen oder in den Dozenturen, in deutsch-ausländischen Instituten, häufig auch an Regierungsschulen und Universitäten im *Erwachsenenunterricht in Deutsch* unserer Kulturpolitik zu dienen. Deshalb soll der Auslandslehrer daheim an Volkshochschulen Erfahrungen sammeln, er soll möglichst an Kursen für Deutschlehrer des Goethe-Instituts teilnehmen, um sich in die Methode, die Ziele des Erwachsenenunterrichts, die besonderen Hilfsmittel einzuarbeiten. Er wird sich Gedanken machen über die Verwendung technischer Hilfsmittel (Tonband, Schallplatte, Tonfilmstreifen, Visaphon), des Rundfunks und des Fernsehens. Jeder soll sich mit der Methode des Singenden Lernens von Rektor Lapper bekannt machen, der gerade in den letzten Jahren große Erfolge in verschiedenen Ländern erzielt hat und für das nächste Jahr von der brasilianischen Regierung eingeladen wurde. Wenn wir auch nicht alle der Aufforderung Geheimrat Schmidts, meines ersten Amtsvorgängers, folgen können: „alle sollten mit fliegenden Fahnen zu Lappers Methode übergehen“ (vgl. „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ 1956 Heft 3, S. 68), weil nicht jede Lehrweise für Jeden paßt, so darf gefragt werden: Welche Methode bringt es fertig, daß der Schüler in 2 Monaten einen Mindestwortschatz von 1500 Wörern in 30 Lehrliedern gegenwärtig hat, die jederzeit in kürzester Zeit wiederholt werden können. Lassen wir uns überraschen!

5. Der Auslandslehrer sollte sich weiterhin mit der *Frage des Lehrer- und Schüleraustausches* vertraut machen. Er sollte wissen, daß es vom Ausland gesehen einen Bundesbriefkasten gibt, nämlich die dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz angegliederte Pädagogische Austauschstelle in Bonn. Es kann gar nicht genug dafür getan werden, daß die deutsche Jugend das Ausland kennen lernt und daß ihr die Gabe zuwächst, die schöpferischen Leistungen anderer Völker in Vergangenheit und Gegenwart mit aufgeschlossener Freudigkeit anzuerkennen. Das bewahrt sie vor Hochmut, dem nicht wenige Deutsche früher verfallen sind. Der Auslandslehrer wird darum bemüht bleiben, die deutsche, die deutschsprachige und nicht zuletzt die ausländische Jugend unserer Schulen mit der Jugend der Bundesrepublik in Verbindung zu bringen und umgekehrt. Das ist aus technischen und finanziellen Gründen in Europa verhältnismäßig leicht möglich. In Übersee wird er an einen Austausch zwischen Nachbarländern denken, etwa daran, die Schüler unserer Auslandsschulen mit denen der Nachbarstaaten Argentinien, Bolivien, Peru, Brasilien, Paraguay und Uruguay auszutauschen. Dies wird schwierig sein, da wohl nur das Flugzeug als Transportmittel in Frage kommt. Diesem oder jenem ausländischen Lehrer den Kontakt mit der pädagogischen Welt der Heimat zu ermöglichen, dürfte nie als Last empfunden werden.

6. Wohl auf keinem Gebiet hat Deutschland einen so unbestrittenen Vorrang wie auf dem der *Musik, des Liedes, des deutschen Volksliedes* und auch der *Chormusik*. Ich brauche nur an den vor einigen Wochen in Stuttgart abgehaltenen Deutschen Sängertag zu erinnern, auf dem kein geringerer als der Herr Bundespräsident mit seinem Spazierstock kunstgerecht einen Chor leitete und eine Rede hielt, in der er die besondere Wichtigkeit des deutschen Liedes für unser kulturelles Ansehen unterstrich. Der Auslandslehrer sollte, sofern er ein Instrument

spielt, mit Geige, Klampfe oder Bockflöte hinausgehen. Man wartet auf ihn. Er sollte Liederbücher wie den Zupfgeigenhansl nicht vergessen. In vielen Ländern wird er die Deutschen entweder um den Turnverein oder insbesondere um den Gesangsverein, die Harmonie, das Quartett geschart sehen. Allein in Argentinien gibt es mehr als 100 Gesangsvereine. Jeder Lehrer weiß, wie sehr das Lied den Unterricht bereichert und mit Freude erfüllt. Aber das Lied ist auch außerhalb der Klasse nicht zu entbehren. Der Lehrer, der nicht einen angemessenen Teil seines Zusammenseins mit den Schülern auf die verbindende und entspannende Macht des Gesanges verwendet, enthält seinen Schülern unersetzliche Werte vor. Im Kindergarten ist er überhaupt nicht zu entbehren.

In diesem Zusammenhange darf auch ein Wort über den Wert der *Unterhaltungsspiele* für die Spracherlernung gesagt werden. Der Auslandslehrer sollte wissen, daß für andere Völker Gesellschaftsspiele sehr viel mehr bedeuten als für uns Deutsche: ich weise auf Pfänderspiele, Bewegungsspiele, Rätselraten, vor allem solche Spiele hin, bei denen sprachliche Aufgaben gelöst werden, Quartette, Kreuzworträtsel usw. Namentlich Spiele, in denen der Fragende Zitate aus der deutschen Dichtung aufsagen muß, bieten eine günstige Gelegenheit, sich im flüssigen Sprechen zu üben. Kurzum: Im Sprachunterricht kann gar nicht genug gespielt werden. Das *Theaterspiel* zur Förderung des Sprachunterrichts darf nicht beiseite gelassen werden. Wirken Sie im Ausland daran mit, daß das Schuldrama wieder einmal die Glanzzeit der Jesuitendramen des 17. und 18. Jahrhunderts erreicht. Wer auch große Rollen im fremdsprachlichen Drama beherrscht und handelnd darstellt, erwirbt sich einen Schatz für das Leben — ganz abgesehen von dem sprecherischen Gewinn, der auf andere Weise kaum erzielt werden kann.

7. Eine hohe kulturpolitische Aufgabe fällt dem Auslandslehrer in vielen Ländern in der *Frage der Umerziehung* zu, wenn ich mich so ausdrücken darf. Es gibt nicht nur in der Bundesrepublik Leute, die dem VDA-Geist verhaftet bleiben (ich erinnere an die Neugründungen des VDA vor zwei Jahren in München, die wie damals heute erst recht auf den Widerstand der verantwortlichen Stellen stößt), sondern es gibt deren noch mehr in manchen Ländern, Leute, die noch keinen Zugang zur Bundesrepublik gefunden haben und ihn zum Teil auch gar nicht wollen. Der Lehrer, der die seelische Not der Menschen im Hitlerreich, Krieg und Katastrophe innerlich erlebt und die Moral aus der Geschichte gezogen hat, wird in klarer, fester und freundlicher Haltung den politischen und auch kulturpolitischen Impulsen unseres Staates zum Durchbruch verhelfen wollen.

8. Schließlich und endlich wird der Auslandslehrer *die deutsche Kulturpolitik im Rahmen einer abendländischen und gar internationalen Politik* sehen. Er wird Kontakt suchen mit Vertretern der europäischen Staaten in fremden Ländern, er wird ein Gegeneinander meiden um unserer gemeinsamen Mutter Europa willen. Wir sind überdies auf unsere kulturellen Freunde angewiesen. Daß Deutschland noch einmal von dem autarkischen Gedanken leben könnte, es sei das Land der Mitte, können nur die glauben, die sich einem utopischen, nach rückwärts gerichteten Wunschbild verschreiben. Dann gälte der von Gottfried Benn geprägte Satz: „Es gibt keine Restauration. Die geistigen Dinge sind irreversibel, sie gehen den Weg bis ans Ende, bis ans Ende der Nacht.“ Sie *sind* 1945 bis ans Ende gegangen. (Vgl. Werner Richter: Was heißt und zu welchem Ende treibt man Kulturpolitik?, 1955, S. 15.) Er wird auch die Schüler unserer europäischen Auslandsschulen für den jährlich stattfindenden Europatag der Jugend gewinnen.

Er wird bei *Städtepartnerschaften* Pate stehen und *Schulpartnerschaften* zwischen hüben und drüben ins Leben rufen. (Beispiele gibt es schon: Köln-Barcelona, Kassel und La Paz, Bremen und Barranquilla, Bogotá und Bonn bzw. Berlin, Hamburg und Tokyo, auch Patenschaften von Ländern über Auslandsschulen: Nordrhein-Westfalen über Mailand, Bayern über Rom, Rheinland-Pfalz über Bilbao.) Sie sehen, es gibt hier noch ein reiches Betätigungsfeld. Überall wird er mithelfen, europäische Querverbindungen zu schaffen. Das Auswärtige Amt pflegt diese neuen Pflänzlein besonders. Die große Chance der Europa-Idee als eines kulturellen Gedankens liegt darin, daß dieser Europagedanke, obwohl ein uraltes Element abendländischen Denkens enthaltend, in erschöpfter Zeit als etwas Neues erscheint, für das die Jugend immer mehr begeistert werden sollte, etwas Neues, das die Wiedergeburt eines gepeinigten Erdteils beschleunigen könnte. Manches ist da schon geschaffen: die Europa-Schule in Luxemburg, die deutschen Schulen in Rom bzw. Athen, die aus gemeinsamer Anstrengung der Deutschen, Österreicher und Schweizer bzw. Deutscher und Schweizer hervorgegangen sind. Bei seiner verantwortungsvollen Mission wird er sich endlich auch von den großen Ideen leiten lassen, die in der UNO-Charta, in der UNESCO, im Bureau International de l'Education ihre Ausprägung gefunden haben: von dem Glauben an die Grundrechte des Menschen, an die Würde und den Wert der menschlichen Persönlichkeit, von der Achtung vor den Grundfreiheiten aller Menschen ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechtes, der Sprache und der Religion.

(Schluß folgt)

Die deutsche Auslandsschule aus der Sicht der Kultusminister-Konferenz *)

von Leitendem Reg.-Direktor Dr. H. Reimers, Hamburg

Teil II

Ist es überhaupt möglich, bei der unendlichen Mannigfaltigkeit dessen, was uns als deutsche Schule im Ausland begegnet, zu gewissen Ordnungen zu kommen, die als allgemein verbindlich angesehen werden können, ohne den tatsächlichen Verhältnissen im Einzelfall Gewalt anzutun? Müßte man nicht vielmehr einsehen, daß ein Schema nicht gefunden werden kann? Sind die „Unordnungen“ nicht das Hauptmerkmal im deutschen Auslandsschulwesen? So etwa fragt der Bundespräsident in seinem Grußwort zum ersten Heft Ihrer Zeitschrift. Oder stellen sich gewisse typische Züge als gemeinsam heraus?

Einer der ersten Beschlüsse der KMK befaßt sich mit grundsätzlichen Fragen der inneren Gestaltung der deutschen Schulen im Ausland. Er lautet:

- „1. Die deutschen Schulen im Ausland sind grundsätzlich paritätisch, soweit es sich nicht um Schulen von katholischen Orden oder Kongregationen oder um Schulen von evangelischen Gemeinden handelt;
2. deutsche und nichtdeutsche Schüler werden in deutschen Auslandsschulen gemeinsam unterrichtet;
3. an paritätischen deutschen Schulen im Ausland soll die konfessionelle Zusammensetzung der Lehrerschaft etwa derjenigen der Schülerschaft entsprechen.“

*) Teil I siehe Januarheft 1957.

Die Förderung einer deutschen Schule im Ausland durch innerdeutsche Stellen hängt eng zusammen mit der Prüfung der Frage, ob die Schule gewisse Voraussetzungen erfüllt, an die die Gewährung einer tätigen Hilfe geknüpft ist. Entsprechen die Verhältnisse diesen Forderungen, dann kann die Schule als deutsche Auslandsschule in verschiedenen Formen anerkannt werden und dadurch mit Sicherheit an Förderungs- und Hilfsmaßnahmen teilhaben. Es mag Fälle geben, in denen diese Voraussetzungen erfüllt sind, während die gesetzlichen und politischen Verhältnisse des Gastlandes aber den Antrag auf formale Anerkennung als untunlich erscheinen lassen. Lassen wir diesen Umstand hier beiseite und begnügen wir uns mit der Feststellung, daß auch unter solchen Umständen keine Nachteile entstehen sollen.

Die KMK prüft die Frage der Anerkennung als deutsche Auslandsschule nach feststehenden Gesichtspunkten, ohne sich hierbei an starre Grenzen zu binden. Sie hat zwar vom deutschen Schulwesen im Ausland feste Vorstellungen; aber sie sieht auch die besonderen Bedingungen. Die KMK hat deshalb darauf verzichtet, Grundsätze zu publizieren, um beweglich genug zu bleiben, den jeweils gegebenen Umständen Rechnung zu tragen. Dennoch gibt es für sie Forderungen, von deren Erfüllung die Zubilligung der Anerkennung (und in gewissem Sinne auch der Förderung) abhängig gemacht wird. Sie gelten also für den internen Gebrauch und dürfen ohne Anspruch auf Vollständigkeit kurz skizziert werden:

1. *Der deutsche Charakter der Schule muß gewährleistet sein: d. h., unsere deutschen Bildungsaufgaben und Bildungsziele müssen die Arbeit vornehmlich bestimmen. Trotz der zum Teil gebotenen Rücksicht auf fremde Verhältnisse darf weder eine Überfremdung vorliegen, noch darf die Erfüllung ausländischer Ziele im Vordergrund stehen. Wir fragen deshalb danach, in welchem Umfang der Unterricht in deutscher Sprache erteilt wird. Deutsche Unterrichtssprache in einer hinreichenden Zahl von Fächern oder Unterrichtsgebieten ist die erste und unabdingbare Voraussetzung für jede Form der Anerkennung.*
2. *Daraus folgt: der Lehrplan muß insgesamt den Anforderungen an Lehrpläne angeglichen sein, die wir in Deutschland zu stellen pflegen. Dabei wird eine gewisse Beweglichkeit für die Anpassung an örtliche Gegebenheiten und Forderungen gewiß anerkannt werden müssen. Worauf es ankommt, ist folgendes: wir müssen die Gewähr haben, daß sich in den Schulen ein pädagogisches Leben entfalten kann, das unseren eigenen Erkenntnissen und Auffassungen entspricht. Präsident Dr. Löffler hat das als derzeitiger Vorsitzender des A.f.d.ASch. an dieser Stelle im Vorjahr in einem Vortrag deutlich gemacht.*

Die vielseitigen Beiträge in der Zeitschrift geben deutlich zu erkennen, wie sehr darum gerungen wird zu klären, wie auch die Auslandsschulen zum Ausdruck unseres pädagogischen Wollens werden können, um die deutsche Auffassung von Erziehung und Bildung in unseren Schulen zu verwirklichen.

3. *Die Zahl der an der Schule tätigen deutschen Lehrer muß ebenfalls den deutschen Charakter der Schule garantieren; sie müssen in ihrer Ausbildung den üblichen deutschen Anforderungen entsprechen. Der rechtliche und finanzielle Status der Lehrer muß gesichert sein.*
4. *Das innere Leben der Schule muß sich auf Ordnungen gründen, die eine ersprießliche Arbeit gewährleisten. Dazu gehören Klärungen über die Zusammenarbeit aller beteiligten Kräfte, des Kollegiums, der Schulleitung, der Schülerschaft und des Schulvorstandes.*

5. *Soweit es sich nicht um Schulen mit kirchlicher Trägerschaft handelt, soll sich die Schule auf eine vornehmlich deutsche Elternschaft in der Form eines Schulvereins stützen. Über den Aufbau dieser Vereine hat die KMK feste Vorstellungen. — Der den Schulverein nach innen und außen vertretende Schulvorstand soll vorwiegend aus deutschen Mitgliedern bestehen.*
6. *Die Schule muß wirtschaftlich gesichert sein und die nötigen räumlichen und materiellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Unterrichtsarbeit, die für den jeweiligen Grad der Anerkennung erforderlich sind, erfüllen.*
7. *Dazu kommen die Grundsätze, die als Beschluß der KMK bereits zuvor zitiert worden sind.*

Der eigentliche Akt der Anerkennung als Deutsche Auslandsschule oder als höhere deutsche Schule, also als sogenannte Vollanstalt mit der Verleihung der entsprechenden Prüfungsberechtigungen vollzieht sich natürlich erst, wenn die Ergebnisse der Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Schule durch erste Prüfungen unter dem Vorsitz eines Beauftragten der KMK und Hospitationen nachgewiesen worden sind. Voraufgehende Grade der Anerkennung als „im Aufbau befindliche Deutsche Auslandsschule“ erfolgen deshalb im allgemeinen unter dem Vorbehalt des Widerrufs.

Es wird ohne Frage mit Recht darauf hingewiesen, daß Kindergarten, Grundschule und die auf die Grundschule folgenden Klassen und Jahrgänge das Kernstück der Schulen und damit wichtigster Gegenstand unserer Sorge beim Aufbau der Schulen sein sollten. Es ist ohne Zweifel richtig, daß ein zu schnelles Hochtreiben der Schulen vielfach auf Kosten der Entwicklung einer guten Volks- und Mittelschulabteilung und zugleich nicht unbedingt zum Vorteil jener geringeren Zahl von Jungen und Mädchen erfolgt, bei denen Begabung zu wirklich guten Leistungen auf einer echten höheren Schule vorhanden ist. Es sollte immer sorgfältig geprüft werden, ob das Streben nach der Berechtigung zur Abhaltung von Reifeprüfungen und nach dem Ausbau der Schule zur Vollanstalt zum Wohle der ganzen Schule gerechtfertigt ist und nicht, aus egoistischen Motiven und ehrgeizigen Plänen einzelner verfolgt, gegen die berechtigten Interessen und die pädagogische Verantwortung für einen großen Teil der Schülerschaft (und wohl auch der Elternschaft) verstößt.

Wenn aber der Ausbau der Schule zur Vollanstalt zu verantworten ist, dann kann dies auf der Grundlage eines 12jährigen Lehrgangs erfolgen. Trotz der längeren Dauer des Schulbesuchs auf deutschen Gymnasien bis zum Erwerb des Reifezeugnisses, hat die KMK unter Berücksichtigung der im Ausland geltenden Regelungen wie folgt beschlossen:

„In Staaten, deren Schulsystem so aufgebaut ist, daß die Berechtigung zur Immatrikulation an ihren staatlichen wissenschaftlichen Hochschulen nach insgesamt 12jähriger oder kürzerer Schulzeit erworben wird, kann an anerkannten höheren deutschen Schulen im Ausland (Vollanstalten) das deutsche Reifezeugnis nach mindestens 12jähriger Gesamtschulzeit auf Grund einer deutschen Reifeprüfung erteilt werden, vorausgesetzt, daß die in der Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen im Ausland festgelegten Anforderungen erfüllt werden.“

Daß ein 13jähriger Lehrgang an sich immer wünschenswert ist, versteht sich von selbst.

Ich komme noch einmal auf die Frage der Anerkennung zurück. Diese Bezeichnung bringt zum Ausdruck, wie eine Schule nach den Vorstellungen einer innerdeutschen Instanz innerlich und äußerlich aussehen soll. Bisher haben Sie nur erfahren, nach welchen Gesichtspunkten sich diese Beurteilung vollzieht, welche Fragen grundsätzlich gestellt werden. Daß ein Schulverein Träger der Schule ist, sagt nur wenig aus. Daß die Arbeit von Lehrerschaft und Schulleitung geordnet ist, kann erst dann zu einer bedeutungsvollen Aussage werden, wenn feststeht, wie diese Ordnung aussieht, wie der Schulverein seine Funktionen auszuüben satzungsgemäß verpflichtet ist und worauf sie sich beschränken. Die KMK hat als Hilfe für die deutschen Schulen im Ausland ihre Vorstellung von der Lösung dieser Fragen bekanntgegeben; sie wird sie bei der Prüfung eines Antrags auf Anerkennung mit den an den jeweiligen Schulen gewählten Lösungen vergleichen. Gewissermaßen als Richtlinien und als Ratschläge für den Aufbau und Ausbau deutscher Schulen im Ausland liegen, von der KMK verabschiedet, vor:

1. *eine Mustersatzung für die Errichtung deutscher Schulvereine*
2. *Richtlinien zu einer Dienstanweisung für Schulleiter an deutschen Schulen im Ausland*
3. *Richtlinien für eine Schulordnung an Deutschen Schulen im Ausland*
4. *Richtlinien für eine Konferenzordnung an Deutschen Schulen im Ausland*
5. *zur rechtlichen und finanziellen Sicherung der Lehrer und zur Schaffung gesunder Arbeitsverhältnisse: das Muster eines Dienstvertrages für Lehrer.*

Dazu treten des weiteren zwei Prüfungsordnungen, die in jedem Fall als verbindlich angesehen werden müssen:

1. *die Ordnung der Schlußprüfung an deutschen Schulen im Ausland, die nicht zur Reifeprüfung führen und die*
2. *Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland.*

Mit Hilfe dieser Richtlinien sollte es möglich sein, die inneren Verhältnisse und die Arbeit an den Schulen, soweit sie sich durch Ordnungen überhaupt stabilisieren lassen, auf eine gewisse Grundlage zu stellen. Sie versuchen, deutlich werden zu lassen, wie sich das Verhältnis zwischen der Schule, d. h. dem Schulleiter und den Lehrern, und dem Schulverein fruchtbar entwickeln kann, wenn sich besonders der Schulvorstand auf seine eigentlichen Aufgaben besinnt und beschränkt, wie sich das Zusammenwirken zwischen Kollegium und Schulleitung gestalten sollte und wie der Aufbau der Ordnung innerhalb der Schule gedacht werden kann.

Die KMK ist der Auffassung, daß diesen Richtlinien, die in erster Linie als Ratschläge gedacht sind, beim Aufbau deutscher Schulen im Ausland hinreichend Rechnung getragen werden sollte. Sie ist bereit, wenn sie für ihre Lehrer ersprießliche Arbeitsverhältnisse und ein echtes und besonderes pädagogisches Klima unter den besonderen Verhältnissen des Auslandes unter diesen Gesichtspunkten gesichert weiß, den zuständigen Kultusministerien zu empfehlen, den erforderlichen Urlaub für die Lehrer zu erteilen. Sie ist als Berater des AA ebenso bereit, diesem die finanzielle Unterstützung dieser Schulen zu empfehlen, wie sie sich entschließen kann, dort beides vorzuenthalten, wo die genannten Voraussetzungen gröblich mißachtet werden. Sie ist gewiß nicht bereit, solche Schulen anzuerkennen oder mit ihren Mitteln zu unterstützen, die private Erwerbsunternehmen sind; sie setzt voraus, daß die Trägerschaft der Schulen durch die Gründung eines für

die Elternschaft usw. repräsentativen Schulvereins gesichert und nach demokratischen Gesichtspunkten zusammengeschlossen ist, daß der Schulvorstand als Vollzugsorgan der ganzen Elternschaft angesehen werden kann.

In den Beschlüssen der KMK drückt sich diese Sachlage wie folgt aus:

„1. Eine Beurlaubung deutscher Lehrer zu Dienstleistungen an Schulen im Ausland mit den üblichen Vergünstigungen erfolgt

a) an deutsche Schulen im Ausland, die von einem deutschen Schulverein mit ordnungsmäßiger, vom Auswärtigen Amt anerkannter Satzung getragen werden (wobei unterstellt ist, daß diese Satzung weitgehend mit dem Entwurf der Kultusminister-Konferenz über derartige Satzungen, die gemeinsam mit dem Auswärtigen Amt erarbeitet wurden, übereinstimmt);

b) an deutschen Schulen im Ausland, die von kirchlichen Organisationen unterhalten werden.“

Zwei weitere Absätze können hier zunächst fortgelassen werden; sie werden später zitiert. Es heißt dann weiter:

„2. Die Konferenz der Kultusminister der Länder bittet das Auswärtige Amt, in der Regel nur die in Ziffer a) und b) genannten Schulen durch finanzielle Beihilfen zu unterstützen.“

Es ist nicht möglich, die angeführten Richtlinien und Ordnungen an dieser Stelle im einzelnen zu interpretieren. Eine Voraussetzung dafür wäre, daß sie als bei Ihnen gemeinhin bekannt angesehen werden können, und dies ist, wie ich annehmen muß, nicht der Fall. Eine solche Darstellung würde vor allem deutlich zu machen haben, aus welcher pädagogischer Einstellung diese Richtlinien erlassen wurden und daß ihnen eine bestimmte Konzeption zugrundeliegt, die auch die Anschauungen der Heimat in diesem Regelwerk auszudrücken und in es einfließen zu lassen bestrebt ist, soweit sich dieses Wollen überhaupt in Grundsätzen und Ordnungen einfangen läßt. Im übrigen behandeln sie zum Teil Gegenstände, die weniger der eigentlichen Erziehungsaufgabe in der Schule dienen, sondern die für den Schulalltag von Bedeutung sind; hier sollen die Vorschläge ganz nüchtern und praktisch, aus der Fülle guter und bitterer Erfahrungen zusammengetragen, helfen, Anfangsfehler zu vermeiden, um so weit wie möglich ein Funktionieren der Arbeit zu ermöglichen. In dieser Darstellung bedarf es nur ihrer Erwähnung und einer kurzen Charakterisierung, um zu zeigen, daß sich die KMK auch dieser Fragen angenommen hat. — Ähnlich darf ich mit dem Hinweis auf die von der Konferenz erlassenen Prüfungsordnungen verfahren: wir wissen alle, in welchem Maße Prüfungen unsere Schularbeit beeinflussen, beschatten, ja, nicht selten verderben; wir erkennen dazu, wie sehr die Vorstellungen der verantwortlichen Träger des Unterrichtswesens in vielen Teilen des Auslands in uns unerträglichem Ausmaß noch von der Freude an der regelmäßigen Feststellung abfragbaren Wissens beherrscht sind und uns in unseren deutschen Auslandsschulen dieser Freude teilhaftig werden lassen möchten, soweit die rechtliche Lage dazu eine Handhabe bietet. Aber auch der Wunsch der Eltern, ihre Kinder in den Genuß von Prüfungszeugnissen kommen zu lassen und damit von Berechtigungen, die im Gastland gelten, stellt heute mehr denn zuvor eine Bedrohung der Arbeit und des Charakters einer deutschen Schule im Ausland dar. Wir möchten dem deutschen Lehrer an der Auslandsschule die uns gewohnte Freiheit in der Gestaltung seines

Unterrichts und in der Wahl der Methode gesichert wissen, ohne zu verkennen, daß sich beides nur im Rahmen gewisser Bindungen ermöglichen läßt. Aber die vorliegenden Prüfungsordnungen scheinen doch hinreichend dem Gedanken Rechnung zu tragen, dem Gewinnen einer geistigen Selbständigkeit, der Entwicklung eigener Urteilsfähigkeit und der Entfaltung einer echten Reife den unerläßlichen Raum zu geben, ohne dabei allerdings auf die Forderung nach wirklichem Können und Wissen zu verzichten oder sie ungebührlich einzuschränken. Die Reifeprüfungsordnung dürfte weit genug gefaßt sein, allen als Vollarbeiten anerkannten deutschen Auslandsschulen als eine brauchbare Grundlage für ihre Arbeit zu dienen. Sie kennt das Vorschlagsverfahren der Schule für die Themenstellung und trägt damit das entscheidende Merkmal des Vertrauens auf die Arbeit der Schule; sie bekennt sich zu einer mündlichen Prüfung durch die Lehrer der Abschlußklasse und trägt damit dazu bei, den Schüler in die Lage zu versetzen, seine tatsächlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, ohne in ungebührlicher Sorge um mangelnde Einzelkenntnisse in ein unfruchtbares „Stofflernen“ zu verfallen.

Nur noch eine ergänzende Bemerkung zu den Prüfungsordnungen. Es liegt mir am Herzen, darauf hinzuweisen, wie wir durch Formulierungen und Bestimmungen versucht haben, auch der musischen Erziehung in den deutschen Schulen im Ausland aufzuhelfen. Im künstlerischen Gestalten und Urteil zu echten und gehobenen Leistungen zu kommen, in der Musik durch eine jahrelange Förderung im Singen und Musizieren in der Schule, durch sprachliche und darstellerische Gestaltung eine besondere Welt zu erschließen, ist nicht weniger unser Anliegen, als durch eine systematische und hinreichend umfangreiche Ausbildung in den Leibesübungen in der für die beiden Geschlechter jeweils gemäßen Form die Entwicklung aller wesentlichen Kräfte in den Schulen, Jungen wie Mädchen, gesichert zu wissen. Diese Hinweise in den Prüfungsordnungen sind gewiß nicht so zu verstehen, daß zu den Prüfungen, etwa zur Entspannung der Situation und zur Freude des Prüfungsgremiums, mit kurzfristig vorbereiteten Darbietungen aufgewartet wird; solche Vorhaben lasse man lieber fallen, statt mit ihnen den Buchstaben der Ordnungen zu erfüllen zu versuchen. Sie müssen, wie auch alle anderen Leistungen in den Prüfungen, das Ergebnis einer langjährigen, in der Grundschule beginnenden selbstverständlichen und anspruchsvollen Arbeit sein, und eben diese Arbeit zu fördern, ist der eigentliche Zweck des Hinweises. Die Schwierigkeiten sind bekannt: der Anspruch der traditionellen Fächer, die besondere Überlastung an vielen Schulen, die durch örtliche Gegebenheiten und Forderungen bedingt ist; für die Leibeserziehung sind Vorbehalte gebührend zu berücksichtigen. Aber es ist auch ein gut Teil von Verharrungstendenzen zu überwinden, um diese Gebiete der Erziehungsarbeit jeder Schule aus ihrer ehemaligen Rolle als Nebenfächer zu erlösen und ihnen die Stellung als ein unentbehrlicher Schwerpunkt in der Bildung des Menschen und in der Entfaltung aller seiner guten Kräfte zukommen zu lassen. Und es muß dabei in der Schule echte Arbeit geleistet werden! Es ist ein erfreuliches Zeichen, daß diese Forderungen auch schon in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ ihren Widerhall gefunden haben, wie sie auch bereits im Vorjahre in dem Referat über Lehrplanfragen an dieser Stelle unüberhörbar vorgetragen worden sind.

(Schluß folgt)

Auslandskunde vom Gesichtspunkt des Auslandslehrers

von Dr. Dr. Fr. Thierfelder, Stuttgart

(Auszug aus dem Vortrag beim Vorbereitungskurs August 1956)

Die Auslandskunde, d. h. das Wissen von den Daseinsgrundlagen der Völker, hat eine intellektuelle und eine psychologische Seite. Geographie, Geschichte, Sprache, Soziologie, Musik, Kunst, Wirtschaft u. a. werden mit dem Verstand aufgenommen und können gelernt werden; um aber in die geistige Verfassung einer fremden Nation eindringen zu können, bedarf es einer besonderen seelischen Entwicklung, zu der die Geschichte des geistigen Austausches, des Sichbewußtwerdens der eigenen Wirkung auf die fremde Umwelt und eine vertiefte Einsicht in die eigene Volksseele gehören. Auf den ins Ausland gehenden Lehrer angewendet sind folgende praktische Fragen zu beantworten:

1. Kennt er die wichtigsten Veröffentlichungen, um sich auf die fremde Umgebung vorzubereiten?
2. Hat er sich bereits erste Kenntnisse in der neuen Landessprache erworben und mit Söhnen dieses Landes Verbindung aufgenommen?
3. Kennt er die zwischenstaatliche Kulturarbeit und die Organisationen, die ihr dienen?

Wie kann sich der Lehrer, der draußen ist, aktuelles Wissen verschaffen und in Zukunft bewahren? Durch Lektüre einer heimatlichen Wochenzeitung, die er in Übersee durch Luftpost erhält, und durch Informationen aus einer einheimischen Tageszeitung. Der regelmäßige Bezug einer Fachzeitschrift ist eigentlich unentbehrlich: Jeder Auslandslehrer sollte die Monatszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ regelmäßig lesen.

Die Anlage von Bildsammlungen, die Sammlung von Schallplatten, der Anschluß an den Rundfunk tragen zur Vertiefung der Kenntnis des Alltagslebens, zum Eindringen in fremde Mentalität bei. Jeder Lehrer hat ferner daran zu denken, wie er seinem Nachfolger die Arbeit erleichtern kann. Wie aber auf solche Weise jeder eine Zelle bilden kann, die in die Zukunft wirkt, so sollte auch die Gemeinschaft der beruflich Verbundenen bemüht bleiben, erworbenes Wissen an einer bestimmten Stelle in der Bundesrepublik aufzustapeln. Das Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart besitzt eine reichhaltige Bücherei und Zeitschriftensammlung, die jedem Neuhinzutretenden und jedem in den Ferien sich in Deutschland aufhaltenden Auslandslehrer unentgeltlich zugänglich ist. Das Institut plant für 1957 die Einrichtung von Länderzimmern, in denen die Interessenten das wichtigste Material an Aufsätzen, Schuljahresberichten, Karten u. a. über das betreffende Land in Ruhe studieren können. Es rechnet bei der Beschaffung aktuellen Materials auf die Mitarbeit der Auslandsschulen und des Verbandes der Auslandslehrer.

Im 2. Teil seines Vortrages, dem sich eine Diskussion von 45 Minuten angeschlossen, untersuchte der Redner die Mittel zur Erforschung fremder Völkerseelen. Das innere Gefüge der fremden Sprache mit ihren Metaphern und idiomatischen Wendungen, der Schatz der Sprichwörter, die Volksmusik und das Verhältnis jedes einzelnen Volkes zu den ethischen Werten des menschlichen Daseins geben wertvolle Aufschlüsse. An einer Reihe von Beispielen wies Dr. Thierfelder nach, daß in der Völkerpsychologie nur der Vergleich zu brauchbaren Einsichten führe.

Vor allem könne die so unentbehrliche nationale Selbsterkenntnis nur im Spiegel der Wesensart des Ausländers gewonnen werden. Sie aber sei unentbehrlich für den Umgang mit Völkern, wie ihn der Auslandslehrer zu höchster Kunst entwickeln müsse.

Die Bedeutung der vergleichenden Pädagogik für den Auslandslehrer

von Oberschulrat Dr. Frz. Hilker, Wiesbaden

(Auszug aus dem Vortrag beim Vorbereitungskurs August 1956)

Der Auslandslehrer arbeitet unter Verhältnissen, die zu einem ständigen Vergleich der in der Heimat erworbenen pädagogischen Anschauungen und Erfahrungen mit den im fremden Lande geltenden Erziehungsgrundsätzen und Lehrzielen auffordern. Damit er auf Grund des Vergleichs zu Erkenntnissen und Wertungen kommen kann, sollte er mit den Prinzipien und Methoden der vergleichenden Pädagogik vertraut sein.

1. Die *vergleichende Betrachtung und Untersuchung* beruht auf einer sorgfältigen Feststellung von Tatsachen, Verhaltensweisen oder Sinnzusammenhängen, die durch Nebeneinander- und Gegenüberstellung das Verschiedene und das Gemeinsame hervortreten lassen und unter allgemeinen Kategorien auf ihren Wert geprüft werden können.

Die Vergleichung der Tatbestände kann erfolgen nach der Methode der *Messung*, wenn es sich um quantitative Begriffe handelt, wie Schulpflichtdauer, Schüler- und Lehrerzahlen, Schulbau- und Schulunterhaltungskosten usw. Aber schon hier muß ein *Tertium comparationis* vorhanden sein, auf das die Zahlen bezogen werden: Gesamtbevölkerung, Gesamthaushalt, Wohlstand des Landes oder dgl. Es sagt etwas Bestimmtes aus, wenn beispielsweise im Jahre 1952 in Portugal 9,1, in Italien 12,2, in Griechenland 15,0, in der BRD 19,0 und in Japan 22,2 v. H. der Bevölkerung in allgemein- und berufsbildende Schulen gingen.

Eine andere Methode ist die der *Abwägung* des Verhältnisses von Ursache und Wirkung. In der Organisationsform eines Schulwesens z. B. wirken sich geschichtliche Entwicklung, gesellschaftliche Lebensbedingungen, psychologische Erkenntnisse und andere Kräfte aus, die es zu *erfassen* und gegeneinander *abzuschätzen* gilt.

Noch schwieriger ist die Methode der *Wertung*, bei der es sich darum handelt, Intentionen, die etwa in der Aufstellung von Bildungszielen, in der Festsetzung der Schulpolitik oder in Reformen des Schulwesens hervortreten, zu *verstehen* und zu *deuten*.

Sehr häufig werden alle drei Methoden zusammenwirken müssen, um Vor- und Nachteile in verschiedenartigen pädagogischen Auffassungen zu erkennen und zu einer bestmöglichen Lösung eines Problems zu kommen.

2. Wir wollen einige *praktische Probleme* herausgreifen, an denen man den Wert der vergleichenden Betrachtung erkennen kann.

Da ist zunächst der *Schulaufbau*, dessen Zweckmäßigkeit immer wieder den Pädagogen beschäftigt. Es gibt drei Grundformen:

a) das *Leitersystem*, das für die einzelnen Bevölkerungsschichten besondere Bildungsleitern von verschiedener Höhe vorsieht: Volksschule, Mittelschule, Mädchenschule, höhere Schule; bis etwa 1920 in Deutschland und anderen europäischen

Ländern geltend; in Resten auch jetzt noch erhalten; in unterentwickelten Ländern in voller Wirksamkeit (Prinzip der Trennung nach Herkunft, Lebensaufgabe oder Begabung);

b) das *Gabelungssystem*, nach dem ein Schulwesen mit einer für alle verbindlichen Grundschule beginnt und sich dann in weiterführende Schulen von verschiedener Art und Dauer verzweigt; heute in Deutschland und vielen anderen kulturell bedeutsamen Ländern geltend (Prinzip der Auslese und des Aufstiegs);

c) das *Altersstufensystem* mit einer geschlossenen Grundstufe für alle, einer beweglichen oder elastischen Mittelstufe, die Gelegenheit zur Orientierung und Erprobung gibt, und einer sich in verschiedene Bildungswege aufgliedernden Oberstufe; versuchsweise in Deutschland (Schuldorf), Frankreich (Classes Nouvelles), England (Comprehensive Schools) erprobt, in großem Umfange in den USA durchgeführt (Prinzip der Integration und Differenzierung in verschiedener Dynamik).

Alle drei Systeme haben Vorteile und Nachteile, entsprechen jedoch dem pädagogischen Denken von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Ein anderes Problem, das in dem vorigen bereits anklang, ist der *Übergang von einer zur anderen Schulstufe*. Auch hier gibt es drei Möglichkeiten: die *Prüfung* am Ende jeder Klasse, die auch heute noch in Frankreich und den romanischen Ländern, aber auch in England scharf gehandhabt wird, die *Auslese* an bestimmten Stationen des Schulaufbaus durch Prüfung oder Probeunterricht, wie sie vornehmlich in Deutschland stattfindet, oder die *Orientierung* und *Selbstfindung* im Altersstufenaufbau des Schulwesens, z. B. in USA. Die sinnvollste dürfte die letzte Methode sein, aber sie bietet große organisatorische Schwierigkeiten.

Als drittes und vielleicht häufigstes Problem für den Lehrer sei das der *Unterrichts- oder Arbeitsmethode* aufgeworfen. Wir glauben heute nicht mehr an eine allgemein gültige Schulmethode, sondern kennen ihrer eine große Menge, die alle den Anspruch auf Güte und Bedeutung erheben: Gesamtunterricht, Ganzheitsmethode, Arbeitsschule, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Montessorimethode, Jena-plan usw. Um für den einzelnen Fall die rechte Methode oder eine Kombination von solchen auszuwählen, müssen wir beim Vergleich folgende *Kategorien* beachten:

a) die *Altersstufen-Angemessenheit*: es bedeutet einen Unterschied für die Wahl der Methoden, ob man Grundschüler, Mittelschüler oder Oberschüler unterrichtet bzw. arbeiten läßt; Beobachtung, Ganzheit, Aktivität werden den Unterricht im ersten Falle, Ordnung, Aufgliederung und Übung im zweiten, Begriffsbildung, Systematik und Besinnung im dritten Falle durchwirken müssen;

b) die besonderen *Forderungen des Unterrichtsgebietes*: andere Fähigkeiten werden angesprochen und andere Methoden notwendig in Mathematik oder Naturwissenschaft, in den Fremdsprachen oder in den künstlerischen Fächern;

c) die *Zielsetzung der Schule*: ob wir Menschen bilden wollen oder Techniker; ob eine idealistische oder materialistische Auffassung das Leben bestimmen soll; ob wir zu friedlicher Zusammenarbeit oder zum Wettkampf zu erziehen gedenken.

Was kann nun der Nutzen einer vergleichenden pädagogischen Betrachtung sein? Ich zähle einfach auf: fruchtbare Diskussion pädagogischer Probleme; Erkenntnisse statt subjektiver Meinungen; überlegtes und begründetes Handeln bei der Ergreifung erzieherischer Maßnahmen; Achtung vor nationalen Verschiedenheiten in pädagogischer Organisation und Methode; bessere Zusammenarbeit zwischen den Nationen in Erziehung und Lebensgestaltung.

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Fremdsprachen in Deutschland. Nahezu jeder vierte erwachsene Deutsche versteht oder spricht, wenn auch mit unterschiedlichem Grad des Könnens, eine oder mehrere Fremdsprachen. 77 v. H. der erwachsenen Bundesbürger können keine Fremdsprache; in Landgemeinden 85 v. H., in Großstädten 65 v. H. 17 v. H. verstehen Englisch, 10 v. H. Französisch, 2 v. H. Russisch, 1 v. H. Italienisch. 6 v. H. geben andere Sprachen an. Mit Ausnahme des Englischen, das von den jüngeren Jahrgängen zwischen 18 und 29 weit über dem Durchschnitt beherrscht wird, ist die Kenntnis fremder Sprachen ziemlich gleichmäßig auf beide Geschlechter sowie auf die einzelnen Altersgruppen verteilt. — Mitt. Inst. f. A.-Bez. 6/1956.

„Das Schulwesen in Deutschland seit 1945“ behandelt der zwölfpaltige, sehr lesenswerte Aufsatz von Fritz Kochwasser in den „Mitteilungen des Instituts für Auslandsbeziehungen Nr. 6/1956.

Einem Artikel **„Mut zur deutschen Sprache“** von J. Schmitz van Vorst (Frkf. Allg. Ztg. 19. 12. 56) entnehmen wir folgende Stelle: „Man kann sich nicht genug einprägen, daß die Deutschen Schulen das Fundament der deutschen Kulturarbeit im Ausland bilden. Sie sind wichtiger als alle sonstigen Institute. Zu ihrer Förderung sollten keine Mittel groß genug sein. Es ist die beste Kapitalanlage, die es gibt. Umfangreiche Zuwendungen sind erfolgt.“

Heft 5/Sept.—Okt. 1956 von „Deutschunterricht für Ausländer“ bringt einen Aufsatz, der auch unsere Leser interessieren wird: D. Braun-Lahore schreibt über **„Grenzen der direkten Methode beim deutschen Anfängerunterricht an Erwachsene im Ausland“**.

Das Nikolaus-Cusanus-Gymnasium in Godesberg. In Heft 2/1955 brachten wir einen Aufsatz über drei „Internationale Schulen“: die Schule der Montan-Union in Luxemburg, die Internationale Schule in St. Germain en Laye und das Nikolaus-Cusanus-Gymnasium in Godesberg. Über

die Godesberger Schule finden wir eine lezenswerte Plauderei in der Wochenschrift „Freundin“ Nr. 15/1956, der wir folgendes entnehmen: Der Grundstein der Schule wurde vor 5 Jahren gelegt. Das Gymnasium wollte ursprünglich eine Schule sein für die vielen Kinder, die aus allen deutschen Gauen mit ihren Eltern in den Raum von Bonn gezogen waren; es sollte „alle Schularten unseres Volkes in sich vereinigen und dem Geist unserer Zeit gegenüber aufgeschlossen sein“. Zu diesen Schülern gesellten sich aber im Lauf der Zeit Kinder aus allen Ländern Europas und aus Übersee, deren Väter Diplomaten oder Angestellte der fremden diplomatischen Vertretungen sind oder als Vertreter großer ausländischer Firmen und als Korrespondenten in und um Bonn wohnen. So ist aus dem deutschen Nikolaus-Cusanus-Gymnasium zuerst eine „Europaschule“ wie die in Luxemburg und dann eine „Schule der Nationen“ geworden. Unter den rund 1000 Jungen und Mädchen, die von 55 Lehrern unterrichtet werden, befinden sich Kinder aus 25 Nationen. Sie kommen aus Indien, Indonesien, Pakistan, aus China und Persien, aus Nord- und Südamerika und aus Südafrika, und sie kommen infolge weitgehender Gemeinschaftsarbeit im Werken, Weben, Tischlern, Fotografieren, im Sport und im Singen prächtig miteinander aus. Kinder vieler Religionen und Weltanschauungen sind hier vereinigt. Der Unterricht folgt nicht der üblichen Einteilung in starre Klassen, sondern wickelt sich nach einem komplizierten Kurssystem ab. Denn die Vorkenntnisse der ausländischen Schüler in Deutsch und anderen Fächern sind sehr unterschiedlich. Manches ältere Kind kann noch kein oder sehr wenig Deutsch und besucht daher im Deutschen den gleichen Kurs wie ein viel jüngerer, das dafür aber z. B. im Französisch oder Englisch soweit ist wie ein anderes von 15 Jahren. Sieben Sprachen — E, F, Sp. Ru, D und Latein — werden hier gelehrt. Die Vielzahl der Kurse und der freiwilligen oder obligatorischen Arbeitsgemeinschaften erfordert einen äußerst verwinkelten Stundenplan, damit jedes Kind in jedem Fach den für es passenden

Kurs besuchen kann und doch keine leeren Zwischenstunden entstehen. Aber auch für die in der „Klasse“ verbleibenden Kinder darf kein Leerlauf entstehen, und die zu Kursen „abgezweigten“ Kinder dürfen andererseits nicht den Anschluß etwa an Mathematik oder Geschichte verlieren. In den kurzen Pausen hebt also ein großes Wandern von Klasse zu Klasse und von Kurs zu Kurs an. Klassen werden „halbiert, spezialisiert und kombiniert“. Wertvoll für alle kleinen Ausländer ist der Umgang mit deutschen Kindern — nicht nur denen der Schule, sondern auch mit Spielgefährten aus ihrer Nachbarschaft. Dadurch und durch Spezial-Deutschkurse für Anfänger und Fortgeschrittene werden sie verhältnismäßig rasch mit unserer Sprache vertraut. In einer solchen Schule lernen die Kinder die Achtung voreinander und werden zu einer Gemeinschaft im Sinne des Völkerverstehens und der Völkerverständigung erzogen.

Sonstige Länder

Argentinien. In Argentinien gibt es keine rein deutschen Schulen mehr, wie sie bis etwa 1936 bestanden haben. Es gibt auch keine englischen, französischen usw. Schulen (Ausnahme: eine nordamerikanische Höhere Schule, deren Examen in Argentinien nicht anerkannt wird). Außer rein argentinischen Schulen gibt es nur solche, die vorwiegend, in einigen Fällen ausschließlich, von deutschen und deutschstämmigen Kindern besucht werden und in denen vormittags nach dem argentinischen Lehrplan in spanischer Sprache, nachmittags und Sonnabend vormittags Deutschunterricht in deutscher Unterrichtssprache erteilt wird. — Sämtliche früheren deutsch-argentinischen Schulen sind mit Ausnahme der Cangallo-Schule, der Pestalozzi-Schule, der Burmeister-Schule und der Hoelters-Schule — die ersten drei im engeren Stadtgebiet von Buenos Aires, die letztgenannte im Vorort Villa Ballester — beschlagnahmt und bis heute nicht zurückgegeben worden. Die früher größte deutsche Schule in Südamerika, die Humboldt-Schule in Belgrano, wurde gleichfalls zunächst als Feindvermögen beschlagnahmt und vor einiger Zeit gegen Entschädigung enteignet. Auf der

anderen Seite sind in der Zwischenzeit mehrere neue deutsch-argentinische Schulen entstanden. Insgesamt bestehen bisher 20 deutsch-argentinische Schulen und 11 von deutschen Patres geleitete Ordensschulen. In letzteren ist ein Teil der Kinder deutsch bzw. deutschstämmig und wird im Deutschen unterrichtet. Außerhalb von Groß-Buenos Aires bestehen heute je eine deutsch-argentinische Volksschule in Bariloche, Villa General Belgrano (Prov. Córdoba), in Aldea Protestante und General Ramirez (Prov. Entre Ríos), ferner in Monte Carlo und Eldorado (Prov. Misiones). In La Falda (Prov. Córdoba) wird zur Zeit eine deutsch-argentinische Schule gebaut.

Die von Hermann Hölters gegründete und nach ihm benannte Internatsschule „Internado Hölters“ in *Villa Ballester* (Groß-Buenos Aires) hat ihr 25jähriges Bestehen gefeiert. Die Schule unterrichtet am Vormittag nach argentinischem Lehrplan mit Spanisch als Unterrichtssprache; Deutsch und Englisch sind die Fremdsprachen. Am Nachmittag wird zusätzlich Geschichte, Erdkunde und Singen in deutscher Sprache gegeben. Die Schule umfaßt 7 Klassen und einen Kindergarten. Von ihren rund 520 Schülern sind 430 Deutsch-Argentinier. — Im März 1956 konnte sie ihrem Schulhaus einen neuen Teil angliedern.

Australien. In *Sydney* und in *Villawood* bestehen zwei *Sonntagsschulen*, die zu Beginn des Jahres den deutschen Sprachunterricht aufgenommen haben. Der Unterricht erfolgt unter staatlicher Förderung, so daß die Gebühren niedrig gehalten werden können. Er ist in *Sydney* zweistufig, in *Villawood* dreistufig. — Es ist beabsichtigt, in *Norlane* eine *Deutsche Schule* für Kinder der deutschen Einwanderer zu richten.

Brasilien. Die *deutschen Rundfunkkurse* des brasilianischen Unterrichtsministeriums in Rio de Janeiro sind in ihr drittes Semester eingetreten. Als Frau Hilde Sinnek, die Leiterin, sie im August 1955 eröffnen konnte, dank dem Entgegenkommen des Ministeriums und mit Unterstützung des Hans-Staden-Instituts, gab es viele, die am Erfolg zweifelten. Aber schon

nach fünf Wochen hatten sich aus den verschiedensten Bundesstaaten 483 Schüler eintragen lassen, und bis zum Ende des zweiten Semesters im Juni 1956 war die Zahl auf 750 gestiegen. Wieviele außerdem hören, ohne sich anzumelden und sich an den parallel laufenden Übungen zu beteiligen, läßt sich nicht feststellen. Jedenfalls ist der Erfolg sehr erfreulich, und Frau Sinnek findet nunmehr ihre jahrelangen, zähen Bemühungen um diese Kurse belohnt. Sie war als Bayreuther Opernsängerin besuchsweise nach Brasilien gekommen, war durch den Krieg hier festgehalten worden und machte sich, von ihrem ehemaligen Beruf ausgehend, 1941 an die Aufgabe, eine Methode des „singenden Lernens“ auszuarbeiten, ohne von anderen, ähnlichen Methoden zu wissen. Die erforderliche Rundfunkschulung gab ihr dabei ihre Mitarbeit im Radio-Difusão PRA-2, wo sie in dessen Gründer, dem verstorbenen Professor Roquette Pinto, einen verständnisvollen Berater fand. So sind die Kurse letzten Endes zugleich ein Vermächtnis dieses verdienstvollen Mannes, der bekanntlich auch im brasilianisch-deutschen Kulturaustausch eine Rolle gespielt hat. Sie stehen unter dem Leitwort: „Aprenda alemão cantando! — Rádio Ministério da Educação em colaboração com o Instituto Hans Staden“. Die Übertragungen finden montags und donnerstags von 18—18,30 Uhr auf den Wellen 800 und 11950 statt.

Die Bibliothek des Hans-Staden-Instituts in São Paulo umfaßt heute über 7300 Nummern, Zeitschriften und Zeitungsbände eingebunden. Sie wurde 1938 eingerichtet und ist auf die Geschichte der Einwanderung aus Mitteleuropa, der brasilianischen Kolonisation und auf den kulturellen und wirtschaftlichen Austausch zwischen Brasilien und den deutschsprachigen Ländern spezialisiert, wobei alle brasilianischen Bundesstaaten in gleicher Weise berücksichtigt werden. Der Bestand wächst von Jahr zu Jahr, weniger durch Ankauf von Büchern, als durch den Tausch mit nahezu 200 brasilianischen und ausländischen Tauschstellen und durch Geschenke. Auch das Instituto Nacional do Livro in Rio de Janeiro, bei dem sie eingetragen ist, trägt durch laufende Spenden zu dem Ausbau bei. Eine Personalkartei

und eine Sachkartei erleichtern dem Leser die Orientierung. Die Benutzung ist für jedermann gebührenfrei. Ein Leseraum steht zur Verfügung.

Chile. Dank der traditionellen Freundschaft zwischen dem deutschen und chilenischen Volk, die auch durch die beiden Weltkriege keine Erschütterung erfahren hat, haben die deutschen Schulen in Chile in ununterbrochener Folge ihren Kulturauftrag erfüllen können. Die bedeutendsten unter ihnen blicken auf eine über 100-jährige Arbeit zurück. Es gibt heute in Chile über 30 Schulen, die von einer deutschsprachigen Gemeinschaft getragen werden. Vor einem Jahr haben sie sich dem Schulausschuß des Deutsch-Chilenischen Bundes, der bedeutendsten 1916 gegründeten Organisation des bodenständigen Deutschtums, unterstellt. Wahrung und Pflege der deutschen Sprache ist das Hauptziel dieser Schulen, die Unterrichtssprache in den Kindergärten und den ersten sechs Schuljahren ist deutsch. Fünf Schulen, die von Santiago, Valparaíso, Concepción, Valdivia und Osorno führen mit sechs Oberstufenklassen bis zur Reifeprüfung, in Chile „bachillerato“ genannt. Für den Unterricht in der Oberstufe sind seit 1943 die Lehrpläne des Landes verbindlich, die Unterrichtssprache ist spanisch. Aus dieser Doppelaufgabe, der Pflege der deutschen Sprache einerseits und der Erfüllung chilenischer Jahresforderungen andererseits ergeben sich die Schwierigkeiten des Deutschunterrichts. Wohl hat sich der Charakter der deutschen Schule im Vergleich zur Vorkriegszeit gewandelt, doch immer noch erwartet in Chile den deutschen Lehrer ein großes Betätigungsfeld und eine schöne Aufgabe, die er zum Nutzen der deutschen Volksgruppe in Chile, seiner späteren Arbeit in Deutschland und nicht zuletzt seiner persönlichen Reifung und Bildung erfüllen kann.

H. Teille

Italien. Mit dem Schuljahr 1955/56 ist die Deutsche Schule in Rom zur Vollanstalt geworden. Der äußere Aufbau — 1950 unter schwierigen Umständen begonnen — ist damit beendet, und die Schule umfaßt heute einen Kindergarten (etwa 40

Kinder), eine vierklassige Elementarschule (etwa 60 Schüler) und ein neusprachliches Gymnasium (mit etwa 100 Schülern). Das Kollegium zählt zwei Kindergärtnerinnen, vier hauptamtliche Volksschullehrkräfte und zehn hauptamtliche Lehrer der höheren Schule (davon zwei von Wien entsandt), dazu zwei nebenamtliche italienische Lehrerinnen und zwei Religionslehrer. Die tatkräftige Arbeit aller Lehrer, die verständnisvolle Unterstützung durch die beiden Botschaften und die verantwortungsvolle Tätigkeit des Schulvorstands gaben die Voraussetzung zu einer guten Zusammenarbeit und einer günstigen Entwicklung der Schule. Am 18. 11. 1955 sprach die Ständige Kultusministerkonferenz die Anerkennung der Schule als einer in Entwicklung zur Vollarbeit befindlichen Höheren Deutschen Auslandsschule aus. Im Juni 1956 nahm Herr Präsident Dr. E. Löffler die erste Reifeprüfung nach dem Krieg ab. Alle Prüflinge (sieben Schüler und zwei Schülerinnen) bestanden mit gutem Erfolg. Nach dem Abitur besuchte Dr. Löffler den Unterricht in sämtlichen Klassen. Er sprach sich vor der Lehrerkonferenz und dem Schulvorstand anerkennend über die an der Schule geleistete Arbeit aus. — Die Sprachkurse für Erwachsene, die die Schule im Auftrag des Goethe-Institutes durchführt, erfreuen sich großer Beliebtheit. Für die 17 Winterkurse hatten sich ca. 250 und für die 6 Sommerkurse etwa 65 Teilnehmer eingeschrieben.

Enz

Schon im Jahre 1867 wurde in *Genua* eine deutsche Schule gegründet. Sie hatte eine wechselvolle Geschichte. In ihrer Glanzzeit führte sie ihre Schüler bis zum deutschen Abitur. In beiden Weltkriegen mußte sie geschlossen werden. Bei der Wiedereröffnung im Oktober 1955 stand in dem erhaltengebliebenen schuleigenen Gebäude in Via Caffaro Raum für vier Volksschulklassen und einen Kindergarten zur Verfügung. Der Unterricht begann mit 18 Schülern, von denen kaum einer Deutsch sprach. Heute nach einem Jahr können alle diese 18 dem Unterricht in deutscher Sprache folgen. Ähnlich lagen die Verhältnisse im Kindergarten, der mit 12 Schülern begann. Die Neuanmeldungen im vergange-

nen September für 1956/57 übertrafen alle Erwartungen. Von insgesamt 30 Schülern wuchs die Schule auf 108 an, davon waren 42 im Kindergarten. 102 waren katholisch, 6 evangelisch. Der Staatsangehörigkeit nach sind es 32 Deutsche, 73 Italiener, 3 Sonstige; als Muttersprache geben 26 deutsch, 82 italienisch an. Vom September 1956 ab wurden 3 Klassen der Oberschule geführt, drei weitere sollen im nächsten Jahr folgen; das Ziel ist der Ausbau bis zum Abitur. — Wie obige Zahlen zeigen, würden manche Schüler deutscher Volkszugehörigkeit beider Eltern und noch mehr solche mit nur einem deutschen Elternteil ohne die Deutsche Schule ihre Muttersprache völlig verlieren. Die zahlreichen italienischen Kinder will man nicht ihrem Land entfremden, sondern ihnen eine wertvolle und weiterwirkende Begegnung mit der deutschen Sprache und Kultur vermitteln.

G. Meltinghaus

Niederlande. Die Deutsche Schule im *Haag*, erst seit 12. 12. 1955 im neuen Gebäude, zählt z. Zt. 69 Kinder, darunter schweizer, österreichischer, japanischer und englischer Nationalität. — Die Schülerzahl ist ständig im Wachsen begriffen. — Zur Zeit sind 4 innerdeutsche und 6 holländische Lehrkräfte beschäftigt. Nach dem Muster „Brüssel“ sind die Klassen Quinta/Quarta, U III/O III kombiniert. — Der Lehrplan richtet sich nach dem neusprachlichen Zug mit Latein als erster Fremdsprache, Englisch ab Quarta, Französisch ab U III. Neben diesem Zug läuft ein Mittelschulzweig. — Von der 4. Grundschule an erhalten die Schüler 4 Wochenstunden Holländisch. — Im Rahmen der Internationalen Schule Den Haag stellt die Deutsche Abteilung eine Sektion dar, wobei sog. Fächer (Turnen, Werken, Zeichnen, Singen und Nadelarbeit) integriert wird. Cl. Schneider.

Spanien. Am 12. November 1956 vollendete Herr *Ernst Ritter von Steindorff* in beneidenswert geistiger und körperlicher Frische sein 70. Lebensjahr. Er ist seit über 40 Jahren in *Barcelona* ansässig. Während dieser langen Zeit hat er sich stets für die kulturellen Belange der Deutschen, die in Spanien leben, tatkräftig eingesetzt. Eine Herzensangelegenheit war und ist ihm auch noch jetzt die Deutsche Schule in *Barcelona*,

die er stets mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln gefördert hat. Nahezu 30 Jahre lang war er Schulvorstandsmitglied bzw. Präsident des Vorstandes der Deutschen Schule. Stets hatte Herr von Steindorff auch ein offenes Ohr und Verständnis für die Belange der an der Schule tätigen deutschen und spanischen Lehrkräfte. An seinem Ehrentag wurden dem Jubilar zahlreiche wohlverdiente Aufmerksamkeiten zuteil. Auch wir sprechen ihm unseren Dank und unsere herzlichen Wünsche aus.

Südafrika. Dem sehr gründlichen Schulauskunftsbogen der vor nahezu 60 Jahren gegründeten Deutschen Schule in Pretoria (1400 m. ü. M.) entnehmen wir: Derzeit 190 Sch. (K + M) in 7 Schuljahren, die die Bezeichnungen 1. und 2. Grad, 1.—5. Standard tragen. Nach St. 5 ist die Grundschule abgeschlossen. 90 % der Schüler sind deutschstämmig. 5 (weibl.) Lehrkräfte sind Bürger des Landes, der Schulleiter und ein weiterer Lehrer kommen aus Deutschland. Von 34 Wochenstunden werden 15 in deutscher Sprache erteilt, 14 in Afrikaans und 5 in englischer Sprache. Der Schule ist ein Schülerheim mit 43 Plätzen angegliedert.

Vereinigte Staaten. Ähnlich wie die Europaschule in Luxemburg ist auch die *Internationale Schule* der UNO in New York aufgebaut. Sie ist aber ein Privatinstitut, das von den im Sekretariat der UNO beschäftigten Eltern getragen wird. Zur Zeit besuchen etwa 150 Kinder aus 30 Nationen die Anstalt. Auch das zwölköpfige Lehrerkollegium setzt sich aus Frauen und Männern verschiedener Rassen und Nationen zusammen. Alle 12 sind in einem der an der Schule aufeinander abgestimmten Schulsysteme (amerikanisches, engli-

sches, französisches) ausgebildet. Unterrichtsprachsprachen sind mit gleichem Rang Englisch oder Französisch oder Spanisch. Es kann aber auch in einer anderen Sprache, etwa Deutsch oder Schwedisch oder Hindustanisch, unterrichtet werden, sofern sich mindestens 12 Schüler für diese Abteilung melden. Denn jede weitere Unterrichtssprache erfordert die Einstellung von mindestens einer neuen Lehrkraft. Einige Kinder sind allerdings darunter, die bereits mit 4 und 5 Sprachen vertraut sind. Ein besonderes Problem bildet der Geschichtsunterricht, denn zu einem bestimmten historischen Geschehen nehmen ja die verschiedenen Nationen oft entgegengesetzte Standpunkte ein, und bei keiner von ihnen sollen die nationalen Gefühle verletzt werden. Da es trotz einiger Vorarbeiten „überstaatliche“ Lehrbücher noch nicht gibt, muß der Lehrer hier mit viel Takt und umfassendem Wissen aus freier Hand arbeiten. Der 1947 gegründeten Schule wird jährlich eine Klasse aufgestockt, so daß in einigen Jahren das Abgangsexamen stattfinden kann, das die Zulassung zur Universität sichert. Unterrichtsziel ist nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern die Heranbildung von Weltbürgern. Da die Kinder auch bei den Mahlzeiten und bis in den Nachmittag hinein bleiben, so trägt auch die Tisch- und Spielgemeinschaft dazu bei, sie zum gegenseitigen Respekt und Verständnis zu erziehen. Die Eltern der Schüler sind z. T. schon viel in der Welt herumgekommen, und die Kinder bringen so schon von Haus aus starke geistige Interessen und große Aufgeschlossenheit mit. Wie alle internationalen Schulen ist auch diese ein Experiment, das in allen Ländern die Beachtung der Pädagogen findet.

Büchertisch

Kleine Schriften zur Schulreform. hrg. vom Arbeitskreis für praktische Schulreform. Finken-Verlag, Finkenhain-Fulda. — 1. Wir machen unseren Schulschmuck selbst. DM 1.80. — 2. Unterrichtsverfahren in der Biologie. DM 1.—. — 3. Wir üben und spielen. DM 0.50. — 4. Wir spielen mit den Kleinen. DM 0.50. — An zahl-

reichen Lehrbeispielen eines neuzeitlich geführten Unterrichts wird gezeigt, wie die Freude des Kindes am schöpferischen Gestalten durch Zeichnen und Malen, an der Darstellung durch Sprache, Gebärde und Handlung, an rhythmischer Bewegung und Musik hervorgerufen und lebendig gehalten wird. In den Vordergrund des Unterrichts-

verfahrens wird die Klassengemeinschaftsarbeit und die Gruppenarbeit gestellt. Das Kind soll lernen, sich einer gemeinsamen Sache freiwillig ein- und unterzuordnen; die Gemeinschaftsleistung wird vor die Einzelleistung gestellt. — Dr. Hans Meier gibt viele brauchbare Hinweise für die Arbeit in der schöpferischen Bildgestaltung; am Schluß bringt er eine Fülle von Themenvorschlägen für Gemeinschaftsarbeiten. — Wie in froher Spielgemeinschaft die im Kinde vorhandene spielerische Gestaltungskraft hervorgerufen wird; wie der Lehrer angespannte, vom Rhythmus erfaßte Schüler bekommt, und wie das Spiel gleichzeitig der guten körperlichen Entwicklung dient, zeigen die beiden Abhandlungen von Eva Maria Deinhardt. — Ein neuzeitliches Lehrverfahren bei der Erarbeitung biologischer Fragen bringt Dr. Anne Döpp-Woesler: Die Arbeitsweise in der Demonstrationsform, in der Klassenfront, in den verschiedenen Variationen des Gruppenunterrichts und das Sammeln und Ordnen von Anschauungsmitteln für eine kleine Ausstellung wird an Beispielen gezeigt. Ferner werden die Unterrichtshilfen und deren Auswertung im Klassengespräch behandelt. — Den „Kleinen Schriften“, dem Alter von 8—14 Jahren angemessen, ist eine weite Verbreitung zu wünschen. Sie können vor allem dem allein auf Außenposten stehenden Auslandslehrer, der dem Unterricht eine neuzeitliche Richtung geben will, wertvolle Hilfe leisten. Auch älteren Schülern können die Hefte in die Hand gegeben werden.

H. Keller.

„**Petrulus hirrutus**“ Struwelpeter auf Lateinisch, übertragen von Prof. Dr. Bornemann. Rütten & Loening, Frankfurt/Main 1956. DM 5.80. — Das unverwüstliche Kinderbuch, der „Struwelpeter“, seit seiner Erstauflage im Jahre 1847 in Millionen von Exemplaren über den Erdball verbreitet und in mehr als 30 Sprachen übersetzt, ist unlängst bei dem gleichen Verlage von Rütten & Loening, der vor über 100 Jahren das Bilderbuch erstmals herausbrachte, in vorzüglicher neuer lateinischer Übertragung erschienen. Der Übersetzer, als gebürtiger Frankfurter der altfrankfurter Tradition dieses Buches verbunden, hat sich in seiner Arbeit vom Geiste mittellateini-

scher Vagantenlieder beflügeln lassen, dabei aber in Grammatik und Satzbau das klassische Latein bewahrt, auch den Prosakentz beibehalten, um die jugendlichen Leser nicht durch komplizierte Metrik zu verwirren oder gar abzuschrecken. Die Sprache des „Petrulus hirrutus“ ist überaus ansprechend und lebendig! Kein Wunder, daß Gymnasien in Deutschland das Buch gern mit einer Anzahl von Exemplaren in ihre Lernbücherei einordnen, um damit dem Latein-Unterricht von Zeit zu Zeit eine jugendgemäße, lustige Note zu geben, durch die die Scheu vor der „toten“ Sprache vertrieben wird. Auch die Auslandsschulen, welche Latein lehren, werden die neue Übertragung mit Erfolg im Lateinunterricht oder als Ergänzung benutzen und damit dem beliebten Bilderbuche Freunde auch unter den Kindern fremder Nationen werben können.

Döhner.

Heinrich Hahne: In der Pause, Ketzerereien eines Studienrates. Verlag Klett, Stuttgart 1956. 154 Seiten, Preis (Ln) DM 7.80. — In der Pause entlastet der Lehrer sich wohl von dem Ärger und Verdruss, der sich in und außer dem Unterricht in ihm aufgehäuft hat. Auch Ketzerereien darf er aussprechen, die er sonst hinunterschluckt. Er ist ja unter Kollegen, man versteht ihn... Aber die Pause ist kurz, sie erlaubt keine langen grundsätzlichen Erörterungen, nur kurz hingeworfene Schlagwörter. Das bestimmt den Stil dieses Büchleins. Es ist der Stil unserer Zeit, der die Dinge nicht klar und einfach beim Namen nennt, sondern durch Einfälle, Beziehungen, Anspielungen oft verschleiert — der große Tintenklecks auf dem Umschlag, in dem die Ketzerereien sich verstecken, ist dafür sinnbildlich —, der Fragen aufwirft, Urteile zuspitzt, ja überspitzt, bewußt paradox und geistreich sein will und es auch vielfach ist. Man liest das Büchlein mit mancherlei Frage- und Ausrufungszeichen am Rande, aber im Grunde ist der Verfasser gar nicht so ketzerisch, wie es zunächst scheint, indem er dem Natürlichen und Einfachen das Wort redet und das gute Alte bewahren will, solange nichts Besseres an seine Stelle tritt. Man möchte manchmal wünschen, daß die Pause länger wäre, um diese oder jene Frage eingehender durch-

sprechen zu können, aber dann wäre es eben keine Pause! — Es läutet schon wieder...; der geplagte Schulmann bricht ab und geht trotz aller Verwünschungen — „Die Erziehung ist ein Schlag ins Wasser, ein Schöpfen ins Faß der Danaiden. Glaubte der Lehrer noch an einen Sinn seines Tuns, er müßte verzweifeln... Dummheit ist der Ballast des Lebens. Da das Bemühen des Lehrers daran nichts ändert, ist es gerechtfertigt. Dummheit fördert das Leben, Einsicht gefährdet. Der Beruf des Lehrers ist ein Irrtum“ (S. 132/133) — unverdrossen wieder an seine tägliche Arbeit und vielleicht (trotz allem) nicht einmal ganz ungern — sofern er ein geborener Lehrer ist. Das ist das Positive dieses ketzerischen Bekenntnisses und das Tröstliche.

Keiper.

„**Deine Muttersprache**“, Garz-Hartmann-Rutt, Ausgabe für Landschulen, Diesterweg-Frankfurt, Bd. 1, 152 Seiten, DM 3.80; Bd. 2, 187 Seiten, DM 4.40. — In Heft 3/56 wurde die vierteilige Ausgabe des bekannten Sprachbuches aus dem Diesterweg-Verlag besprochen. Hier sei ein Hinweis auf die gekürzte Ausgabe für Landschulen, für wenig gegliederte Schulsysteme gegeben. Die grundsätzlichen Schwierigkeiten, die sich einem innerdeutschen Sprachwerk im Unterricht mit Fremdsprachigen entgegenstellen, bleiben auch in der gekürzten Ausgabe bestehen. Für jede Klasse, in der das muttersprachliche Element ausschlaggebend ist, kann es in seinen Übungsmöglichkeiten voll ausgenutzt werden.

Schröter.

„**Vergangenheit und Gegenwart**“, Sozialkundliches Arbeits- und Nachschlagebuch von Dr. K. H. Sundermann, Diesterweg, Frankfurt, 179 Seiten, Preis DM 5.40. — Dieses Buch ist zwar für innerdeutsche Verhältnisse gedacht. Wer aber in der Auslandsschule staatsbürgerliche u. sozialkundliche Themen zu besprechen hat, der findet hier reichen Stoff zusammengetragen, den in dieser Geschlossenheit zu erreichen, dem Lehrer beträchtliche Mühe und Arbeit versachen würde. Das beweist schon ein Blick über die Themen der 10 Arbeitseinheiten, die hier für den staatsbürgerlichen Unterricht zusammengestellt sind: Entwicklung

und Leistung unserer Landwirtschaft; Das deutsche Handwerk; Industriegesellschaft; Geld- und Kreditwesen; Arbeiterstand und soziale Frage; Handel und Verkehr; Die Stadt; Formen der Demokratie; Menschenrechte und Rechtspflege; Die Frauenbewegung im 19. und 20. Jahrhundert.

Schröter.

W. Klemm, „**Anorganische Chemie**“, Sammlg. Göschen, Band 37, 9. Aufl., 18 Abb., 184 S., DM 2.40. — Seit Generationen ist der „Klemm“ den Studierenden der Naturwissenschaften vertraut. Das Werkchen will und kann das für tieferes Eindringen in die chemische Wissenschaft erforderliche Durcharbeiten der großen Lehrbücher (Hollemann, Remy, Hofmann, Ostwald u. a.) zwar nicht ersetzen, aber es ist dem angehenden Chemiker, dem Lehrer, Mediziner und Techniker ein wertvoller Helfer bei der Vorbereitung zu den akademischen Prüfungen. In 32 Kapiteln sind die grundlegenden Tatsachen der anorganischen Chemie knapp, klar, übersichtlich und einprägsam dargestellt. Daher wird auch der Laie gern nach ihm greifen, wenn er eine bei aller wissenschaftlichen Strenge leicht verständliche Erklärung von Begriffen wie Wertigkeit, chem. Gleichgewicht, period. System, Aufbau der Atome, Isotopie usw. sich verschaffen will. Seit der 6. Auflage (1944) hat sich auf den ersten Blick kaum etwas geändert, aber bei genauerer Prüfung zeigt sich, daß an manchen Stellen doch eine sorgsame Überarbeitung unter Auswertung der neuesten Erkenntnisse erfolgt ist.

In den Lehrerbüchereien der Auslandsschulen wird man die teuren Handbücher der Chemie nicht allzuhäufig antreffen. Hier kann der „Klemm“ in Gesellschaft der Sammlung Göschen Nr. 38/38a „**Organische Chemie**“ von W. Schlenk, 6. Aufl. 1954, 263 S., und zusammen mit einer guten Anleitung zur Ausführung chem. Experimente (z. B. **Arendt-Dörmer, „Technik der Experimental-Chemie“**, 1954, 15. Aufl., 439 S., DM 35.—) dem Chemielehrer eine ausreichende Ergänzung des Schullehrbuchs darbieten und die Vorbereitung eines gediegenen Unterrichts gewährleisten.

Langerfeld.

SCHULZ-GRIESBACH

Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grundstufe

Ein Lese- und Übungsbuch, erprobt in den Sprachkursen des Goethe-Instituts

3. Aufl. XII, 200 S. mit zahlreichen Zeichnungen, kt. DM 5,90, Ln. DM 7,20

„Es handelt sich wohl um das beste der derzeitigen Lehrbücher für Anfänger.“

„Neues Land“

Glossare

I. Deutsch - englisch - türkisch

II. Deutsch - französisch - neugriechisch

III. Deutsch - italienisch - spanisch

V. Deutsch - ungarisch

Je DM 1,90

Die Glossare enthalten in alphabetischer Reihenfolge den gesamten Wortschatz der Sprachlehre.

Leseheft für Ausländer

Grundstufe

ausgewählt und bearbeitet von denselben Verfassern

64 Seiten, kart. DM 2,80

Inhalt: Kurze Geschichten, Sagen, Fabeln, Gedichte, Lieder, Rätsel und Bildgeschichten.

Für Fortgeschrittene!

SCHULZ-SUNDERMEYER

Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grammatik und Übungsbuch

12. Auflage, 284 Seiten, kart. DM 7,20, Leinen DM 9,20

„...in einer bewußten Beschränkung erfüllt das Lehrbuch seinen Zweck nach der Neubearbeitung hervorragend, und auch dem Lehrer des Deutschen an den deutschen Schulen gibt es Anregung und Übungsstoff.“

„Die Pädagogische Provinz“

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN

*Mit dem Erscheinen des 3. Bandes Anfang Februar
steht Ihnen die gesamte Unterstufe zur Verfügung*

HIRSCHENAUER-THIERSCH

Deutsches Sprachbuch für höhere Schulen

Wege zum Verstehen und Gestalten der Muttersprache

1. BAND (Sexta) bearbeitet von Wilhelm Eggerer
2. Auflage 1956, 128 Seiten, 32 Bilder, kartoniert mit
Leinenfalz DM 3.40.
2. BAND (Quinta) bearbeitet von Wilhelm Eggerer
1956, 144 Seiten, 12 Bilder, kartoniert mit Leinenfalz
DM 3.40.
3. BAND (Quarta) bearbeitet von Hermann Keßler
1957, 136 Seiten, 40 Bilder und 4 Tafeln, kartoniert mit
Leinenfalz DM 3.40.

So berichten die Lehrer über ihre Arbeit mit den beiden ersten Bänden:

„Die Versuche sind zu meiner vollen Zufriedenheit ausgefallen. Wichtig scheint mir zu sein, daß sämtliche Schüler freudig mitarbeiten. Selbst bei grammatischen Fragen und Aufgaben war bei Ihrem Buch schnell das Interesse da.“

Realschullehrer W., Siegen

„Sehr zufrieden. Kindgemäß, modern, folgt den neuen Ansichten über funktionalen Grammatikunterricht, ohne dabei dem Fehler zu verfallen, Rechtschreibung als „Äußerlichkeit“ und Nebensache zu vernachlässigen. — Schön die Einteilung in Themenkreise, die die Forderung ganzheitlicher Stunden erfüllbar macht. — Zwei meiner Kollegen haben den 1. Band bereits mit Erfolg und Begeisterung im vorigen Schuljahr verwendet.“

St. A. K., Schweinfurt

„Dieses Sprachbuch ist von den bis jetzt vorhandenen das beste. Schon die Ausstattung macht Freude; aller Schulstaub ist verweht!“

St. R. R., Nürnberg

R. OLDENBOURG VERLAG MÜNCHEN

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 3 · 4. Jahrgang · März 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Auslandsschule und Kulturpolitik, (Schluß)	A. Simon	Seite 49
2. Die deutsche Auslandsschule aus der Sicht der Kultusminister-Konferenz, (Schluß)	H. Reimers	Seite 51
3. Die Aufgaben des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland	R. Koch	Seite 57
4. Die Deutsche Schule im Haag als Abteilung einer Internationalen Schule	C. Schneider	Seite 59
5. Die deutschen Schulen in Argentinien zwischen den beiden Weltkriegen	W. Keiper	Seite 61
6. Aus aller Welt		Seite 64
7. Büchertisch		Seite 68

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OSDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OSRat H. Sewing, Münster i. W., Weißenburgstr. 4.

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versandkosten (DM —.10 je Heft); Einzelheft DM 1.50. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Auslandsschule und Kulturpolitik (Schluß *)

von Vortragendem Legationsrat Dr. A. Simon, Bonn

III. Die Kulturpolitik der anderen großen Kulturnationen

1. Auch auf diesem Gebiete sollte sich der Auslandslehrer mit dem nötigen Rüstzeug versehen; er soll lernen, nach rechts und links zu schauen. Er soll lernen, wie es andere Kulturnationen machen, z. T. schon viel länger als Deutschland. Ich habe im 1. Teil schon kurz auf das Vorbild Frankreichs und Italiens hingewiesen. Seit 100 Jahren erlebt Frankreich schmerzlich den Abstieg an Weltgeltung und auch seiner Sprache. Den Abstieg seiner Sprache suchte Frankreich seit 1883 durch die Alliance Française pour la Propagation de la Langue Française dans les Colonies et l'Étranger aufzuhalten, und es hat dies mit gutem Erfolg getan. Überall in der Welt finden Sie Ortsgruppen dieser Alliance (vor dem Kriege waren es 700). Sie hat die Welt mit einem Netz von Instituts Français, Centres d'Études, Schulen und Bibliotheken überzogen. Die Schule der Alliance Française in Paris, Boulevard Raspail, hat monatlich 2000 Hörer. Die Schulen der Alliance werden von 60 000 Schülern besucht. Auch die Mission Laïque gründet Schulen, und das Comité Catholique des Amitiés Françaises unterstützt die zahllosen Schulen der Orden und Kongregationen in der Welt. Allein in Deutschland unterhält Frankreich 20 Institute bzw. Centres d'Études. 250 000 Bände stehen in diesen Einrichtungen insgesamt zur Verfügung. Die Centres sind äußerst geschmackvoll ausgestattet. Das größte in Berlin hat 25 000 Bände, München 24 000. Außerdem stehen noch 17 Leihbibliotheken in anderen Städten den Studierenden offen. Mit großem Geschick stellt Frankreich das gesellschaftliche Moment heraus und wirbt so für französische Lebensart und lädt ein zum Besuch und Studium in Frankreich. 40 000—50 000 Ausländer studieren an französischen Hochschulen (während es z. Zt. in Deutschland erst, aber immerhin schon wieder 6000 gibt). Rund 100 Millionen DM wirft die französische Republik jährlich aus. Allein die Zahl der in Frankreich Studierenden zeigt, daß es sich lohnt. Beobachten Sie die kulturelle Arbeit dieser alten Kulturnation, wenn Sie draußen sind. Wir können viel von ihr lernen.

2. Italien gründete 1889 die Società Dante Alighieri. Sie hat heute rund 2 Millionen Mitglieder (davon 30 000 im Ausland). Sie hat heute Zweigstellen in allen Erdteilen, in Deutschland in 18 Städten. Italien unterhält 29 große Kulturinstitute in der Welt, darunter 3 in Deutschland und zwar die Institute in Hamburg und Köln und das Italienische Haus in München. Es sucht nicht nur die 4 Millionen Paßitaliener, sondern auch die 20 Millionen italienischer Abstammung. Es unterhält 101 staatliche Volksschulen (davon drei in Deutschland) und fördert 77 staatlich unterstützte Schulen; an Höheren Schulen befinden sich im Ausland 11 Mittelschulen (Scuole medie), 2 humanistische Gymnasien, 7 neu-sprachliche Gymnasien, 5 Fach- (insbesondere) Kunstschulen, 4 Berufsschulen und 2 Lehrerbildungsanstalten, und außerdem 42 Ordensschulen, deren große Bedeutung Italien ebenso wie Frankreich zu würdigen wissen. Bringt die Dante-Gesellschaft 1 Million DM aus privaten Mitteln auf, so schießt der italienische Staat 20 Millionen zu, um den kulturellen Platz an der Sonne zu behaupten. Ein wirt-

*) Teil I und II siehe Hefte 1—2/1957.

schaftlich schwaches Land, aber welche Opfer für die Verbreitung seiner Sprache und Kultur!

3. Großbritannien betrieb erst sehr spät eine organisierte Kulturpolitik. Seitdem der politische Einfluß schwindet, soll die englische Sprache und Kultur die Risse verkitten. 1934 wurde der British Council gegründet. Präsidentin ist die englische Königin. Der Council arbeitet weniger mit Schulen — Englisch wird fast in allen Schulen der Welt gelernt — als mit Auslandsbibliotheken. 750 000 Bände werden in 50 Ländern bereit gehalten. Das British Centre in Köln hat 27 Bibliotheken in Deutschland mit rund einer Viertelmillion Bänden ausgestattet. Der British Council unterhält Kulturinstitute, entsendet Lektoren und Professoren, gibt zwei bekannte Zeitschriften heraus: „The British Medical Bulletin“ und „The British Agriculturel Bulletin“. Er hat viel für die Verbreitung englischer Musik, Kunst und Dramatik getan, so daß wohl niemand mehr auf das böse Schlagwort hereinfallen wird: Die Engländer seien nur ein Volk von Krämer. Insbesondere verteilt er viele Stipendien. Mit welchem Erfolg? 1948 studierten 10 000 Studenten aus Übersee in England, 1954 waren es bereits 25 000. Von den Engländern können wir die Verbindung von Kultur- und Wirtschaftspolitik lernen, wir können lernen, daß die Wirtschaft Nutzen aus der Kulturpolitik zieht. Offen ist es im Annual Report des British Council 1952/53 ausgesprochen: daß vorausgegangene Kulturarbeit nach wenigen Jahren dem Handel neue Einflußgebiete erschließt, daß die Vergrößerung des Handelsvolumens mit einer Verstärkung der Kulturarbeit im Einklang stehen sollte, daß in Zeiten wirtschaftlicher und politischer Krisen die stetige Fortsetzung der Kulturarbeit die Wiederanknüpfung wirtschaftlicher Beziehungen begünstigt, und endlich, daß die Verlagerung wirtschaftlicher Interessen in andere Absatzgebiete um so reibungsloser erfolgt, je mehr eine starke Kulturorganisation ebenfalls den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit verschieben kann, wie auch andererseits eine etwa politisch bedingte Verlagerung der Kulturarbeit auf andere Länder in kurzer Zeit einen Aufschwung der Handelsbeziehungen zur Folge hat. Der Bericht schließt mit dem bezeichnenden Satz: „Im gleichen Maße, wie sich die politischen Bindungen des Empire lockern, werden starke kulturelle Bande geknüpft.“ Rund 110 Millionen DM gibt Großbritannien für dieses Ziel aus.

4. Die junge Weltmacht der Vereinigten Staaten hat eigentlich erst nach dem 2. Weltkrieg erkannt, wie notwendig es ist, ihre politische und wirtschaftliche Stellung kulturell zu stützen. Ich erinnere an das Fulbright Program (aus diesem stehen allein für die Bundesrepublik jährlich eine Million Dollar zur Verfügung für Lehrer-, Schüler- und Professoren Austausch), ich erwähne das Point four Program zur Entwicklung rückständiger Länder, den Field Organisation Service (befaßt sich vor allem mit der Entsendung von amerikanischen Dozenten). Vor kurzem hat Präsident Eisenhower das umfassende kulturpolitische Programm „The President's Program for People-to-People Partnership“ verkündet. Alle in den Vereinigten Staaten tätigen privaten Organisationen für Auslandskulturwerbung werden in der „US Information Agency“ dem Präsidenten direkt unterstellt. 40 Sonderausschüsse wurden gebildet, an deren Spitze angesehene Persönlichkeiten des amerikanischen Lebens stehen. So betreut der bekannte Roman Schriftsteller Faulkner die Verbreitung amerikanischer Literatur in der Welt; George N. Shuster, der Präsident des Hunter College (New York) die Civil

Affiliations, d. h. die Städtepartnerschaften. Die Mittel — das ist bezeichnend für die Vereinigten Staaten — kommen nicht vom Staat, sondern aus der Wirtschaft. British Council und Alliance Française haben sicher als Vorbild gedient. Während die Alliance Française das Schwergewicht auf die Sprachpolitik legt, der British Council auf die Gewährung von Stipendien, geht es hier vor allem um partnership, d. h. den zweiseitigen Kulturaustausch.

5. Auch kleine und arme Staaten betätigen sich auf dem Gebiet der kulturellen Werbung. Ich möchte nicht zu langatmig werden und am Schluß dieses Kapitels nur anmerken, daß die Neue Helvetische Gesellschaft Schweizer Häuser in vielen Ländern unterhält (ich sah ein mustergültiges in Mailand), eine private Schweizer Organisation 14 Auslandsschulen trägt. Und Spanien hat seit 1898, in dem gleichen Jahre, in dem es die letzten Kolonien verlor und der Dichter Rubén Darío aus Nicaragua den Blick der Tochterstaaten Hispano-Amerikas auf die Madre España lenkte, sein früheres Kolonialreich mit seinen Casas de España überzogen.

6. Über die deutschen Einrichtungen der Kulturwerbung brauche ich keine Worte zu verlieren, da der Leiter des Instituts für Auslandsbeziehungen, Herr Dr. Thierfelder selbst zu Ihnen sprechen wird und Herr Geschäftsführer Brückmann über das Goethe-Institut.

Sinn meiner Darlegungen über die Kulturpolitik der Anderen soll sein, daß Sie im Lande Ihres Einsatzes auf verwandte Einrichtungen achten, von ihnen für Ihre Arbeit lernen und die Bemühungen der Bundesrepublik auf dem Gebiet der Auslandskulturpolitik durch Anregungen unterstützen können.

Am Schluß meiner Ausführungen mögen zwei Worte des verstorbenen Kultusministers Boelitz stehen, der aus Ihren Reihen zu höchsten Ämtern aufgestiegen ist: „Jeder von Ihnen trägt den Marschallstab im Tornister!“ und „Es ist keine Frage: es muß die Hauptaufgabe der deutschen Schule im Ausland bleiben: alles, was deutsch ist, deutsch zu erhalten!“ (Fritz Heinz Reimesch, Die deutsche Schule in der Welt, Bd. I, S. 107). Über diesem Satz dürfen wir jedoch die heute sicher wichtigere Aufgabe nicht außer acht lassen, Freunde deutscher Sprache und Kultur unter den Ausländern zu gewinnen, eine Aufgabe, die wir Heutigen wohl klarer und bedeutungsvoller sehen als vergangene Generationen. Seien wir fern aller Romantik Realisten!

Die deutsche Auslandsschule aus der Sicht der Kultusminister-Konferenz (Schluß *)

von Leitendem Reg.-Direktor Dr. H. Reimers, Hamburg

Teil III

Aus einem Überblick über die anerkannten oder als im Aufbau zu einer Vollanstalt anerkannten deutschen Auslandsschulen — sie sind durch Publikation bekannt — ergibt sich, daß alle diese Schulen in Europa liegen, mit der Ausnahme von Kairo. Das gleiche gilt von jenen Schulen, die zum Teil schon deutsche Reifeprüfungen durchgeführt haben, wie Istanbul und Bilbao, oder die sich — obwohl sie aus den verschiedensten Gründen noch keinen Antrag auf Anerkennung gestellt haben oder stellen konnten — doch vermutlich zu echten deutschen Aus-

*) Teil I und II siehe Hefte 1—2/1957.

landsschulen mit entsprechender Anerkennung entwickeln werden, nachdem über das Auswärtige Amt bereits auch bei der Gruppe der letztgenannten Schulen eine direkte Verbindung zur Kultusminister-Konferenz und ihrem Ausschuß hergestellt worden ist.

Daneben haben sich die KMK und der Ausschuß nachdrücklich auch mit den Problemen der deutschen Schulen in den anderen Teilen der Welt befaßt. Die Frage der ehemaligen deutschen Schulen in Übersee wird bei dem Status der jetzt bestehenden Institutionen und bei der Einstellung der ausländischen Regierungen, von Land zu Land wechselnd, auf lange Zeit problematisch bleiben; Ansätze dazu, diese Schulen so in ihrem inneren Aufbau zu gestalten, daß sie wieder echte deutsche Schulen werden, sind spärlich. Dennoch sind die Kultusministerien bereit, auch an diese im eigentlichen Sinne ausländischen Schulen, soweit sie sich als ehemals deutsche Auslandsschulen noch in irgendeiner Form ein gewisses deutsches Gepräge erhalten haben, Lehrer zu beurlauben und ihnen auch sonst zu helfen. Lehrer deutscher Abkunft, die aber in Übersee aufgewachsen und in dortigen Lehrerbildungsstätten ausgebildet sind, konnten und können auch weiterhin durch Vermittlung der KMK auf längere Zeit nach Deutschland kommen, um hier an Pädagogischen Hochschulen und in der Schulpraxis deutsches Erziehungswesen näher kennenzulernen. Die Versuche, schulische Einrichtungen deutschen Charakters in Übersee für deutsche Kinder oder Familien deutscher Herkunft zu fördern, wird die KMK unterstützen. Es darf nicht verkannt werden, daß insbesondere in Süd- und Zentralamerika und in Südafrika die deutschen Lehrer an Schulen arbeiten, die den unterrichtlichen Forderungen des betreffenden Landes unterliegen und sich nach Lehrplänen und Unterrichtszielen richten müssen, die sich von deutschen Vorstellungen ungemein weit entfernt halten, ganz abgesehen davon, daß der deutschen Sprache kaum mehr als der Status einer Fremdsprache eingeräumt wird. Aber schließlich ist ein Unterrichtsplan, insbesondere ein Stoffplan, nicht alles, wenn er auch weitgehend die Arbeit bestimmen mag, damit die Forderungen in den Abschlußprüfungen erfüllt werden. Andererseits aber vermag die Tatsache, daß an manchen Schulen die Zahl der deutschen Lehrer, die in Deutschland ausgebildet und von deutschen Bildungsideen geprägt sind, groß ist, manches zu lenken und die Arbeit an den Schulen mit unseren Gedanken zu erfüllen. Es ist die Frage, ob es gelingt, im Übereinkommen mit den einschlägigen ausländischen Instanzen in der Gestaltung des Unterrichts und der Lehrpläne andere Wege zu gehen, die mehr dem Inhalt deutscher Erziehungsarbeit verwandt sind, der deutschen Sprache eine bessere Stellung geben und letzten Endes zu einer Lösung führen, die zwar keine Restitution bedeutet, aber doch vertretbar ist. — Bislang können wir den Abschluß dieser Schulen nicht mit dem Reifezeugnis gleichsetzen. Wo aber Ansatzpunkte sichtbar werden, in dem angedeuteten Sinne und durch besondere und zum Teil zusätzliche Maßnahmen dem Unterricht der Form, dem Inhalt und dem Wesen nach ein unserer Auffassung und unseren Anforderungen entsprechendes Gepräge zu geben, sollen sie auch durch den Ausschuß für das A.Sch.W. gebührende Förderung und Anerkennung erfahren. Und an diesen Ansatzpunkten fehlt es nicht; sie könnten vielleicht Ausgang einer Entwicklung werden, die auch andernorts dazu anregt, nicht beim Bestehenden zu verharren und sich endgültig mit der durch den Lauf der Zeit vollzogenen Umwandlung abzufinden.

Insgesamt sollte insbesondere in Südamerika die Lage im einzelnen noch genauer geklärt werden; dies wird für die nächste Zeit zu den wesentlichen Aufgaben des Aussch. f. d. A. Sch. W. in Zusammenarbeit mit dem AA. gehören. Vielleicht läßt sich die unmittelbare Verbindung herstellen, um Aufschluß an Ort und Stelle zu suchen.

Trotz der eingangs gemachten Einschränkungen will ich die Seite der Arbeit der KMK, die den Lehrer an den deutschen Schulen selbst betrifft, nicht völlig unerwähnt lassen. Wie könnte das auch verantwortet werden, wenn wir in den Mittelpunkt unserer Beratungen die Frage nach dem Wesen der deutschen Schule im Ausland stellen! Aber ich muß mich streng daran halten, diese Seite nur insoweit zum Gegenstand meiner Bemerkungen zu machen, als sie die Schulen insgesamt betrifft, nicht den Lehrer schlechthin oder gar den einzelnen Lehrer.

Damit kann ich aber aus der Zahl der Beschlüsse und Bestimmungen der KMK nur einige erwähnen, wenngleich die sich auf Auslandslehrerfragen beziehenden Regelungen durch die KM unter den Arbeitsergebnissen des Aus. Sch. A. natürlich eine erhebliche Rolle spielen und zu mehreren Vorschlägen an die KM-Konf. und zu ihrer Verabschiedung durch das Plenum geführt haben.

Zunächst darf der Beschluß angeführt werden, der den Kreis der Schulen und schulischen Einrichtungen grundsätzlich festlegt, dem eine Unterstützung durch die Entsendung von Lehrern aus dem Heimatschuldienst zuteil werden soll:

„Eine Beurlaubung deutscher Lehrer zu Dienstleistungen an Schulen im Ausland mit den im Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 27./28. Oktober 1950 festgelegten Vergünstigungen erfolgt nur

- a) an deutsche Schulen im Ausland, die von einem deutschen Schulverein mit ordnungsmäßiger, vom Auswärtigen Amt anerkannter Satzung getragen werden;*
- b) an deutsche Schulen im Ausland, die von kirchlichen Organisationen (evangelischen Kirchengemeinden und Synoden, katholischen Orden und Kongregationen) unterhalten werden;*
- c) an deutsche Abteilungen von fremden Schulen im Ausland, wenn die Lehrer vom Unterhaltsträger (Kuratorium oder fremde staatliche Schulverwaltung) mit festem Vertrag für begrenzte Zeit beim Auswärtigen Amt erbeten worden sind;*
- d) an ausländische Staatsschulen oder Privatschulen, wenn die Lehrer von der fremden Regierung bzw. dem Schulvorstand mit festem Vertrag für begrenzte Zeit beim Auswärtigen Amt angefordert worden sind und ein kulturpolitisches Interesse für eine solche Tätigkeit vorliegt, oder wenn sie im Tausch mit einem fremden Lehrer mit Genehmigung ihrer Unterrichtsverwaltung ins Ausland gegangen sind.“*

Der Rahmen ist weitgespannt und beschränkt sich nicht etwa auf die anerkannten deutschen Auslandsschulen oder auf Schulen im Ausland, die mit deutschen Schulen vergleichbar sind; er umfaßt ausländische Staats- und Privatschulen — vornehmlich, aber nicht ausschließlich ehemalige deutsche Schulen — und trägt damit die Kennzeichen der Großzügigkeit nicht weniger als die des kulturpolitischen Weitblicks.

Die Heimatbehörden würden ihre Pflicht zur Fürsorge für ihre Beamten und zum Schutz der bei ihnen im beamtenrechtlichen Vertragsverhältnis stehenden Lehrer nicht ausreichend erfüllen, wenn sie sich nicht auch Gedanken darüber machten, welche Arbeitsverhältnisse und Lebensbedingungen den ausreisenden Lehrer an seiner neuen Wirkungsstätte erwarten, welche rechtliche und wirtschaftliche Sicherung ihm geboten wird. Der Erfüllung dieser Pflicht zu helfen, dienen, jetzt nur auf das Ausland bezogen, die vom Ausl. Aussch. erarbeiteten Vorschläge für Dienstverträge und das Merkblatt für Lehrer, die in den Auslandsschuldienst übertreten wollen.

Im übrigen prüft das AA in diesem Rahmen die Verhältnisse im Ausland. Der abgeschlossene Dienstvertrag wird auch der Heimatbehörde bekannt und liegt bei der Personalakte des Lehrers.

Aus der Sicht der Kultusministerkonferenz und der einzelnen Kultusministerien hat die Beurlaubung beamteter Lehrer für den Schuldienst im Ausland zwei Aspekte; damit sage ich Ihnen nicht mehr als eine Binsenwahrheit. Im Vordergrund steht gewiß die Überlegung, aus einer kulturpolitischen Schau eine gesamtdeutsche Verpflichtung wahrzunehmen. Die Kultusminister wissen, daß nur mit ihrer gemeinsamen Hilfe die Bundesrepublik in die Lage versetzt wird, deutsche Schulen im Ausland zu unterhalten oder neu zu gründen. Trotz Lehrermangels stellen sie ihre Lehrer für diesen Auftrag frei, und mehr noch — sie sind wohl bereit, gerade ihre besten zu geben. Aber, und das ist die andere Seite, die Heimatbehörden wissen auch um den Gewinn, den die vorübergehende Entsendung ihrer Lehrer ins Ausland ihnen bringt. Nicht nur aus beamtenrechtlichen Gründen, sondern auch aus diesen durchaus legitimen Überlegungen möchte man deshalb die Lehrer nach angemessener Zeit wieder bei sich sehen: wir versprechen uns von den heimkehrenden Lehrern auch eine Bereicherung und Befruchtung unserer heimischen Schule — aber das wissen Sie alle, wenn es manchmal auch etwas in Vergessenheit zu geraten droht. Deshalb die jeweilige Befristung der Beurlaubung, jedoch nicht nur deshalb; es sprechen auch mancherlei Gründe für einen gewissen Wechsel an den Auslandsschulen, soweit er nicht durch Häufung oder durch zu kurze Dienstzeiten zu einer Bedrohung der stetigen Entwicklung an der Schule wird. Wo aber solche Sorgen und Nöte bestehen, wird der Ausschuß für das Auslandsschulwesen als Bindeglied zwischen den deutschen Schulen im Ausland und der Heimat in allen pädagogischen, das innere Leben und Wachsen dieser Schulen betreffenden Anliegen seine Aufgabe darin sehen, durch Vermittlung bei den Personalstellen der Heimat zu allerseits vertretbaren Lösungen zu kommen.

Dieser Aufgabe kann er umso eher gerecht werden, wenn ihm eine gründliche Kenntnis der Verhältnisse an den einzelnen Schulen zu Gebote steht und er um das Wirken des einzelnen Lehrers weiß. Dazu dienen die Schulbesuche, denen sich die Mitglieder des Aussch. f. d. Ausl. Schulwesen im Auftrage der KMK im Einvernehmen mit dem AA unterziehen. Sie gelten der Beratung in allen Fragen der Unterrichtsgestaltung, sie sorgen dafür, daß Erfahrungen an anderen Stellen des Auslands und in der Heimat allen nutzbar werden, sie helfen garantieren, daß öffentliche Mittel an der richtigen Stelle verwendet werden. Diese Besuche, teils im Zusammenhang mit Prüfungen durchgeführt, teils ausschließlich der Hospitation und der Sammlung von Erfahrungen in der Schule und der gemeinsamen Beratung dienend, gehören zu den wesentlichen Aufgaben der Ausschußmitglieder.

Ihre Ergebnisse sind Gegenstand eingehender Beratungen in den Sitzungen des Ausschusses. Den Heimatbehörden aber gehen nach diesen Besuchen die Berichte zu, die von den Beauftragten der KMK über die Arbeit der Lehrer erstattet werden. Dieser Auftrag der Beurteilung der Unterrichtsarbeit und auch der Hospitation ist in erster Linie Aufgabe der KMK; unter anderm auch in dieser Hinsicht bedürfen die Ausführungen zur Frage der Berichterstattung über die Lehrer in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ (III. Jahrgang, Heft 3) einer gewiß wesentlichen Ergänzung.

Ein letztes Wort noch zu einem besonderen Punkt, der die Aufgaben der Lehrer und Schulen betrifft: die Veranstaltung von Lehrgängen für erwachsene Ausländer. Ich beschränke mich darauf, einen Beschluß des Ausschusses zur Zusammenarbeit zwischen dem Goethe-Institut und den deutschen Schulen im Ausland zu zitieren:

„Der Ausschuß für das Auslandsschulwesen empfiehlt dem Auswärtigen Amt (Kulturabteilung) folgendes:

- 1. An Orten, an denen sich deutsche Schulen im Ausland befinden, die Deutschlehrgänge für erwachsene Ausländer veranstalten, sollen keine eigenen Dozenten des Goethe-Instituts errichtet werden.*
- 2. Es ist erwünscht, daß die von einer deutschen Schule im Ausland veranstalteten Deutschlehrgänge für erwachsene Ausländer in Verbindung mit dem Goethe-Institut durchgeführt werden und daß den Abschlußprüfungen solcher Lehrgänge die vom Goethe-Institut aufgestellten Prüfungsordnungen zugrunde gelegt werden. Den Auslandsschulen wird empfohlen, beim Goethe-Institut die Ermächtigung zur Abhaltung solcher Prüfungen und zur Ausstellung der entsprechenden Zeugnisse auf den Formblättern des Goethe-Instituts zu erbitten.*
- 3. Es wird empfohlen, den deutschen Schulen, die Deutschlehrgänge für erwachsene Ausländer einrichten, im Bedarfsfalle einen zusätzlichen deutschen Lehrer zuzuweisen, der nur mit einem Teil seiner Pflichtstunden an der Schule, im übrigen an den Deutschlehrgängen unterrichtet. Solche Lehrer müssen die Voraussetzungen erfüllen, die an hauptamtliche Lehrer der deutschen Schulen im Ausland gestellt werden. Ihre Vergütung erfolgt anteilmäßig aus den Mitteln der Schule und aus den Sondermitteln, die für die Einrichtung von Deutschlehrgängen bestimmt sind.“*

Entnehmen Sie diesem Beschluß bitte zweierlei: Die Anregung, die Schulen möchten sich der Förderung der deutschen Sprache auch in diesem Rahmen annehmen, und die immer wieder auftretende berechtigte Sorge, die Lehrer wiederum möchten durch solche Nebentätigkeit überfordert werden oder sich selbst zu viel zumuten.

Dieser Überblick, der im wesentlichen die Form eines Tatsachenberichts trug, bedarf noch einer abschließenden Zusammenfassung:

Es sollte deutlich geworden sein, wie sich das AA und die KMK in ihrem gemeinsamen Bemühen um die Förderung des Auslandsschulwesens gegenseitig ergänzen, wie ein Partner den anderen erst in den Stand setzt, seine Aufgaben wahrzunehmen. Daß sich dieses Zusammenwirken in gutem Einvernehmen vollzogen hat, darf noch einmal hervorgehoben werden.

Auf welche Weise die auf sachlichen Grundlagen beruhende Aufgabenverteilung vorgenommen worden ist, dürfte ebenfalls sichtbar geworden sein. Im übrigen liegen darüber Beschlüsse und Abmachungen zwischen der KMK und dem AA vor, die zum Teil auch in der Zeitschrift wiedergegeben worden sind.

Zum dritten werden Sie in die Lage versetzt worden sein, zu beurteilen, wie sich aus der Sicht der KMK das deutsche Auslandsschulwesen darstellt und wie die Konferenz zu ihrem Teil dazu beigetragen hat und weiter beiträgt, dieser Schau Form und Gestalt zu geben, damit ihre Vorstellung — oder sagen wir besser: die gemeinsame Vorstellung vom Wesen der Schule im Ausland verwirklicht werde.

Die Kultusminister bedienen sich hierbei der Hilfe des Ausschusses für das Auslandsschulwesen. Was über dessen Arbeit bisher gesagt worden ist, könnte noch mannigfach durch weitere Beispiele ergänzt werden. Alles was aus innerdeutschen Verhältnissen heraus zur Förderung unserer Schulen getan werden kann, vornehmlich soweit es in die Zuständigkeit und den Arbeitsbereich der Kultusministerien fällt, ist ihm am Herzen liegender Gegenstand seiner Bemühungen. Erhöhung finanzieller Hilfe im Bundeshaushalt durch Fürsprache über die KMK und den Bundesrat, Einflußnahme auf die Entwürfe von Kulturabkommen zur Sicherung der schulischen Interessen in paraphierten Formulierungen, Hilfestellung bei der Schaffung von Patenschaften für Auslandsschulen, Initiative bei der Gründung von privaten Förderergemeinschaften seien nur als eine Auswahl genannt, um in etwa anzudeuten, wie weit sich die Gegenstände seines Interesses und seiner Sorge erstrecken.

Den Auslandsschulen gegenüber, und das steht heute im Mittelpunkt unserer Betrachtungen, darf man den Auslandsschulausschuß als einen Mittler zwischen der Heimat und den Schulen bezeichnen. Hierin darf seine Aufgabe im weitesten Sinne verstanden werden: als die Rolle eines Helfers für alle, die am Auslandsschulwesen beteiligt sind. Es ist eine fachliche und pädagogische Aufgabe, die von der Überzeugung ausgeht, daß der Anschluß an den deutschen Mutterboden das Wesen der Auslandsschulen prägt, daß ohne diese lebendige Verbindung das deutsche Schulwesen im Ausland verkümmern könnte und von uns fremder Entwicklung noch stärker bedroht wäre, als es zum Teil schon der Fall ist. Gewiß sind der deutsche Lehrer an der Auslandsschule im einzelnen und die Lehrerschaft insgesamt tragende Säulen dieses Gebäudes. Das ordnende Element für das innere Tun und die gesamte Planung der Bildungs- und Erziehungsarbeit darf nicht fehlen; das Einfließen des pädagogischen Wollens der Heimat, bei der gebotenen Rücksichtnahme auf die besonderen Verhältnisse des Auslands, soll auf geeignete Weise auch durch die Arbeit des Ausschusses gewährleistet werden. Die Arbeitsergebnisse können schon beredtes Zeugnis für seine Tätigkeit in dieser Richtung ablegen. Ihm obliegen deshalb im allgemeinen und im Einzelfall die Entscheidungen auf pädagogisch-fachlichem Gebiet, sei es in der Zustimmung zu Lehrplänen, — sie müssen Gegenstand der Beurteilung durch sachverständige Gremien sein, — sei es in der Form der Beauftragung seiner Mitglieder zur Abnahme von Prüfungen, zur fachlichen Beratung oder zur Beurteilung der Schularbeit.

Wir können zuversichtlich hoffen, daß sich die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und dem Ausschuß vertiefen und verstärken wird; dank der in Aussicht stehenden Regelung darf sogar erwartet werden, in Zukunft die Verbindung zu

Schulen hergestellt zu sehen, die weit jenseits der Grenzen unseres Kontinents liegen, wie die Verbindung mit den nähergelegenen Schulen enger und stetiger zu werden verspricht. Nicht nur zur Zeit der Prüfungen und nach Abschluß des Aufbaus der Schulen kann fachlich begründeter Rat von Nutzen sein, mehr noch dann, wenn sich neue oder wiedererrichtete Institutionen gegen Widerstände und Schwierigkeiten durchsetzen, ihre eigene Form finden müssen.

Der Ausschuß für das Auslandsschulwesen besteht seit 1951. Er hat 11 Mitglieder; zu ihnen gehört der Leiter der Schulabteilung des AA. Jedes Land der Bundesrepublik entsendet ein Mitglied in dieses Gremium. Der Ausschuß und seine Mitglieder wollen nichts anderes als Sie, die Sie sich auf dieser Tagung zusammengefunden haben, ob Sie nun alte, gegenwärtige oder zukünftige Auslandslehrer sind: er will im Auftrage der KMK der deutschen Schule im Ausland dienen.

Die Aufgaben des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

von Rektor Herbert R. Koch, Dortmund

Die ersten Zusammenschlüsse der im Auslande tätigen deutschen Lehrer und Lehrerinnen waren Vorhaben der Selbsthilfe. Sie dienten der Aussprache und wechselseitigen Förderung der besonderen schulpraktischen und erzieherischen Anliegen in den einzelnen Ländern sowie der wirtschaftlich-rechtlichen Sicherung ihrer Träger, mit denen die deutsche Schule im Ausland letztlich steht und fällt.

Bereits im Jahre 1879 hatten sich deutsche Lehrer in Südaustralien zu diesem doppelten Zweck zusammengefunden; Brasilien, Argentinien und Chile folgten, schließlich in Europa die Kollegen in Rumänien und Belgien. Und nachdem im Jahre 1914 die in Belgien tätige Gruppe den Zusammenschluß aller damals bestehenden Landesverbände erreicht hatte, konnte seit 1928 unter dem Vorsitz von Staatsrat Block in Darmstadt der „Bund deutscher Auslandslehrer und -lehrerinnen“ Leben und Gestalt erhalten. Vergessen wir in diesem Zusammenhang auch Hans Amrhein nicht, der in glühendem Idealismus im Oktober 1901 das erste Heft der Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande“ herausbrachte! Denken wir an Dr. Gaster, die Rektoren Luckau und Walter Weber, die dieses wichtige Band weiterknüpften, bis es sich unter Dr. Hettichs Leitung von 1927 bis 1937 schlechthin zu dem Sprachrohr unter uns allen drinnen und draußen entwickelte.

Wertvolle Arbeit wurde geleistet, hier und da Vorbildliches, wenn wir an Südwestafrika und Chile, Argentinien, Spanien und Bulgarien denken, um nur einige der Landesverbände draußen zu nennen, von denen insgesamt zwanzig im „Weltverband der deutschen Auslandslehrer“ vereinigt waren. In den dreißiger Jahren wurde unser Verband „gleichgeschaltet“. Und obwohl auch in jenen Jahren noch viel Gutes in der Stille, auch oftmals gegen erheblichen Widerstand allmächtiger Parteikollektive weitergebaut werden konnte — der weltoffene Bund deutscher Lehrer im Ausland geriet unter der zentralen NS-Führung immer mehr in eine bedenklich schmalspurige Eingleisigkeit mit gefährlichen Auswirkungen.

Der totale Zusammenbruch des Hitler-Reiches hatte die verheerendsten Folgen auf dem Felde des deutschen Auslandsschulwesens. Doch haben selbst Optimisten nicht den Wiederaufbau vorauszusagen gewagt, wie er bis heute erreicht werden konnte — freilich vielerorts bezahlt mit einem wesentlichen Strukturwandel der

deutschen Schulen draußen, in denen die deutsche Sprache nicht mehr die erste Stelle einnimmt. Doch liegt hierin nicht auch eine Chance zu neuen Zielen? Blick vorwärts, deutsche Auslandsschule!

Der Wiederaufbau der deutschen Schulen im Auslande, von deutschen Eltern und Lehrern begonnen, nach Festigung der staatlichen Verhältnisse auch von der Behörde erfolgreich gefördert, rief zu Pfingsten 1954 mit Dr. Max Johs unverdrossene Kollegen zusammen, um, getragen von der Zustimmung und dem Willen zur Mitarbeit von vielen ehemaligen und neu hinausgesandten Auslandslehrern, den Verband neu ins Leben zu rufen und arbeitsfähig zu machen. Mit Rat und tätiger Hilfe standen uns hierbei die Männer aus der Zeit des glanzvollen Aufstieges des deutschen Auslandsschulwesens kollegial zur Seite, auf deren Schultern wir etwas Jüngeren stehen und von denen stellvertretend für alle hier genannt sein mögen Präsident Dr. Löffler, Geheimrat Dr. Schmidt, Prof. Dr. Keiper, Dr. Koerner und Dr. Langerfeld — sie reichen über uns heute Tätige all denen die Hand, die nach uns das gemeinsame Werk fortführen sollen.

Schon vor dieser „Vereinsneugründung“ hatten Dr. Hettich und Rudolf Schröter den Mut gehabt, die Zeitschrift des Verbandes mit Unterstützung amtlicher Stellen unter dem neuen Titel „Der deutsche Lehrer im Ausland“ wieder herauszubringen, und im Januar 1954 erschien die erste Nummer.

Was die *Zeitschrift* ist und soll, hat uns Kollege Dr. Hettich in Heft 1/1957 gesagt und Sie und uns alle aufgefordert: Helft mit und macht sie zu unserem Sprachrohr!

Was aber soll der *Verband*? — Ist er ein Traditionsverein der ehemaligen Auslandslehrer, oder hat er handfeste und notwendige Aufgaben für heute und morgen zu erfüllen, die nur ihm als der legalen Repräsentanz der gesamten Auslandslehrerschaft zustehen? Schon unsere beiden ersten Haupttagungen nach der Neugründung zeigten, daß wir gern ein „Traditionsverein“ sein wollen, wenn wir darunter das ununterbrochene Weitertragen einer großen Aufgabe verstehen, das sachlich und menschlich nur möglich wird im kollegialen Hand-in-Hand von gestern, heute und morgen: Die unvergängliche Kette!

Die Menge der fast lawinenartig auf uns zukommenden Aufgaben läßt uns — so wenig wir den mitreißenden Schwung und die kollegiale Wärme missen möchten — die notwendigen Anliegen und Aufgaben durchaus nicht in rosenrot romantischem Lichte, sondern in sehr nüchterner und realistischer Beleuchtung sehen.

Zweck unseres Verbandes ist:

1. Die pädagogisch-wissenschaftliche Förderung und rechtlich-wirtschaftliche Sicherung des Auslandslehrers;
2. Die Mitarbeit auf Grund gewonnener Auslandserfahrungen
 - a) bei der Gestaltung deutscher Kulturinstitutionen im Ausland, an denen deutsche Lehrer tätig sind,
 - b) bei verwandten Aufgaben des innerdeutschen Schulwesens;
3. Die Hilfeleistung bei der Vorbereitung von Bewerbern für den aktiven Auslandsdienst sowie bei der Rückkehr aktiver Kollegen in die Heimat;
4. Die Weckung des Verständnisses für die kulturellen und völkerverbindenden Aufgaben der deutschen Auslandsschule über den pädagogischen Bereich hinaus.

Eine moderne Demokratie kann nicht leben ohne die fruchtbare Spannung zwischen Pflichten und Rechten. Welche Pflichten auf den Auslandslehrer, den aktiven und vor allem auch auf den zurückgekehrten zukommen und denen er sich nicht entziehen kann, wenn er im Innersten Erzieher bleiben will, das wurde im Schlußreferat der Mainzer Haupttagung 1956 programmatisch ausgesprochen: *Le plus beau métier des hommes, c'est l'unir les hommes.*

Das wertvollste Erfahrungsgut menschlicher, fachlicher und politischer Prägung versickert beim Einzelnen. Wir brauchen den großen, belebenden und sammelnden Strom. Wir brauchen das Gespräch um unsere Arbeit — nicht nur im erinnerungsverklärten Gestern, sondern vor allem im fordernden Heute und Morgen, das Gespräch in klärendem Widerspruch und ermunterndem Ansporn: Wir brauchen den *Verband!*

Dabei bin ich überzeugt, daß angesichts der heutigen Zersplitterung der ganzen deutschen Lehrerschaft unser Bund neben seinen besonders gelagerten und gerichteten Zwecken auch eine Mission auf verbandspolitischem Gebiet hat und dazu eine Verantwortung, da in ihm alle Lehrersparten von der Kindergärtnerin bis zum Hochschuldozenten, mit Handels-, Volks- und Mittelschullehrer, dem Studienrat und Fachlehrer, an einem Strang ziehen, wie dies eben draußen löbliches Tun ist.

Unser Verhältnis zur Behörde wird bestimmt von den Interessen des gemeinsamen Anliegens und seiner Träger, unter denen wir den Lehrerstand vertreten. Und wenn die Lehrerverbände nach einem guten Wort des ehem. Kultusministers von Nordrhein-Westfalen, Werner Schütz, „die Demokratie der Sachverständigen“ darstellen — wieviel mehr erst auf einem so vielgestaltigen Gebiete wie dem des deutschen Schulwesens im Ausland! Bei der Festsetzung der neuen Gehälter sowie bei der Gestaltung der Vorbereitungskurse für künftige Auslandslehrer, auch bei der Beseitigung von Härtefällen konnte der VdLiA. als die frei und legal gewählte Vertretung der gesamten Auslandslehrerschaft die ersten sichtbaren Ergebnisse einer ersprießlichen Zusammenarbeit erreichen. Wir wollen, daß die Arbeit des Verbandes in allem gesichert bleibt in einer klaren Atmosphäre wohlausgewogener Partnerschaft, deren Voraussetzung auf unserer Seite die kollegiale Solidarität ist.

Kolleginnen und Kollegen daheim und draußen, wir brauchen Euer aller Mithilfe, um miteinander und füreinander unsere Ziele zu erreichen: „Laßt uns einen neuen Anfang setzen!“

Die Deutsche Schule im Haag als Abteilung einer Internationalen Schule

von Studienrat Clemens Schneider, Den Haag

Vielleicht war es der letzte Aufsatz vor seinem allzu frühen Hinscheiden, den Oberstudiendirektor Dr. E. Honsberg in Nr. 4/1956 dieser Zeitschrift über das frühere Deutsche Realgymnasium im Haag geschrieben hat. So möge dieser Bericht über die jetzige deutsche Schule im Haag gleichzeitig Antwort und Dank sein für die Arbeit, die unter Dr. E. Honsberg in der Regierungsmetropole der Niederlanden geleistet wurde.

Wenn auch das „verwirrende Schicksal“ des Krieges eine „glückhafte Gemeinschaftsleistung, die mit Herzblut und Hingabe aufgebaut“ worden war, zerschlug, so setzt doch die wiedererstandene deutsche Schule bewußt die Aufgabe fort, die seit 1863 der Deutschen Schule im Haag gestellt ist. Freilich konnte sie es nicht wieder im gleichen Gebäude tun und nicht wieder mit jenem selbstverständlichen Entgegenkommen des Gastlandes. Ein anderer Weg tat sich auf, und die Bemühungen der deutschen Eltern, die ihren Kindern eine Schule mit deutscher Unterrichtssprache ermöglichen wollten, gingen einen neuen Weg, der auch die Billigung der deutschen diplomatischen Vertretung in Holland fand. Im Sommer 1953 hatte sich eine „Stichting Duitse Taalkring“ gebildet, die sich zur Aufgabe setzte, Kern eines Deutschen Clubs zu werden und mit örtlichen Lehrkräften zunächst am Nachmittag den Kindern deutschen Sprachunterricht erteilen zu lassen. Im August des gleichen Jahres hatte sich ebenfalls aus amerikanischen, englischen und französischen Eltern eine „Stichting International School“ konstituiert. „The Municipality of The Hague strongly supports these efforts and it is largely due to the initiative of the Burgomaster that the ‚Stichting International School‘ was founded as a co-ordinating body.“ Der Duitse Taalkring erklärte seine Bereitschaft, mit seiner kleinen Schülergruppe als duitse afdeling mit der Internationalen Schule zusammenzuarbeiten. Da die Satzung der International School weitherzig und großzügig war, konnte man diesen Schritt tun, ohne den Zweck einer deutschen Auslandsschule zu gefährden. „An essential feature of the cooperation is the complete freedom to direct the education in each school in accordance with the national desires and characteristics. The activities of the ‚Stichting‘ are restricted to co-ordination and guidance in those cases where practical considerations make this feasible.“ Denn es ging den deutschen Eltern zunächst um die Einhaltung eines deutschen Lehrplanes, der den Übergang ihrer Kinder an eine innerdeutsche Schule sicherstellen sollte. Da aber das Gebäude, das die Gemeinde Den Haag der Internationalen Schule zur Verfügung stellte, räumlich nur drei Abteilungen aufnehmen konnte, wies man der deutschen Gruppe in nahegelegenen Volksschulen zwei Räume zu, in denen die ersten beiden entsandten Lehrer Unterricht erteilen konnten. Bei wachsender Kinderzahl wurden aber die Verhältnisse in der „einklassigen“ Mittelschule untragbar. So schritt der Vorstand des Duitse Taalkrings mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes zum Kauf eines zweistöckigen Hauses. Die Lage dieses Wohnhauses war so gewählt, daß die Möglichkeit einer echten Zusammenarbeit mit den andern nationalen Sektionen gegeben war. Beide Häuser liegen zwei Minuten von einander entfernt. Im Dezember 1955 war der Umbau des erworbenen Hauses für unterrichtliche Zwecke so weit gediehen, daß am 12. Dez. 1955 eingezogen werden konnte. Es wurden Klassen gebildet; die Schülerinnen und Schüler wurden ihrem Alter, ihrer Vorbildung und Leistung nach in Gruppen zusammengefaßt, Klassenbücher angelegt — kurz, heimische Unterrichtspraxis eingeführt. Es schien so, als ob sich wieder eine deutsche Schule in den seitherigen Formen entwickeln wolle. Nun galt es, den guten Willen zu einer Zusammenarbeit mit den andern nationalen Gruppen in die Tat umsetzen. Mittlerweile hatte die Stichting International School einen holländischen Pädagogen mit der Leitung der amerikanischen, englischen und französischen Abteilung betraut. Auch die deutsche Sektion fügt sich seinem Direktorat nach einer abgewogenen Hin-

gabe ihrer Selbständigkeit, wobei die deutschen Lehrziele nach innerdeutschen Prüfungsbestimmungen gewährleistet bleiben.

Heute zählt die deutsche Schule 69 Kinder (Stand 1. 9. 56) in 4 Grundschulklassen und 7 z. T. kombinierten Klassen einer höheren Schule nach dem Typ des Neusprachl. Gymnasiums mit Latein ab Sexta, Englisch ab Quarta, Französisch ab U III. In den Lehrplan ist ein Mittelschulzweig eingebaut, der nach dem Muster „Brüssel“ Befreiung von Latein vorsieht, wofür verstärkter Deutsch- und Rechenunterricht gegeben wird. Wöchentlich hat jede Klasse vom 4. Grundschuljahr ab 4 Wochenstunden Holländisch. An fremden Nationalitäten zählen wir: 9 Schweizer, 4 Österreicher, 2 Japaner und ein Kind englischer Nationalität. Werken und Schwimmen sind in den obligatorischen Stundenplan aufgenommen. Die Schülerschaft gibt eine Schulzeitung heraus. Zu den 4 deutschen Lehrkräften traten im Oktober 1956 noch zwei Lehrer, die im Verein mit 5 holländischen Lehrern einen ordentlichen Unterricht gewährleisten. Zunächst wurden im Turnen und im Sportnachmittag alle Gruppen der Internationalen Schule zusammengeführt; anschließend wird sich der gemeinsame Werkunterricht, das Zeichnen und das Singen. Bald wird ein gemeinsamer „internationaler“ Chor die Feierstunden umrahmen. In welchen Fächern eine weitere Integration möglich sein wird, muß mit viel Geduld in den kommenden Monaten geprüft werden. Die Gefahr, daß mit den anvertrauten Kindern experimentiert wird, muß ausgeschlossen sein. Alle Beteiligten sind sich darin einig, daß unser Beginnen von unten her wachsen muß, daß aber die gute Stunde des ehrlichen Willens für eine internationale Zusammenarbeit auf dem kleinen, aber so wichtigen Gebiet einer internationalen Schule nicht ungenützt vorbegehen darf.

Die deutschen Schulen in Argentinien zwischen den beiden Weltkriegen

von Prof. Dr. W. Keiper, Remagen

Die deutschen Schulen in Argentinien sind das getreue Abbild der Entwicklung des Deutschtums daselbst. Sie sind mit ihm gewachsen und haben mit ihm das selbe Schicksal gehabt.

Bis zum Jahre 1878 gab es in Argentinien nur *eine* Schule in Buenos Aires, die spätere Germaniaschule, und eine Anzahl Schulen in den deutschen und schweizerischen Siedlungen der Provinz Santa Fé. Um die Jahrhundertwende waren es 30—36 mit 1800 Kindern. Dann vermehrte sich ihre Zahl mit der zunehmenden deutschen Einwanderung beträchtlich. 1905 zählte man nach ungefähre Schätzung 59 Schulen mit über 3000 Kindern. Diese Zahl der Schulen blieb bis zum Jahre 1925 ziemlich gleich, 1937 aber ergab die Zählung 203 Schulen mit gegen 13 000 Kindern und etwa 300 Lehrern. Wie sich diese rasche Vermehrung erklärt, sei im folgenden kurz dargestellt. Sie ist nicht nur das Ergebnis der wachsenden Volkszahl des Deutschtums, sondern einer zielvollen Schulpolitik.

Bis zum Jahre 1931 konnte man nicht von einem deutschen *Schulwesen* in Argentinien sprechen, sondern nur von deutschen Schulen. Sie waren aus örtlichen Bedürfnissen entstanden und entwickelten sich jede nach ihrer Kraft und Leistung, wie Bäume in einem ungepflegten Forst. In Buenos Aires, wo es bis dahin

10 deutsche Schulen gab, entwickelte sich daraus ein höchst unerfreulicher Wettstreit, nicht so sehr in den Leistungen, als vielmehr im Kampf um die Schülerzahl und um die finanzielle Grundlage ihres Bestehens.

Die deutschen Schulen waren ja nicht vom Staat erhaltene, sondern Vereinsschulen, nach argentinischem Recht Privatschulen, die sich „aus eigener Kraft“ erhalten mußten. Das geschah in erster Linie durch die Beiträge der Schulvereinsmitglieder, sowie durch die z. T. recht hohen Schulgelder. Da aber diese Einnahmen niemals ausreichten, um den Schulbetrieb zu sichern, mußten andere Quellen erschlossen werden: Die jährlichen Schulfeste, die allerdings recht spärliche Reichsbeihilfe, Stiftungen einzelner Personen und die erheblichen Beiträge der großen Geschäftshäuser.

Gegen diesen wildwüchsigen Konkurrenzkampf der hauptstädtischen deutschen Schulen erhob sich nach dem ersten Weltkrieg berechtigter Widerspruch. Er kam von zwei Seiten: von der Gesandtschaft, die die Reichsbeihilfe an die einzelnen Schulen zu verteilen hatte, und von den Großfirmen, die die Hauptspenden für die Schulen zu tragen hatten und die sich von Jahr zu Jahr mehr von Damenkommissionen überlaufen sahen, die für ihre Schule sammelten. So wurde auf Anregung der Gesandtschaft ein Ausschuß, der *Deutsche Kulturrat*, zu ihrer Beratung in Schulsachen geschaffen und von den Geschäftshäusern ein *Finanzausschuß*, der die Schulspenden gerecht verteilen sollte.

Es lag in der Natur der Sache, daß beide Ausschüsse ihre Tätigkeit über diese Beratung hinaus erweiterten; denn es war ja nicht nur die Bedürftigkeit einer Schule, sondern auch ihre Würdigkeit d. h. ihre Leistung für das Deutschtum und der Geist, der in ihr herrschte, zu prüfen. So kam es im Jahre 1936 zur Gründung des *Deutschen Schulverbandes Buenos Aires*, in dem alle Kräfte, die am Schulwesen beteiligt waren, zusammengefaßt wurden: die Gesandtschaft, die Schulvorstände, die Eltern, die Geschäftshäuser und — nach einigem Widerstreben der Vorstände — auch die Lehrer. Damit hatte die deutsche Kolonie der Hauptstadt die lang ersehnte Spitzenorganisation, die nunmehr die Finanzierung der Schulen, ihren Aufbau, ihren Lehrplan usw. zu regeln begann und zu einem einheitlichen *Schulsystem* strebte. Es umfaßte alle Stufen der Schulen vom Kindergarten über die siebenklassige Volksschule bis zu zwei höheren Schulen, der *Goetheschule*, die für das deutsche, dem *Colegio Hermann Burmeister*, das für das argentinische Universitätsstudium vorbereitete. Ein Landschulheim sorgte für Erholung und nützliche Beschäftigung der großstädtischen Schulkinder, die ihm abwechselnd klassenweise zugeteilt wurden.

Nunmehr aber galt es, die Schulen im Innern des Landes heranzuziehen und zu betreuen. Das war die Aufgabe des Kulturbeirates, der der deutschen Botschaft im Jahre 1937 zugeteilt wurde. In zahlreichen Reisen vom äußersten Norden des Landes bis zum patagonischen Süden besuchte er die deutschen Schulen, um sie zu beraten und zu fördern. Die Reichsbeihilfe floß nun den Schulen auch reichlicher zu.

In den größeren Provinzstädten bestanden ausgebaute deutsche Volksschulen, die an Leistungen den Schulen der Hauptstadt in nichts nachstanden. In den kleinen Ortschaften aber und auf dem Lande gab es kleine und kleinste Klippeschulen, die kaum über die Anfangsgründe in Lesen, Schreiben und Rechnen hinausführten, sogenannte Familienschulen, in dürftigen Lehmhütten untergebracht und mit ungeschulten „Lehrern“, die im „Schule halten“ ihre letzte Zuflucht nach

einem gescheiterten Leben suchten. Allein bei den Rußlanddeutschen waren es gegen hundert solcher Schulen.

So wurden diese Lehrer denn bezirksmäßig zusammengefaßt, die unbrauchbaren ausgeschieden, die tauglichen in häufigen Zusammenkünften und später während der Ferien in Schulungslagern von einem tüchtigen Fachlehrer angeleitet. Es war eine Freude zu sehen, wie diese Ärmsten (die „alten Knochen“, wie sie sich selbst nannten), die schlecht bezahlt, unbeachtet und ohne jede Ermunterung oft jahrelang schwerste Arbeit verrichtet hatten, nun sozusagen aufblühten und neuen Mut faßten. Später wurde auch ein Wanderlehrer zu einzelnen Schulen gesandt.

Der „Deutsche Volksbund für Argentinien“ und der deutsche Lehrerverein unterstützten die Arbeit des Kulturbetrats, indem sie den Schulen Anschauungs- und Lehrmittel, Lehr- und Lesebücher für eine Volksbücherei zuwandten.

Damit aber war es nicht genug. Da es unmöglich war, alle Schulen mit Lehrern aus Deutschland zu besetzen — der Kosten wegen und auch darum, weil diese sich schwer in die fremden Verhältnisse eingewöhnten und bald nach der Heimat zurückstrebten —, so entstand der Plan, bodenständige Lehrer für die kleinen Landschulen auszubilden. Er wurde im Jahre 1935 verwirklicht durch die Gründung des „*Instituto Crespo*“, eines Internats in der kleinen Landstadt gleichen Namens in der Provinz Entre Ríos, dem Hauptsitz der rußlanddeutschen Bauern. Ursprünglich war es nur als Seminar für Landschullehrer und -lehrerinnen gedacht. Da aber der Zuzug dafür in der ersten Zeit nur gering war und die Betriebskosten nicht aufbrachte, erweiterte das Institut seine Aufgabe. Es gliederte sich eine landwirtschaftliche Abteilung für Obst-, Gemüsebau und Kleintierzucht an, eine kaufmännische Abteilung zur einfachsten Ausbildung von Handelsgehilfen und späteren Leitern für die Krämerläden in den kleinen Ortschaften, endlich eine Mädchenabteilung zur Schulung der jungen Bauernmädchen für ihren künftigen Beruf als Hausfrau und Mutter, die bis dahin ganz vernachlässigt war. Das Institut hat in den zehn Jahren seines Bestehens unter geschickter Leitung weit über seinen Umkreis hinaus segensreiche Arbeit geleistet.

Als Schlußstein für den Aufbau des deutschen Schulwesens in Argentinien war daran gedacht, einen allgemeinen deutschen Schulverband für das ganze Land zu schaffen. Dieser Plan blieb unvollendet.

Bis zum Ende des zweiten Weltkrieges arbeiteten die deutschen Schulen unbehelligt weiter, wenn auch die argentinische Schulbehörde allmählich die Zügel immer straffer anzog. Dann aber, als Argentinien kurz vor Schluß des Krieges in die Reihe unserer Gegner eintrat, fiel der große Schlag, der alles Bestehende auf einmal vernichtete: die deutschen Schulen wurden geschlossen, ihre Gebäude enteignet, das Vermögen der Schulvereine beschlagnahmt. Es war das Ende der ganzen hoffnungsvollen Entwicklung. Das deutsche Schulwesen in Argentinien wird so, wie es geworden war, niemals wiederhergestellt werden.

Wie das Deutschtum dort nach dem Kriege versucht hat und weiter versucht, wieder aufzubauen, was sich aufbauen läßt, ist in dem Aufsatz „Deutsche Erziehung in Argentinien“ von Dr. Hans Peter Illner (Heft 2/1955 dieser Zeitschrift) kurz dargestellt worden. Es sei hier auf diesen Aufsatz verwiesen.

War es umsonst, was hier geleistet wurde? Vielleicht wirkt es doch noch im Stillen weiter. Wenn nicht, ist es deutsches Schicksal in der Fremde...

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Richtigstellung. Nach dem Untertitel meines Buches „Deutsche Bildungsarbeit im Ausland“ besteht sein Inhalt wie der der beiden vorhergegangenen Schmidt-Boelitz-Bände aus Erlebnissen und Erfahrungen in *Selbstzeugnissen* aus aller Welt. Für den zweiten Absatz auf Seite 204, Zeile 12, trifft dies, wie ich leider erst nach der Drucklegung erfahre, nicht zu. Die darin aufgestellten Behauptungen beruhen weder auf eigenen Erlebnissen und Erfahrungen, noch stimmen sie, wie mir von zuständiger und genau unterrichteter Seite mitgeteilt wird, mit den Tatsachen überein. Deshalb bitte ich die Besitzer des Buches, den bezeichneten Absatz, was ich nach dem Erscheinen des Buches als Herausgeber nicht mehr zu tun vermag, zu streichen und als nicht vorhanden zu betrachten.

Marburg/Lahn, den 31. Januar 1957.

Geheimrat Prof. Dr. Schmidt

Urteil über unsere Zeitschrift. Der Direktor des Hans-Staden-Instituts in São Paulo/Bras., Prof. Fouquet, schreibt uns: „Wir verfolgen mit Interesse die Artikel und Berichte des „Deutschen Lehrers im Ausland“ und entnehmen ihnen manche Anregung.“

Der kulturpolitische Ausschuß des Bundestages hat am 29. 1. 57 dem Haushaltsausschuß einstimmig empfohlen, die Mittel zur Versorgung von deutschen und nicht-deutschen Schulen im Ausland mit **deutschem Lehrmaterial und Buchprämien** von 750 000 DM auf eine Million DM zu erhöhen.

Neuverpflichtete Auslandslehrer. Von den 30 Anwärtern auf Auslandsstellen, die vom 20.—30. August 1956 am 2. Vorbereitungskurs auf Gut Burg teilnahmen, haben bis einschl. 30. Nov. 1956 bereits 16 ihre neuen Posten angetreten. Es sind dies: *Böttiger* Friedr., StR = Internationale Schule Saint Germain en Laye/Paris; *Bosert* Ingrid, ML: Deutsche Schule Teheran; *Buchhammer* Emmi, VL: Den Haag; *Erben* Walter, StR: Rom; *Fichtner* Dorothea, VL:

Windhuk; *Gravert* Fritz, ML: Thessaloniki; *Hornung* Christa, VL: Saint Germain en Laye; *Lindner* Helmut, StAss: Den Haag; *Lobe* Ludwig, StAss: Temuco/Chile; *Mellinghaus* Günther, ML: Genua; *Meyer-Delvendahl* Horst, VL: Johannesburg/SAfr; *Möser* K.-Heinz, ML: Vigo; *Overkott* M.-Theresia, StAss: Deutsche Sch. der Borromäerinnen Kairo; *Puntke* Josef, ML: Las Palmas/Canarias; *Vogt* Paula, VL, Mailand; *Winter* K.-Heinz, VL: Villa Alemana/Chile.

Herr Meyer-Delvendahl, Johannesburg, Hospital Hill, Carell Street 36, hat es unternommen, die Teilnehmer des Kurses durch Einrichtung von Rundbriefen in Verbindung zu halten, damit sie ihre Eindrücke und Erfahrungen austauschen können. — Wir wünschen auch den übrigen Teilnehmern eine baldige Berufung und allen 30 viel Freude an ihrer neuen Tätigkeit.

Lehrkräfte für das Ausland gesucht.

Die Nachfrage nach Lehrern an deutschen Auslandsschulen und nach deutschem Sprachunterricht hat im Ausland während des letzten Jahres erheblich zugenommen. Das Auswärtige Amt konnte mit den 165 Lehrkräften von der Kindergärtnerin bis zum Oberstudiendirektor, die 1956 ins Ausland geschickt wurden, längst nicht alle Posten besetzen. Der Wunsch, Deutsch zu lernen, ist besonders groß in Ägypten und im Vorderen Orient, in Lateinamerika und in Schweden. Die schwedische Schulverwaltung hat das Auswärtige Amt gebeten, Lehrer für den Deutsch-Unterricht an Volksschulen zur Verfügung zu stellen.

Fortbildungskurse für ausländische

Deutschlehrer veranstaltet auch im Sommer 1957 das Goethe-Institut München. Die Kurse sollen in Gegenwartsprobleme der deutschen Literatur und Kunst, der Pädagogik, der Wirtschaft und Politik einführen und die Erfahrungen des Goethe-Instituts in der Methodik des Deutschunterrichts an Ausländer vermitteln und zur Diskussion stellen. Es finden statt:

1. *Vorlesungen und Diskussionen* über Methodik des Deutschunterrichts, Wortschatz- und Stilkunde, Gedichtinterpretation, Deutsche Phonetik, Moderne deutsche Literatur, Deutsches Erziehungswesen, Deutsche Wirtschaftsprobleme, Politische Probleme der Nachkriegszeit.

2. *Ausstellungen mit Einführungsvorträgen* über Fachbücher, moderne Unterrichtshilfsmittel, deutsche Zeitungen und Zeitschriften.

3. Das *Rahmenprogramm* bringt Besuche von Schulen und Industriewerken, Dichterlesungen und Ausflüge.

Die Teilnahme-Gebühr von DM 265.— schließt Unterkunft und Verpflegung außer Abendessen, Hörgelder und Ausflüge ein.

Es finden folgende Kurse statt: in *München*: 15. Juli bis 3. August, 5. August bis 24. August, 26. August bis 14. September; in *Stuttgart*: 5. August bis 24. August.

Anmeldungen umgehend an Goethe-Institut München, von dem auch Prospekte erhältlich sind.

Schulauskunftsbogen. Wir erinnern an unseren Vorschlag in Heft 4/1956, uns einmal jährlich „Auskunftsbogen“ jeder Deutschen Schule im Ausland einzusenden. Solche Blätter liefern uns nicht nur wertvolles Archivmaterial, sondern auch in Kürze alle nötigen Angaben zu Berichten über die betreffenden Schulen für unsere Abteilung „Aus aller Welt“. — Die Deutsche Schule in Santa Cruz de Tenerife schreibt uns zu ihrem vorzüglich abgefaßten Auskunftsbogen: „Auf unserer Insel häufen sich in letzter Zeit, wohl hervorgerufen durch den steigenden Touristenverkehr aus Deutschland, die Anfragen über Schule- und Lebensverhältnisse in Tenerife, so daß uns der von Ihnen angeregte Bogen schon gute Dienste geleistet hat.“

Kommt die 5-Tage-Woche für Schüler? Der Schulausschuß des Deutschen Städtetages hat sich in öffentlicher Sitzung erneut mit der Auswirkung der Fünftagewoche der Wirtschaft auf die Schule beschäftigt. 20 % der Industriebetriebe im Bundesgebiet, in einigen Ländern sogar 30 %, haben bereits den freien Samstag-nachmittag eingeführt. Der Tag wird kommen, an dem der ganze Samstag arbeitsfrei

sein wird und wo dann die Eltern ihre schulpflichtigen Kinder für das ganze Wochenende für sich beanspruchen werden — sei es, um sich ihnen mehr als bisher widmen zu können, sei es, um sie im eigenen Haushalt und in der Landwirtschaft einzusetzen. Familienorganisationen, Lehrerverbände, Gewerkschaftsgruppen und das Handwerk beschäftigen sich lebhaft mit dieser Frage. Man weist auf das Beispiel Englands und Frankreichs hin, wo sich die Fünftagewoche (freier Donnerstag) fast in allen Schulen eingebürgert hat. In Österreich wird sie vorbereitet. In Deutschland liegt das Problem infolge der Schulraumnot und des dadurch bedingten Schichtunterrichtes schwieriger. Die GEW erörtert daher den Plan von Tagesheimschulen, in denen die Kinder vom frühen Morgen bis in den Nachmittag hinein beschäftigt werden, das Mittagessen einnehmen und die Hausarbeiten unter Aufsicht anfertigen sollen. Die Durchführung scheitert z. Zt. noch am Lehrermangel und dem Fehlen von Tausenden von Klassenzimmern. In Österreich will man die Ferien zugunsten des freien Samstagvormittages verkürzen. Andere schlagen als Ausgleich die Verlängerung der Schulzeit aller Schulgattungen um ein Jahr vor. Bei den Entscheidungen der Kultusminister-Konferenz werden die Wirtschaft und das Gewerbe, die ja die Schulabgänger aufnehmen müssen, ein gewichtiges Wort mitzureden haben. Sie klagen schon jetzt über das lückenhafte Bildungsniveau der Lehrlinge und legen Wert darauf, daß die geplante Neuregelung das Allgemeinwissen nicht noch mehr beeinträchtigt. So lange wir noch unter den Folgen des Krieges und der Vertreibungen leiden, wird man wohl abwarten müssen, bis höhere Haushaltsmittel es den Kultusministerien und den Städten erlauben, die vermehrte Freizeit auch materiell möglich zu machen. (gekürzt nach dtd)

Sonstige Länder

G. F. I. Popp †. Am 30. 9. 1956 starb der Leiter der Deutschen Schule in Villa General Ramirez (Entre Rios, Arg.) im Alter von 72 Jahren. Er hatte bis kurz vor seinem Tode noch unterrichtet. Popp

stammte aus Ingelfingen in Württemberg, besuchte das Lehrerseminar in Künzelsau und trat seine erste Stelle 1902 in Cleversulzbach an. 1911 ging er als Lehrer an die Monroe-Schule in Argentinien, 1912 an die Deutsche Schule in Barracas al Norte, deren Leiter er von 1924—1937 war. 1938 unterrichtete er an der Deutsch-Evang. Gemeindeschule in Galarza, um dann 1939 die Leitung der Schule in General Ramirez zu übernehmen. Bis zu seinem Tode widmete er sich dort der Ausbildung der Jugend in beispielhafter Hingabe und Pflichttreue.

Brasilien. Auf dem 2. Vorbereitungskurs für künftige Auslandslehrer in Burg bei Stuttgart sprach Max Maschler, der fast 20 Jahre lang an verschiedenen Schulen im Staate Rio Grande do Sul tätig war, über das Thema „*Deutsche Lehrer in Brasilien*“. Er gab zunächst einen geographisch-wirtschaftlichen Überblick über Brasilien. Zahlreiche Farbdias veranschaulichten seine Ausführungen. Eingehend schilderte er dann die Zeit der deutschen Einwanderung der letzten 130 Jahre, das Leben der Deutschbrasilianer im Süden Brasiliens und vor allem ihre kulturellen Leistungen auf schulischem Gebiet. Dann versuchte er ein klares und gerechtes Bild der Nationalisierungsmaßnahmen der brasilianischen Regierung zu geben, welche etwa ab 1938 das deutschbrasilianische Schulwesen einschneidend veränderten. Zum Schluß zeigte er die Arbeitsmöglichkeiten, die noch heute für deutsche Lehrer in Brasilien bestehen: Deutschunterricht an den Kulturinstituten einiger Großstädte, und Unterricht in bestimmten Fächern des privaten brasilianischen Höheren Schulwesens, sofern der Lehrer ein „Exame de Suficiência“ abgelegt hat. Dieses Examen kann nach privater Vorbereitung vor einer Prüfungskommission des Unterrichtsministeriums abgelegt werden. Sein Bestehen berechtigt zum Unterricht an brasilianischen Höheren Schulen. Die Anforderungen für die Mittelstufe (primo ciclo secundario) entsprechen hierbei etwa denen der deutschen Mittelschullehrerprüfung (Fachgruppenprüfung). Selbstverständlich wird auch systematische Pädagogik und Fachmethodik in portugiesischer Sprache geprüft, was also eine gute Kenntnis der

Landessprache voraussetzt. Für deutsche Lehrer kommen hierbei vor allem Französisch, Englisch, alte Sprachen und Mathematik in Frage. Besonders benötigt werden drüben jedoch Mitarbeiter für alle Gebiete der musischen Erziehung, für die sich an den privaten Internatsschulen großartige Möglichkeiten bieten würden. Die sinnvolle Übertragung der Gedanken der Jugendmusikbewegung in diesen „Kontinent der Zukunft“, in dem eine starke Aufgeschlossenheit diesen Ideen gegenüber zu finden ist, wäre eine interessante, von allen Seiten begrüßte und überaus dankbare Aufgabe.

Mexico. In *Cuauhtemoc* gibt es eine kleine Schule, deren Unterrichtssprache bis auf je 2 Wochenstunden Spanisch und Englisch Deutsch ist.

Spanien. Die Deutsche Schule in *Barcelona* hat seit ihrer Wiedereröffnung vor 5 Jahren eine erfreuliche Aufwärtsentwicklung zu verzeichnen. Ihr innerer Aufbau hat jetzt einen vorläufigen Abschluß erreicht, nachdem schon mehrere außerordentliche Reifeprüfungen abgehalten wurden und sie im Sommer 1956 als erste Schule auf der iberischen Halbinsel von der Kultusministerkonferenz das Recht zur Durchführung der ersten ordentlichen Reifeprüfung zugesprochen erhielt. Dem starken Zustrom von Schülern verschiedener Nationalität waren die beiden bisherigen Mietgebäude allerdings längst nicht mehr gewachsen, so daß die Aufnahme leider stark gedrosselt werden mußte. Herr Geheimrat Dr. Simon, der der Schule im Frühjahr einen Besuch abstattete, brachte dann die erfreuliche Nachricht mit, daß es ihm gelungen sei, Mittel zur Eröffnung eines dritten Gebäudes bereitzustellen. Die neue Schule, ursprünglich eine große Herrschaftsvilla in der Avenida Tibidabo, ist herrlich gelegen am Fuße des Hausberges von Barcelona und mit allen Verkehrsmitteln leicht zu erreichen. Damit ist für Kindergarten, Grund- und Oberschule mit insgesamt 900 Kindern vorläufig ausreichend Platz geschaffen.

Die Deutschkurse für Erwachsene erfreuten sich auch im vergangenen Jahre wie-

derum regen Zuspruchs. Die Lehrer der Schule unterrichteten rund 450 Schüler, sowohl im Schulgebäude selbst, als auch an verschiedenen führenden Kulturinstituten der Stadt. Unter den zahlreichen Veranstaltungen des Schuljahres seien nur erwähnt: ein großer Gesellschaftsabend der Erwachsenenurse zusammen mit den Studenten der Sprachenschule der Universität und zum Schluß des Jahres das große traditionelle Sommerfest, das einige tausend deutsche und spanische Freunde der Schule in Haus und Garten des Hauptgebäudes in geselliger Weise vereinte. Im Monat Juli fuhr eine größere Schülergruppe in Begleitung von Lehrern nach Deutschland, um dort in einem reizenden Ort des Voralpenlandes erholsame Ferien zu verbringen und in erlebnisreichen Ausflügen die Heimat kennenzulernen.

Südwestafrika. Im „Nautilus“, dem Mitteilungsblatt der Deutschen Schule *Lüderitzbucht*, Nr. 7, Nov. 1956, heißt es im Bericht des Schulleiters: „Im Berichtsjahr besuchten 156 Kinder (71 Jungen und 85 Mädchen) die Deutsche Schule. Etwa 100 Kinder kamen aus dem Hinterland und wohnten während der Schulzeit in den beiden Schülerheimen des Schulvereins. Die Schulreform in Südwestafrika zu Beginn des Jahres beeinflusste selbstverständlich auch unseren Schulplan. Einmal wurde die Schulpflicht bis zum 10. Schj., zum anderen die Grundschule bis zum 7. Schj. und die Mittelschule bis zum 10. Schj. festgelegt. Der Lehrplan der Kapprovinz wird für die nächsten zwei Jahre bis 1958 befolgt werden, bis eine noch tätige Schulkommission der Erziehungsbehörde in Windhoek eine dem Lande entsprechende Schulordnung ausgearbeitet hat. Aus einer besonderen Übersicht ist zu ersehen, daß neben Deutsch und den Landessprachen drei neue Fächer in der Mittelstufe Eingang gefunden haben: Wetskap, Wiskunde und Social Studies. Neben diesem ‚akademischen‘ Kursus, der die Grundlage zum Matrik und Universitätsstudium vermittelt, bietet unsere Schule noch einen Handelskursus vor allem für die Kinder an, die nach dem 10. Schj. die Schule verlassen und einen Beruf ergreifen wollen. Statt ‚Wiskunde‘ lernen die Kinder Buch-

führung. Kurzschrift und Schreibmaschinensreiben können als Wahlfächer betrieben werden, so daß die Teilnehmer in diesem Kursus eine umfassende Grundausbildung erhalten. — Trotz hoher schulischer Anforderungen hatten unsere Kinder reichlich Gelegenheit, in ihrer Freizeit sinnvollen Beschäftigungen nachzugehen. In den Sommermonaten ist es das Meer, das uns zu sportlicher Betätigung wie Schwimmen und Rudern anhält. In den Wintermonaten widmen sich die Kinder dem Tennis- und dem Fußballsport. Auch Leichtathletik wird von den älteren Jahrgängen ernstlich betrieben. — Die wöchentlichen Filmabende boten den Kindern reiches Anschauungsmaterial und notwendige Ergänzung zum theoretischen Unterricht. Zum ersten Male übte jede Woche ein Schulchor, der auf Veranstaltungen dieses Jahres die Zuhörer mit seinen frisch gesungenen Liedern erfreute. Ein Blockflötenchor für die unteren Jahrgänge umfaßt viele Teilnehmer, da eine freundliche Spende aus Meldorf unsere Kinder mit Blockflöten versorgte. — So zeugen die mannigfaltigen Betätigungen, die in dieser reichen Auswahl nur in unserem kühlen und frischen Seeklima mit Freude und Erfolg durchgeführt werden können, von einem aktiven Schulleben und großer Schaffensfreude der Kinder und ihrer Erzieher.“

Südafrika und die deutschen Schulen in Süd- und Südwestafrika. Über dieses Thema sprach OStDir. Dr. Karl Körner auf dem 2. Vorbereitungskurs für Auslandslehrer im August 1956. Den umfangreichen, durch Statistiken und Karten belegten Vortrag hier auch nur auszugsweise wiederzugeben, verbietet uns der zur Verfügung stehende Platz. Hier seien in Stichworten nur einige der wichtigsten Punkte aufgeführt.

Südafrika: Wir finden dort einen erheblichen deutschen Blutsanteil aus der ersten Siedlungsperiode. Wellen weiterer Siedler kamen zwischen 1850—1886 zuerst nach Natal und Kaffraria, dann nach Kapstadt und Umgebung. Später wanderten deutsche Kaufleute, Ingenieure und Facharbeiter ein. Um 1900 erreichte das deutsche Schulwesen mit mehr als 40 rein deutschen Schulen einen hohen Stand. Durch die beiden Welt-

kriege und das Wirtschaftstief um 1930 erfolgten wiederholte Rückschläge; die finanzielle Hilfe aus Deutschland fehlte, und die Annahme von Unterstützungen durch die südafrikanische Regierung brachte Einschränkungen für die deutsche Sprache und für deutsche Bildungstoffe in sehr unterschiedlichem Ausmaß mit sich. In einigen unteren Jahrgängen und weiterhin mitunter in Deutsch und Religion bleibt Deutsch die Unterrichtssprache. Als Extrem steht daneben: wöchentlich 80 Minuten Deutsch in drei Schuljahren! In größeren Orten halten sich einige unabhängige deutsche Privatschulen mit freier gestalteten Lehrplänen. Das vielgestaltige, unter sehr verschiedenen Kräften stehende und aus verschiedenen Wurzeln stammende Schulwesen umfaßte i. J. 1952 1745 deutsche Kinder.

Südwestafrika: Vor dem 1. Weltkrieg war die Norm: deutsche Schulen auf deutschem Gebiet für deutsche Kinder. Dann folgte eine Neuformung in einem zweigeteilten Schulsystem: leistungsschwächere Gemeinden erhielten Deutsche Abteilungen in den Schulen der Mandatsregierung; leistungstärkere schufen sich deutsche Privatschulen. Nach einem vorübergehenden Niedergang der Privatschulen erfolgte 1925 bis

1927 die Konsolidierung dieses Systems durch eine entschieden deutsche Ausrichtung der Privatschulen. Sie wurden die Garanten des deutschen Charakters beider Schultypen; im Wettstreit von Regierungs- und Schulvereinesschulen erstand ein blühendes deutsches Schulwesen. Der 2. Weltkrieg löschte die deutschen Abteilungen der Regierungsschulen zunächst aus; 1951 erstanden sie aber wieder mit deutscher Unterrichtssprache bis zum 6. Schuljahr. Die Privatschulen, nicht ganz die Hälfte der deutschen Kinder erfassend und ihre 1925 bis 1927 gewonnenen Lebenskraft bewährend, sind heute wieder die Garantieschulen. Diese Schulen sind nicht von politischen Zielen bestimmt; die Deutschen fordern vielmehr die Erhaltung ihrer Sprache und ihrer Schulen, weil ein Kind nur aus dem Boden seines eigenen Volkstums zu voller Leistung erwachsen kann. — Neben den deutschen Privatschulen in Windhuk (Matrik), Lüderitzbucht und Karibib (mittl. Reife) bestehen 10 deutsche Abteilungen an Regierungsschulen.

Portugal. An der Deutschen Schule zu Porto wurden im Januar 1957 Deutschkurse für Erwachsene eingerichtet. Die Kurse umfassen 6 Abteilungen mit 127 Teilnehmern.

Büchertisch

„Komm, wir rechnen“, Rechenfibel, Aschendorff, Münster, 36 Seiten, Preis DM 1.40. — Wer nicht nur ganzheitlich lesen lehrt, sondern mit seinen Kindern auch ganzheitlich rechnen will, findet in der Aschendorffschen Rechenfibel ein lustiges und buntes Büchlein, das auf ganzheitlichen Prinzipien aufgebaut ist. Es enthebt den Lehrer nicht von der Entscheidung, die in seinem Gesamtunterricht auftretenden Mengen in ihren Ordnungen und Ordnungsbezügen frei anzuwenden oder sich der Führung eines ganzheitlichen Rechenbuches anzuvertrauen. Schröter.

„Neuzeitliche Aufsatzthemen“, Sammlung I—III + Merkblatt, Hirschgraben Verlag, Frankfurt, Preis je Sammlung DM 2.50, von Gottfried Schröter. — Das ist kein Buch über Aufsatzunterricht, sondern eine praktische Handreichung in Form von

Faltkartons, in die jeweils 48 Aufsatzthemen eines Leitgedankens so eingedruckt sind, daß der Karton gegebenenfalls in 48 Kärtchen zerschnitten werden kann. Je 240 Themen bringt eine Sammlung. Sammlung I: Im Jahreskreis, Sammlung II: Die wichtigsten Aufsatzformen, Sammlung III: Der angewandte Aufsatz. Der Verfasser will, daß die Themen eines Kartons den Schülern zur Auswahl gestellt werden. Das bringt ohne Zweifel Abwechslung in den Aufsatzunterricht, wenn der Lehrer die Anwendung der Sammlungen nicht Regel werden läßt und die Themen aus den Erlebnissen seiner Kinder und der Klasse weiterhin genügend berücksichtigt. R. Schröter.

Oskar Höfling, „Lehrbuch der Physik“, Oberstufe, Ausgabe B, 2. Aufl., Dümmlers Verl. Bonn 1956, 500 S., 271 Abb., Ganzleinen DM 7.90. — Durch im

allgemeinen recht geschickte Auslassungen sind aus den 736 S. der Ausg. A nun 500 S. geworden, die vorwiegend für sprachlich orientierte und Mädchengymnasien gedacht ist. Auch für die Auslandsschule ist die Ausg. B geeigneter als Ausg. A mit ihrer Stofffülle. Allerdings wäre für die Zukunft eine Ausg. B zu wünschen, die den Stoff nicht einfach durch *Auslassung* beschneidet, sondern in einer *echten* Neubearbeitung auf die besonderen Bedürfnisse der Gymnasien mit geringerer Physikstundenzahl eingeht. Raith.

Die Mitteilungen des Instituts für Auslandsbeziehungen Nr. 3—4/1956 bringen außer einem ausführlichen und sehr lesenswerten Bericht über die Arbeit des Instituts in den Jahren 1951—1955 folgende auch für unsere Auslandslehrer wichtige Aufsätze: *Fr. Thierfelder*: Völkerverkehr als sprachliche Aufgabe; *O. Lohr*: Aus der Geschichte der deutsch-ausländischen Kulturbeziehungen seit dem dreißigjährigen Krieg; *E. Umlauff*: Die Verbreitung deutscher Zeitungen und Zeitschriften im Ausland.

Die Zeitschrift „**Deutschunterricht für Ausländer**“ Heft 3/1956 bringt einige Aufsätze, die für unsere Auslandslehrer von Wichtigkeit sind. Drei Verfasser von einsprachigen Deutschlehrbüchern für den Anfangsunterricht an Erwachsene legen das Unterrichtsziel und den Aufbau und die Methode ihrer Lehrbücher unter Verzicht auf Eigenwerbung objektiv dar (*Klee-Gerken*: Gesprochenes Deutsch, Extraneus Verlag Berlin — *H. Keßler*: Deutsch für Ausländer, Keßlers Verlag Essen — *Schulze-Griesbach*: Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Max Hueber Verlag München). Ferner schreibt Dr. Thierfelder über *G. Lappers* „*Singendes Lernen*“; Dr. Findenstaedt gibt „*Bemerkungen zum Phonetikunterricht*“; Dr. Kummer spricht über „*Verwendung von Bildkarten im Deutschunterricht für erwachsene Ausländer*“.

Aus pädagogischen Zeitschriften:

„**Westermanns Pädagogische Beiträge**“ bringen in Heft 11/56 einen umfassenden Bericht über die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife, Auf-

sätze zur Theorie der Lehrmittel, über Operatives Denken bei der Übung im Rechenunterricht und über den Lesefinger als Hilfe oder Hindernis. Schröter.

„**Die Ganzheitsschule**“, Herder, Freiburg, enthält in Heft 4, 56/57, einen für Auslandslehrer sehr lesenswerten Aufsatz über „die musikalische Entwicklung des Kindes — ein ‚Strukturierungsprozeß‘?“. Artur Kern äußert sich in diesem Heft zu seinen neuen Rechenkästchen: „Sind die Farben im Kernschen Rechenkasten richtig gewählt?“ Schröter.

Die „**Geographische Rundschau**“ (Westermann) widmet ihr Heft 9/56 ganz dem Lande Schleswig-Holstein und berichtet über die Landschaftsgeschichte, die Westküste, die Städte, den Fremdenverkehr und über die Wirtschaft. Ein besonderer Aufsatz und die Bildbeilage sind der neuen Stadt Kiel gewidmet. — Heft 10 führt den Leser nach Französisch Äquatorial Afrika, nach Südwales, berichtet über alpine Wirtschaftslandschaften in Österreich und über Siedlungswesen und Grundbesitzverteilung in Ostdeutschland. Schröter.

„**Das amerikanische College und die deutsche Oberstufe**“. Diese interessante Untersuchung von Prof. Dr. Ziertmann füllt Heft 2 der Schriftenreihe der Pädag. Arbeitsstelle Wiesbaden (Metopen-Verlag Wiesbaden, 134 S.). Wir empfehlen das Buch allen unseren Lesern.

„**Was wissen wir über das Wesen und die geistigen Wurzeln des Kommunismus**“, fragt Nr. 6/1956 der Nachrichten des Deutschen Philologenverbandes. Besonders aufschlußreich ist der Aufsatz „Der dialektische Materialismus — seine Geschichte und sein System in der Sowjetunion“. — Heft 5/1956 beschäftigt sich mit „Osteuropa in der deutschen Bildung“. Hch.

Das Deutsche Haus in der **Cité Universitaire in Paris** besitzt eine umfangreiche **Bibliothek** von 1800 Bänden, die die Kultur Deutschlands und die französische und europäische Geisteswelt darstellen und die Begegnungen, die sich dort zwischen den Studierenden vieler Länder anbahnen, befruchten und vertiefen will. Sie verdankt ihre Entstehung und ihren Aufbau der

Werbung durch die Martin-Behaim-Gesellschaft in Darmstadt und den Gaben vieler Spender. Die M.-B.-Ges. hat 1956 einen sorgfältigen, in 12 Abteilungen gegliederten Katalog dieser Bücherei, der 88 Druckseiten umfaßt, herausgegeben. Angeschlossen ist ein Verzeichnis der Verfasser auf 9 dreispaltigen Seiten und ein Spenderverzeichnis von 10 Seiten. Wir weisen unsere Leser auf diese Veröffentlichung nachdrücklich hin. Hch.

Das pädagogische Schrifttum 1953, Heft 6 der „Erziehungswissenschaftlichen Bestandsaufnahmen“, zusammengestellt und herausgegeben durch die Pädagogische Arbeitsstelle Wiesbaden, 67 S., kart. DM 5.—. — Die vorausgehenden fünf Hefte der „Bestandsaufnahmen“ behandeln den Zeitraum 1945—1952. Es handelt sich um *deutschsprachiges* pädagogisches Schrifttum. Fremdsprachige Werke und Aufsätze sind nur berücksichtigt, wenn eine deutsche Übersetzung erschienen ist. Für die deutsche einschlägige Literatur ist ein beträchtlicher Grad von Vollständigkeit erreicht worden. Unter den 70 ausgewerteten Zeitschriften befinden sich auch zwei österreichische und drei schweizerische. Das bearbeitete Material ist in neun Hauptgruppen mit zahlreichen Untergruppen nach seinem Inhalt aufgegliedert, und die Systematik dieser Aufgliederung ist gegenüber den vorausgehenden Heften überarbeitet und verbessert. So wird erreicht, daß das Schrifttum über jedes pädagogische Teilgebiet schnell und mühelos aufzufinden ist, eine Möglichkeit, die für den auf seine Fortbildung bedachten deutschen Lehrer im Ausland, besonders wenn er auf abgeschiedenen Posten wirkt, besondere Bedeutung besitzt. Aber würde nicht gerade er es dankbar begrüßen, wenn künftige Bestandsaufnahmen nicht nur, wie bisher, den Umfang der erfaßten Werke und Aufsätze, sondern auch ihren Preis mitteilen würden?

Langerfeld.

Frank Schnaß, Die Einzelschrift im Deutschunterricht. Bd. I. Theorie und Praxis psychologischer Auswahl und arbeitskundlicher Durchsprache von Erzählungen, Novellen, Dramen und Opern im 5. bis 10. Schuljahr. — Bd. II. Klassische

und moderne Dichtungen. Literaturpädagogische Beiträge zur Oberstufe und Volkshochschule. — Verlag I. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 1956. Bd. I DM 12.50, Bd. II DM 13.80. — Die Zahl der Buchveröffentlichungen, die sich mit Interpretationen befassen, wächst immer mehr und mehr. Wenn auch die Häufung solcher Erscheinungen zum großen Teil eine Modeangelegenheit ist, so steht doch fest, daß aus den verschiedensten Gründen eine Notwendigkeit vorliegt. Besonders wertvoll sind solche Interpretationen für den eigenen Gebrauch, um sich selbst einführen zu lassen in das tiefere Verständnis des Kunstwerkes oder sich selbst zu überprüfen, ob eine Verbindung zum Werk gefunden worden ist. Jedoch tauchen gewisse Gefahren auf, wenn im Unterricht solche Gehalt- und Gestalterklärungen einfach übernommen werden. Derartige Bucherscheinungen sind für den Unterricht umso wertvoller, je mehr praktische Hilfen sie geben. Von diesem Gesichtspunkt her gesehen, verdienen die beiden Bände von Schnaß besonders hervorgehoben zu werden.

Sehr lesenswert und voller Anregungen sind die theoretischen Ausführungen über Bedeutung und Behandlung von Jugendliteratur und Lesestoffen überhaupt. Die lehrpraktischen Teile tragen für den Lehrer ein Material in einem Umfang bei, daß er, selbst wenn er eine eigene Methode für Ausgangspunkt und Durchführung einer Behandlung von Literatur hat, bestimmt neue Anregungen erhält. Schon für die Auswahl und die rein praktische Frage der Beschaffung wird geholfen.

Besonders wertvoll sind Zusammenstellungen von Angaben zur Behandlung von Dichter-Persönlichkeiten; es soll hier nur auf die Ausführungen über Goethe hingewiesen werden. Weiterhin ist hervorzuheben, daß der Rahmen des behandelten Gebietes sehr weit gespannt ist, sowohl über die deutsche Literatur hinaus (Molière, Flaubert, Shakespeare, Hemingway u. v. a.) als auch bezüglich des Begriffes „Literatur“ (berücksichtigt sind auch Opern, Operetten; ebenso wird über Theaterbesuch und Kritik von Aufführungen gesprochen). Ein Vorzug ist, daß überall zu spüren ist, wie durch die Ausführungen die Praxis schim-

mert. So werden auch sehr nützliche Bemerkungen über Vertretungsstunden gemacht.

Betrachtet vom Standpunkt des Auslandslehrers eignen sich die Bände, abgesehen vom eigenen Gebrauch, sehr zur Empfehlung an die ausländischen Kollegen für deren Deutschunterricht. Götting

Lutz Mackensen, Die deutsche Sprache unserer Zeit. Zur Sprachgeschichte des 20. Jhs. — Quelle und Meyer, Heidelberg, 1956. — 198 S. — Hln. 5,80 DM. — In gedrängter und doch sehr übersichtlicher Darstellung weist Mackensen nach, wie sich seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jhs. die Grundgegebenheiten und Formkräfte unserer Umgangssprache geändert haben, wie Gesetze und Bedingtheiten, die früher nicht fühlbar wurden, seitdem raschem Wandel unterworfen sind, und wie der alte Unterschied, die Zweigliederung zwischen Schriftsprache (Hochsprache, Dichtersprache) und den Ausdrucksformen des täglichen Lebens seit geraumer Zeit fragwürdig geworden ist. Vorbereitet durch die schnelle Entwicklung der Technik und Wissenschaft, von Dichtung und Politik, durch das ungeheuerliche Anwachsen der Großstädte, die Zusammenballung von Menschen aller Dialekte, die durch die Kriegs- und Nachkriegswirren bedingte Freizügigkeit und Wurzellosigkeit und den modernen Verkehr, bildete sich die jüngste Stufe unserer Sprachentwicklung. Dieses bisher recht stiefmütterlich behandelte Kapitel der Germanistik stellt der Verfasser in souveräner Art dar, kritisch und klar, Tatbestände und Umprägungen anerkennend, ihre Gründe aufweisend. Als tüchtiger Germanist weiß Mackensen, daß die Sprache weiterlebt und sich regional mündlich und literarisch weiterentwickelt, aller Festlegung in orthodoxen Sprachlehren zum Trotz. Und stellt sich nicht oft gerade im Sprachunterricht für deutschlernende Ausländer heraus, daß so manche Wendungen und Formen im Sprachgebrauch unserer Tage längst nicht mehr üblich sind, die die Sprachlehren fordern? Hier wirkt das vorliegende Buch klärend und reinigend als Vorstufe zu besonderer Behandlung und neuer, allgemeiner Festlegung. Die Anregungen dieser Arbeit sind so vielfältig, daß es fast unmög-

lich ist, sie aufzuzählen, ob es sich nun um die Fremdwörterfrage und die Ausstrahlungen der Großstädte handelt oder die Neuprägungen Nietzsches und Schlagwörter nach dem „Verlust der Mitte“ — alles ist interessant und belehrend. Wörter- und Namensverzeichnisse machen das handliche Buch zu einem brauchbaren Nachschlagewerk, das Lehrern, Forschern und Studenten reiche Anregung bringt. Als kleine Richtigstellung sei bemerkt, daß (S. 66) das Wort vom *l'homme machine* nicht erst durch Zola bekannt wurde, sondern bereits durch das berühmte Buch von Lamettrie, 1748. Der Verfasser dieses sehr empfehlenswerten Werkes, Prof. Dr. Lutz Mackensen, lebte früher als Germanist in Riga und Posen und leitet nun seit fast einem Jahrzehnt die Zschrft. „Muttersprache“. Er veröffentlichte bisher: Deutsches Wörterbuch, 3. Aufl. 1955, Deutsche Rechtschreibung, 11. Aufl. 1955, und die Schrift: Der tägliche Wortschatz, 1955. Berger

Rudolf Borchardt, Ewiger Vorrat deutscher Poesie. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1956, 4. Aufl., 462 S., Ln. 18,50. — Angeregt durch das Meisterwerk der Palgrave'schen Auswahl aus englischer Lyrik legt Borchardt eine Anthologie deutscher Dichtung vor, die anders als die üblichen Sammlungen nicht sattsam Bekanntes bringt, sondern mit wohlervogener Bemühung sorgfältig gewählte Gedichte der Vergangenheit, die den meisten Lesern, von zünftigen Literaturhistorikern abgesehen, neu sein werden, aber auch den letzteren hochwillkommen. Dieses schöne Werk ist in Wahrheit ein poetisches Ahnenerbe in feinsinniger Auslese. Vom unbekannten Spielmann des 12. Jhs. an führt es uns über Volkslied, geistliche Dichtung des Barock und vergessene oder abseitige Prägung lyrischen Erlebens bis zu Hofmannsthal und R. A. Schröder. Viel Entlegenes und Übergangenes, verhallte Klänge, altheimischer Ausdruck deutscher Gefühlsinnigkeit, alles ist hier zu neuem Leben und Wirken erweckt. Eine tiefeschürfende Begründung der bei der eigenwilligen Auswahl maßgeblichen Kriterien bildet den Abschluß. In geschmackvoller, stattlicher Form ist die Sammlung ein Archiv der Dichtung, eine Fundgrube und ein Spiegel der deutschen Seele. Berger

Ein deutscher Sprachführer für Spanien. — Ende 1956 ist beim Verlag Librería Rubiños, Madrid, Alcalá 98, von Johannes Bartelt, Berlin, das Büchlein *¡Estudie alemán!* erschienen, das eine gründliche Überarbeitung des vom Verfasser früher in Chile veröffentlichten „El alemán en la vida diaria“ darstellt. Es ist ausschließlich direkt vom Verlag zum Preis von Pts. 35,— zu beziehen. Auf 127 Seiten sind 27 Lektionen zusammengefaßt; in ihnen gibt der Verfasser eine Einführung in die deutsche Sprache, wobei gleichmäßig grammatische Übungen und Texte aus dem praktischen Leben berücksichtigt werden. Schon das Vorwort und die Zeichnungen von Horst Kleier, die zur Auflockerung über das Ganze verteilt sind, lassen erkennen, daß Bartelt über eine langjährige Erfahrung im Umgang mit Spaniern und Südamerikanern verfügt: die Art der Ansprache nimmt Rücksicht auf die Mentalität des Anfängers, der mit einem „Prost, ich beglückwünsche Sie zu Ihrem Entschluß, Deutsch zu lernen!“ von einem guaso auf der Zeichnung der ersten Seite begrüßt wird. Jede Lektion beginnt mit einer Wiederholung und wird mit einer Aufgabenstellung beschlossen. Stoff ist jeweils in die Lesestücke einbezogen. Das Buch ist aus der Praxis entstanden und erfüllt vollkommen die Absicht des Verfassers, einen leicht faßlichen Sprachlehrgang für Erwachsene in spanisch sprechenden Ländern zu geben. Wer weiß, wie groß der Mangel an praktischen Hilfsmitteln für den Deutschunterricht war, wird gern zu diesem Buch greifen, das preiswert und brauchbar ist. Ein zweiter Teil für Fortgeschrittenenkurse soll demnächst erscheinen. Teille

Heinrich Hanselmann, Eltern-Lexikon. Erste Hilfe in Erziehungssorgen und Schulnöten. Wörterbuch vom Seelenleben des Kindes und des jugendlichen Menschen. 470 S., Gr. 8°. Leinen DM 25,—, geh. DM 20,50. Rotapfel-Verlag, Zürich 1956. — Ein Altmeister der Heilpädagogik legt hier seine Lebenssumme an Erfahrungswissen und Helferwillen in die Hände aller derer, die es danach verlangt, sich dem Rat eines zuverlässigen, besonnenen und gütigen Fachmannes anzuvertrauen. Sorgenkinder und

normale Kinder mit den Problemen, wie sie im Haus- und Schulalltag auftreten, sind Gegenstand der Untersuchung. Eine vierzigjährige Tätigkeit als Erziehungsberater und Heimleiter ließ hier nicht etwa ein neues Lehrbuch der Kinderpsychologie entstehen, sondern eine Elternfibel, ein Hausbuch, ein Nachschlagewerk als erste Hilfe in alltäglichen Erziehungs- und Schulnöten. Hanselmann beschreitet neue Wege: Sorgsam ausgewählte, alphabetisch geordnete Stichworte sind aus den hunderten von Fragen herausgeseiht, die in den Beratungsstunden von bekümmerten Erwachsenen immer wieder typisch gestellt werden, ergänzt durch Fachausdrücke, psychosomatische Erscheinungen, psychologische Verfahren, Lebensbilder führender Erzieher und Psychologen usw. — Es berührt wohlthuend, daß die sprachliche Formulierung schlicht, klar, einprägsam und lebensvoll ist. Jedes Stichwort wird, sofern es der Gegenstand zuläßt, nach 5 Gesichtspunkten besprochen: 1. Die sprachliche Herkunft und Bedeutung wird feinsinnig erhellte, auch bei Wörtern deutscher Abstammung, was manchmal zu überraschenden Entdeckungen führt; 2. Der psychologische Tatbestand und 3. die pädagogische Verhaltensweise werden erörtert, wobei es ohne rechthaberische „Rezepte“ abgeht, da der Verfasser als Praktiker erfolgversprechende „Ratschläge“ erteilt; 4. folgen nützliche Literaturhinweise; 5. werden verwandte Stichworte aufgeführt, dazu geeignet, das Thema von vielen Seiten zu beleuchten. Der Leser, welcher diesen Hinweisen folgt, fühlt sich besonders belohnt. Er nimmt dankbar zur Kenntnis, daß dieses Eltern-Lexikon bei aller Fülle der Details aus einem Guß ist und aus großen Zusammenhängen heraus seine Kraft gewinnt. Vor allem spürt er die ehrfürchtige Haltung des echten Wissenschaftlers. An der Auslandsschule kann das gut ausgestattete und daher preiswerte Handbuch gute Dienste leisten. Auch dem erfahrenen Erzieher wird es neue Anregungen vermitteln. Bei der Vorbereitung von Elternabenden wird es sich als nützlich erweisen. Im Bücherschrank der Eltern ist es ein wahrer Hausschatz, weswegen seine Anschaffung den Eltern warm empfohlen werden sollte als ein gediegener, ein lebensnaher, ein weiser Ratgeber! Sewing



Fremdsprachliche Lehrbücher

nach der

METHODE GASPEY-OTTO-SAUER

Im Deutschunterricht für Ausländer besonders bewährte und wichtige Lehrbücher

Elementary German Grammar
Petite grammaire allemande
Kl. deutsche Sprachlehre f. Griechen
Gramatica elementare tedesca
Gramática elementar alemã
Deutsche Sprachlehre f. Schweden
Gramática sucinta alemana
Deutsche Konv. Gramm. f. Ungarn

Meine Bücher sind durch jede Buchhandlung zu beziehen.

Verlangen Sie mein neuestes Verlagsverzeichnis

Julius Groos Verlag, Heidelberg

HOHNER-Chrometta 8 DM 6.50

Die neue, preisgünstige, chromatische **AMATEUR-MUNDHARMONIKA** für Einzel- und Orchesterspieler

Tonumfang: 2 Oktaven c' bis c'' 32 Töne. Temperierte Stimmung, chromatische Tonanordnung. Zum Zusammenspiel mit anderen Musik-Instrumenten ausgezeichnet geeignet.

Prospekte kostenlos durch:

MATT. H. HOHNER AG, 136 Trossingen/Württ.

Erhöhtlich in den Fachgeschäften



Gruppenunterricht

Grundlegung u. Beispiel von **Ernst Meyer**
2. Aufl. 1955. 247 S. m. 28 Zeichnungen u.
16 Photos. Kart. m. Leinenrücken DM 12.-

70 schulpraktische Beispiele u. 250 Arbeitsanweisungen. 250 Literaturhinweise
„... überträgt alle bisher erschienenen Bücher zu diesem Thema.“

Bremer Lehrerzeitung

Menschenkunde und Gesundheitslehre
von **Arno Gürtler** und **Erich Werner**
(Faustskizzen für den naturkundlichen Unterricht)

12. völlig Neubearb. Aufl. 1956. 500 graphische Einzeldarstellungen auf 48 Tafeln, kart. m. Leinenrücken DM 5.80

Arbeitskunde als Bildungsmittel

von **Richard Seyfert**

12. Neubearb. Aufl. von **Franz Pasternak**
1954. XXIV, 322 S. m. 143 Abb. Halbl. DM 12.80

Das Bildungsgut der Naturlehre nach Lebenskreisen geordnet „eines der klassischen Werke der Naturlehre“.
Naturlehre, 1954, 4/5

Zeichnen im erdkundlichen Unterricht
von **Arno Gürtler** und **Ludwig Wolf**

Deutschland im Rahmen Mitteleuropas
7. verbesserte Auflage 1955. VII, 60 Tafeln. Kartoniert DM 5.80

Europa (ohne Mitteleuropa) 4. u. 5. Auflage
1951. VI, 48 Tafeln. Kartoniert DM 4.60

Außereuropäische Erdteile 6. Auflage 1954.
VI, 48 Tafeln. Kartoniert DM 4.60

Ludwig Wolf: Wirtschaftliche Erdkunde
1955. VI, 68 Tafeln. Kartoniert DM 6.80

Ludwig Wolf: Allgemeine Erdkunde 1953.
VI, 68 Tafeln. Kartoniert DM 6.40

„... Mehrere tausend Faustskizzen nach Unterrichtseinheiten gegliedert und registriert, lenken den Blick auf das Wesentliche. Knappe, doch sorgfältig ausgewählte Begleittexte dazu verschaffen klare Vorstellungen. Die in einfacher, aber einprägsamer Strichführung gehaltenen Zeichnungen reizen auch den Ungeübten zur aktiven Mitarbeit und zum weiteren Nachdenken und Darstellen. Wie überhaupt die Gesamtgestaltung des Werkes in Anlage und Auswahl als vorbildlich bezeichnet werden kann ...“

Bremer Lehrerzeitung, 1956/4

Über Ihre Buchhandlung zu beziehen

ERNST WUNDERLICH
Verlagsbuchhandlung Worms a. Rh.

Gegründet 1876 in Leipzig

HAROLD VON HOFE

Im Wandel der Jahre

Ein leichtes Lesebuch für Ausländer

mit vollständigem Wortregister deutsch-englisch-französisch-spanisch

*160 Seiten mit vielen Fotografien und einer Deutschlandkarte
kart. DM 5.90, geb. DM 7.20*

Das Buch gibt in einfacher, aber keineswegs vereinfachter Sprache einen kurzen sprachgeschichtlichen Abriss, einen Überblick über die Geschichte des Deutschen Reiches und Österreichs und führt auf einer Reise von Hamburg nach München in Natur und Kultur Westdeutschlands ein. In diesem Buch werden Sacherläuterungen und Erklärungen schwieriger Wörter in einfachem Deutsch gegeben; in den ersten Kapiteln sind auch Formen der starken Verben und der Konjunktiv in den Erklärungen berücksichtigt, so daß das Buch schon sehr frühzeitig, also am Ende einer Grundstufe im Unterricht gebraucht werden kann...

Deutschunterricht für Ausländer

Leichtes Deutsch

*Fünf Langspielplatten M 45 (17 cm Φ) in Kassette DM 29.50
Textbeiheft DM 1.50*

Diese Schallplatten wurden im Institut für deutsche Sprechkunde mit sorgfältig ausgewählten Texten (Dialoge, Geschichten, Reportagen und Übungen zur Lautlehre) aus der „Deutschen Sprachlehre für Ausländer“ von Schulz-Griesbach gesprochen.

*Auf Anforderung übersenden wir Ihnen gern kostenlos unseren
neuesten Katalog „Deutsch für Ausländer“*

Für die Anschaffung unserer Lehrbücher sichern wir Ihnen jede Unterstützung zu. Bitte geben Sie uns Nachricht, wenn Sie Bezugs- oder Devisenschwierigkeiten haben.

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN 13

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 4/5 • 4. Jahrgang • April/Mai 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Verbesserungsvorschlag zum ganzheitlichen Lese- lehrverfahren und	O. Maier	Seite 73
Kritische Bemerkungen zum Verbesserungsvorschlag	F. Bliedtner	Seite 73
2. Ist eine zweisprachige Erziehung möglich?	W. Götte	Seite 95
3. Zweisprachige Erziehung in der Oberstufe der Auslandsschule	W. Beutler	Seite 99
4. Zur Psychologie, Didaktik und Methodik des zweisprachigen Unterrichts	R. Koch	Seite 105
5. Ziel und Methoden deutscher Sprachkurse für erwachsene Ausländer	H. Brückmann	Seite 110
6. 3. Jahresversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland		Seite 112
7. Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkrieg		Seite 112
8. Aus aller Welt		Seite 114
9. Büchertisch		Seite 117

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OSDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OSRat H. Sewing, Münster i. W., Weißenburgstr. 4.

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versand-
spesen (DM —10 je Heft); Einzelheft DM 1.50. Bezug: Durch jede
gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Verbesserungsvorschlag zum ganzheitlichen Leselehrverfahren

von Lehrer Otto Maier, Concepcion/Chile

und

Kritische Bemerkungen zum Verbesserungsvorschlag

von Rektor Fritz Bliedtner, Hannover

Bemerkung der Schriftleitung: Es war beabsichtigt, in diesem Heft alle die Kollegen und Kolleginnen zu Wort kommen zu lassen, die sich in den letzten Monaten zu Grundschulfragen geäußert hatten. Gleichzeitig wäre erforderlich gewesen, zu einer Reihe von methodischen Teilfragen als Vorbereitung für die im Herbst dieses Jahres erscheinende Auslandsschulbibel Stellung zu nehmen. Das muß in einem der folgenden Hefte nachgeholt werden. Durch Umfang und Wichtigkeit der Arbeit des Kollegen Maier und die notwendig gewordene Entgegnung des Kollegen Bliedtner mußte diese Planung geändert und der Schritt von Einzelfragen der Praxis im Anfangsunterricht nochmals zurück zum Grundsätzlichen der Methodenfrage getan werden. Die Entgegnung erfolgte nicht von einem vorliegenden Verfahrensstandpunkt aus, sondern unter Bemühung um größtmögliche Objektivität. Sie konnte trotz ihres Umfanges bei der Fülle der auftauchenden Probleme nicht erschöpfend sein. Die Entgegnungen sind in Kursiv jeweils an den Stellen des Verbesserungsvorschlages eingefügt, auf die sie Bezug nehmen. Empfohlen wird aber, jede Arbeit außerdem noch als Ganzes für sich zu lesen. Es erscheint die Annahme berechtigt, daß „Verbesserungsvorschlag“ wie „Entgegnung“ die deutsche Ausland- und Inlandlehrerschaft gleichermaßen interessieren werden, denn dem aufmerksamen Leser können einige neue Gesichtspunkte der psychologischen Beweisführung nicht verborgen bleiben.

Die schon immer sehr rege Diskussion der Methodenfrage, besonders in den Elementarfächern der Schule kann nur dann auf eine echte Diskussionsebene gebracht werden, wenn sich die an der Diskussion Beteiligten immer der notwendigen objektiven Einsichten bedienen. Es ist in der sachlichen Diskussion heute nicht mehr möglich, daß subjektive Meinung ohne gesicherte objektive Grundlagen gegen subjektive Meinung steht. Man muß vielmehr bereit sein anzuerkennen, daß die wissenschaftliche Forschung ihre Daseinsberechtigung hat und daß die einschlägigen Forschungsergebnisse, z. B. der Entwicklungspsychologie, auch für die praktische Pädagogik Gültigkeit besitzen. Es geht daher nicht an, wenn z. B. der folgende Standpunkt vertreten wird: „Was die Erkenntnisse der neueren Psychologie betrifft, so haben diese mit der eigentlichen Schularbeit ebensoviel oder ebensowenig zu tun, wie die Statistiken mit dem täglichen Leben. Man kann sich ihrer nach Bedarf bedienen. Niemals aber sollten sie zur Richtschnur für das Wirken in unseren Schulen werden“ (Dietl, Lit. Nachw. Nr. 4, S. 635). Was, wenn nicht die Forschungsgebiete der Psychologie und Pädagogik, sollte dann Richtschnur in unseren Schulen sein? Unser Auftrag in der Schule geht doch heute dahin, Wissenschaft und Praxis in das richtige Verhältnis zu bringen und darauf zu achten, daß wir in den praktischen

Verfahrensweisen nicht gegen gesicherte Erkenntnisse der Forschung verstoßen. Wo dies jedoch mit Vorbedacht und mit eingehender Begründung geschieht, da ist der Ansatz zu einer echten Diskussion gegeben. Dieser Fall trifft auf die vorliegende Arbeit zu. Eine Diskussion dieser Arbeit scheint uns daher geboten. Wir halten sie vor allem auch deshalb für ertragreich, weil wir glauben, daß durch die Problemstellung, die Maier hier aufwirft, die Frage des synthetischen oder ganzheitlichen Lesenlernens zugleich schärfer profiliert wird.

Vor mehr als 150 Jahren wurde bereits erkannt, daß das ganzheitliche Vorgehen beim Lesenlernen das „natürlichere“ sei. Indes vermochte das 19. Jahrhundert mit der atomistisch-mechanistischen Elementenpsychologie ein solches Ansinnen nicht wissenschaftlich zu stützen. Erst die ganzheitswissenschaftliche Forschung seit der Jahrhundertwende hob das ganzheitliche Lesenlernen in die echte wissenschaftliche Diskussion und widerlegte zugleich die Elementenpsychologie und damit auch das synthetische Lesenlernen. Seit J. Wittmann, A. Kern und B. Bosch hat nun das ganzheitliche Lesenlernen schlagartig eine Höhe mit wissenschaftlicher Unterbauung erreicht, so daß es seitdem in seiner Grundkonzeption geradezu stagniert und lediglich kleinere Varianten erfahren hat. Maiers Arbeit setzt an einem „neuralgischen“ Punkt an und zielt von hier aus auf eine Weiterführung hin.

I. Einleitung

Jede Unterrichtsmethode ist von den Faktoren Kind und Stoff abhängig. Will man eine methodische Frage klären, so muß man zunächst den Stoff auf seine Eigengesetzlichkeit hin untersuchen. Dadurch erfährt man, welche Aufgabe beim Erlernen des Stoffes gestellt ist und welche Schwierigkeiten dabei zu bewältigen sind. Sodann hat die Untersuchung der psychologischen Seite des Problems zu erfolgen. Sie stellt fest, wie das Kind in dem bestimmten Entwicklungsstadium sich gegenüber den Forderungen vom Stoff her verhält. Erst die Abstimmung der sachlogischen und psychologischen Gegebenheiten aufeinander ist richtungsweisend für die Methode. Es handelt sich um das altbekannte didaktische Dreieck „Schüler — Lehrer — Stoff“, worum sich nach Petersen „seit Hunderten von Jahren das weitaus meiste Denken der Schulmänner aller Völker gemüht“ hat. Daß als Resultat dieses Bemühens immer neue Unterrichtsmethoden entstehen, hängt mit der Entwicklung der sachlogischen und psychologischen Wissenschaften zusammen.

Welche sachlogischen und psychologischen Voraussetzungen sind es, auf denen die „Synthetiker“ des Erstleseunterrichts fußen? In sachlogischer Hinsicht ist es die Auffassung, daß das Lesen ein synthetischer Akt sei, der im Zusammenlesen der geschriebenen Buchstaben zu Silben, Wörtern und Sätzen besteht; in psychologischer Hinsicht sind es die Ergebnisse der Elementenpsychologie, die das kindliche Seelenleben aus isolierten Einzelementen aufgebaut sehen will. Es ist nur natürlich, daß wer auf dieser Grundlage fußt, in der gedächtnismäßigen Aneignung der Elemente und in der Technik ihres Verbindens die erste Aufgabe des Lesenlernens sehen muß. Das sinnvolle Lesen steht bei ihm am Ende.

Wie begründen die „Analytiker“ ihr Verfahren im Erstleseunterricht? Nach ihrer Ansicht ist das Lesen, auch das allererste Lesen, Sinnentnahme und hat aus diesem Grunde an sinnvollen sprachlichen Ganzheiten (Wörtern und Sätzen) gelehrt zu werden. Ihre psychologische Fundierung hat die analytische Methode in der Gestalt- und Ganzheitspsychologie. Die Gestaltpsychologie befaßt sich mit

dem Gebiet des anschaulichen Erlebens und lehrt, daß die menschliche Seele die Eindrücke der Außenwelt in ganzheitlichen Bildern, den sogenannten „Gestalten“ aufzunehmen sucht. Alles Gegebene ist mehr als die Summe seiner Teile, ihrer Eigenschaften und Beziehungen untereinander. Dieses „Mehr“ ist die „Gestaltqualität“. Sie ist es, die den Gegenstand der Wahrnehmung als mehr oder weniger gegliederte Ganzheit, als Gestalt erscheinen läßt. Die Gestalt dominiert über ihre Glieder. Je jünger ein Kind ist, desto mehr überwiegt das Gestalterleben über das Erleben der einzelnen Teile. Auf den Lesestoff übertragen bedeutet das: Das Wort ist eine Gestalt. Die optische, akustische und sprechmotorische Gesamtform dominiert und ist bestimmend für ihre Glieder. Sie muß demzufolge beim Lese- lernprozeß im Sinne einer simultanen Auffassung der Sprache gebührend berücksichtigt werden.

Zum Wesen der Ganzheit gehört, daß sie sinnvoll ist. Sprache ist für den Schulanfänger Sinn. Sie interessiert ihn nur in ihrer Funktion als Sinnträger. Diese Tatsache legt nahe, beim Lesenlehren mit sinnvollen sprachlichen Ganzheiten anzufangen. Weil für den Schulanfänger nur das bedeutungsvoll ist, was ihm als Ganzheit gegenübertritt, sprechen die Ganzheitspsychologen von einem ganzheitlichen Erleben des Kindes. Dieses ganzheitliche Erleben beruht auf der ganzheitlichen Struktur der kindlichen Seele. Seelische Entwicklung bedeutet zunehmende Differenzierung des Seelischen. Diese wiederum erlaubt in der Wahrnehmung der Umwelt eine zunehmende Durchgliederung der Ganzheiten.

Aufgrund dieser in groben Zügen dargestellten Ergebnisse der Gestalt- und Ganzheitspsychologie hat Bernhard Bosch seine vorzüglichen „Grundlagen des Erstleseunterrichts“ geschrieben, auf die ich mich weitgehend stütze bei der nun folgenden kurzgefaßten

II. Darstellung der Theorie der Ganzheitsmethode

Die Menschheitsentwicklung wird von drei großen Schriftsystemen begleitet: der Ideenschrift (Bilderschrift), der Begriffsschrift und der Buchstabenschrift (Lautschrift). Sie sind in ihrem Aufbau sehr verschieden. Man kann daher nicht Schrift gleich Schrift und Lesen gleich Lesen setzen.

Am Anfang der Menschheitsgeschichte steht die *Ideenschrift*. Ein ganzer Ideenkomplex wird durch ein Zeichen dargestellt. Wichtig für den Leser ist nur der Inhalt und seine richtige Wiedergabe. Die sprachliche Formulierung dieses Inhaltes ist völlig nebensächlich. Als Beispiel einer Ideenschrift können unsere Verkehrszeichen dienen. Wer eine Ideenschrift erlernen will, muß die Zeichen oder Bilder auffassen, sie mit den ihnen entsprechenden Inhalten verbinden und so gedächtnismäßig einprägen.

Die *Begriffsschrift* setzt das einzelne Schriftzeichen für einen Begriff. Der Sprachtext ist eindeutig festgelegt, aber eine Bindung an eine feste Lautung hat das Schriftbild nicht. Als Beispiel einer Begriffsschrift können die arabischen Ziffern oder die chemischen Elementenzeichen dienen. Ihr Sprachtext ist in allen Sprachen festgelegt, die Lautung aber in jeder Sprache anders. Jeder Begriff hat ein besonderes Zeichen. Die chinesische Begriffsschrift kennt ihrer 40 000. Das

Erlernen der primitiven Begriffsschrift ist wie das der Ideenschrift eine reine Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistung. Höhere geistige Akte werden dabei nicht beansprucht.

Grundlegend anders ist es bei der *Buchstabenschrift*. Sie ermöglicht es, mit einem Minimum von Schriftelementen jeden sprachlichen Ausdruck schriftlich darzustellen. Hinsichtlich ihrer Struktur ist sie jedoch viel schwieriger zu erfassen als die Begriffsschrift. Worin besteht diese Schwierigkeit?

Wenn der Mensch in der primitiven Schriftart etwas liest, so denkt er nur an den Gegenstand, das Ding, die Sache, den Begriff, mit einem Wort an den Inhalt des Dargestellten. Das Schriftsymbol repräsentiert unmittelbar diesen Inhalt. Die sprachliche Lautung ist unerheblich. In der Buchstabenschrift dagegen ist die sprachliche Lautung entscheidend. Sie soll möglichst genau schriftlich festgehalten werden. Die Erfinder der Buchstabenschrift haben ihre Blickrichtung grundlegend geändert. Die denken nicht direkt an den Inhalt des Dargestellten, sondern achten auf das gesprochene Wort, machen also die Sprache zum Gegenstand ihrer Betrachtung. Sie vergegenständlichen die Sprache. *Diese Vergegenständlichung der Sprache ist erste Voraussetzung für das Lesenlernen.* Der Erlerner unserer Buchstabenschrift muß seine ganze Aufmerksamkeit auf die Sprache lenken. Er muß sie zum Objekt seiner Betrachtung machen, weil ohne einen gewissen Grad ihrer Vergegenständlichung jene Differenzierung ihrer Gesamtlautung unmöglich ist, die eine Zuordnung von Laut und Buchstaben ermöglicht. Bis zum einzelnen Laut nämlich muß diese Differenzierung vordringen. Der Leser muß die Sprache soweit analytisch durchhören können, daß er nicht nur einzelne Sätze und Wörter aus dem Redefluß abhebt, sondern auch das Wort akustisch analysiert. Die Zergliederung des Wortes in Einzellaute ist aber etwas Unmögliches, denn in keinem Wort kommen die Einzellaute so rein vor wie sie als Normallaute und Elemente der Buchstabenschrift im Alphabet stehen (man vergleiche zum Beispiel die beiden „e“ in „Leben“ oder in „Sterben“).

Zudem besteht das Wort streng genommen aus einer kontinuierlichen Reihe unendlich vieler Laute. „Was wir als Einzellaute heraushören, sind gewisse artikulatorische Kulminationspunkte, die sogenannten Stellungslaute. Sie sind gleichsam die Stationen, die der Artikulationsstrom passiert, und zwar in jedem Wort aus anderer in andere Richtung“ (Bosch). Wie zu einer Fahrtstrecke nicht nur die Haltestationen, sondern auch die zwischen ihnen liegenden Fahrtstrecken gehören, ebenso gehören zum Wort nicht nur die durch Buchstaben gekennzeichneten Stellungslaute, sondern auch die zwischen ihnen liegenden Gleitlaute. Die Wortgestalt ist also mehr als die Summe der Stellungslaute. Die Stellungslaute bekommen durch sie erst ihr Gepräge. Je nach der Wortgestalt, der sie angehören, werden sie verschieden lautlich gefärbt. Durch die Analyse des Wortes erhält man zunächst die individuell gefärbten Laute, nicht aber die neutralen Normallaute des Alphabets. Will man zu diesen letzteren gelangen, so muß man möglichst viele ähnliche Laute zusammenfassen, sie des Individuellen entkleiden und das Allgemeine erkennen. Dies war das Verfahren der Erfinder der Buchstabenschrift. Es ermöglicht dieser Schrift mit verhältnismäßig wenig Zeichen auszukommen.

Will man umgekehrt ein unbekanntes Wort lesen, so muß man den durch die Buchstaben dargestellten abstrakten Normallauten die von der Wortgestalt ge-

forderte individuelle Färbung geben. Das geht nicht ohne weiteres. Die Buchstabenreihe bestimmt zwar durch ihre räumliche Aufeinanderfolge den Artikulationsablauf. Was aber beim Erlesen des Buchstabenbildes zustandekommt, ist ein Zueinander neutraler Laute, welches Bosch „Wort-Vorgestalt“ nennt. Dieser fehlt die Gestaltqualität und auch der Wortsinn. Es bedarf des Bedeutungserlebnisses, um zur lebendigen Wortgestalt zu kommen. Diese Tatsache ist jedem Lehrer hinreichend bekannt. In meiner synthetisch unterrichteten Klasse las ein Kind einmal den Satz: „Ich gehe in den Laden.“ Dabei sprach es das Wort „Laden“ zunächst wie ein Ausländer mit der Betonung auf „e“ aus, also „Ladén“. Es stutzte, und erst nach kurzem Innehalten ging ein erkennendes Leuchten über sein Gesicht: Es wiederholte das Wort „Laden“ mit richtiger Betonung. Das Stutzen zeigte, daß das Kind mit der Wort-Vorgestalt „Ladén“ nicht zufrieden war. Es konnte mit „Ladén“ keinen Sinn verbinden, es bedeutete ihm nichts. Erst als das Bedeutungserlebnis nach einigem Sinnsuchen ausgelöst wurde und das Kind wußte, was dieses „Ladén“ eigentlich ist, war der schöpferische Sprung von der Vorgestalt in die Gestalt getan. Dieser Sprung ist der Abschluß des Leseaktes. Ihm messen die Analytiker entscheidende Bedeutung zu, denn Lesen ist für sie auf allen Stufen Sinnentnahme. Sinn kann man aber nur Gestalten entnehmen. Wer dem Sinnfaktor gerecht werden will, muß den Kindern von vornherein den Sinngestaltungsdrang anerkennen. Nach Ansicht der Analytiker ist diejenige Lese-methode die beste, die das Kind befähigt, in möglichst kleinem Sprung von der sinnlosen Vorgestalt zur sinnvollen Sprachgestalt zu gelangen.

Ich sagte oben, daß man beim Erlesen eines unbekannten Wortes den Normal-lauten die von diesem Wort verlangte spezifische Färbung geben muß. Jeder Normallaut hat einen gewissen Spielraum seiner Nuancierung. Bosch nennt ihn „artikulatorische Variationsbreite“. Es kommt darauf an, daß das Kind beim Lesenlernen die Funktion dieser artikulatorischen Variationsbreite erfäßt, daß es also beim Lesen die Laute nicht als etwas Starres und Unabänderliches, sondern als etwas Variables, Abzuänderndes ansieht und benutzen lernt. Ebenso wie die Vergegenständlichung der Sprache Voraussetzung für ihre analytische Durch-gliederung ist, ist die Erfassung der Buchstabenfunktion Voraussetzung für das Erlesen unbekannter Texte.

Bosch hat einwandfrei nachgewiesen, daß der Schulanfänger nicht ohne wei-teres imstande ist, sprachliche Gebilde zu vergegenständlichen. Das Wort als sprachliches Gebilde und als gedanklicher Inhalt sind ihm eins. Er kann das Wort nicht gegen die hinter ihm stehende Wirklichkeit abheben. Infolge dieses Un-vermögens ist dem sechsjährigen Kind auch die Abhebung der einzelnen Wörter aus dem Redefluß nicht geläufig. Noch ferner liegt ihm das Heraushören der Stellungs-laute aus gesprochenen Wörtern.

Wie überwindet die Ganzheitsmethode diese Schwierigkeiten? Wie führt sie weiter zur Erfassung der Buchstabenfunktion? „Von der ersten Stunde an wird Lesen als Sinnentnahme oder Vorbereitung dazu betrieben. In diesen psychischen Vorgang schiebt sich die Überwindung der einzelnen Schwierigkeiten ein, die dem selbständigen Lesen entgegenstehen, und zwar in dem organischen Nachein-ander ihres jeweiligen spezifischen Gewichts“ (Bosch). Man geht vom Erlebnis aus, formuliert es sprachlich und schreibt es an. Der Lehrer liest vor, die Kinder lesen nach. Bei wiederholtem Lesen desselben Textes findet das Kind garnichts

dabei, diesem eine ganz andere sprachliche Fassung zu geben. „Uli ist da“ liest es z. B. mit ruhigem Gewissen „Uli ist hier“. Ihm kommt es ja nur auf den Inhalt und nicht auf die Lautung an. Man denke an die Ideenschrift! Ganz allmählich kommt das Kind zur Vergegenständlichung der Sprache. Sie beginnt im Optischen, am Schriftbild, und überträgt sich langsam auf die gesprochene Sprache. Die Zuordnung von Sprach- und Schriftwort wird immer bewußter. Das Schriftwort selbst wird optisch durchgegliedert, die Wiederkehr der gleichen Buchstaben aufgefaßt. Das bedeutet noch lange nicht, daß das Kind imstande ist, den Buchstaben die Laute zuzuordnen. Durch das Heraushören der Laute aus dem Wort und andere methodische Maßnahmen muß es zunächst ahnen und später erkennen lernen, daß Gleichheiten im Schriftbild durch entsprechende Gleichheiten oder Ähnlichkeiten im Sprachwort bedingt sind. Die konsequenten Analytiker lehnen es auf dieser Stufe — um die 16. Schulwoche — noch ab, dem Kind den Normallaut darzubieten. Hören wir dazu Bosch: „Es ist nicht nötig, daß es zur abstraktiven Herausstellung der normierten Laute vordringe. Ja, vorerst ist sogar geboten, nichts dazu zu tun, daß der der Individualfärbung entkleidete, alphabetische Normallaut in den Vordergrund trete, damit nicht — wie bei den sogenannten synthetischen Methoden — die elementistische Komponente wirksam werde und den kontinuierlichen Verlauf der Erfassung der Buchstabenfunktion störe. Denn die artikulatorische Variationsbreite des Buchstabens kann dem Kinde erst nach und nach aufgehen, in dem Maße, in dem es mehr und mehr in den Schriftbildern dem gleichen, wiederkehrenden Buchstaben eine Mehrzahl von Lautvarianten zugeordnet findet. Hier ein abgekürztes Verfahren anwenden zu wollen, wäre psychologisch gänzlich verfehlt. Nur auf dem Wege hinreichender Ausführlichkeit in der Handhabung des Lautabhörens und -zuordnens kann das Kind die lautliche Variationsmöglichkeit, die dem einzelnen Buchstaben zukommt, praktisch beherrschen lernen; nur durch Zurücklegung dieses Weges wird vermieden, daß der alphabetische Normallaut funktionslose Selbständigkeit erlangt...“

Der ganzheitliche Leselernprozeß geht so weiter, daß durch viele analytisch-synthetische Übungen an bekannten Wörtern das Kind zur Erfassung der Buchstabenfunktion kommt, daß es erkennt, was beim Lesen eigentlich zu machen ist. Große Schwierigkeiten bereiten diese Übungen nicht, weil Wortklangbild und Leseziel bekannt sind. Daß die analytisch-synthetischen Übungen nur so nebenbei getätigt werden und das eigentliche Lesen immer Sinnentnahme ist, dürfte bei der Grundkonzeption der Analytiker klar sein. Die Einstellung auf Sinnfindung trägt viel dazu bei, das Erlesen unbekannter Texte zu erleichtern. Mit der Erfassung der Buchstabenfunktion infolge der viel betriebenen Übungen der „Parallelsukzession von Laut- und Buchstabenfolge an bekannten Buchstabenkomplexen“ (Bosch) ist der eigentliche Leselernprozeß abgeschlossen. Alle weitere Arbeit dient der Vervollkommnung der Lesefertigkeit.

III. Kritik und praktische Vorschläge

Daß ich überhaupt zur ganzheitlichen Methode gekommen bin, verdanke ich einigen Kollegen, die nicht nachließen, mich von den Vorzügen dieser Methode zu überzeugen. Es muß auch erwähnt werden, daß ich vorher zwei Jahre synthetisch unterrichtet habe.

Bevor ich mich zur Anwendung der Ganzheitsmethode entschloß, befaßte ich mich mit der einschlägigen Literatur. Dabei konnte ich mich des Eindrucks nicht erwehren, daß manches von dem, was die Analytiker mit Absicht tun oder unterlassen, nicht um des bildungsmäßigen Erfolges willen geschieht, auch nicht um den Kindern eine Erleichterung zu geben, sondern rein um der Methode willen. Eine solche Verfallenheit an eine Methode ist in der Pädagogik längst unzeitgemäß geworden. Alles was in der Schule getan wird, muß von einer ganz bestimmten Absicht getragen sein. Diese Absicht kann immer nur in der bildungsmäßigen Förderung des Kindes liegen. Ein Unterrichtsverfahren, das nicht alles tut, was diesem Ziele dient, kann mit Recht kritisiert werden.

Der „Eindruck“ allein, ob eine Methode falsch oder richtig sei, kann täuschen. Man darf sie deshalb noch nicht verwerfen oder von einer „Verfallenheit an eine Methode“ sprechen. Trotz der Darstellung der ganzheitspsychologischen Grundlagen zu Eingang der Arbeit scheinen hier doch Unklarheiten bezüglich der Methode vorzuliegen. Ich möchte daher mit der anerkannt bedeutendsten Leistung auf diesem Gebiet antworten. Wittmann (19) kommt nach eingehender Untersuchung zu der Feststellung, „daß ein Unterricht nur insofern methodisch gestaltet ist, als er durchgängig psychologisch und erkenntnistheoretisch fundiert ist“ (19, S. 19). „Darin liegt gerade der tiefste Sinn einer echten Methode, daß sie das Kind ohne äußeren Zwang gemäß seiner eigenen seelisch-körperlichen Natur sich entwickeln läßt. Dann erst kann man von einer echten Methode sprechen, wenn das Kind von dem Dasein und von der Macht der Methode nicht das Mindeste merkt“ (19, S. 130). Darin ist zugleich die echte Absicht der „bildungsmäßigen Förderung des Kindes“ begründet, die auf dem „Streben nach Ganzheit und Leben in der Ganzheit“ beruht. „Der Weg dahin führt über die Auffassung von Ganzheiten“ (19, S. 102). Denn das ganzheitliche Verfahren ist dem Grundgesetz unseres Daseins erwachsen. Und dieses ist „das Gesetz des Ganzbleibens durch innere Gliederung, durch Gestaltwerdung, durch das Schöpferische lebendiger Formen“ (F. Krueger 1932 nach Wittmann). Damit ist eine Methode innergesetzmäßig durch die Stimmigkeit von Kind und Unterrichtsgegenstand bestimmt. „Da aber die Lösung jeder einzelnen Aufgabe . . . dem einzelnen weitgehende Freiheit gestattet, so läßt sich in dieser praktischen Hinsicht der Unterricht tausendfältig gestalten“ (19, S. 20). Wittmann formuliert somit: „In theoretischer prinzipieller Hinsicht gibt es nur eine einzige Methode, in praktischer Hinsicht aber gibt es viele Methoden“ (19, S. 20). „In der Wahl der jeweils den Ausgang oder das Ziel des Unterrichts bildenden Ganzen wie in den Wegen der Analyse oder Synthese ihrer Art, ihrem Umfang, ihrer Eindringlichkeit und ihrer Bestimmtheit nach besteht freilich ein außerordentlicher Reichtum an Möglichkeiten. Daher wird in diesen Hinsichten gerade durch den ganzheitlichen analytisch-synthetischen Charakter des Unterrichts Freiheit in der Wahl der Methode nicht nur gewährleistet, sondern grundsätzlich gefordert“ (19, S. 122). — Es geschieht also nichts „rein um der Methode willen“ im Sinne einer „Verfallenheit an eine Methode“. Diese liegt nur dann vor, wenn man sich in der blinden Übernahme sklavenhaft an eine Vorlage bindet. Sie besteht jedoch schon dann nicht mehr, wenn man einen vorgezeichneten Weg nach kritischer Prüfung anerkennt. Aber sowohl für die Anerkennung wie für eine evtl. Abänderung gibt es in heutiger Zeit als Kriterium nur die einschlägigen Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung, falls solche dafür vorliegen.

Verfolgt man genau den Weg, den die konsequenten Analytiker das Kind beim Lesenlernen führen, so wird einem klar, daß es in großen Zügen der Weg der Erfindung der Buchstabenschrift ist. Daß dieser Weg ein sehr „natürlicher“ ist, soweit in unserem Zusammenhang von „natürlich“ gesprochen werden kann, bezweifle ich nicht. Besagt doch die biogenetische Grundregel, daß die Entwicklung des Individuums eine wiederholte abgekürzte Entwicklung der Gattung ist. Andererseits frage ich mich aber: Soll denn die Tatsache, daß die Elemente der Buchstabenschrift schon erfunden und uns gegeben sind, so wenig Einfluß darauf haben, wie ein Kind Zugang zur Erfassung ihrer Struktur findet? Soll das Kind tatsächlich die Buchstabenschrift nacherfinden, ohne rechtzeitig eine wesentliche Stütze darin zu haben, daß seine Vorfahren die Elemente dieser Schrift gefunden haben?

Der Ausgang vom Element fiel bei meinen Überlegungen von vornherein weg. Denn nach der Befassung mit der Ganzheitspsychologie war es mir klar, daß für das Kind nicht das Element, sondern die Sprachganzheit das Leichtere ist. Gemäß dem Grundgesetz alles Unterrichts „Vom Leichten zum Schweren“ mußte ich also mit Sprachganzheiten anfangen. Es stand für mich überhaupt fest, daß die Forderungen der neueren Psychologie für jede neue methodische Maßnahme maßgebend sein müssen, und daß ich bei allem, was ich tue, nicht in Gegensatz zu diesen Forderungen geraten darf. Trotz meiner Zweifel konnte ich also nicht umhin, das Grundsätzliche bei den Analytikern anzuerkennen. Ich nahm mir daher auch vor, im folgenden Schuljahr grundsätzlich analytisch vorzugehen, dabei aber schon nach den ersten Wochen nebenbei wöchentlich einen bis zwei Buchstaben direkt und ohne viel Drumherum darzubieten. Was ich mir von dem Darbieten der Buchstaben versprach, soll aus dem weiteren ersichtlich werden.

Ich begann wie alle Analytiker. In den ersten 4 Wochen waren es nur vier Kindernamen und die Wörtchen „ist“ und „da“, die uns beschäftigten. An ihnen wurden die bekannten Übungen des naiven Ganzwortlesens mit Sinnbeilegung vorgenommen. Schon die ersten Wochen zeigten mir den gewaltigen Vorzug der analytischen Methode: das freudige Mitgehen der Kinder. Soviel Fröhlichkeit und Lernlust wie in diesem Jahr gab es in den Leseunden der vergangenen Jahre trotz allen meinen Bemühungen nicht. Und das ist gar nicht hoch genug einzuschätzen. Am Montag der 5. Schulwoche schrieb ich an die Wandtafel das „i“ und sagte: „Das ist ein ‚i‘“. Nachdem es die Kinder nachgesprochen hatten, blieb es die ganze Woche dort stehen. Zu Beginn jeder Stunde fragte ich ganz beiläufig: „Wißt ihr noch, wie der heißt?“ Auf diese Art waren am Ende der Woche das kleine und das große „i“ durch öftere Wiederholung fest eingepreßt. Bis zum Ende der 10. Schulwoche beherrschten die Kinder die Buchstaben I i, O o, A a, U u, E e, S s, L l, M m, R r, F f, W w. Sie wurden nicht dargeboten, um nun eifrig das Zusammenziehen zu üben. Der Zweck war ein ganz anderer.

Vom Erwachsenenstandpunkt könnte die Frage nach dem Überspringen gewisser Entwicklungsstadien bei der Erfindung der Buchstabenschrift bejaht werden. Für das 6jährige Kind ist sie nur psychologisch zu beantworten. In der Tat hat die Parallele von Phylo-, Onto- und Aktualgenese größte Bedeutung für die auf der Ganzheitspsychologie aufbauende Ganzheitspädagogik. Sie hat sich in den einschlägigen Untersuchungen als geradezu entwicklungspsychologisch grundlegend erwiesen. In allen drei Fällen macht das objektiv gleichbleibende Ganze als Wahr-

nehmungserlebnis einen Ganzheitswandel vom primitiven Früherlebnis zum durchgestalteten Enderlebnis durch (Goethe: „Geprägte Form, die lebend sich entwickelt“). Nur wenn der Erwachsenenstandpunkt auf das Kind übertragen wird, kann der vom Verfasser vorgenommene Denkschritt gegangen werden. Seine Verwirklichung muß aber unvermeidlich gegen psychische Wachstumsgesetze verstoßen. Ein „Erfolg“ ist jedoch trotzdem u. U. garantiert, weil ja das Kind ein sehr fügsames Wesen ist. Aber es ist kein echter Erfolg.

Das Kind bekommt hier die abstrakten Laute und Buchstaben unvermittelt aufgesetzt. Sie sind ihm nicht aus sinnvollen Erlebensganzen einsichtsvoll erwachsen. Aber „das bewußte Auffassen von Ganzheiten, die bis dahin nur gelebt wurden, das Auffassen dieser Ganzheiten in ihrer Besonderheit verlangt eine Auflösung (Analyse), eine auflockernde Beachtung der Ganzheiten; und diese kann nur auf dem Wege der isolierenden, sondernden Beachtung der Teile und Glieder jener Ganzheiten erfolgen“ (19, S. 121). „Der Unterricht ist also dann und nur dann ein ganzheitlicher, wenn er stets von kindgemäßen Sinn ganzen ausgeht und zur Neuauffassung solcher Sinn ganzen hinführt“ (19, S. 118). Sind aber Einzel-laute und Einzelbuchstaben in diesem Stadium solche „gelebte“ kindgemäße Sinn-ganze, auch wenn sie „ganz beiläufig“ fest eingeprägt werden?

Verfasser betont die „Fröhlichkeit und Lernlust“ als „gewaltigen Vorzug der analytischen Methode“. Er sagt leider nicht, wie es damit bei der „beiläufigen“ Einprägung der sinnleeren Elemente, der Einzellaute und -buchstaben steht. Die Art der Anteilnahme der Kinder bei der Aneignung aber zielt ins Zentrum. Sie zeigt uns, ob wir die Bildungsbereiche des Kindes in ihrer fruchtbarsten Tiefendimension ansprechen, das Kind eben auch ganzheitlich erfassen, oder ob ihm nur Pseudokenntnisse peripher drillmäßig aufgesetzt werden. Der gedächtnismäßige Besitz der Elemente ist also ohne echte Erfahrungsgrundlage (Guyer). Konsequenterweise müßte man fragen: Warum nicht gleich das geschlossene Einüben der Einzelbuchstaben als Vorstufe? Dies wäre doch kein grundsätzlicher, sondern nur ein gradmäßiger Unterschied. Vermutlich würde Verfasser diesen Weg doch als unkindgemäß ablehnen. Aber auch er wird zum Erfolg führen, denn das Kind lernt mit jeder Methode, trotz Methode und ohne Methode das Lesen. Doch diese Einstellung ist heute keinesfalls mehr vertretbar.

Wenn Verfasser „das Grundsätzliche bei den Analytikern“ anerkennen will, darf er nicht übersehen, daß dieses das zentrale Anliegen des ganzheitlichen Verfahrens ist und daß die Einzelmaßnahmen diesem „Grundsätzlichen“ aus innerer Gesetzmäßigkeit organisch eingehen. Das Darbieten der abstrakten Laute ist somit keine Nebenmaßnahme, die als Beigabe an das „Grundsätzliche“ angehängt wird, sondern es verändert das gesamte „Grundsätzliche“ selbst und gibt ihm einen anderen Sinn (vgl. etwa die Sinnänderung der Wörter „Nationalismus“ und „Rationalismus“ durch Änderung eines Buchstaben von 13). Das muß man klar sehen! Das hat mit Methodengläubigkeit nichts zu tun, wohl aber mit der Sorge um die Erhaltung eben des „Grundsätzlichen“, das auch vom Verfasser so hoch eingeschätzt wird.

Solange das Kind nichts von den Buchstaben und den ihnen entsprechenden Lauten weiß, wird die Buchstabenschrift wie eine Bilderschrift gelesen. Dem Kind wird zum Beispiel gesagt, daß das Schriftbild „Mama“ „Mama“ heißt. Es verbindet mit diesem Schriftbild den Inhalt „Mama“, und sobald das Schriftbild als

Leseaufgabe vor ihm steht, liest es „Mama“. Als in meiner Klasse das Wort „Frau“ neu hinzukam, wurde von vielen Kindern des öfteren das Schriftbild „Frau“ als „Mama“ und das Schriftbild „Mama“ als „Frau“ gelesen. Der Grund für die Verwechslung lag in der Ähnlichkeit der Inhalte. Und diese Inhalte sind es ja, die in der Ideenschrift fixiert und dem Leser der Ideenschrift, in unserem Falle dem Kind, wichtig sind. Nun beweisen aber zahlreiche Funde, daß die Schriftzeichen der Ideenschrift möglichst naturalistisch gehalten waren, daß also diese Zeichen, wenn sie nicht direkt ein Abbild des Darzustellenden waren, so doch zumindest eine Ähnlichkeit mit diesem zeigten. Bekanntheitserlebnisse schlugen also die Brücke zwischen Symbol und Darzustellendem. Das Darzustellende der Ideenschrift war der Inhalt. Das Darzustellende der Buchstabenschrift ist die Lautung. Was vermittelt nun unseren analytisch geführten Schulanfängern Bekanntheitserlebnisse zwischen Schriftbild und Lautung? Vor der akustischen Analyse, d. h. in den ersten 16 Schulwochen, garnichts! Nur der anfangs verschwommene und später differenzierte Gesamteindruck eines Durcheinanders von Zeichen, Strichen und Bogen ist da. Er ist aber nur dazu angetan, die Vorstellung des durch ihn fixierten Inhalts zu wecken. Zur Erfassung der Lautung trägt er nicht bei.

Die Frage, was in den ersten 16 Schulwochen die Bekanntheitserlebnisse zwischen Schriftbild und Lautung vermittelt, ist die Kardinalfrage des Verfassers. Ihre in der Gebrauchsliteratur bislang unbefriedigende Beantwortung hat zu dem „Verbesserungsvorschlag“ Anlaß gegeben.

Mit der „Lautung“ kann nur die Gesamtlautung des Wortes, also das Wortklangbild, gemeint sein. Damit Bekanntheitserlebnisse wirksam werden, müssen Beziehungen bestehen. In unserem Falle zwischen dem Wortklangbild und der Sache, zwischen dem Schriftbild und der Sache und schließlich zwischen dem Schriftbild und dem Wortklangbild, wenn das erstere letzteres auslösen soll.

Zur Beziehung zwischen dem Wortklangbild und der Sache kam Wittmann auf Grund eingehender sprachpsychologischer Untersuchungen zu dem interessanten Ergebnis, daß Wort und Sache „weitgehend miteinander übereinstimmen“, daß „eine Sache durch ein Wort, dessen Lautstruktur der Sache entspricht, dargestellt werden (kann) und umgekehrt“ (19, S. 33). „Das Wort ist also eine strukturgetreue Darstellung einer Sache“ (19, S. 34). Die Wörter können „mit den Dingen der Umwelt eine Verbindung eingehen . . ., wie wenn sie selbst echte Dinge wären“ (H. Werner, 17, S. 38). „Am Ende . . . vermag die in ihrer Struktur fest gewordene Wortplastik sich von dem Körperhaften gänzlich abzulösen und ein eigenes Leben, eine Existenz für sich zu führen“ (17, S. 54). Das Sprachwort erhält Physiognomie und Ausdruck. Dabei vollzieht sich die Herausmodellierung des Sprachgesichts mittels „Akzentuierung und Gliederung“ (17, S. 89). „Merkmal des Ausdrucks ist (aber) seine Sinnfälligkeit“ (17, S. 6). Und „ein Sinn gestaltet das Wort bis in den formalstrukturellen Aufbau hinein“ (17, S. 203). „Nur von dem Sinngehalt des Wortes, des Satzes, der Rede aus sind die Lautzusammenhänge in ihren Ausdruckswerten zu begreifen“ (17, S. 43). Beim Wort als Ausdruck „ist der Sinn als Bild gegeben, das Wort bedeutet nicht bloß diesen oder jenen Gegenstand, sondern bildet ihn ab; das physiognomische Wort ist Sinnbild“ (17, S. 47).

Das optische Wortbild hingegen ist noch solange „physiognomisch blind“, „solange der sprachlich tönende Sinn nicht ausdrucksmäßig lebendig wird“ (17, S. 72). Auch hier müssen also zwischen Sache und Wortschriftbild gleiche Bezie-

hungskräfte wirksam werden; denn „das Ausdruckswesen der Buchstaben, Wörter, Sätze ist nicht ihre ornamentale, lineare, sprachfreie Gestaltqualität, sondern ihre Sinndynamik“ (17, S. 72). Um das leere Wortbild mit Sinngehalt anzufüllen, muß es methodisch mit dem Gegenstand in geeigneter Weise zusammengebracht werden. In dem Maße, wie das Wortschriftbild dann sinn — voll wird, identifiziert es sich mit der Sache, prägt sich seine Physiognomie, wächst sein Ausdruckskarakter und somit sein Anmutungswert für das Kind. Eine eindringliche, anschaulich eindeutige Sinnbeilegung ist also hierfür erstes didaktisches Erfordernis. Die frühzeitige Verwendung sinnarmer Wörter, die sich nicht spracheindeutig etwa durch ein Bild darstellen lassen, erschweren das Werden des Wortbildes. Es ist beim Schriftbild noch mehr als beim Klangbild einsichtig, daß die Wörter der ersten Bedeutungsstufe, die echten Konkreta, für das Kind am naheliegendsten sind. Und „man hätte ... einen falschen Begriff von Ganzheitspsychologie, wollte man ausschließlich Sätze als erste Sinn Ganzheiten der Sprache anerkennen“ (17, S. 206).

Die Beziehung zwischen dem bereits vorhandenen Wortklangbild beim Kinde und dem neu zu erwerbenden Wortschriftbild kann also nur in dem Maße wirkkräftig werden, wie das Schriftwort durch das Aufladen mit Sinngehalt physiognomischen Ausdruckswert für das Kind erlangt und damit die Sinnbrücke zustande kommt. Denn zunächst ist es weniger das gestalthafte Wiedererkennen als mehr das physiognomische, das durch den Sinngehalt hervorgerufen wird. Erst allmählich wird das Wahrnehmen mehr und mehr zum objektiv dinglichen Erkennen und nimmt ausgeprägtere gestalthafte Züge an. Daher bilden auch die Wortschriftbilder anfänglich „nie ein auch nur relatives Vollganzes; sie sind nur Sonderganzqualitäten und können das Wahrnehmungsganze auch nicht annähernd vertreten oder erschöpfen“ (Rüssel, 13, S. 50). Auch weil das auf den Sinn gerichtete Umgangserleben des Kindes mit der Sache sein erkennendes Verhalten bestimmt, wird der Sinngehalt der vordringlichste Ausdruckswert; wissenschaftlich als „Gestalttiefe“ (Wellek, 16), Sinnträchtigkeit, bezeichnet.

Bei Bekanntheitserlebnissen auf dieser physiognomischen Basis, im Anfangsstadium des Lesenlernens also, sind die auffassungsmäßigen Verwechslungskonflikte (das „Raten“) begreiflicherweise noch entsprechend groß. Nur die didaktische Anwendung der unmittelbaren Sinnstütze vermag sie auf das äußerste Mindestmaß zu beschränken. Um das 7. Lebensjahr herum kommt es dann zu „Umbrüchen im Erleben“, zu „neuen Weisen des Sinnerlebens“ (Mühle, 10, S. 119), wobei sich das Ausdrucksganze des Schriftbildes spannungshaltig zwischen dem mehr gefühlsmäßigen Angemutetwerden und der mehr intellektuellen gestalthaften Durchgliederung allmählich zugunsten der Vorherrschaft gestalthafter Formqualitäten in der Auffassung verlagert. In dem Gefühl der „Unstimmigkeit von Ausdruck und Auffassung ... wurzelt der Anstoß zur denkenden Verarbeitung“ (10, S. 119). Jetzt werden auch die Gestaltkriterien wirksam, die sich jedoch noch keineswegs in abstrakten Buchstaben- und Lautformen bekunden. Aber sie festigen das Schriftbild in seinen Formqualitäten bis zur unverwechselbaren Eigenständigkeit.

Das „Bekanntheitserlebnis“ unterliegt somit einer steten Entwicklung, die methodisch auf das sorgsamste zu pflegen ist. Geschieht dies nicht, so wird das sog. „Raten“ aus Versäumnis zur Last und verleitet zum unkindlichen Drillen

oder zu synthetischen Maßnahmen. In natürlicher Weise aber zur Reife gebracht, vollzieht sich anschließend der Durchgliederungsprozeß des Wortschriftbildes bis zur beginnenden selbsttätigen Analyse ohne besondere methodische Hilfen.

Es handelt sich also bei der Begegnung von Kind und Schriftbild um ein Hineinleben des Kindes in die Schrift, die ihm nicht ein Etwas (Schriftbild) für ein Anderes (Sache) bewußt macht, sondern bei dem das Kind das Andere mit dem Etwas zugleich hat. (Vgl. die Äußerungen des Kindes z. B. beim Wort „Vogel“. Anfangs: „Das ist der Vogel“; oder: „Das ist Vogel“; später: „Das heißt Vogel“.)

Wirkt in diesem subtilen Prozeß das Darbieten der abstrakten Laute und Buchstaben psychologisch nicht wie ein äußerer Zwang?

Man beachte auch die für den Unterricht aufschlußreichen Untersuchungsergebnisse Gantschewas (7). Sie fand bei Kinderarbeiten, daß das Kind unter dem „Zwang einer Aufgabe“ zu wesensungemäßen Lösungen gelangt (7, S. 110) und daß ein „vorzeitiges Hindrängen auf Teile“ die Eigenart des kindlichen Erlebnisses zerstört (7, S. 110).

Um dem Schriftbild den Sinn zu entnehmen, genügt dem analytisch geführten Kind anfänglich der Gesamteindruck, der große Buchstabe oder irgend ein anderes Unterscheidungsmerkmal. Kern macht es den Kindern sogar so leicht, daß er in der ersten Zeit jedem Wort eine besondere Farbe gibt, bzw. einen besonderen Ort an der Tafel zuweist. Ich habe es ihm nachgemacht. Das Ergebnis lag nicht in der von Kern beabsichtigten Richtung. Die Kinder achteten nur auf das Unterscheidungsmerkmal „Farbe“. Solange jedem Wort „seine“ Farbe anhaftete, wurden die Wörter richtig gelesen. Als ich aber alle Wörter mit weißer Kreide anscrieb, standen die Kinder völlig hilflos davor. Als ich dies merkte, schien es mir zweckmäßig, folgenden Versuch durchzuführen: Ich schrieb alle bekannten Kinderamen mit grüner Farbe auf Kärtchen und ließ sie von schwächeren Kindern lesen. Jedes Kärtchen wurde prompt als „Lisa“ gelesen, ob nun „Uli“ oder „Emil“ daraufstand. Gehörte doch die grüne Farbe schon immer dem Wort „Lisa“! Ich will damit nur zeigen, auf welche Holzwege die Analytiker geraten können, wenn sie das Kind beim Reproduzieren des Wortes aus dem Schriftbild stützen wollen. Alle ihre Mittel des Stützens sind bis zur akustischen Analyse rein optischer Natur. Während der optischen Analyse schafft der Analytiker viele Verwechslungskonflikte, um die Binnengliederung des Wortes möglichst weit voranzutreiben. Die Kinder werden zu visuellen Gedächtniskünstlern erzogen. Sie wissen, daß „Haus“ nicht „Maus“ heißt, weil bei „Haus“ „so einer“ (H) und bei „Maus“ „so einer“ (M) vorne ist, daß „Haus“ nicht „Hans“ heißt, weil bei „Haus“ „so einer“ (u) und bei „Hans“ „so einer“ (n) in der Mitte ist, usw. Daß dem Kind aber das „H“ in „Haus“ genau so wenig bedeutet, wie das „M“ in „Maus“, scheint die Analytiker wenig zu stören. Sie verlangen vor der akustischen Analyse vom Kind einfach, daß es „Hose“ von „Hase“ und „Buch“ von „Bach“ unterscheidet, ohne ihm die einzige Stütze zu geben, die Bekanntheitserlebnisse zwischen Schrift- und Wortklangbild vermittelt — den Buchstaben und seine Lautbezeichnung.

Der Versuch mit farbigen Wortbildern nach Kern muß notwendigerweise zu den dargestellten Fehlleistungen führen, da hier ein didaktischer Fehlgriff vorliegt. Eigens zu diesem Problem angestellte experimentelle Untersuchungen

haben den Nachweis erbracht, „daß die Anwendung der Farbe keine Hilfe, sondern vielmehr ein störender Faktor im Lernprozeß ist“ (Winnefeld, 18, S. 56). Die gefühlsmäßige Überlegenheit der Farbe (Volkelt, 14, S. 103 ff.) gibt dem Wortbild das Merkmal anderer Qualität. Und solange es dem Kinde nicht gelingt, Farbe und Form am selben Objekt zu trennen und getrennt voneinander zu betrachten, was erst die Schulbildung, der Unterricht, das Alltagsleben begünstigt (Révész, 11, S. 42 u. 53), ist es nach der Einprägung von farbigen Formen „nicht möglich, bei der Auffassung einer Form von der Farbe zu abstrahieren und die reine Form einzuprägen“ (Lambrecht, 8, S. 50). Auch Dohrmann (5, S. 21) teilt mit, daß Kinder, die farbige Wörter gelernt hatten, diese in schwarzem Druck nicht zu lesen vermochten. Es ist unverständlich, daß Kern die obigen Erkenntnisse nicht berücksichtigt hat.

Bedauerlicherweise übersieht der Verfasser den von uns oben dargestellten bedeutsamen Prozeß des Gestaltwerdens eines fremden Wortbildes. Nur aus diesem verfehlten Ansatz heraus kann er zu der irrigen Behauptung kommen, daß der Analytiker Verwechslungskonflikte „schafft“, daß er die Kinder zu „visuellen Gedächtniskünstlern“ erzieht. Da unsere Schriftbilder kein naturalistisches Abbild des Darzustellenden als lautkelangauslösenden Hinweis enthalten, und da man mit dem 6jährigen Kind nicht wie mit einem „kleinen Erwachsenen“ umgehen darf, die Notwendigkeit des frühzeitigen Lesenlernens der Schule aber aufgegeben ist, bietet sich nur der psychologisch adäquateste Weg an, die Sinnerfüllung des Wortbildes durch intensive und enge Kopplung mit der dazu gehörigen Sache oder deren Abbildung herbeizuführen. Die Schwäche, die dabei jedem sinnarmen „Füllwort“ oder der Darstellung einer Situation („Uli ist da“) anhaftet, wird eindeutig klar. Die Frage ist, ob man sich nach dieser Einsicht für ein reines Ganzwortverfahren entscheidet oder ob man aus vermeintlich spracherzieherischen Gründen das Ganzsatzverfahren wählt. Ein Zwischenweg, der beide Forderungen erfüllen kann, wäre durchaus möglich (vgl. Bliedtner, 2, S. 99).

Warum geben die Analytiker dem Kind diese Stütze nicht? Warum warnen sie alle so eindringlich vor einem direkten Darbieten der Elemente? Weil sie befürchten, daß die „elementistische Komponente“ wirksam wird und der Normallaut „funktionslose Selbständigkeit“ erlangt (siehe oben das lange Zitat von Bosch); weil sie befürchten, dadurch in die Gefahren des Lautierens zurückzufallen.

Diese Befürchtungen bestehen zu Unrecht. Im direkten frühzeitigen Darbieten der Elemente sehe ich kein Abweichen vom Ganzheitsgedanken. Dem Kind, das vor der Schulzeit beim „Lesen“ von Straßen- und Ladenschildern oder im Leseunterricht der ersten Schulwochen erfahren hat, daß Lesen Sinnentnahme ist, fällt es nicht im entferntesten ein, beim Lesen eines Wortes einem ihm in diesem Wort bekannten Buchstaben irgendeine „Selbständigkeit“ einzuräumen. Noch ferner liegt es ihm, die bekannten Buchstaben eines unbekannten Wortes von sich aus zusammenzuziehen. Die Dominanz der Sinntendenzen ist beim Kind derart durchschlagend, daß von den Gefahren einer direkten Darbietung der Elemente gar keine Rede sein kann.

Als in meinem ganzheitlich unterrichteten ersten Schuljahr schon die meisten Buchstaben durch direktes Darbieten bekannt waren, machte ich den Versuch, fremde Wörter von den Kindern synthetisch erlesen zu lassen. Was ich erlebte,

war jener gesunde Widerstand der Kinder gegen das Sinnlose, den wohl jeder Lehrer, der nicht Meister ist, im synthetischen Leseunterricht verspürt. Es war ganz offensichtlich, daß ich etwas verlangte, was gegen die innere Bereitschaft der Kinder ging. Noch später, als schon alle Buchstaben bekannt waren, sträubten sich meine Kinder, Wörter, die nicht im Rahmen einer sinnvollen Situation geboten wurden, zu erlesen. Wenn ich ein Kind dennoch anhielt, es zu tun, so stand es da und bemühte sich solange, bis es das Wort in seiner echten Gestalt hatte. Andernfalls schwieg es. Mit Ausnahme weniger bekanntlich von zu Hause beeinflusster Kinder hätte kein Kind meiner Klasse es unternommen, eine Wort-Vorgestalt (Beispiel „Ladén“) laut zu lesen. Lieber sagte es: „Ich kann's nicht!“ Daß die Wort-Vorgestalt von solchem Kinde oft erlesen war, konnte ich an den Lippenbewegungen merken. Sie wurde aber nicht gesagt, weil sie sinnlos ist. Für ein zu sinnvollem Lesen erzogenes Kind wäre die Wiedergabe der Wort-Vorgestalt eben kein Lesen. Oft erlebte ich, daß Kinder eine leise vor sich hingeflüsterte Wort-Vorgestalt mir trotz alles meines Bittens nicht sagten. Nach dem Grunde des Weigerns befragt, sagten sie: „Das ist nicht richtig!“

Alle diese Erfahrungen zeigten mir, daß die Befürchtungen der Analytiker, daß das direkte Darbieten der Elemente das Wirksamwerden der „elementistischen Komponente“ und die Erlangung einer „funktionslosen Selbständigkeit“ der Normallaute zur Folge haben müsse, grundlos sind. Das direkte Darbieten der Elemente ist keine „Sünde wider den Geist“ der analytischen Lesemethode, wie es deren „klassische“ Vertreter wahrhaben wollen.

Bedenklich ist beim Darbieten der Elemente vielleicht nicht einmal so sehr das Wirksamwerden der „elementistischen Komponente“ — wenn dies auch zutrifft — als vielmehr die oben bereits erwähnte psychologische und didaktische Ungemäßheit des Vorgehens. Zudem bezeichnen die Schriftzeichen unserer Buchstabenschrift abstrakte Laute in neutraler Lage, die über die Anschauung in einem Abstraktionsprozeß gewonnen werden müssen. Sie sind in das lebendige Geschehen der Sprache und Schrift gebunden, wie diese dem Kind im Leben begegnen. Falls dem selbsttätigen Erarbeiten des Kindes Bildungswert zugestanden wird, sollte auch der Eigenerwerb der Buchstaben und Laute durch Anschauung im Vergleich anerkannt werden. Wieviel „Fröhlichkeit und Lernlust“ dabei zutage treten kann, dürfte nicht unbeachtet bleiben. Das bildungswirksame Arbeitserlebnis des Kindes steht doch wohl in keinem Vergleich zum passiven Hinnehmen abstrakter Gegebenheiten! Schließlich werden die einzelnen Kinder der Klasse trotz Darbietung doch dann erst zum natürlichen erlebens- und erkennensmäßigen Besitz der Buchstaben und Laute kommen, wenn sie die dafür notwendige psychische Reifelage erreichen. Vergleichbare Untersuchungen aus dem ganzheitlichen Schreibenlernen beweisen dies deutlich.

Nach dem bisher Gesagten könnte es scheinen, als ob der Leselernprozeß in meiner Klasse trotz der frühzeitigen Verfügbarkeit der Kinder über die Elemente den bei allen Analytikern üblichen Verlauf genommen hätte. Solcher Schein trügt. Schon nachdem die ersten Buchstaben bekannt waren, wurden Wortgestalten, in denen sie vorkamen, ganz anders aufgefaßt als im üblichen Ganzheitsverfahren. Bekannte Buchstaben hoben sich vom Hintergrund der Gestalt ab. Die optische Durchgliederung nahm einen beschleunigten Verlauf. Doch viel wichtiger war die Tatsache, daß die Buchstaben Bekanntheitserlebnisse zwischen Schriftbild und

Sprachwort vermittelten. Das im üblichen Ganzheitsverfahren bekannte Raten der Wörter wurde von vornherein weitgehend unterbunden. Das Kind hatte etwas, woran es sich beim Lesen klammern konnte, was ihm Stütze bei Zweifeln in Verwechslungskonflikten war (Frau — Mama). Wenn diese Stütze anfänglich auch nur der Anfangsbuchstabe war, so war das schon sehr viel. Das Kind wußte, daß wenn vorne ein „O“ steht, man auch in dem zu lesenden Wort zuerst ein „O“ hören muß. Es war ihm mit dem Buchstaben frühzeitig ein Mittel in die Hand gegeben, das zumindest andeutungsweise einen Schluß auf die Lautung des Wortes erlaubte. Ich habe es in meiner Klasse so gemacht, daß ich die Kinder anfänglich, als nur wenige Buchstaben bekannt waren, anhielt, nur den ersten Buchstaben des Wortes genau zu beachten. Den Rest des Wortes durften sie „raten“. Später wurde auf die ersten beiden Buchstaben besonders „aufgepaßt“. Man bedenke, daß beim Lesen neuer Wörter immer der Sinnfaktor mitgespielt hat.

Ein Beispiel: Die Klasse kennt um die 8. Schulwoche unter anderem die Wörter „Da“, „ist“ und „ein“ und durch direktes Darbieten die Buchstaben R und W und ihre entsprechenden Lautwerte. Die Kinder sind durch geeignete Übungen dazu erzogen, hellhörig achtzugeben, ob man in einem neuen Wort auch den Laut hört, der am Anfang steht und den die Kinder ja kennen. Sie wissen auch, daß das Leseziel immer mehr oder weniger eindeutig bekanntgegeben wird. Der Lehrer will nun die Wörter „Roller“ und „Wagen“ einführen. Sinnstütze ist eine vom Lehrer erzählte kleine Geschichte, in der, besonders hervorgehoben, die Ausrufe „Da ist ein Roller!“ und „Da ist ein Wagen!“ vorkommen. Die beiden Sätze werden in beliebiger Reihenfolge (Verwechslungskonflikt!) an die Wandtafel geschrieben. Die Kinder sollen sie lesen. Sie kennen das durch die Sinnstütze festgelegte Leseziel und wissen, daß eines der neuen Wörter „Roller“ und das andere „Wagen“ heißen muß. Es kommt nun darauf an, herauszufinden, „welches welches“ ist. Das Kontrollmittel des Anfangsbuchstabens macht dies leicht. Die entsprechend vorbereiteten Kinder werden die Sätze richtig lesen, ohne zu raten und ohne daß der Lehrer vorzulesen braucht. Bei drei neuen Wörtern wird das Spiel noch interessanter, weil der „schlaue“ Lehrer die Wörter, bzw. die Sätze, die in seinen Geschichten oder in unseren Erlebnissen vorkommen, absichtlich in verkehrter Reihenfolge anschreibt.

Durch viele solche und ähnliche Übungen lernen die Kinder schon sehr bald, sich beim Erlesen neuer Wörter der Elemente zu bedienen. Wo ist hier etwas von den Gefahren des Lautierens zu spüren? Es sei daran erinnert, daß die „klassischen“ Analytiker in der 8. Schulwoche noch naives Ganzwortlesen üben, nachdem sie den Eltern ihrer Zöglinge warm ans Herz gelegt hatten, ihren Sprösslingen ja keine Buchstaben zu verraten, weil das viel verderben könne.

Verfasser möchte mit dem Darbieten der Elemente das „Raten“ unterbinden. Darüber wurde bereits früher gesprochen. Die „Kontrollmittel“ des Wiedererkennens sind psychologisch bedingt. Ihr Wirksamwerden muß vom Lehrer gewußt und kann dann didaktisch unterstützt werden. Nachdem zunächst ganzheitliche Anmutungsqualitäten des Schriftbildes von der „Struktur des Erlebenden... mit der Farbe der Bekanntheit ausgestattet“ werden (Wellek, 15, S. 219), erweisen sich „schon nach wenigen Tagen... räumlich-geometrische Verhältnisse am Wortganzen“ als wichtig (Rombach, 12, S. 39). Die Wortlänge wird als Allgemein-eigenschaft zu Anfang der 4. Woche von etwa 90 % anerkannt (21, S. 38). Zu dem

Zeitpunkt, als Wörter schon wiedererkannt werden konnten, wurde das Wort im Mittel von 77 % noch gelesen, wenn die ganze Wortmitte verdeckt war. Hingegen vermochten es nur 33 % zu lesen, wenn Wortanfang und -ende fehlten (21, S. 39). Damit erweisen sich Wortlänge und Kontur des optischen Wortbildes für diese Phase als konstitutiv.

Das Vordringen in die Binnengliederung des Wortes erfolgt in der sich anschließenden Phase. In der 10. Unterrichtswoche etwa (bei innerdeutschen Einschulungsverhältnissen) werden vor allem dominierende Gestaltmerkmale im Innern des Wortbildes beachtet. Erst vom 4. Monat ab ist die „schematische, räumlich-geometrische Gestalt des Wortbildes“ für die Sicherheit des Wiedererkennens bestimmend (12, S. 36 f.). Damit hat sich das Werden der Wortbildgestalt auf dem tragenden strukturellen Grunde des Kindes vollzogen.

Wörter wie „Da“, „ist“ und „ein“ liegen wegen ihrer Sinnarmut auch gestaltgenetisch spät. Werden sie frühzeitig geboten, so liegt natürlich eine abwegige Hilfestellung nahe.

Bei Wörtern wie „Roller“ und „Wagen“ bietet sich jedoch die direkte Sinnstütze von selbst an. Es ist allerdings bequemer, das Erinnerungsbild (Vorstellung) des Kindes von diesen Sachen als „Anschauung“ aufzurufen. Welche Leistung hat das Kind aber auf diese Weise bei der direkten Verkoppelung von Sache und Schriftbild zu vollbringen! Wenn man dem Kinde die direkte Sinnbrücke zwischen Sache und neuem Wortbild vorenthält und es somit hindert, selbsttätig auf dieser Brücke hin und herzugehen, dann darf man sich nicht wundern, wenn der Lehrer die Erinnerungsbilder für die Sinngehalte der noch „blinden“ Wörter immer wieder durch eigene Darbietung und solange selbst hervorrufen muß, bis ein Bekanntheitserlebnis entsteht. Das kann zum Verdruss werden. Da liegt natürlich ein Griff nach dem „Element“ nahe. Außerdem ist es nicht in allen Fällen sicher, ob das 6jährige Kind von sich aus immer geneigt ist, sein Erinnerungsbild in den noch sinnarmen Schriftbildrahmen einzufügen. Die gemäße didaktische Hilfe ist in diesem Stadium des voranalytischen Lesens also nicht die Laut- bzw. Buchstabenstütze, sondern die richtige Sinnstütze, was für die „vom Lehrer erzählte kleine Geschichte“ nicht zutrifft.

Es wird in diesem Zusammenhang fruchtbar sein, wenn man die Situation des buchstabenunkundigen der des buchstabenkundigen Kindes im ersten Schulhalbjahr eines analytischen Leseunterrichts gegenüberstellt.

Vor einiger Zeit sah ich in einer Illustrierten chinesische Schrifttexte. Ich sah flüchtig darüber und wollte schon den Blick abwenden, als mir plötzlich in dem Gewirr der Zeichen eines auffiel, das etwa dieses Aussehen hatte: 𠂔. „Sieh mal“, dachte ich, „das sieht aus wie ein russisches ж. (sch)!“ Danach unternahm ich es, nach weiteren Zeichen zu suchen, die Ähnlichkeit mit den Buchstaben des russischen Alphabets hatten. Von gleichartigen Erlebnissen mit der russischen Schrift berichteten mir deutsche Soldaten, die in Rußland waren. Ähnlich wie mir mit der chinesischen und den deutschen Soldaten mit der russischen geht es dem Schulanfänger mit der deutschen Schrift. Solange er keine Buchstaben kennt, kann er nur bekannte Wörter „lesen“. Soll er aber ein bekanntgewesenes und vergessenes oder auch ein völlig fremdes Wort („Roller“, „Wagen“), das für ihn ja nur ein mehr oder weniger differenziertes Gewirr von Zeichen ist, lesen,

so hat er nur die eine Möglichkeit, zu raten. Im Schriftbild des unbekannten Wortes ist gar nichts enthalten, was irgendwie auf die Lautung (oder auch auf den Inhalt) hindeutet. Das Kind weiß, daß es dem vor ihm stehenden Schriftbild nichts entnehmen kann und hat aus diesem Grunde gar keine Veranlassung, sich weiter mit diesem zu beschäftigen. Es wendet sich vom deutschen Schriftbild ab, wie ich mich von dem mir gleichgültigen chinesischen Schriftbild abwenden wollte, bevor ich das 天 entdeckt hatte. Nun sah ich aber dieses 天, — und sofort hat das chinesische Schriftbild für mich seinen Charakter der Gleichgültigkeit und Bedeutungslosigkeit verloren. Ich sprang in eine Situation über, mit der die des buchstabenkundigen Kindes, dem ein fremdes Wort mit bekannten Buchstaben zum Erlesen vorgesetzt wird, in gewissem Sinne zu vergleichen ist. Dieses Kind hat alle Veranlassung, sich mit dem Schriftbild näher zu befassen. Enthält das Schriftbild doch die bekannten Buchstaben, die dem Kinde schon allein deswegen etwas bedeuten, weil sie bekannt sind (wie mir das 天). Hinzu kommt, was weit wichtiger ist, daß diese Buchstaben ihm zur Lösung der Aufgabe verhelfen können. Sie haben also in der Lesesituation für das Kind eine noch viel größere Bedeutung als das 天 in der chinesischen Schrift für mich.

Aus dem bisher Gesagten ist wohl deutlich geworden, daß das noch „blinde“ Wortschriftbild nicht dadurch sinnvoll werden und ein Bekanntheitserlebnis herbeiführen kann, daß es an einem bekannten Buchstaben „erkannt“ wird. Wahrscheinlicher ist das Umgekehrte. Das Verhaftetsein am Einzelbuchstaben wird eher das natürliche Wirksamwerden der Ausdruckswerte des ganzen Wortes hemmen. Und was bei sog. Erfolgen, die sehr oft Pseudoerfolge sind, alles mit im Spiele ist, ist nicht leicht nachzuprüfen. In der Tat hat jedes Kind seine eigenen Kriterien beim Wiedererkennen des Wortbildes, bis die Entwicklung seiner psychischen Struktur einen gewissen Grad an Durchgliederungsfähigkeit erreicht hat. Dann erst werden die Buchstaben für das Kind „wichtig“. Auch der vielgenannte „Sättigungsgrad“ des Wortschriftbildes, der die optische Analyse auslöst, beruht letztlich auf diesem Reifegrad der Durchgliederungsfähigkeit (vgl. dazu Metzger, 9). Das obige Vergleichsbeispiel mit dem russischen „sch“ mag uneingeschränkt für den Erwachsenen zutreffen, für das Kind liegt es zumindest psychologisch schief.

Ich betone ausdrücklich, daß die Sinnstütze der analytischen Methode nicht abgelehnt werden soll. Sie bleibt bestehen. Da sie jedoch oft nur aus Vermutungen besteht, sind die Buchstaben und Laute als einwandfreie Kontrollmittel von unschätzbarem Wert. Viel früher als bei der üblichen analytischen Methode schleifen beim Lesen die Laute in den Wörtern mit. Dem Kind ist die Möglichkeit gegeben, seine Aussprache bis zu einem gewissen Grade bewußt nach den konstitutiven lautlichen Andeutungen des Wortes, den Buchstaben, zu steuern. Daß das Kind auf diesem Wege auch und noch viel schneller zur Erfassung der Buchstabenfunktionen kommen kann als beim „kontinuierlichen“ Verfahren der Analytiker, hat mir die Erfahrung gezeigt.

Jeder Leselehrer weiß, daß die Zuordnung von Laut und Buchstaben viel Zeit in Anspruch nimmt. Sogar der Synthetiker, der wöchentlich selten mehr als zwei Buchstaben einführt, weiß, daß Buchstaben vergessen werden. Angesichts dieser Tatsache wird man kaum annehmen können, daß die bei der akustischen Analyse herausgelösten Laute dem Kinde sofort ganz verfügbar sind, zumal der Analytiker wöchentlich mehr Buchstaben analysiert als der Synthetiker darbietet. Es bedarf

also nach der akustischen Analyse noch einer geraumen Zeit, bis die Buchstaben dem Kinde voll und ganz zur Verfügung stehen. Ich sehe es als einen wesentlichen Vorteil meines Verfahrens an, daß es die Zuordnung von Laut und Buchstaben so frühzeitig beginnt, daß die Buchstabenkenntnis zu dem erforderlichen Zeitpunkt gewährleistet ist.

Es kann hier nur nochmals darauf hingewiesen werden, daß der Verfasser den richtigen Gebrauch der Sinnstütze offenbar mißverstanden hat (siehe Beispiel „Roller“ und „Wagen“). Ebenso scheinen darüber Unklarheiten zu bestehen, wann Buchstaben und Laute Kontrollmittel werden können. Das ist erst dann der Fall, wenn das Kind in der Lage ist, das Wortbild durchgliedernd und lesend zu erfassen. Das voranalytische Lesen beruht ja gerade auf der Unfähigkeit dazu. Metzger äußert sich aufgrund seiner Untersuchungen sogar dahingehend, daß aller Schreib- und Leseunterricht vor dem Erreichen der Durchgliederungsfähigkeit „ein sinnloser Leerlauf“ sei. Und er schreibt weiter: „Das kommt beim Unterricht nach den Ganzheitsverfahren eher an den Tag; das Einüben einzelner Buchstaben und ausgewählter kleinster Gruppen (Paare) davon, wie es beim synthetischen Vorgehen die ersten Monate beherrscht, ist auch schon vor der Erreichung dieses Entwicklungsstandes möglich; und die Enttäuschung kommt erst, wenn das Gelernte im umfassenderen Zusammenhang angewendet werden soll. Der bessere Anfangserfolg ist also ganz und gar kein Beweis, daß das Verfahren das bessere, entwicklungsgemäße ist“ (9, S. 614).

Die Behauptung, das Kind vermag seine Aussprache anhand einzelner Laute „viel früher“ zu steuern, ist sehr kühn. Der mit dem Gesamtkörperlichen innig verbundene Wortklangkomplex ist beim Kinde tief in den Erlebensgrund mit eingeschmolzen und stellt sich durch die „Gliedverschliffenheit“ der einzelnen Laute miteinander als ein „fließend beschaffenes Schallganzes“ (H. Volkelt) dar. Es macht dem Ohr, das ohnehin nur ungenauer zu differenzieren vermag als das Auge, eine sukzessiv gliedernde Auffassung unmöglich. Dieser schwierige Aufgliederungsprozeß muß daher, wenn der psychische Reifegrad dazu vorliegt, mit entsprechender Sprachschulung verbunden, sorgsam vom Wortganzem aus und durchgliedernd erfolgen.

Es führen viele Wege zum Ziel. Ich bezweifle nicht, daß die Kinder auf dem üblichen analytischen Wege gut lesen lernen können. Es kommen mir aber schwere Bedenken, wenn ich bei den „klassischen“ Analytikern immer wieder höre und lese, daß es nicht darauf ankomme, daß die Kinder am Ende des ersten Schuljahres wirklich lesen können, daß es genüge, wenn dieses Ziel erst im zweiten Schuljahr erreicht wird, wo bei vielen Kindern die natürliche Reife für die Erfassung der Lautung eintritt. Ich meine, daß diese Reife von den „klassischen“ Analytikern nicht mit allen psychologisch vertretbaren Mitteln angestrebt wird und deswegen einen größeren Zeitaufwand erfordert als notwendig ist. Sicher gibt es für jedes Kind eine untere Altersgrenze, von der an es erst fähig ist, lesen zu lernen. Aber kann man strengerweise von einer „natürlichen“ Reife für ein so „unnatürliches“, ja hochkünstliches Geschehen sprechen, wie es das Lesen darstellt? Ist es nicht auch so, daß jeder — sowohl der sechsjährige Schulanfänger als auch der zwanzigjährige Analphabet — für dieses Geschehen reifgemacht werden muß? Daß dieses Reifmachen durch die Vergegenständlichung der geschriebenen und gesprochenen Sprache geschieht, hat die Wissenschaft einwand-

frei nachgewiesen. Wollten wir eine „natürliche“ Reife der Kinder für das Lesenlernen abwarten, dann dürften wir es nicht in den Lehrplan des ersten Schuljahres aufnehmen, vielleicht noch nicht einmal in den des zweiten. Der Tatsache, daß dem sechsjährigen Kind die „natürliche“ Reife für das Lesenlernen fehlt, tragen manche Länder dadurch Rechnung, daß sie die Kinder erst nach Vollendung des 7. oder gar 8. Lebensjahres einschulen. Von uns aber wird das Lesenkönnen zum frühestmöglichen Zeitpunkt gefordert. Unsere Lehrpläne verlangen eindeutig, daß das Kind am Ende des ersten Schuljahres unbekannte Texte lesen können muß. Wir sind also angewiesen, alles psychologisch Vertretbare zu tun, um dieses Ziel zu erreichen. Auch abgesehen von der Forderung der Lehrpläne sind wir dazu verpflichtet. Jede eingesparte Zeit ist ein Gewinn und kann dem Bildungsgeschehen anderweitig dienen. Ein zielbewußter Leseunterricht muß das Kind so früh wie möglich in die Lage versetzen, unbekannte Wörter zu erlesen. Unter diesen Umständen ist das Hinausschieben der Behandlung der Laute bis zur selbsttätigen akustischen Analyse ein ungerechtfertigter Zeitverlust. Zur schnelleren Erfassung der Lautung kommt man nicht dadurch, daß man das Erscheinen der Laute lange hinausschiebt, sondern dadurch, daß man sich frühzeitig und zielbewußt mit ihnen beschäftigt. Es *vergegenständlicht* sich uns etwas umso schneller und besser, je eher und länger es uns *gegenübergestellt* wird. Je früher und je länger sich das Kind unter kundiger Anleitung mit den Lauten befaßt, desto schneller und desto klarer geht ihm ihr akustischer Wert und ihre Stellung im Wortganzen auf, desto eher erfaßt es ihre Funktion.

Die Praxis der ganzheitlichen Verfahren zeigt durchweg, daß die Kinder bei richtiger Anwendung und ohne unnatürlichen Zwang am Ende des ersten Schuljahres lesen können. Gerade die von uns zugegebene Ungemäßheit des Unterrichtsgegenstandes zwingt dazu, psychologisch besonders sorgsam vorzugehen und nicht auch noch ungemäße psychologische Maßnahmen zu ergreifen. Es ist ein Unterschied, ob ich einem Kinde oder einem zwanzigjährigen Analphabeten das Lesen beibringe, wenn dieser nicht gerade einer völkermäßigen Primitivstufe angehört. In der Regel sind beim normalen Erwachsenen die psychologischen Voraussetzungen für die Vergegenständlichung und Durchgliederung der Sprache und Schrift gegeben, beim Kinde jedoch erst im Werden begriffen oder noch nicht vorhanden.

Für die Einschulungsfähigkeit sollte man nach den Untersuchungen Metzgers „das bisherige Anmeldealter zunächst beibehalten, den Schuleintritt aber ganz allgemein von dem Ergebnis einer ... Schulfähigkeitsprüfung abhängig machen“ (9, S. 614).

Das Kind kann lesen, wenn es die Buchstabenfunktion erfaßt hat. Zur Erfassung der Buchstabenfunktion führt einzig und allein die Vergegenständlichung der Sprache. Im Dienste der Vergegenständlichung der Sprache steht die direkte Darbietung der Elemente. Das Wesen der Elemente geht dem Kind dadurch schneller auf, daß man sie ihm rechtzeitig gibt und daß es sich mit ihnen lange spielend und singend beschäftigt. Immer muß dabei die Beziehung des dargebotenen Elements zu den bekannten Wörtern hergestellt werden, in denen dieses Element vorkommt. Wenn der Lehrer in der 6. Schulwoche das „a“ an die Wandtafel schreibt und sagt: „Das ist ein „a“, dann werden schon einige Kinder bemerken, daß „der“ zweimal bei der „Mama“ steht, und auch bei der „Lisa“

hinten. Und sofort wird untersucht, warum denn das so ist. Auf die einzelnen methodischen Maßnahmen kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht eingegangen werden.

Mindestens ebenso wichtig wie die „Vergegenständlichung“ eines sinnvollen Sprachwortes ist für die Erfassung der Buchstabenfunktion, dieses Sprachwort auch durchgliedern zu können. Erst dadurch kann der Funktionswert eines Lautes innerhalb des Wortes erkannt werden. Wenn sich das Kind mit dem Einzelbuchstaben und -laut aber vorher „lange singend und spielend beschäftigt“, muß der Einzellaut einen Eigenwert erhalten, der dem Erfassen des Funktionswertes zuwiderläuft. Die optische Analyse läßt das nicht so deutlich werden.

Sind nun die so früh dargebotenen Laute nicht sinnlos? Nein, sie sind auf jeden Fall nicht sinnloser als ihre optische Erscheinungsform, mit der sich die „klassischen“ Analytiker so lange und so intensiv abgeben. Ihren Sinn erhalten die an sich sinnlosen Elemente unserer Lautschrift sowohl in ihrer optischen als auch in ihrer akustischen Erscheinungsform dadurch, daß sie Bestandteile der sinnvollen Wörter sind und daß man sie lernen muß, wenn man lesen können will. Wenn der analytisch unterrichtende Lehrer in den ersten Schultagen das Wort „Mama“ an die Wandtafel schreibt, so ist es zunächst auch sinnlos. Es bekommt einen Sinn beigelegt, indem der Lehrer sagt: „Das heißt Mama“. Ähnlich ist es mit den Buchstaben und ihrem Lautwert.

Wenn die Buchstaben und Laute „Bestandteile der sinnvollen Wörter sind“, muß das Verfahren auch trachten, daß sie als solche in ihrer besonderen Eigenart als „Teile“, besser Glieder, erkannt werden. Ihr Funktionswert muß daher erlebt und darf nicht „beigelegt“ werden.

Die synthetische Lesemethode ist heute nicht deswegen unhaltbar geworden, weil sie die Elemente darbietet, sondern weil sie von den Elementen ausgeht und, die Ergebnisse der modernen Wissenschaft ignorierend, mit der Synthese beginnt, bevor die Buchstabenfunktion erfaßt ist. Wer Lesen in erster Linie als Sinnentnahme auffaßt, mit dem Satz oder mit dem Wort beginnt und das direkte Darbieten der Elemente der beschleunigten Vergegenständlichung der Sprache dienstbar macht, braucht noch lange kein Synthetiker zu sein. Allerdings darf er, wie alle Analytiker, erst dann mit der Synthese beginnen, wenn die Kinder die Buchstabenfunktion erfaßt haben. Dieser Zeitpunkt der Synthese wird bei ihm viel später als bei den Synthetikern liegen, aber um Wochen früher als bei den „klassischen“ Analytikern.

Wenn die synthetische Methode „von den Elementen ausgeht“, muß sie notwendigerweise die Elemente darbieten. Nur so ist die Synthese möglich. Eines bedingt das andere. Die Möglichkeit einer „beschleunigten Vergegenständlichung der Sprache“ durch „das direkte Darbieten der Elemente“ muß erst nachgewiesen werden. „Offensichtlich ist eine Vergegenständlichung der Sprache nicht möglich, solange sie nicht gegen die hinter ihr stehende außersprachliche Wirklichkeit abgehoben, sondern als mit dieser zu einer undifferenzierten Ganzheit verwoben erlebt wird“ (Bosch, 3, S. 95). Entsprechendes gilt auch für die Durchgliederungsfähigkeit: „Wir können annehmen, daß der übliche Schulunterricht nicht imstande ist, die Gliederungsfähigkeit merklich zu fördern“ (Metzger, 9, S. 614).

Das analytische Leselehrverfahren, das nach dem Kriege erneuten Auftrieb erhalten hat, dürfte dadurch eine Kompensation erfahren, daß man sich auf das Positive der synthetischen Methode — das frühzeitige Zurverfügungstellen der Elemente — besinnt und es in geeigneter Weise in den ganzheitlichen Leselernweg einbaut. Daß dies nicht zur Vermengung der beiden sich einander ausschließenden Methoden führen darf, wird jedem klar sein, der ihre Grundlagen kennt.

Es kam mir hauptsächlich darauf an, das Grundsätzliche des von mir in einem Schuljahr gegangenen Weges des Lesenlernens darzustellen. Wie die einzelnen Schritte dieses Weges am besten zu gestalten wären, könnte nur eine längere praktische Erfahrung zeigen.

Wer heute das synthetische und ganzheitliche Verfahren vermengt, muß sich einer sehr verantwortungsbewußten Selbstkontrolle unterziehen. Hinter jedem der beiden Verfahren steht eine wissenschaftliche Welt mit metaphysischem Hintergrund und ungezählten experimentellen Untersuchungen. Auf der einen Seite ist es die atomistisch-mechanistische Elementenpsychologie, auf der anderen die genetische Struktur- und Ganzheitspsychologie (eingeschlossen die Gestaltpsychologie). Die Auseinandersetzung in den letzten 50 Jahren ist wissenschaftlich eindeutig zugunsten der letzteren entschieden. Die Anwendung ihrer einschlägigen Erkenntnisse in der Praxis braucht jedoch seine Zeit. Fehler sind dabei unvermeidlich. Das ist gewiß. Gewiß ist aber auch, daß uns die Forschung in manchen Dingen weiter voraus ist, als wir oft anzunehmen geneigt sind. Leider liegen die Einzelergebnisse verstreut und sind nicht immer leicht auffindbar. Trotzdem hat die Schule heute die Aufgabe, die rechte Verbindung von Wissenschaft und Praxis anzustreben.

Zuweilen wird davon gesprochen oder es wird stillschweigend praktiziert, „das Positive der synthetischen Methode“ in das ganzheitliche Verfahren einzubauen. Oder einen Schritt weiter, wie Gansberg schreibt: „Das richtige Verfahren im Leseunterricht wird also schon in der Mitte liegen, in einer ausgewogenen analytisch-synthetischen Verschmelzung“ (6, S. 132). Umgekehrt wird auch der Synthetiker von der ganzheitlichen Methode angezogen, um ihr „das Positive“ zu entnehmen: „Der Forderung des Ganzwortmethodikers nach sinnvollen Texten von Anfang an konnte man sich nicht entziehen“. „Läßt man im Unterricht am Anfang nur Vokale auftreten, so werden sie in ihrer Isolierung überbetont. Es kostet später große Mühe, sie mit Konsonanten zu verbinden. Auch schleichen sich meistens Einprägungsübungen ein. Das ist gewiß kein lustiger Beginn für das kleine, erlebnishungrige Publikum“ (C. Will zu seiner „synthetischen“ Fibel „Bunte Welt“ in: „Die Schule“ 3, 1948, S. 28).

„Wenn das methodische Verfahren eine ganzheitliche Struktur aufweist, geht es seiner Eigengesetzlichkeit nach. Das gleiche gilt für ein rein synthetisches Verfahren. Beide Verfahren miteinander vermengen hieße, ihre Eigengesetzlichkeiten nicht beachten und eine stets variable Kreuzung herzustellen, die weder das eine noch das andere ist und letzten Endes keine wissenschaftlich fundierte Methode sein kann. Wir müssen also, um die Probleme klar zu erkennen, zurück zu den Quellen, die uns allein weiterhelfen können. Mir scheint, daß uns ein vermittelnder Weg nicht zu klarerer Erkenntnis führt, sondern den Blick nur trüben kann. Ob hierbei allerdings die Einzelpraxis überzeugend das Gegenteil aufzeigen kann,

bleibe dahingestellt. Erfolge werden, durch die Persönlichkeit des Lehrers bedingt, immer erzielt werden, dazu ist das Kind ein zu fügsames Wesen. Ob sie aber organisch gewachsen sind, bleibt die Kernfrage, deren Beantwortung von einer wissenschaftlich-psychologischen Sicht aus zu verneinen sein wird" (Bliedtner, 1. S. 291 f.).

Literaturnachweis

zu den kritischen Bemerkungen von F. Bliedtner.

1. F. Bliedtner, *Element oder Ganzheit im Anfangsunterricht*. In „Unsere Schule“ VI, 1951, Nr. 5
2. ders., *Vorfragen zum ganzheitlichen Lesenlernen*. In „Der deutsche Lehrer im Ausland“ 3, 1956, Nr. 5
3. B. Bosch, *Grundlagen des Erstleseunterrichts*, 2. Aufl., 1949
4. W. Dietl, *Um das ganzheitliche Prinzip*. In „Westermanns Pädagogische Beiträge“ 8, 1956, H. 12
5. P. Dohrmann, *Pädagogische Briefe 1948*. Hannover 1948
6. F. Gansberg, *Zwischen den Lehrweisen*. In „Die Schule“ 3, 1948, H. 3/4
7. S. Gantschewa, *Kinderplastik Drei- bis Sechsjähriger. Arbeiten zur Entwicklungspsychologie*, 8. Stück, München 1930
8. K. Lambrecht, *Über den Einfluß der Verknüpfung von Farbe und Form bei Gedächtnisleistungen*. Zeitschr. f. Psychol. 71, 1915
9. W. Metzger, *Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife*. In „Westermanns Pädagogische Beiträge“ VIII, 1956, H. 11 u. 12
10. G. W. Mühle, *Ganzheitspsychologie*. In „Ganzheitliche Bildung“ 1, 1950, Aprilheft. Dort versehentlich P. Engel als Verfasser genannt.
11. G. Révész, *Abstraktion und Wiedererkennung*. Zeitschr. f. Psychologie 98, 1926
12. J. Rombach, *Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen*. Zeitschr. f. Päd. Psychologie 37, 1936
13. A. Rüssel, *Wahrnehmung*. Neue Psychol. Studien Bd. 12, 1934
14. H. Volkelt, *Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie*. Bericht 9. Kongr. f. exp. Psychol. 1925, Jena 1926
15. A. Wellek, *Das Problem des seelischen Seins*. Zeitschr. f. angew. Psychol. u. Charakterkunde 61, 1941
16. ders., *Stichworte „Ganzheitspsychologie“ und „Gestaltpsychologie“*. In „Lexikon der Pädagogik“ Bd. 1, Bern 1950
17. H. Werner, *Grundfragen der Sprachphysiognomik*. Leipzig 1932
18. F. Winnefeld, *Die Gestaltgenese im Lesevorgang*. Diss. Jena 1941
19. J. Wittmann, *Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts*. Potsdam 1933, 2. Aufl.

Ist eine zweisprachige Erziehung möglich?

(Gedanken über die Berechtigung unseres Tuns in der Grundschule der
Auslandsschule)

von Rektor Wilh. G ö t t e , Madrid

Unsere deutschen Schulen im Ausland sind so verschieden in Aufbau und Lehrziel, daß es unmöglich erscheint, etwas für alle Gültiges zu sagen. Nur in einem sind sie alle gleich: sie stehen im Dienste an der deutschen Sprache. Um eine Gesprächsbasis zu haben, sei den folgenden Betrachtungen darum ein Normalfall zugrunde gelegt, der früher häufiger anzutreffen war als heute. Wenn die gezogenen Folgerungen auch nicht ohne weiteres auf einen anders gelagerten Schulfall angewandt werden dürfen, so glaube ich doch, daß es in jedem Falle wertvoll ist, sich über einige Voraussetzungen und Vorgänge bei unserer Arbeit Klarheit zu verschaffen.

Als Normalfall will ich ansehen, daß

1. deutsche und nichtdeutsche Kinder zu ungefähr gleichen Teilen die Schule besuchen,
2. die deutsche Sprache im Stundenplan gleichberechtigt neben der Sprache des Gastlandes steht,
3. die Schüler mit 6 Jahren eingeschult werden.

Das Lehrziel mag im Schulplan festgelegt sein als Mittlere Reife, Abitur oder Bachillerato. Im Hinblick auf unsere Hauptaufgabe aber, nämlich den Dienst an der deutschen Sprache, möchte ich es für alle Schulen gleich formulieren: die deutsche Sprache so zu lehren, daß der Schüler sie gebrauchen lerne wie eine zweite Muttersprache. Ich will dabei sofort feststellen, daß dieses Hochziel nur unter den günstigsten Bedingungen und in den seltensten Fällen erreicht werden kann. Aber bewußt oder unbewußt beeinflußt dieses Ziel vom ersten Schultage an unsere Bemühungen und methodischen Maßnahmen. Wir wollen dem Schüler mehr bieten als nur eine zweite Fremdsprache. Die Frage ist nur: Erwecken wir in uns selbst, in den Schülern und ihren Eltern nicht falsche Hoffnungen? Ist eine 2-sprachige Erziehung möglich?

Überlegen wir zunächst die Situation des nichtdeutschen 6-jährigen Schülers! In den ersten Lebensjahren hat das Kind seine Umwelt nach und nach erobert und zu seinem geistigen Besitz gemacht. Das bedeutet, daß es seine Umwelt erkannt hat, daß es sie zu sich selbst in Beziehung gesetzt hat und daß es auch das Bindeglied beherrscht, welches Objekt und Subjekt, d. h. das Ding und das Ich, erst in Beziehung setzen kann, nämlich die Sprache. Diese Dreieinheit bildet fortan eine unlösliche Einheit. Es ist dem Kinde nicht möglich, irgendein Ding bewußt zu sehen oder sich vorzustellen, ohne daß sich auch zugleich das Wort dazu einstellt. Durch tägliche Auseinandersetzung mit der Umwelt hat auch das Kind sich schon ein Weltbild geformt, hat gelernt, vernünftig zu handeln und

fühlt sich als Mittelpunkt seiner kleinen Welt. Wenn es in die Schule kommt, hat es einen Reifezustand erreicht, der nicht mehr zu verändern ist, es sei denn, man schnitte die Wurzeln ab, denen es sein geistiges Wachstum verdankt. Diese Wurzeln aber sind Familie, Elternhaus, Sprache und Volkstum seines Heimatlandes. Sie werden es auch weiterhin nähren, und wir tun gut daran, uns während unserer Arbeit immer diese Tatsache und Notwendigkeit vor Augen zu halten.

Wir dürfen gar nicht den Versuch machen, das Weltbild des Kindes zu zerstören, wenn wir es nicht großen Erschütterungen aussetzen wollen. Stellen wir die dem Kinde vertraute Einheit von Person, Ding und Sprache aber nicht vom ersten Schultage an in Frage, wenn wir es zwingen, in einer anderen Sprache zu sprechen und zu denken? Wenn ich den Schüler frage: „Wo ist die Tür?“, dann soll er darauf ja genau so reagieren wie auf die Frage: „¿Dónde está la puerta?“ Ja, er soll sogar auf Deutsch darauf antworten: „Da ist die Tür.“ Die Antwort soll automatisch kommen, ohne den Umweg über die Muttersprache. Kann sich das Kind aber überhaupt aus seiner Muttersprache lösen, ohne die Einheit seiner Vorstellungswelt zu zerstören? Oder geben wir uns einer Selbsttäuschung hin, wenn wir das Kind zu der geforderten Leistung bringen? Denn die Leistung kann natürlich auch auf einfacher Dressur beruhen oder auf dem Umweg über die Übersetzung zustande gekommen sein.

Aus Erfahrung wissen wir, daß das Kind mühelos zu solcher Leistung fähig ist. William Stern und Charlotte Bühler führen ebenso wie andere Psychologen der „frühen Kindheit“ zahlreiche Beispiele dafür an, wie ein im Ausland aufwachsendes Kind leicht zwei Sprachen erlernt. Wir können das auch an unseren eigenen Kindern beobachten. Meine 5jährige Tochter spricht, innerhalb ihres kindlichen Ausdrucksvermögens, ein korrekteres Spanisch als ich, der ich immerhin schon 10 Jahre in spanischsprechenden Ländern zugebracht habe. Ihr Deutsch hält sich mit dem Spanisch auf gleicher Höhe. Beide Sprachen sind für sie getrennte Welten, deren Grenzen sie aber innerhalb von Sekunden überspringt. Sie verfällt auch nie in den Fehler einer Mischmaschsprache, wie sie für die im Ausland lebenden Erwachsenen so charakteristisch ist. Die Begriffe Deutsch und Spanisch kennt sie noch nicht, weiß aber mit einem bewunderungswürdigen Einfühlungsvermögen immer sofort, wen sie wie anzureden hat. Instinktiv muß sie auch um die noch unbegrenzten Ausweitungsmöglichkeiten ihres sprachlichen Ausdrucks wissen; denn zu Tieren spricht sie oft in einer dritten Sprache, die nur ihr und vielleicht den Tieren verständlich ist. Unbekümmert werden Wörter und Sätze geformt, die weder mit der einen noch der anderen Sprache etwas zu tun haben. Nur die an das Deutsche anklingende Satzmelodik läßt vermuten, daß der deutsche Sprachraum in ihr im Augenblick ein wenig dominiert.

Wie ist dieses Phänomen zu erklären? Gehen wir noch einmal von der vor schulischen Entwicklung des Kindes aus! Mit dem Eindringen in die Umwelt und der Sicherung der erworbenen Erkenntnisse durch die Sprache hat sich die Bewußtseinseinheit des Kleinkindes allmählich erweitert und gefestigt. Dieser Prozeß des Wachsens geht unaufhaltsam weiter. Die Einzelpersönlichkeit formt sich allmählich ein Weltbild, in das sie selbst mit einbezogen ist. Und je umfangreicher und komplizierter ihre Erkenntnisse werden, desto weniger ist es ihr möglich, sich daraus zu lösen. Das Endziel ist die „geformte Persönlichkeit“. Mit dem erworbenen Reichtum ist aber ein Verlust verbunden: die Flexibilität

des kindlichen Geistes. Es ist uns bekannt, wie leicht sich das Kind in eine Phantasiewelt führen läßt, die ihm dann ganz konkret erscheint. Wir wissen auch, wie das Kind aus dieser objektiv gesehenen Vorstellungswelt heraus zu „Lügen“ kommt, die es gar nicht als Lügen empfindet, sondern eher als aus seiner objektiven Vorstellung heraus resultierende zielgerichtete Wünsche. (Beim Kleinkind ist ja noch alles ichbezogen. Es hat noch nicht gelernt, sich selbst zu abstrahieren.) — Einen Fingerzeig gibt uns auch die Erforschung der Eidetik, dieser typisch kindlichen Eigenschaft, an kein wirklich vorhandenes Objekt gebundene Anschauungsbilder objektiv zu sehen, ja, sie sogar zu subjektivieren, d. h. sie an die Bewegungen seiner Phantasie zu koppeln und mit ihr gleichlaufend sich weiterentwickeln zu lassen.

Auch auf sprachlichem Gebiet können wir beim Kind eine sprunghafte Beweglichkeit feststellen, die uns beneidenswert müheles erscheint. Oft werden wir Eltern daraufhin angesprochen, wie schön es doch sei, daß unsere Kinder zweisprachig aufwachsen können. Uns ist aber auch bekannt, wie schnell die zweite Sprache vergessen wird, wenn das Kind in die Heimat zurückkehrt und die zu der Sprache gehörende Umwelt des Gastlandes nicht mehr vorhanden ist. Ich habe erlebt, daß Kinder während ihres 6-monatigen Urlaubs in Deutschland die zweite Sprache vollkommen vergessen hatten. Kamen sie aber in das Gastland zurück, dann war in kürzester Frist, innerhalb weniger Tage oder Wochen, die andere Sprache wieder da. Es war, als wenn etwas in seinem ganzen Umfang an die Oberfläche kam, was nur eine Zeitlang untergetaucht war. Die Vorstellungswelt des 2-sprachig aufwachsenden Kindes wird eben aus zwei Wurzelbündeln genährt. Es ist durch seine Eltern wurzelhaft mit Deutschland verbunden, durch seine Anwesenheit im Gastland aber mit allem, was ihm das andere Land zu bieten hat. Wird eines der beiden Wurzelbündel durchschnitten, so verkümmern auch die Triebe, die aus ihm genährt wurden.

Ist die sprachliche Beweglichkeit des Kindes deshalb möglich, weil sein „System“ eines Weltbildes noch nicht gefestigt ist, sich noch nicht versteift hat wie bei uns Erwachsenen? Unsere Gedanken bewegen sich zwangsläufig in den Bahnen der erworbenen Erkenntnisse. Wir haben keine Möglichkeit, auf einen Reiz von außen anders zu reagieren als uns unser „System“ erlaubt. Wenn wir einen Vorstoß in ein uns noch unbekanntes geistiges Gebiet unternehmen, dann geschieht das von dem gesicherten Standpunkt unserer erworbenen und in unser „System“ eingeordneten Erkenntnisse.

Beim Aufbau unseres Weltbildes ist die Sprache ebenso Strukturelement wie etwa die kausalen Zusammenhänge zwischen den Dingen. Bei jedem Wissenserwerb dient die Sprache als Werkzeug. Der ständige Wissenszuwachs läßt aber mit zunehmendem Alter die Strukturierung derart starr werden, daß sich ein Umbau nicht mehr vornehmen läßt. Ein systemfremdes Strukturelement, auch eine fremde Sprache, wird als störend empfunden. Zusammenfassend kommen wir also zu folgendem Schluß: Ein Kleinkind hat noch die Möglichkeit, den Aufbau seines Weltbildes 2-systemig vorzunehmen. Beide Sprachsysteme stützen das eine Weltbild in gleichem Maße, sind aber sonst voneinander getrennt. Sie können nebeneinander gebraucht werden, aber nicht gleichzeitig oder vermischt. Je unbedeutender noch das reine Wissen ist, desto größer ist die Möglichkeit der Strukturvariation. Beim schulpflichtigen Kind ist sie noch in beschränktem Maße

vorhanden. Doch nun drängt sich allmählich das Ordnungsprinzip in den Vordergrund. Die Fragen „Warum?“ und „Wie?“ sind längst an die Stelle des „Was ist das?“ getreten.

Die Erkenntnis, daß ein Kind überhaupt die Möglichkeit hat, seine aus Person, Ding und Sprache gebildete Bewußtseinseinheit um eine zweite Sprache zu erweitern, die auch als Strukturträger dienen kann, beruhigt uns zunächst im Hinblick auf die zu Anfang gestellte Frage: „Ist eine 2-sprachige Erziehung möglich?“ Zugleich zeigt sie uns aber auch den Weg für unsere Arbeit. Wir müssen nur aus dem Gesagten die folgerichtigen Schlüsse ziehen:

2. 1. Je früher die 2-sprachige Erziehung einsetzt, desto erfolgreicher ist sie. Dem Kindergarten der Schule kommt darum die allergrößte Bedeutung zu. Dabei scheint es mir weniger wichtig zu sein, daß das Kind lernt, eine Menge Dinge in zwei Sprachen zu benennen oder auch in ganzen Sätzen mit ihnen umzugehen, als ein Gefühl zu bekommen für die Struktur der zweiten Sprache. Ohr und Zunge sind die organischen Werkzeuge der Sprache. Wenn das neue Sprachgefühl diese beiden Organe erfaßt hat, ist der Weg frei für die mengenmäßige Erweiterung der Bewußtseinseinheit des Kindes, d. h. für den Erwerb von Vokabeln, Ausdrücken und Satzformen.

2. Dieser Spracherwerb muß natürlich organisch-ganzheitlich geschehen, wie ja aller Wissenserwerb nur dann wertvoll und von Dauer ist, wenn er auf diese Weise vollzogen wurde. Auf sprachlichem Gebiet muß der Schüler seine Umwelt noch einmal so erobern, wie er es als Kleinkind in seiner Muttersprache getan hat. Nur geht dieser Prozeß jetzt erheblich schneller vor sich; es ist gewissermaßen nur ein Nachholen. Die einzig konsequente Methode ist dabei auch für die Grundschule nur die ganzheitliche. Da unser Hauptunterrichtsziel die Sprache ist, muß die Sprache auch vom ersten Tage an im Vordergrund stehen. Im rein muttersprachlichen Unterricht sind die Elementarkenntnisse Lesen, Schreiben, Rechnen Hauptziele der ersten Schuljahre. Bei unserer Arbeit im Ausland stehen sie erst in zweiter Linie. Das heißt sie sind für uns so selbstverständlich, daß wir sie dem Hauptziel unterordnen müssen. Die in Deutschland noch immer interessante Frage, ob die synthetische oder die analytische Schreib-Lese-Methode die richtige sei, kann bei uns gar nicht zur Debatte stehen. Wir unterrichten ganzheitlich, und innerhalb unserer ganzheitlichen Arbeit kommt eben nur die analytische Methode in Frage. Denn nur sie gibt uns die Möglichkeit, vom ersten Tage an in Ganzheiten zu sprechen, zu schreiben und zu lesen und auf diese Weise Wissens- und Strukturelemente gleichzeitig zu vermitteln.

3. Der heranwachsende Schüler kommt eines Tages an den Punkt seiner Entwicklung, an dem sein Weltbild so festgefügt ist, daß eine Doppelstruktur nicht mehr möglich ist. Alle zweisprachig Aufgewachsenen haben mir erklärt, daß einmal eine der beiden Sprachen die Überhand gewann und damit endgültig alleiniges Strukturelement wurde. Aber damit geht das in der zweiten Sprache Erworbene ja nicht verloren. Ohr und Zunge sind längst so gefügte Werkzeuge geworden, daß sie einen Teil der Arbeit des sprachlichen Ausdrucks auch ohne das Hirn leisten können. Und das erworbene Wissen an Vokabeln und Sprachformen ist durch jahrelangen Gebrauch so fest eingeschliffen, daß es als bedeutendes geistiges Besitztum seinen Platz im großen Ganzen des Weltbildes behält. Nur seine beherrschende Funktion hat es aufgeben müssen.

4. Wer also eine zweite Sprache wirklich beherrschen will, der soll mit dem Studium in jeder Beziehung „von Grund auf“ anfangen. Die Grundschule kann noch einige Jahre von der besonderen Sprachbegabung des Kindes profitieren. Wer später damit anfängt, kann zumindest nicht mehr die Methoden anwenden, die in den ersten Schuljahren möglich sind. Denn dann sind beim Schüler die Fähigkeiten, die darauf ansprechen, nicht mehr vorhanden. Dafür hat er andere Fähigkeiten erworben, die es ihm erlauben, eine Sache geistig zu durchdringen und auch eine Sprache verstandesmäßig zu erlernen, ausgehend von einer schon gesicherten Basis, nicht sie benutzend als Medium zur Erweiterung seines persönlichen Weltbildes.

5. Bei dem anfangs vorausgesetzten Normalfall bewegen sich auch unsere fremden Schüler durchschnittlich 3 Stunden täglich im deutschen Sprachmilieu. Es drängt sich die Frage auf, ob diese Zeit genügt, sie die zweite Sprache in einem derartigen Umfange aufnehmen zu lassen, daß sie muttersprachlichen Charakter bekommt. Ich glaube, daß wir solche Erwartungen nicht haben dürfen. Trotzdem sollten wir aber dieses nirgendwo festgelegte und doch überall unausgesprochen vorhandene Lehrziel unseres Sprachunterrichts beibehalten; denn nur so bekommen wir die methodische Einstellung auf die in dem Kind vorhandenen Möglichkeiten. Wenn die zweite Sprache auch als vollwertiger Strukturträger zu spät kommt und die Muttersprache immer das Übergewicht behalten wird, können wir unser Ziel doch erheblich weiter stecken als ein reiner Fremdsprachenunterricht es tun könnte. Jedenfalls können wir in unseren Auslandsschulen, wie die Erfahrung zeigt, zu Erfolgen kommen, die weit über dem sonst Normalen liegen.

Zweisprachige Erziehung in der Oberstufe der Auslandsschule

Von Stud. Ass. W. Beutler, Madrid

Die Frage, ob eine zweisprachige Erziehung möglich ist, sei hier für die *Oberschule* einer deutschen Auslandsschule gestellt, nachdem Herr Goette sie aus der Situation der *Grundschule* heraus entwickelt hat.

Die Frage „Wie lebt das Kind in den beiden Sprachen?“ lautet für die Oberschule vor allem: „Was geschieht in der Reifezeit mit der Zweisprachigkeit des Kindes?“, denn die Oberschule erfaßt das Kind gewöhnlich von seinem 10. bis zu seinem 15. Lebensjahr, beim Abiturienten bis zu seinem 17. bis 18., und in diese Zeit fällt der große Umbruch von der Kindheit zur Reifezeit.

Herr Goette entwickelte das Phänomen der zwei Sprach-Welten des Kindes, die dennoch eine Einheit bilden. Diese auf den ersten Blick vielleicht paradox anmutende Tatsache muß man wohl als Grundphänomen des in zwei Sprachen aufwachsenden Kindes ansehen. Andersherum formuliert heißt sie: Die völlige Verschiedenheit der beiden Sprachen beeinträchtigt in keiner Weise die Einheit des Weltbildes des in ihnen beiden aufwachsenden Kindes. Es „merkt“ überhaupt nicht, daß es im Grunde in zwei Welten lebt, weil es sich selbst als Person noch

gar nicht von seiner Umwelt differenziert und distanziert hat, so daß ihm die Voraussetzung für ein Wahrnehmen dieser Umwelt und mit ihr der Sprache als etwas von ihm Verschiedenes fehlt. Der beste Beweis dafür ist die Tatsache — wenn ich hier Herrn Goette ergänzen darf —, daß das Kleinkind zwar mühelos von der einen zur anderen Sprache wechselt (z. B. Aufträge der Mutter in der deutschen Sprache dem spanischen Dienstmädchen in der spanischen weitergibt), aber nicht von der einen in die andere übersetzen kann (z. B. die Frage der Mutter: „Was heißt ‚Wasser‘ auf Spanisch?“ nicht zu beantworten weiß), weil es die Sprachen nicht als Sprachen, d. h. als Zeichensysteme, die man eben auch wechseln kann, erlebt.

Mit dem Einsetzen des Reifungsprozesses ändert sich nun diese Struktur des Kindseins von Grund auf. Der zentrale Vorgang innerhalb dieses Prozesses, soweit er geistig-seelischer Natur ist, ist das Auseinanderbrechen der „einen Welt“ des Kindes in ein „Gegenüber“ von Ich und Welt. Man hat ihn häufig beschrieben (Sprangers „Psychologie des Jugendalters“) und das „Erwachen des Ichbewußtseins“ genannt.

Was bedeutet dieser Umbruch nun für das Kind, das bis dahin unreflektiert zwei Sprachen nebeneinander sprach? Ich glaube, das entscheidend Neue, das dem Kind in dieser Zeit begegnet und aufgeht, ist die Möglichkeit der *Wahl*. Bis dahin sprach es in einer der beiden Sprachen dann, wenn es in ihr angesprochen wurde. Es löste sich dabei ein Mechanismus aus, der „selbsttätig“ ablief. Die Entscheidung zwischen den Sprachen fiel von außen. Ich verweise auf das Beispiel, das Herr Goette bringt, vom instinkthaften Wissen der Kinder, mit wem sie welche Sprache sprechen müssen.

Jetzt aber fällt ein solches „Müssen“ fort. Das Kind *erfährt* zum erstenmal, daß es zwei Sprachen spricht und daß es Unterschiede zwischen beiden gibt. Dieses „Erfahren“ braucht gar nicht plötzlich und bewußt zu geschehen, sondern kann sich langsam und unmerklich entwickeln; entscheidend ist aber, daß das Kind nicht mehr „automatisch“ reagiert, sondern ein Widerstandserlebnis zwischen Frage und Antwort hat, d. h. spürt, wie die eine Sprache sich dem was es ausdrücken will, mehr anbietet oder versagt als die andere. Ein Symptom für diesen Vorgang ist die nun auftretende Scheu, ja Scham mancher Kinder, bestimmte Dinge in der Sprache zu sagen, die ihnen die fremdere ist. Der Vollkommenheitskomplex erscheint, der das Kind sich z. B. weigern läßt, ein deutsches Gedicht vorzutragen, weil es weiß, daß es Deutsch mit einem leichten Akzent spricht.

Zweierlei ist hier geschehen. Einmal hat das Kind gemerkt, daß es eine der Sprachen unvollkommener spricht als die andere. Die natürliche Folge davon ist, daß es sich nun für eine der beiden Sprachen als für seine eigene entscheidet. Herr Goette wies schon darauf hin, daß von einer bestimmten Zeit ab die Gleichwertigkeit beider Sprachen nicht mehr durchzuhalten ist. Dann entscheidet sich der heranwachsende Mensch für eine von ihnen und gibt ihr den Vorzug vor der anderen. Dieser Vorgang ist für das zweisprachige Kind der entscheidende seiner Reifezeit und entspricht genau einer der allgemeinen Strukturen dieses Prozesses, die Spranger „das Entwerfen eines Lebensplanes“ genannt hat. Dieses Entwerfen bedeutet eine Handlung aus dem erwachenden Ich für dieses Ich und nur für dieses. Er bedeutet eine Wahl und eine Entscheidung. Auf die Sprache übertragen

bedeutet er das selbe: eine Sprache wird ausgewählt, das „Ich“ entscheidet sich für sie und spezialisiert sich damit.

Natürlich beschränkt sich diese Wahl nicht nur auf die Sprache, sondern erstreckt sich auf die ganze Kultur. In dieser Zeit beginnen die Auseinandersetzungen der Kinder darüber, welcher der beiden Kulturen sie sich zugehörig fühlen, und es fällt die Entscheidung für eine, was der Lehrer an einer auftauchenden Reserve, ja manchmal Feindschaft gegenüber den Werten spürt, die er zu vermitteln sucht. Es beginnen die großen Debatten des Für und Wider der beiden Völker. Diese Phase erfordert den besonderen Takt des Lehrers, da es in ihr im Grunde um den jungen Menschen selbst geht, um seinen innersten Kern. Dieser Vorgang, ein wesentliches Objekt aller „Psychologie des Kindes in zwei Kulturen“, bedarf einer eigenen Untersuchung, denn die Frage: „Ist eine Erziehung in zwei Kulturen möglich?“ ist eine von der hier vorliegenden wesentlich verschiedene.

Ein zweiter Vorgang fördert diese Unterscheidung und unterschiedliche Bewertung beider Sprachen. Es ist das Auseinandertreten von Denken und Sprechen. Das Kleinkind hat immer das Wort zur Verfügung, wenn es etwas ausdrücken will, und wenn es einmal danach suchen muß, dann sucht es doch immer in der gleichen Sprache. Dem jungen Menschen aber kann es geschehen, daß ihn ein Gedanke, ein Erlebnis, ein Problem bis in eine Schicht seiner Seele angerührt haben, die nur noch in einer Sprache ausdrückbar ist. Wenn er dann gezwungen wird, sich dennoch in der anderen darüber zu äußern, gerät er in Schwierigkeiten. Der Ausdruckswille, der Sinn- oder Erlebnisdruck dessen, was er ausdrücken will, stoßen gegen Hindernisse, wenn sich das rechte Wort nicht sofort einstellt. Das Wort muß gesucht werden, der Druck staut sich, und das schmerzt, beunruhigt, macht unsicher. Jeder Erwachsene, der sich mit geringen Sprachkenntnissen in einem fremden Land bewegen muß, kennt diese Situation. Die Folge davon ist der Versuch, der Stauung auszuweichen und in die geläufigere Sprache überzuwechseln, sei es für einen bestimmten Ausdruck, sei es überhaupt. Wiederum findet eine Auswahl und Bevorzugung einer Sprache statt.

Zusammengefaßt kann man also sagen, daß die Oberschule vor der Tatsache des Auseinanderbrechens der unreflektierten „Zwei-Sprachen-Welt“ des Kindes und der Bevorzugung einer Sprache durch den jungen Menschen steht. Dies gilt übrigens weitgehend unabhängig von der Herkunft der Schüler aus der einen oder der anderen Sprache. Kinder deutscher Eltern können sich durchaus für die Sprache (und Kultur!) des Gastlandes entscheiden. Ich habe bei einer Umfrage unter 14—15-jährigen festgestellt, daß etwa die Hälfte der Kinder zwar von Fall zu Fall in der spanischen oder der deutschen Sprache denkt, also nicht von der einen in die andere übersetzt zwischen Denken und Sprechen, soweit es sich um das alltägliche Sprechen handelt, daß sie aber wohl in der spanischen Sprache denkt, wenn sie „für sich“ denkt, also nicht mit anderen Menschen im Gespräch ist. Da hat sich also im „Kern“ der Person eine Sprache als die herrschende durchgesetzt, und zwar in diesem Fall die des Gastlandes. Von dieser Hälfte der Kinder zweier Klassen hatte eine nicht geringe Zahl rein deutsche Eltern, ja einige waren nicht länger als fünf Jahre in Spanien ansässig.

Die Gefahren dieses Vorgangs für die *Zweisprachigkeit* liegen auf der Hand. Wenn der Gebrauch einer der beiden Sprachen im jungen Menschen selbst zurück-

tritt, hört er leicht auf, natürlich zu sein. Der Wort- und Formenschatz der vernachlässigten Sprache wird zum bloßen Vorrat, auf den von Fall zu Fall — immer nur bei äußerem Anlaß — zurückgegriffen wird, ja er kann schließlich zum toten Bestand werden, der immer mehr abbröckelt. Man kann diesen Vorgang im Bild der Insel fassen, die inmitten des Meeres unter dem ständigen Wellenschlag ein Stück nach dem anderen verliert. Erstes Symptom des „Abbröckelns“ sind etwa unnatürliche Wendungen im Deutschen, die ihren Ursprung aus einer Wendung des Gastlandes verraten („Ich habe kalt“, „Ich habe 14 Jahre“, „Er reitet über einem Pferd“, usw.). Im fortgeschrittenen Stadium geht der sichere Gebrauch der Präpositionen verloren (Verwechslung von Dativ und Akkusativ, die z. B. im Spanischen bei Personen nicht unterschieden werden), bis dann ganze Sätze falsch konstruiert werden (das Verb in Nebensätzen am Anfang, usw.). Schließlich verliert die Erinnerung immer mehr vom Wortschatz, bis ein zusammenhängendes Reden in der so „absterbenden“ Sprache ganz unmöglich wird.

Dieser Prozeß beschleunigt sich in dem Maße, wie die Sprachumgebung an Eindeutigkeit zunimmt. Kinder, die aus Deutschland kommen und mit ihren Eltern und ihren deutschen Lehrern nur Deutsch sprechen, mit allen übrigen Menschen ihrer Umwelt (auch mit ihren Geschwistern!) aber Spanisch, können nach drei Jahren kein reines Deutsch mehr reden! Schule und Elternhaus allein können den Bestand der „Insel“ nicht gegen das „Abbröckeln“ halten, wenn sie nicht *methodisch* etwas dagegen unternehmen. Es reicht nicht aus, mit den Kindern Deutsch zu *sprechen*, man muß ihnen Hilfen geben, die es ihnen ermöglichen, die Sprache, die ihnen nicht mehr natürlich ist, dennoch lebendig und flüssig zu erhalten. Damit sind wir bei der Frage der *Sprach-Erziehung* auf der Oberschule.

Das Gesagte deutet schon die Antwort auf die Ausgangsfrage an: „Ist eine zweisprachige Erziehung auch auf der Oberschule möglich?“ Ich möchte sie bejahen, allerdings mit den selben Einschränkungen, die Herr Goette machte, daß es sich nämlich um eine Idealforderung handelt, die immer nur annähernd erreicht werden kann, dennoch aber das Ziel und damit das Fundament der methodischen Spracherziehung bleibt, und mit der zweiten Einschränkung, daß beide Sprachen auf der Oberschule nicht immer in der gleichen Lebendigkeit bei den Schülern erhalten bleiben können.

In den ersten Jahren der Oberschule, ihrer Unterstufe also, bleiben Situation und Problem der Spracherziehung zunächst die gleichen wie in der Grundschule, da die Schüler ja noch Kinder sind und in der „einen Welt“ leben. Erst mit der Mittelstufe, deren Einsetzen mit dem der Reifezeit ungefähr zusammenfällt, wird eine von der Grundschule verschiedene Methode nötig. Es gilt also zunächst, die Methoden der Grundschule fortzuführen und sie allmählich in die neue überzuleiten. Der Übergang von der letzten Klasse der Grundschule zur ersten der Oberschule muß so reibungslos wie möglich vor sich gehen. Dieses grundsätzlich und überall, auch in Deutschland erstrebenswerte Ziel hat an der Auslandsschule eine besondere Bedeutung. Die Zweisprachigkeit würde unter einem abrupten Wechsel der Erziehungsmethoden erheblich leiden, da durch ihn dem Kind seine Zweisprachigkeit unter Umständen viel früher zum Problem würde, als das normalerweise einträte. Man sollte die Gleichartigkeit der *Spracherziehung* umso mehr zu wahren suchen, als mit dem Beginn der Oberschule ohnehin neue Fächer und Materien auf das Kind einstürmen, die ihm genug zu schaffen machen. Eine wesentliche Hilfe ist allerdings vorhanden. Nirgendwo läßt sich der reibungslose

Übergang besser bewerkstelligen als an der Auslandsschule, da ja die Kinder geschlossen von der einen Grundschule an die eine Oberschule übergehen, ja unter Umständen einzelne Lehrer die gleichen bleiben. Auf jeden Fall sollte man als erste Forderung für Auslandsschulen die aufstellen, daß der Deutschlehrer, der die erste Oberschulklasse übernimmt, sie sich in der Grundschule „abholt“; er muß sich mit den Kollegen und Kindern dort in Gespräch und Hospitieren methodisch und „atmosphärisch“ verständigen.

Im übrigen soll sich der Lehrer der Unterstufe ständig bewußt sein, daß er — man gestatte mir das Bild — in den „sieben fetten Jahren“ arbeitet. Die unreflektierte, rein rezeptive Aufnahmefähigkeit der Kinder ist noch groß, und es gilt, an Wortschatz und Sprechwendigkeit unterzubringen, was unterzubringen ist. Das ist der „Schatz“, aus dem alles spätere Sprechen schöpft, nachdem der natürliche „Einfluß“ versiegt ist. Das Ideal ist, daß das Kind am Ende dieser Phase, also mit 12 bis 13 Jahren, beide Sprachen fließend spricht, sie beherrscht. Vor allen Dingen muß das, was daran rational nicht zu bewältigen ist, ins Unterbewußtsein eingedrungen sein, denn die Fähigkeit, sein Sprachgefühl zu entwickeln, geht dem jungen Menschen später weitgehend verloren. Es ist z. B. nahezu unmöglich, nach dem Abschluß der Kindheit spanisch denkenden Kindern den Dativ-Akkusativ-Unterschied bei Personen geläufig zu machen. Da verfängt auch die Fragemethode („Wem?“ — „Wen?“) nicht mehr, denn wann ich das eine oder andere sowohl sagen als auch — wenn ich es nicht spontan weiß — fragen muß, sagt mir keine Regel, sondern nur das Gefühl. Dieses Gefühl also heißt es sicher zu machen.

Bei der Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes ist es wesentlich, daß man mehr noch als in Deutschland darauf achtet, daß jedes neue Wort und jeder Begriff soweit erklärt und geübt wird, bis er jedem Kind klar ist und bis es ihn beherrscht. Das Kind in Deutschland hat die Möglichkeit, außerhalb der Schule dem Wort wiederzubegegnen und es so durch Gewöhnung schließlich zu seinem Besitz zu machen; das Kind im Ausland hört manche Wörter nur in der Schule.

Dies gilt in verstärktem Maße von Fachausdrücken, und damit sind wir bei der Bedeutung aller Fächer, die nicht Deutschunterricht sind, aber in der deutschen Sprache gegeben werden. Jedes solche Fach muß an der Auslandsschule mindestens ebenso sehr Spracherziehung sein wie Erdkunde, Geschichte, Latein, Musik, Turnen. Das Vokabularium der Geographie etwa muß dem Kind so vermittelt werden wie der Wortschatz im Deutschunterricht; der Lehrer des Faches muß zunächst auf den sprachlichen Charakter seiner Ausdrücke achten, auf ihren Inhalt, ihre Schreibung und ihre Aussprache; dann erst kann er mit ihnen „fachlich“ operieren. Der Fachlehrer ist also im Ausland immer zugleich auch Deutschlehrer.

Das gilt auch für die Beachtung der Korrektheit der kindlichen Antworten. Auch in einer Schule in Deutschland soll sich der Fachlehrer bemühen, nicht nur den fachlichen Inhalt, sondern auch die sprachliche Fassung der Antworten zu prüfen und zu korrigieren. An der Auslandsschule muß er es in verstärktem Maße tun und wird viel häufiger mit dieser Aufgabe konfrontiert werden. Denn hier trifft er bald auf das Phänomen des Auseinandertretens von Denken und Sprechen. Mit zunehmendem Alter häuft sich die Zahl der Fälle, wo die Kinder den Stoff des Fachunterrichts zwar gern aufnehmen und wiedergeben wollen, aber nicht mehr in der Unterrichtssprache. Sie interessiert jetzt verständlicherweise

nur noch das Stofflich-Sachliche; die Sprache, in der sie es wiedergeben, erscheint ihnen nebensächlich. Immer öfter wird jetzt die Frage gestellt: „Darf ich es auf Spanisch sagen?“. In diesem Augenblick beginnt die sprachliche Verantwortung des Fachlehrers. Er muß unbedingt nein sagen und den Schüler dazu anhalten, die Unterrichtssprache zu sprechen. Es ist schwer — für das Kind wie für ihn — in diesem Punkt festzubleiben, auf ein rein fachliches Unterrichtsgespräch oft weitgehend zu verzichten und stattdessen minutenlang am sprachlichen Ausdruck zu feilen, obwohl die Antwort vielleicht sachlich völlig richtig, ja ausgezeichnet ist. Wer würde hier nicht lieber ein Auge zudrücken und die eine oder andere sprachliche Unrichtigkeit und Nachlässigkeit durchlassen, und wer tut das nicht auch immer wieder? Aber die Forderung bleibt, es nicht zu tun, denn wenn die Unachtsamkeit auf die Sprache zur Gewohnheit wird, verliert die Forderung an Verbindlichkeit und wird nebensächlich, und zwar nicht nur für den speziellen Fachunterricht. Die Folge ist allerdings, daß der Unterricht viel, viel langsamer voranschreitet als in Deutschland, weil er zugleich ein fachlicher *und* ein sprachlicher ist. Man halte sich das vor Augen bei der Abfassung von Lehrplänen für die Auslandsschule!

Kompliziert werden kann dieses Phänomen der Ausdrucksschwierigkeit in der Unterrichtssprache durch das oben beschriebene Moment der Scheu, ja der Scham, sachlich rund Erfaßtes und gedanklich gründlich Durchgearbeitetes in sprachlich unvollkommener Form wiederzugeben. Man muß dann den Kindern die Scheu nehmen, indem man ihnen klar macht (vor allem durch die Art, wie man als Lehrer auf ihre Fehler reagiert), daß sprachliche Unvollkommenheiten und „Schnitzer“ keineswegs negativ aufgenommen und beurteilt werden. Man sage ihnen, daß es besser ist, sich falsch in der Unterrichtssprache auszudrücken, aber den Mut nicht zu verlieren, als richtig in der geläufigeren Sprache. Nur so läßt sich meines Erachtens erreichen, daß die zweite Sprache ständig im Blickfeld bleibt und die Verantwortung begriffen wird, die man von dem Augenblick an für sie hat, wo man — ganz natürlicherweise — die erste zu seiner eigentlichen „Muttersprache“ gemacht hat.

Dieses Bewußtsein ist eine wesentliche Hilfe für den Schüler der Oberschule von einer gewissen Reifestufe an. Es gibt ihm die Möglichkeit, eine Sprache geistig und bewußt nicht nur zu erfahren, sondern auch zu *führen*. Diese Tatsache ist fundamental für alle zweisprachige Erziehung der Oberschule von dem Beginn der Reifezeit an. Das, was die Sprache an natürlicher Selbstverständlichkeit vielleicht verliert, kann durch bewußte geistige Arbeit weitgehend wettgemacht werden.

Von hier aus leuchtet ein, wie wichtig die Vermittlung von *methodischen*, also vor allen Dingen grammatischen Sprachhilfen für den Schüler ist. Dienen sie zunächst, in der Unterstufe, nur als Mittel zu dem Zweck, das unbewußte „Sprachmaterial“ durchsichtig zu machen und zu verfestigen, so müssen sie mit zunehmendem Alter in steigendem Maße in ihrem *Hilfe*-Charakter klargemacht werden, als ein methodisches Gerüst, auf das er sich verstandesmäßig stützen kann, wenn ihn sein Sprachgefühl einmal im Stich läßt.

Grammatikschulung und Ausdrucksschulung als methodisch betriebener Teil des Sprachunterrichts bleibt darum die wesentlichste Forderung auch an die Oberschule einer Auslandsschule, und zwar für alle Klassen und Altersstufen. Eine

reizvolle und wertvolle Form, in der sie in der Mittel- und Oberstufe auch erscheinen kann, ist etwa die (idiomatische, nicht wörtliche) Übersetzung, die sehr vieles von beiden Sprachen *bewußt* macht. In Deutschland kann der Sprachunterricht mit zunehmendem Alter sich immer mehr den Feinheiten und Seltenheiten der Sprache zuwenden und hinter dem stofflichen Unterricht (Lektüre etwa) zurücktreten. An der Auslandsschule muß er notwendig einen breiten Raum einnehmen und immer wieder das Grundgerippe bewußt machen und üben. Nur so kann es gelingen, die Dämme um die „Insel“ der zweiten Sprache zu halten und ein Abbröckeln zu verhindern.

Wenn man das tut, dann sollte es möglich sein, die zweite Sprache auch über die Schulzeit hinaus durchaus flüssig und geschmeidig zu erhalten.

Zur Psychologie, Didaktik und Methodik des zweisprachigen Unterrichts

von Rektor Herbert R. K o c h , Dortmund

Die heutige Aufgabenstellung der deutschen Schule im Ausland als einer Pflegestätte der Begegnung deutscher und fremder Lebens- und Kulturwerte, beide im wesentlichen repräsentiert durch die Sprache, die ihre Träger sprechen, zwingt uns zu einer eingehenden Beschäftigung mit den psychologischen Problemen und Tatsachen des zweisprachig aufwachsenden Kindes, wenn der angestrebte Erfolg unseres Bemühens in Erziehung und Unterricht, schulpraktisch vor allem in der *Hilfe beim Lernprozeß*, gesichert werden soll. Denn neben eigener Einsicht und Übung, neben Nachahmen und Gewöhnen ist die Sprache wesentlichstes Mittel des Lernens; ja, sie ermöglicht überhaupt erst das menschliche Lernen in seinem vollen Umfang und Sinn.

Die Zweisprachigkeit ist zweifellos das Kernproblem der Auslandsschulpädagogik und zugleich ihr umstrittenstes Gebiet. Es soll hier umrissen werden vom Sprachbegriff her sowie unter dem Blickpunkt der sprachpsychologischen Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen, wie diese sich in den einzelnen Stufen in der besonderen Situation der Auslandsschule darstellt. Hieraus sind Erkenntnisse und didaktische Verhaltensweisen abzuleiten, die in der Kleinarbeit des Schulalltages ihre Bewährung finden müssen.

Seit Humboldt betrachten wir die geistgestaltende Kraft der Sprache (*energeia*) vor ihrer Verwendung als dienstbereites Mittel (*organon*) des Ausdrucks und der Verständigung. „Jeder Gegenstand, jede Sache *wird* gleichsam erst für das Kind durch das Wort“, sagt Friedrich Fröbel. Mit der uns eigenen Sprache erwerben wir zugleich ein muttersprachliches Weltbild mit seinem ganzen Reichtum an Daseins- und Gemütswerten, mit Gefühls- und Denkkraften. Sprache hinsichtlich der äußeren Gestalt ist ein „Gefüge sinn- und bedeutungsvoller Zeichen, die imstande sind, Dinge und Vorgänge der Außenwelt, bzw. deren Spiegelung im Bewußtsein, ferner Zustände des Innenlebens ... darzustellen“ (F. Kainz). Unter psychologischem Blickpunkt bedeutet Sprache eine psychologische Tätigkeit, die sinnvoll eine Leistung hervorbringen soll: Sprechen und Sprachverstehen.

So stellt sich uns die Sprache in ihrem Wesen als wirksame persönlichkeits- und gemeinschaftsbildende Kraft in feinsten Superstruktur dar, die — stetig wachsend zu erwerben und zu beherrschen — schon für das Kind unter normalen, d. h. einsprachigen Verhältnissen eine erhebliche Leistung bedeutet. Die für die jeweilige Entwicklungsstufe kennzeichnende Einstellung zur Welt bestimmt den sprachlichen Gestaltungsprozeß hinsichtlich Inhalt und Form.

Hochleistungen einerseits und Mißerfolge unter anderen Verhältnissen, auch Untersuchungen über die Ergebnisse des zweisprachigen Unterrichts — bisher fehlen allerdings hierzu überschaubare Vergleichsbasen — lassen aus dem Meinungsstreit des Für und Wider in Forschung und Schulpraxis keine eindeutig klaren Schlüsse ziehen. Viele Auslandsschulpraktiker beobachteten eine gesteigerte sprachliche Auffassungskraft mit verfeinerter Hörfähigkeit, heben die bewußte Kenntnis und Kontrolle der Artikulation hervor neben einem gesunden und natürlichen Gefühl der Überlegenheit gegenüber den Einsprachlern. Dagegen weisen andere auf die Schäden der Zweisprachigkeit hin, beobachteten in ihrem Bereiche Selbstüberschätzung und Nervosität, moralische Hinterhältigkeit neben Minderwertigkeitsgefühlen, fürchten sogar Erscheinungen der Schizophrenie und des Stottern bei den Zweisprachlern.

In diesem Streit der Meinungen, der neben einer radikalen Ablehnung jedes zweisprachigen Unterrichts vor allem Unterschiede in den Ansichten über den etwaigen Beginn der zweiten Sprache zeitigte, muß einmal klar ausgesprochen werden: Die Zweisprachigkeit ist eine natürliche Gegebenheit des deutschen Lebens im Auslande schlechthin. Es handelt sich hierbei um ein seelisches Phänomen, aus dem auch sprachliche Erscheinungen fließen. Die deutschen Kinder wachsen draußen zumeist in den fremden Städten, in einem zweisprachigen Milieu auf und sollen sich späterhin in ihm bewähren. Dazu kommen zur Deutschen Schule draußen auch fremdsprachige Kinder, denen in einer Art muttersprachlichem Milieu ein neues sprachliches Weltbild geboten wird. Es soll sie dem angestammten keinesfalls entfremden, sondern es zum vertieften Bewußtsein führen.

Zweifellos spielt das *Wie* der Spracherlernung eine ganz entscheidende Rolle hinsichtlich des Ergebnisses. Einzelrezepte und methodische Fingerzeige bleiben Stückwerk, wenn sie nicht konsequent aus sorgfältiger Beobachtung und Beachtung der psychologischen Entwicklungsstufen in der besonderen Situation geschöpft sowie in zielbewußter didaktischer Verhaltensweise gesteuert werden. Also: *Psychologisierung des Sprachunterrichtes!* Hierzu müssen uns die Tatsachen und Probleme der Sprachentwicklung des Kindes — von den vorsprachlichen Lautgestalten über Wesen und Gehalt der Kleinkindersprache sowie die Sprachentwicklung im Schulalter durch die Reifezeit hindurch bis ins Jugendalter — stets gegenwärtig sein. Kaum eine Schulart auf der weiten Welt vereinigt derart verschiedenartige Kinder aus unterschiedlichstem häuslichen Milieu in einer Klassen- und Schulgemeinschaft wie die deutsche Auslandsschule. Daraus fließen Schwierigkeiten und auch Vorteile und Möglichkeiten.

Im Kleinkinde leben die beiden Sprachen strukturmäßig selbständig nebeneinander her. Schon Dreijährige sind sich über die Tatsache klar, daß sie zu verschiedenen Personen in verschiedenen Zungen sprechen. Die Einsprachler zeigen gegenüber den Mehrsprachigen meist klarer abgegrenzte Begriffe hinsichtlich Schärfe und Tiefe, während diese oftmals den gleichen Wortschatz nochmals in

der zweiten Sprache beherrschen. Sprachmischungen kommen vor und gehen bis ins reife Alter (wie wir u. a. auch von Napoleon I. wissen), wenn aus der spielerischen Zweisprachigkeit des Kleinkindes nicht die Ansätze zu einer bewußt geführten gewonnen und genutzt werden, wie dies schon Geißler 1939 forderte. Eine enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus kann das schulische Bemühen nur fördern. Hildebrands Forderung, daß das *Hauptgewicht auf die gesprochene und gehörte Sprache* gelegt werden muß, gewinnt für die Auslandsschule besondere Bedeutung. Daher sollte die „Kindergartenarbeit“ weit in das erste Schuljahr hineinreichen, ehe die gesehene, d. h. die gedruckte Sprache vor das Kind tritt und ehe vor allem das Kind seine Sprache selbst sichtbar machen, d. h. schreiben soll.

Paß

Bei der ersten Begegnung mit den Schulneulingen werden wir zunächst den menschlichen Kontakt und in einer sich natürlich ergebenden Situation (Begrüßung, Namensnennung, Spiel o. ä.) eine sprachliche Verständigungsbasis herstellen. Für jedes Schuljahr muß ein bestimmter *Wortschatz* der in der Kindersprache bekanntesten und gebräuchlichsten Wörter vereinbart werden. Für Erwerb und Klärung der Begriffe mit ihren Wörtern (Benennungen) sowie für ihre lebendige Verfügbarkeit sind alle Mittel der neuzeitlichen Psychologie und Fachdidaktik einzusetzen: Viel singen und spielen, viel bauen und basteln und darstellen! Bewegung und Rhythmus, viel Gegenständliches und keine Scheu vor dem „Umweg“ über kinästhetische Erregungen! Das Tun und die Sache rangiert *vor* dem Bild. Am tiefsten gewinnt die Verknüpfung „*Objekt — Fremdsprachensymbol (Wort)*“ Grund, hernach erst „*Fremdsprachenwort — Bewegung*“, diese jedoch noch weit besser als die reine *Wortverknüpfung*, die sich als die am geringsten reproduktionsfähige erweist. Es gilt der Satz, den Nowack (1942) aus Forschung und Schulpraxis aufstellte: „Je mehr Sinnesgebiete wir gleichzeitig beteiligen, desto mehr können wir reproduzieren.“ Deshalb auch: Vormachen und Nachahmen, Spiellieder, handgreifliches Rechnen, Geste und Mimik, Tätigkeitsserien, kleine Aufträge und geeignete Reihen, Zeichenspiele, Kehrreimgeschichten und Bildverse, die alle zu Wiederholungen reizen. Sprechen — sprechen — sprechen! zu dem einen Ziel, in ganzheitlichem Fortschritt einen sicheren Wortschatz mit einwandfreien Fügungen aufzubauen. Auch das Kasperletheater ist ein belebendes Mittel der Spiel- und Sprecherziehung.

Die Zweisprachigkeit macht hellhörig sowohl auf dem Gebiete der Laute (saubere Aussprache und phonetisches Abschleifen der Sprachschwierigkeiten, wie es Kollege Krull in Heft 3/1954 dieser Zeitschrift exemplarisch darstellte), als auch auf dem des unterschiedlichen Satzbaues. Hier helfen farbige Wort- und Satz-karteien. Analoge Satzformen nach Modell bilden lassen! Es ist erklärlich, daß die Zweisprachigen leichter zu Einblicken in den Aufbau der Sprache verlockt werden als Einsprachler, denen Grammatik meist gar nicht liegt. Wir werden induktiv vorgehen. Behutsame Lehrerkorrektur soll den Sprachmut der Kinder nicht abtöten, wenn wir ihre Begriffswelt aufbauen wollen. Rudolf Schröter hat in Heft 1/1955 unserer Zeitschrift gezeigt, wie im ersten Schuljahr etwa 600 bis 700 Wörter für die deutschen Kinder begrifflich geklärt und den fremden Kindern vermittelt werden, wobei wir uns vor zu starker „Steilheit“ beim Einführen neuer Begriffe (Wörter) hüten wollen. In den nächsten Grundschuljahren kämen in konzentrischen Kreisen je etwa 650 neue Wörter dazu in steter Bindung an den Sachunterricht der weiteren Umgebung des Kindes, der Geschehnisse in den

Jahreszeiten bis zu den Grundbegriffen der Heimatkunde, des tätigen Rechnens und der Raumlehre.

Pall
Hauptprinzip: *Jedes Vorhaben dient zugleich der sprachlichen Schulung!* Beachte und schöpfe die Möglichkeiten der einzelnen Entwicklungsphasen des Kindes aus, wenn z. B. das Kind (8.—10. Jahr) beginnt, nach der 1. Phase, wo sein Weltbild noch stark phantastisch gefärbt ist, die reale Welt tätig und zergliedernd zu erfassen, die Beziehung zur Wirklichkeit herzustellen! Bringe die Sprachinhalte sauber zur Deckung! Dulde kein Ausweichen in die „leichtere“ Sprache! Vor allem wollen wir die Kinder stets nach ihrer besonderen Art und Ansprechbarkeit beobachten und behandeln, da das Phänomen der Zweisprachigkeit nicht nur intellektuell aufgenommen und verarbeitet wird, sondern vom seelischen Grundgefüge des Menschen her, beide beeinflusst von den unterschiedlichen Umweltseinflüssen, wozu nun in wachsendem Maße das Klima der deutschen Auslandsschule mitgehört.

Ihr komplexes Schulsystem garantiert den organischen Übergang sowohl vom Kindergarten zur Grundschule, als auch von da (3. Entwicklungsphase) zur Oberstufe, bzw. Mittel- oder Oberschule. Wir würden die gemeinsame Erziehungsbasis zerbrechen, wenn wir nach Sprachen getrennte Klassen einrichten wollten. Auch zweisprachige Parallel-Lehrbücher sind abzulehnen, da das Kind mit wesentlich anderen Voraussetzungen und Bewältigungsmitteln an das Phänomen Sprache herangeht als der verkopfte und übersetzende Erwachsene. Auch die Zehnjährigen „übersetzen“ aus der Situation heraus sicherer und ungehemmter als auf die Lehreraufforderung: „Übersetze mir doch mal...!“ Doch fragen sie immer häufiger nach dem Warum; auch Interessengebiete werden deutlich. Das Spannungsverhältnis zwischen Form und Inhalt wird interessant. In dieser Epoche der Nüchternheit ist es doppelt wichtig, auf Verinnerlichung hinzuwirken. Die zweisprachig aufwachsenden Kinder erkennen nun gleichsam doppelt, daß sich der Abstand zwischen dem erlebenden Ich und dem erlebten Inhalt, der Wirklichkeit vergrößert. In der beginnenden Reifezeit suchen die Kinder einen Halt und feste Werte, und die gewinnende Art des Erziehers wirkt hier viel.

Dem Kinde half die Sprache geistig auf die Beine (Kainz), indem sie ganz entscheidend beim Aufbau seiner Gegenstandswelt beteiligt blieb. Beim zweisprachigen Kinde erkannten wir neben der Einheit von Wort und Sache noch deren Bindung an einen bestimmten Personenkreis, der die jeweilige Sprache mit ihm spricht. In der Reifezeit löst sich die von Fröbel in genialer Schau erfaßte „allseitige Lebenseinigung des Kindes“.

Der zweisprachig aufwachsende Mensch baut sich sein Weltbild gleichsam in zwei Sprachen auf, die er anfangs wohl noch nicht als eigenständige Strukturträger, doch unterschiedlich im persönlichen Verwendungsbereich, mit fortschreitender Reife aber auch als unterschiedliche Sprachsysteme durchaus erkennt.

Die Sprache ist unmittelbare Ausformung des seelischen Lebens, das sich im Jugendlichen *) dokumentiert im Erwachen des Ich-Bewußtseins, im allmählichen Entstehen eines Lebensplanes sowie im Hineinwachsen in die einzelnen Lebensgebiete. Mit dem Wachsen der Erkenntnis- und Erlebensfähigkeit in die Welt des Geistes und der Werte sowie des ästhetischen Genusses bieten sich der Sprach-

*) Die Sprache des Jugendlichen, d. h. ihr Anderssein gegenüber der des Kindes und des Erwachsenen, ist noch weniger erforscht als die Kindersprache.

erziehung weitere Wege. Auch die Möglichkeiten der Einschulung auf eine erfolgversprechende Arbeitstechnik sind reicher. Denn die unbestreitbaren Vorteile der direkten Methode schwinden in den Oberklassen immer mehr, wo rationell gearbeitet werden muß. Dem auf der Oberstufe drohenden Sprachschwund muß mit erfolgversprechenden Maßnahmen begegnet werden. Vom Fach „Deutsch“ aus kann dies allein nicht geschehen. Nur eine enge kollegiale Zusammenarbeit und gegenseitige Arbeitskontrolle insbesondere der Lehrer, die gemeinsam eine Klasse betreuen, garantiert die Verwirklichung des Grundsatzes, daß *jeder Fachunterricht zugleich auch Sprachunterricht* sein muß. Darstellerische Szenen, Feste und Feiern geben die Möglichkeit zur Selbsttätigkeit in einem den wachsenden Kräften angemessenem Maße. Lernt der Auslandslehrer die Sprache des Landes, so liegt in dieser *Erfahrensverbundenheit* mit seinen Schülern die *stärkste menschenformende Kraft*.

Und das Ergebnis der zweisprachigen Erziehung? Das Leben führt uns Menschen zu, die weder die eine, noch die andere Sprache sauber sprechen und ein schreckliches Mischmasch daherreden — neben solchen, deren meisterhafte und bewußte Beherrschung der eigenen Muttersprache nur erreicht wurde durch das tiefe Eindringen in eine an sich fremde, die der Klassenkamerad als angestammte spricht. Wir brauchen nicht an die bekannten Namen der sprachlichen Hochkultur zu erinnern (C. F. Meyer, Fernán Caballero oder Marie Ebner-Eschenbach, Josef Conrad und Albert Schweitzer), die zwei Sprachen in hohen Graden beherrschen und gestalten, sondern neben den beachtlichen Prüfungsergebnissen vor allem an die tägliche Bewährung der ehemaligen Schüler auslanddeutscher Schulen draußen im Leben zu denken, um in Bescheidenheit und Stolz das Ziel aufzustellen und in besonnener, konsequenter Arbeit zu erreichen: Zwei Muttersprachen kann niemand bis in alle Breiten und Tiefen meistern, sondern *eine* Sprache (sie kann durchaus wechseln) wird immer den Vorrang innehaben. Die deutsche Auslandsschule will Menschen des tätigen Lebens heranbilden, die in der angestammten Sprache, Lebensart und Kultur um so tiefer verwurzelt bleiben, als sie die *geistige Atemluft eines anderen Volkes* kennen und lieben lernten wie deren Träger.

Es gilt, die fremden, meist von Hause aus einsprachigen Kinder in organisch-ganzheitlichem Spracherwerb in die deutsche Sprache als wesentlichen Sinn- und Strukturträger deutscher Art und Kultur einzuführen, damit sie sie neben ihrer eigenen Muttersprache beherrschen, die sie hierdurch nur um so tiefer lieben werden. Denn wer keine andere Sprache kennt, weiß nichts von seiner eigenen, sagt Goethe. Die im Auslande meist zweisprachig aufwachsenden deutschen Kinder sollen durch die dauernde Beziehung zur fremden Atmosphäre zu einer sicheren Beherrschung unserer deutschen Muttersprache geführt werden, die ihnen über Sprachfertigkeit und Sprachverständnis hinaus kraftspendende Heimat bleibt.

Mit Rücksicht auf die Osterfeiertage und aus inhaltlichen Gründen erscheint das vorliegende Heft als Doppelnummer 4/5 (April-Mai) im Umfang von 48 Seiten. Das Heft 6 erscheint Mitte Juni.

Die Schriftleitung

Ziele und Methoden deutscher Sprachkurse für erwachsene Ausländer

von H. Brückmann, Goethe-Institut München

Erwachsene Ausländer, die an Deutschkursen teilnehmen, sind Schüler aus Oberklassen, Studenten, Berufstätige aller Bildungsgrade und Fachrichtungen, Hausfrauen und „Höhere Töchter“. Ihre *Lernziele* sind so verschieden wie sie es selbst sind nach nationaler Eigenart, Beruf, Vorbildung, Lerngewohnheit, Begabung, Entwicklung, Neigung, Ausdauer und Strebsamkeit. Wohl alle kommen freiwillig, ihr Interesse ist sehr persönlich und häufig nicht von der Absicht bestimmt, eine Prüfung zu bestehen. Man lernt Deutsch, um deutsche Fachliteratur lesen zu können, um bei der Ausübung eines bestimmten Berufes deutsch sprechen und schreiben zu können, um nach Deutschland zu reisen, um den eigenen Bildungshorizont um eine wichtige Kultursprache zu erweitern, um einer Mode zu folgen, um ein bestimmtes Examen ablegen zu können.

Die *Lehrziele* sollen den sehr verschiedenen Wünschen der Lernenden so nahe kommen wie möglich. Man greift also zum Notbehelf der Gruppierung: Anfänger, Fortgeschrittene, Oberstufen, Fachsprachen (z. B. Handel, Medizin, Technik), Seminare zu bestimmten Themen der Geistes- und Kulturgeschichte oder zur Fortbildung einheimischer Deutschlehrer, Konversation, Diskussion.

Der Weg über die Sprache führt nicht nur zur Prüfung oder zum Abschluß eines Arbeitsthemas — und beides ist schon wichtig, um nicht in den leeren Raum zu bauen —, sondern zur Vermehrung unseres geistigen, moralischen und ethischen Kapitals im Ausland — mit all ihren Auswirkung auf Politik und Wirtschaft.

Es ist klar, welche große Rolle für den Erfolg der Spracharbeit der Einzelne spielt. Ihn zu interessieren, ist Sache der örtlich geeigneten Werbung, der eine genaue Diagnose der Gegebenheiten (Zahl, Art und Lage der Klassenräume, Vorbildung und Persönlichkeit der Lehrkräfte, anzuwendende Methoden und Lehrmittel, Ziele und Vorurteile der Lernenden u. a.) vorangehen muß. Gründe für mangelnde Frequenz liegen häufig in der abseitigen Lage des Unterrichtsgebäudes oder allein darin, daß Erwachsene sich als Hintergrund für kulturelle Bemühungen einer anderen Nation nun einmal keine Schule erwarten, besonders in Nationen mit einem höheren Stand der Zivilisation. Es wäre auch ein Fehler, wollte man von jeder Lehrkraft erwarten, daß sie auf Anhieb einen einwandfreien Deutschunterricht für Erwachsene geben kann. Starker Abfall des Unterrichtsbesuchs ist meist ein untrügliches Zeichen dafür, daß der Lehrende noch zu lernen hat. Er hat es ohnehin nicht leicht, denn meist hat er tagsüber bereits unterrichtet und ist abends, zur üblichen Zeit der Erwachsenenurse, nicht mehr frisch, genau so wenig wie seine Klassen; er soll also Langeweile vermeiden, ohne oberflächlich zu sein; er soll die Schwierigkeit der deutschen Sprache nicht betonen, aber sie auch nicht umgehen; er soll ein gestecktes Ziel erreichen und auf dem Wege niemanden verlieren. Er braucht Methode, Erfahrung, Kenntnis der Unterschiede in der Morphologie und Syntax der deutschen und der Muttersprache des Lernenden und der Aussprachen, Übersicht über vorhandene Lehrmittel und ihre methodische Anwendung (auch optisch-akustische Lehrmittel).

Es ist heute üblich, die sogenannte direkte Methode anzuwenden. Sie wird verschieden interpretiert; entweder als Methode, die die Muttersprache des Lernenden ausschaltet, oder als Methode, die keine Grammatik lehrt. Ohne die Vor- und Nachteile beider näher zu erläutern, möge gelten, daß es möglich ist, die Vorteile beider zu vereinigen: die Muttersprache der Teilnehmer wird weitgehend ausgeschaltet, Worterklärungen werden durch Bild oder Umschreibung auf deutsch (bei Abstrakta zur Abkürzung des Zeitaufwandes auch in der Muttersprache), Erläuterungen der Grammatik auf deutsch gegeben unter Heranziehung von Paradigmata als „Offenbarung“ der Sprache zur Ableitung der Regel; Vermeidung der Übersetzung (word-matching complex), stattdessen viel Übung und ständige Kontrolle des Verstehens. Die Berücksichtigung der Progression des Lernenden ist wichtig für die Diktion des Lehrers bei seinen Erklärungen.

Keine der bestehenden Methoden kann vom Lehrer einfach übernommen werden. Manchen gehe man weit aus dem Wege (... wie ein Kind seine Muttersprache lernt, ... ohne Mühe, ... in zehn Stunden) — den Nürnberger Trichter gibt es nicht. Zum Lernen gehört Arbeit. Jede Methode ist gut, die den Intellekt zur eigenen Sprachschöpfung anregt.

So wichtig wie eine gute Methode ist indessen auch die Kenntnis einiger bewährter Faustregeln für den Lehrenden, wie zum Beispiel:

- Artikel stets mitlernen lassen, desgleichen den Plural;
- Keine Regeln nennen, die viele Ausnahmen haben, insbesondere Genusregeln;
- Bratu'sche Regel geben statt der Deklinationsklassen;
- Rektion frühzeitig ansetzen;
- Syntax von Anfang an (die sog. „Inversion“ ist häufig keine).

Von der Mittelstufe an ist die Festlegung auf eine bestimmte Methode nicht mehr wichtig. Hier wird nachgearbeitet, werden die Lücken ausgefüllt, wird der Wortschatz erweitert (Synonymik, Idiomatik, Wortfelder, die nie Selbstzweck werden dürfen, sondern in einen lebendigen Zusammenhang gehören). So erhält man die Freude am Lernen durch die wachsende Fertigkeit, die Sprache mit den leichteren Mitteln der Verfeinerung (Wandelbarkeit des Satzes) zu handhaben.

In den oberen Stufen sind die sprachlichen Ziele des Lernenden gleich und können durch schwierigere grammatische, syntaktische und stilistische Übungen, meist anhand von geeigneten Texten, befriedigt werden. Daneben aber zeigt sich meist eine Aufspaltung in verschiedene sachliche Interessenrichtungen: Literatur, Kultur- und Landeskunde, Geschichte, Fachsprache, Übersetzung und dergleichen, der nachgegeben werden sollte.

Zur Erfüllung aller aus dem Sprachunterricht erwachsenden Aufgaben steht das Goethe-Institut mit Rat und Tat bereit. Lehrkräfte, die den Wunsch haben, sich in den Lehrereinrichtungen des Instituts für den Deutschunterricht an erwachsene Ausländer vorzubereiten oder fortzubilden, können sich dorthin wenden. Für die Praxis sei insbesondere auf die Prüfungsordnung des Goethe-Instituts und den damit verbundenen Lehrauftrag sowie auf die vom Goethe-Institut zusammengestellte und erläuterte „Hilfsmittelliste für den Deutschunterricht an Ausländer“ hingewiesen.

3. Jahresversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Hiermit werden alle ehemaligen und aktiven Auslandslehrer, die interessierten Kollegen der Heimat und die Fachverbände zur Teilnahme an der 3. Jahresversammlung des VdLiA. herzlich eingeladen.

Sie findet am Freitag, den 30. und Samstag, den 31. August 1957 in Stuttgart statt. Beginn jeweils 9 Uhr.

Thema der Vorträge des 1. Tages:

Die deutsche Auslandsschule:

eine Einheit vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung

Am 2. Tag folgt von 9—11 Uhr eine Aussprache über Angelegenheiten der Auslandslehrer und der Auslandsschulen, darauf von 11 Uhr ab Besprechung von Vereinsangelegenheiten durch die Mitgliederversammlung.

Das Tagungsbüro wird im Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, Charlottenplatz 18, eingerichtet. Anmeldungen erbitten wir möglichst frühzeitig dorthin unter dem Kennwort „Auslandslehrer-Tagung“. Bitte angeben, ob Quartierbesorgung erwünscht, für welche Nacht, für wieviel Personen und ob Einzel- oder Mehrbettzimmer.

Die zuständigen Unterrichtsverwaltungen werden von uns gebeten werden, den Teilnehmern erforderlichenfalls Urlaub zu erteilen.

Weiter entfernt wohnenden Teilnehmern kann auf Antrag ein Zuschuß zu den Reisekosten in Aussicht gestellt werden.

Weitere Mitteilungen erfolgen im Juniheft.

Der 1. Vorsitzende: Dr. Göttling

Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkrieg

Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Hrg. v. Geheimrat Prof. Dr. Franz Schmidt, Westermann Verlag, Braunschweig 1956, 416 S., 90 Abb. und Portraits, Ln. DM 22.50.

Dieses Buch ist die Fortführung und gewissermaßen der dritte Band des zweibändigen Standardwerkes „Schmidt-Boelitz, Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande“ (Beltz, Langensalza 1927/28). Nach Inhalt und Bedeutung ist es ein Dokumentenwerk zur Geschichte der Auslandsschulen in einer tragisch bewegten Epoche, dem letzten Menschenalter, von 63 Einzelverfassern geschaut und gedeutet, aus unterschiedlicher Sicht, so wie es der Untertitel „Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen“ angibt.

Der einleitende Teil bringt außer dem Vorwort des Verfassers und einem Geleitwort von P. Rohrbach Nachrufe auf die großen Toten der Auslandslehrerschaft Otto Boelitz und Rudolf Block. Im allgemeinen Teil berichtet A. Simon über den Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens seit 1945, Frz. Schmidt über seine Tätigkeit als erster Schulreferent im Auswärtigen Amt der Vorkriegszeit, L. Hettich über die frühere Monatschrift „Die deutsche Schule im Ausland 1901—1938“, M. Tepp entwickelt Gedanken zur „Gestaltung der deutschen Auslandsschule“; ferner berichten G. Lapper über „Singendes Lernen“ und H. Brückmann über die Aufgabe des Goethe-Instituts in München.

Im Länderteil referieren 59 Verfasser in 74 Beiträgen über 103 Schulen in 45 Ländern. Neben den weltlichen Schulen finden auch die Erziehungsstätten kirchlicher Organisationen die gebührende Berücksichtigung. Nicht alle vor 1945 bestehenden Schulen

konnten berücksichtigt werden, weswegen mancher Leser die Geschichte „seiner“ Schule vermissen wird; jedoch ist die Auswahl repräsentativ für die draußen geleistete Arbeit. Schmerzlich stimmen die Berichte über verlorene, einst blühende Außenposten deutscher Kultur (Reval, Bulgarien, Rumänien, Brasilien), hoffnungsvoll die Berichte über das Neuaufleben deutscher Schulen nach dem 2. Weltkrieg. — Der sorgsam redigierte Anhang bringt Inhalts-, Personen-, Orts- und Sachverzeichnisse, eine Übersicht über die Auslandsschulen mit deutschem Einschlag nach dem Stand von 1956 und 56 Kurzbiographien der Mitarbeiter.

Der Berichtsraum des Werkes umspannt in der Hauptsache die letzten 3 Jahrzehnte bis zur Schwelle der Gegenwart. Es war äußerst schwierig, die Entwicklung in diesem Zeitraum zu verfolgen und Mitarbeiter für die „Selbstzeugnisse“ zu finden. Die Akten des Ausw. Amtes waren 1945 von den Siegermächten beschlagnahmt und abtransportiert worden, die Fäden zwischen der Heimat und den damaligen Schulen und ihren Lehrern waren abgerissen. Der über achtzigjährige Herausgeber brachte den Mut auf, die Lücken zu schließen und in mehr als zweijähriger mühevoller Arbeit, gefördert durch private und amtliche Stellen, das Schmidt-Boelitz'sche Buch bis in die Nachkriegszeit hinein fortzusetzen. Welche Detektivarbeit er dabei oft leisten mußte, schilderte er uns auf der Mainzer Tagung des VdLiA im August 1955 am Beispiel der früheren Schule in Paris. Seine Zähigkeit bis zur Verwirklichung seines Zieles — trotz vieler Enttäuschungen und trotz körperlicher Behinderung — ist bewundernswert.

Da es sich um Selbstzeugnisse handelt, so sind die Berichte zeitbedingt und in dem einen oder anderen Falle zweifellos subjektiv gefärbt. 15 große (neben einigen kleineren) Länderübersichten sorgen dafür, daß die großen Linien herausgearbeitet werden. Als objektives Ergebnis bleibt der Eindruck haften, daß die Auslandsschulen in der ganzen Zeit das Bestreben hatten, sich gegen gefährliche politische Experimente und nationalsozialistische Einflüsse abzuschirmen und sich ihren völkerverbindenden, versöhnlichen und humanen Charakter zu erhalten. Überall spürt man die Verpflichtung, mit der die Auslandslehrer ihre verantwortungsvolle Tätigkeit auf sich nahmen und auch in schwierigsten Situationen auf ihren Posten ausharrten. Es ist packend zu lesen, wie nach 1945 die verschütteten Samenkörner wieder Wurzel schlugen. Heute bestehen wieder hunderte von Auslandsschulen — teils wiedererstandene, teils neugegründete, teils solche, die auch in Kriegs- und Nachkriegszeit ihre Pforten nicht zu schließen brauchten.

Allerdings, die Bedingungen, unter denen sie arbeiten, und damit ihre Gestalt haben sich gewandelt. Geändert hat sich auch unter dem Einfluß der kulturpolitischen Metamorphose der Heimat nach 1945 unsere Auffassung von der Aufgabe des deutschen Bildungswesens im Ausland. Man vergleiche dazu etwa das Geleitwort von Paul Rohrbach mit dem Aufsatz von A. Simon „Auslandsschule und Kulturpolitik“ in den Heften 1—3/1957 unserer Zeitschrift. Der Umschmelzungsprozeß hat sich draußen fern vom Brennpunkt des Geschehens in anderem Tempo und unter Berücksichtigung der Umweltfaktoren z. T. anders vollzogen als in der Heimat. Die im letzten Menschenalter unter extremen Bewährungsproben gewonnenen Erfahrungen, auch hinsichtlich der Krisenfestigkeit mancher Schulprovinzen und Schulgattungen im Ausland, sollten beim Neuaufbau der Schulen sorgsam beachtet werden. Ein geschichtliches Dokumentenwerk wie das hier besprochene lenkt unseren Blick zurück auf das historisch Gewordene und vorwärts auf die inzwischen gewandelte Grundhaltung, damit wir im Vergleich das werdende umso besser erkennen. Es setzt daher einen kritischen Leser voraus, der zwischen Überlebtem und Zukunftsweisendem zu scheiden vermag. Vieles aber von dem Geschilderten bleibt auch heute noch wegweisend und erheischt unsere Achtung vor dem entsagungsvollen Wirken der Frauen und Männer, denen die Geschehnisse der Auslandsschulen in jenen Jahren selbstverantwortlich anvertraut waren.

Wir schulden dem verdienstvollen Herausgeber großen Dank für sein Werk. Für die Geschichte der deutschen Auslandsschule ist es unentbehrlich.

H. Sewing

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Dringende Bitte an die Rückkehrer aus dem Auslandsschuldienst. Rückkehrer, meldet euch nicht erst im letzten Augenblick oder gar erst nach der Ankunft, sondern womöglich schon ein halbes Jahr vor eurer Rückkehr beim Verband der Auslandslehrer. Teilt uns das ungefähre Datum eurer Rückkehr und eure vorläufige Anschrift mit und ob ihr besondere Wünsche wegen Unterbringung im Schuldienst und wegen Wohnungsbeschaffung (Größe, Personenzahl) habt. Nur so kann der Verband euch rechtzeitig behilflich sein. — Vergesst aber auch nicht, euch frühzeitig bei eurer zuständigen Schulbehörde zum Wiedereintritt in den Heimatdienst zu melden!

Für den Vorstand des VdLiA: Dr. Körner

Anschriften von zurückgekehrten Kollegen. Wir bitten nochmals und dringend alle Kollegen, die seit 1950 aus dem Auslandsschuldienst in die Heimat zurückgekehrt sind oder im Laufe d. J. 1957 zurückkehren werden, sowohl der Schriftleitung der Zeitschrift als auch dem VdLiA ihre Heimatadresse anzugeben. Einfacher noch wäre es, wenn die betr. Schulleiter uns diese Anschriften gesammelt zugehen ließen, soweit sie ihnen bekannt sind. Sie würden uns helfen, den Zusammenhalt zwischen aktiven und ehemaligen Auslandslehrern aufrecht zu erhalten, und würden uns viele zeitraubende und oft ergebnislose Anfragen ersparen.

Auslandsschulfibei. Auf die Anfragen verschiedener Schulen wird mitgeteilt, daß mit dem Erscheinen der Auslandsschulfibei zum Herbst dieses Jahres zu rechnen ist. In Heft 7 oder 8 unserer Zeitschrift werden Teilfragen dieser Fibelarbeit nochmals erörtert werden. R. Schröter

Fotos von Auslandsschulen. Wir erinnern (vgl. Heft 1/1957 S. 17) an die Einsendung guter Fotos von deutschen Schulen im Ausland gegen angemessene Vergütung bei Abdruck. Erwünscht sind nicht nur Bilder der Schulgebäude und Innenräume, sondern

auch vom Arbeitstag der Schulen, von Festen u. dgl. — Ebensolche Bilder sucht „Das deutsche Monatsblatt“ in Bonn, Pressehaus IV, für eine Sonderveröffentlichung.

Neugründungen und Wiedereröffnungen deutscher Schulen im Ausland.

Die Zahl der Auslandsschulen ist 1956 weiter angewachsen. Zu den Neugründungen in Europa gehören die Schulen in Saragossa, Athen und Saloniki und die kleine Botschaftsschule in Moskau. Außerdem gibt es jetzt eine Auslandsschule in Bandung (Indonesien) und einen kleinen Schulzirkel in Bagdad. Wiedereröffnet wurden die Schulen in Quito (Equador), Arequipa (Peru) und in Baranquilla (Kolumbien). In Argentinien hat sich eine stärkere Berücksichtigung des Deutsch-Unterrichtes an den Landesschulen durchgesetzt. Das gilt besonders für die sogenannten deutsch-argentinischen Schulen, die früher rein deutsch waren. — Mehrere deutsche Auslandsschulen konnten ausgebaut werden. Hierzu gehören die Schulen in Den Haag und die Europaschule in Luxemburg, die hauptsächlich von den Kindern der Angestellten der Montan-Union besucht wird. An der Internationalen NATO-Schule in St. Germain-en-Laye bei Paris unterrichten jetzt 3 deutsche Lehrer über 50 deutsche Kinder. 1957 soll eine deutsche Abteilung der NATO-Schule in Fontainebleau bei Paris eingerichtet werden. Die deutschen Schulen in Genua, Teheran und Addis Abeba sind erweitert worden. Der erste Neubau einer deutschen Auslandsschule wurde in Mailand vollendet. Geplant ist der Bau eines neuen Schulgebäudes für die Deutsche Schule in Rom. Grundstücke für Neubauten wurden in Lissabon, Madrid, Bilbao und Valencia erworben. Gleichzeitig werden in verschiedenen Ländern die Bestrebungen fortgesetzt, beschlagnahmte deutsche Schulgebäude zurückzuerhalten.

Arbeitsmittel — Lehrmittel — Lernmittel. Unter diesem Titel veröffentlichte die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/M. eine 120 Seiten Maschinschrift umfassende Biblio-

graphie der einschlägigen, seit 1945 in Deutschland erschienenen Literatur (Stand Okt. 1956). Es gibt wohl kein Gebiet des Unterrichts, das hier nicht vertreten wäre. Außer den einzelnen Unterrichtsfächern finden wir die Gruppen: Arbeitsschule, Gruppenunterricht, Selbstherstellung von Arbeitsmitteln, Karten, Sandkasten, Wetterkunde, Laienspiel, Schulfeiern, Werken, Film-Lichtbild-Tonträger, Büchereien, Schülerzeitung, Sachlesebogen und v. a. Das Verzeichnis gehört in die Bücherei jeder deutschen Auslandsschule.

Die „**Deutschkurse für Ausländer bei der Universität München**“ führen ihren diesjährigen Sommerkurs vom 1. bis 31. August durch. Neben intensivem Sprachunterricht, der auch phonetische und Übersetzungsübungen einschließt, bietet der Kurs Vorlesungen Münchner Professoren und Dozenten über das Thema „Deutschland im 20. Jahrhundert“. Außerdem finden Vorlesungen zur Gegenwart und Landeskunde statt, sowie Ausflüge und Unterrichtsfahrten. Es wird kein Sprachunterricht für Anfänger erteilt. Auskunft durch „Deutschkurse für Ausländer bei der Universität München“, München 22, Geschwister-Scholl-Platz 1.

Die „**Friedrich-Ebert-Stiftung** zur Förderung demokratischer Volkserziehung“ in Bonn, Talweg 200 veröffentlicht ihr Programm für 1957. Es bringt von Januar bis Ende September 18 mehrtägige Tagungen und Kurse über politische Probleme unserer Zeit. Sie finden auf der Heimvolksschule Bergegnung bei Gummersbach statt. Ausführliche Prospekte durch die Heimvolksschule.

Das neue Verzeichnis (1957) der 720 in der Bundesrepublik bestehenden **Jugendherbergen** ist erhältlich durch die deutschen Buchhandlungen und Reisebüros sowie vom Jugendherbergswerk, Detmold, Bismarckstr. 21. Preis: DM 1.— (Voreinsendung).

Sonstige Länder

Argentinien. Nachdem einige Jahre nach dem Krieg als erste die Deutsche Schule in Villa Ballester, einem Vorort von Buenos

Aires, wieder eröffnet worden war, wurde 1951 zunächst in einem Privathaus auch die *Escuela del Norte* im Vorort Martinez neu gegründet. Sie ist eine argentinische Privatschule mit ausgesprochen deutschem Einschlag. Man schreibt uns darüber: „Wir begannen mit den untersten Klassen nach argentinischem Lehrplan und einer Deutschstunde täglich; mehr erlaubte die argentinische Regierung damals nicht. Heute haben wir ein eigenes, neugebautes Schulhaus, die vollständige Unterstufe und drei Jahre der Oberstufe. Jedes Jahr richten wir eine weitere Klasse ein bis zum argentinischen Abitur. Der Deutschunterricht hat sich auf täglich 3—4 Stunden am Nachmittag vermehrt und umfaßt neuerdings auch naturwissenschaftliche Fächer. Wir können nicht anstreben, es zu einer deutschen Reifeprüfung zu bringen; der doppelte Unterricht würde die Schüler zu sehr belasten. Wir haben aber den deutschen Lehrplan so abgefaßt, daß den Schülern zusätzlich das gelehrt wird, was im argentinischen Lehrplan zu kurz kommt, und wir hoffen, damit unsere Schüler so vorbereiten zu können, daß sie sich hinsichtlich ihrer Kenntnisse mit einem deutschen Abiturienten vergleichen können.“ — Hierzu sei bemerkt, daß z. Zt. zwischen der Bundesregierung und Argentinien Verhandlungen über die gegenseitige Anerkennung der Abgangszeugnisse der Höheren Schulen zum Zweck des Universitätsstudiums im Gange sind. Dann könnten Deutschstämmige, welche die *argentinische* Staatsangehörigkeit besitzen, ohne Einschränkung an den Hochschulen der Bundesrepublik studieren. Schüler mit *deutscher* Staatsangehörigkeit müßten jedoch vor ihrer Immatrikulation in Deutschland eine „Nostrifizierungsprüfung“, d. h. eine Zusatzprüfung in Deutsch, einer Fremdsprache und einem naturwissenschaftlichen Fach ablegen, um in den Besitz eines vollgültigen deutschen Reifezeugnisses zu kommen. Denn dieses ist die Voraussetzung, um später eine deutsche Staatsprüfung ablegen und deutsche staatliche Ämter bekleiden zu können. — Die Anregung zur Gründung der *Escuela del Norte* ist zwei ehemaligen Schülern der Belgrano-Schule (Goetheschule) zu verdanken. Einer von ihnen, ein jetziger General

der Flieger, hat, wie wir hören, durch seine Fürsprache bei der argentinischen Regierung wesentlich dazu beigetragen, daß die Schule wieder zurückgegeben wurde. (Man hofft, auch die Belgranoschule im Laufe dieses Jahres zurückzubekommen; ihre Rückgabe ist bereits durch Dekret der Regierung festgelegt.) — Mit dieser Neugründung hat die in Argentinien geborene deutschstämmige Jugend die Aufgabe der Unterhaltung eigener Schulen übernommen, die früher hauptsächlich die eingewanderten Reichsdeutschen durchführten. Das bietet die Gewähr für eine neue Entwicklung des deutsch-argentinischen Schulwesens in neuer Form. Denn diese Deutschargentinier sind die geborenen Vermittler zwischen deutschem und argentinischem Wesen. Keiper

Belgien. Die im Okt. 1951 wiedereröffnete Deutsche Schule in *Brüssel* hatte im November 1956 insgesamt 114 Schüler, die sich auf 4 Grundschul-, 6 Mittelschul- und 9 Oberschulklassen verteilen. Letztere schließen mit der Reifeprüfung ab. Insgesamt unterrichten 16 deutsche und belgische Lehrkräfte, sowie 2 Geistliche für den Religionsunterricht.

Um die an sich schon regen Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule noch zu erweitern, will die Deutsche Schule in *Brüssel* in Abständen den Grundsatz der „offenen Schule“ verwirklichen. Erstmals lud sie die Eltern aller Klassen vom 23.—25. Oktober 1956, also an drei Tagen, ein, am regelmäßigen Unterricht teilzunehmen, damit sie Einblick nehmen konnten in den Ablauf eines normalen Schultages. Über den Erfolg hoffen wir später berichten zu können. — Die deutschen Sprachkurse der Schule für Erwachsene haben jetzt die Zahl 14 erreicht, so daß die Einschreibungen für das Wintertrimester gesperrt werden mußten. — In *Antwerpen* liefen deutsche Sprachkurse für Erwachsene im Januar 1957 an.

Die „Mitteilungen 7/1956“ des Instituts für Auslandsbeziehungen sind dem Land Belgien gewidmet und bieten in der aus den früheren Länderheften bekannten umfassenden Weise eine vortreffliche Einführung in die geographischen, literarischen, künstleri-

schen und wirtschaftlichen Verhältnisse des Landes. — Eine willkommene Ergänzung bieten die Hefte „Belgier“ und „Luxemburger“, die neuerdings in der bekannten Schriftenreihe „Umgang mit Völkern“ des Verlags Luken in Nürnberg erschienen sind. — Auch Westermanns „Geographische Rundschau“ Nr. 1/1957 ist den Ländern Belgien und Luxemburg gewidmet.

Brasilien. In *Porto Alegre* führt Prof. Tochtropf seit 3 Jahren deutsche Sprachkurse durch, die sich eines sehr guten Besuchs erfreuen. Zur Zeit bestehen für Unter-, Mittel- und Oberstufe zusammen 22 Sprach- und 1 Konversations- und Literaturkurse mit 350 Teilnehmern und 7 Lehrern. — Auch in *Curitiba* haben im Sommer 1956 an der Universität deutsche Sprachkurse begonnen, zu denen sich sofort 70 Schüler meldeten. Das Interesse an der deutschen Sprache ist also in Brasilien im Wachsen.

Das Hans Staden-Institut in *Sao Paulo*, Rua Crespiano 53, ist eine eingetragene brasilianische Vereinigung, die das ideelle Erbe des früheren „Vereins für Wissenschaft und Kunst“ und des „Archivs der deutschen Einwanderung“ weiterführen will. Es fördert die wissenschaftlichen, literarischen und künstlerischen Bestrebungen in Brasilien und den Kulturaustausch zwischen Brasilien und Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Satzungen verbieten jegliche Teilnahme an politischen, weltanschaulichen und konfessionellen Auseinandersetzungen. Seinen Namen führt es nach Hans Staden, der als einer der ersten Deutschen im 16. Jh. dem neuentdeckten Land gedient und durch sein Reisebuch „Wahrhaftige Historie, 1557“ als erster ein anschauliches Bild des Landes und seiner Ureinwohner vermittelt hat. Das Institut unterhält eine 1938 gegründete umfangreiche Bibliothek über die Einwanderung aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und anderen mitteleuropäischen Ländern, über die europäische Kolonisation in Brasilien und über die kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen Brasiliens zu den genannten Ländern. Es veröffentlicht ferner Bücher und periodische Schriften (wir erwähnen besonders das reichhaltige „Sta-

den-Jahrbuch, Beiträge zur Brasilkunde“, das jährlich erscheint), unterhält Sprachkurse für Erwachsene und veranstaltet Vorträge. Sein Lesesaal steht den Mitgliedern täglich zur Verfügung. Leiter ist Prof. Karl Fouquet.

Canada. In *Toronto* hat der Deutsche Verein Harmonie eine deutsche Sonntags-Sprachschule für Kinder mit je 1 Klasse für Anfänger und für Fortgeschrittene eröffnet. Nach dem Sprachunterricht gibt es für alle noch eine gemeinsame Gymnastikstunde. — In *Winnipeg* setzt die evg. Gemeinde ihren Sonntags-Deutschunterricht fort.

Chile. In *Puerto Varas* feierte die dortige Deutsche Schule ihr 50jähriges Bestehen mit einem Theaterabend (Erich Kästners „Pünktchen und Anton“). Die überwiegende Mehrzahl der Schüler sind Nichtdeutsche.

Spanien. Die Deutsche Schule in *Santa Cruz de Tenerife* (108 000 Einw.) auf den Kanarischen Inseln ist nach dem Krieg wieder erfreulich aufgeblüht, obwohl das vor 20 Jahren erbaute und 1945 beschlagnahmte moderne Schulgebäude noch nicht zurückgegeben worden ist. In zwei gemieteten Gebäuden, von denen eines von einem Schüler-vater, dem dänischen Vizekonsul, zur Verfügung gestellt wurde, unterrichtet sie heute 233 Kinder — 101 im Kindergarten und 132 in den Klassen Grundschule 1—4 und Oberschule 1—3. Der Kindergarten wird in 3 Abteilungen geführt, die übrigen Klassen je einzügig. Der Ausbau bis zur Oberschulklasse 6 (Mittlere Reife) wird nach den

bayerischen Stoffplänen angestrebt. Unterrichtssprachen sind Deutsch und Spanisch; erste Pflichtfremdsprache ist Spanisch, zweite Latein. Im Spanischen richtet sich der Unterricht von Grundsch. 4 ab nach den spanischen Prüfungsbestimmungen für die Ingreso-Aufnahmeprüfung in die 1. Klasse der Oberschule; außerdem finden nach jedem Schuljahr die vorgeschriebenen Versetzungsprüfungen statt und später nach Ausbau auch die sog. Abschlußprüfungen nach dem 4. und 6. Oberschuljahr. Der Übertritt an die weiterführenden deutschen Schulen mit Abitur in Madrid, Barcelona und Bilbao und an entsprechende innerdeutsche Gymnasien ist gesichert. Im Kindergarten haben 93 % spanische Staatsangehörigkeit und Muttersprache; von den 132 Schülern der Gymnasialklassen sind 12 Deutsche, 106 Spanier, der Rest von 26 verteilt sich auf Norweger, Dänen, Schweden, Engländer, Polen, Italiener und Cubaner. — Den Lehrkörper bilden 7 Deutsche (2 Kg, 3 VSch, 1 MiSch, 1 OSch) und 7 Spanier (2 Kg, 1 VSch, 1 Mus, 2 OSch, 2 Geistl.). Infolge der Anforderungen des doppelten Lehrplans (span./deutsch) kommen schon die Dreizehnjährigen bis auf 35 Wochenstunden. — Neben den Schulklassen laufen 3 Erwachsenenurse für Deutsch: A = 16 Anfänger, B = 11 Fortgeschrittene, C = 9 Fortgeschrittene. Nach den Kursen B und C finden Abschlußprüfungen nach den Bestimmungen des Goethe-Instituts München statt. — Deutschland und die Deutschen sind bei den Einwohnern sehr geachtet und beliebt.

Büchertisch

Rudolf Dechant, „**Gedanken zur musischen Erziehung**“. — Ursprünglich ein Beitrag der „Musikerziehung“, Zeitschrift des österreichischen Bundesverlags Wien „Zur Erneuerung der Musikpflege“, erscheinen die „Gedanken“ nun im gleichen Verlag als Sonderheft. Sie wollen „alle verantwortungsbewußten Jugendbildner und Jugenderzieher, denen eine ganzheitliche Durchformung und Ertüchtigung unserer Jugend mehr am Herzen liegt als eine einseitige Überhäufung mit Wissensstoffen, zu

ernster Besinnung und tätiger Mitarbeit aufrufen, echte Kunst mit allen ihren Zweigen wieder mitten in das Leben des Einzelnen und des ganzen Volkes fruchtbar hineinstellen, zu helfen zur Erhebung, Vertiefung und Vergeistigung ihres Menschentums“. Das ist eine erfreuliche Äußerung in unserer Zeit mit wertvollen Hinweisen auf die Notwendigkeit, den Gefahren einer reinen „Nützlichkeitspädagogik“ in unseren Schulen zu begegnen, mit wertvollen Ausführungen über das Wesen und die Totali-

tät der musischen Erziehung, und endlich mit einer Reihe von Beispielen aus dem Gebiet der Dichtkunst, die allerdings nicht wesentlich in Neuland vorstoßen, sondern sich durchaus an die Gegebenheiten der Schulpraxis halten. — Die Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (Wien VIII, Lenaugasse 17) verbindet mit dem Hinweis auf die Schrift die Mitteilung von der Gründung eines „Arbeitskreises für musische Erziehung“ und lädt Interessenten zur beitragsfreien Mitgliedschaft ein.

Otto Daube

Karl Götz, Das Kinders Schiff. Neuausgabe, 141.—146. Tausend, Dtsch. Verl.-Anst. Stuttg., 259 S., DM 9,80. — Auf ausgedehnten Reisen ging der Verfasser, heute Lehrer in Stuttgart, den Spuren deutscher Auswanderer nach: in den europäischen Randgebieten, im Orient, in Kanada und Südamerika. Immer wieder aber zog es ihn in die Heimat zurück. So bilden seine Bücher und sein Leben eine mit Fernweh und Heimweh erfüllte geschlossene Einheit. — Im Jahre 1930 fuhr Karl Götz mit seiner einklassigen Schule von „hinter dem Karmel“ nach Deutschland, um den 16 Kindern schwäbischer Siedler aus Palästina die Heimat ihrer Vorfahren zu zeigen in einer Weise, die ihnen die Wirklichkeit märchenhaft und das Märchen zur Wirklichkeit machte. Schon die Seefahrt von Alexandria bis Hamburg auf dem Frachter „Galilea“ kam einer Eroberung der Welt gleich. Unter der unmerklichen Leitung ihres Lehrers wuchs die Klasse zu einer wahren Gemeinschaft, einer großen Familie zusammen. Dann führte eine fröhliche, kindliche Entdeckungsfahrt durch Deutschland und brachte eine Fülle eindrucksvoller Erlebnisse und Begegnungen. Das Buch wirkt in seiner begrüßenswerten Neuausgabe durch seine natürliche Darstellungskraft lebendig und anschaulich wie am ersten Tage seines Erscheinens vor mehr als 25 Jahren. Man kann es darum tatsächlich zeitlos nennen, ein fesselndes Volksbuch für jung und alt. Gerade auch in auslandsdeutschen Familien und Schulen dürfte es mit besonderem Gewinn und herzlicher Freude gelesen werden.

A. Tang

Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts (Handreichungen für den Geschichtslehrer). Herausgegeben von Dr. P. Kleinknecht und W. Lohan. Diesterweg Frankfurt. 1. Aufl. 1956, 204 Seiten. DM 12.—. — Die bei Diesterweg 1925 erschienene „Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten“ von Dr. U. Peters war zu ihrer Zeit sehr verdienstvoll, wurde aber durch den stürmischen Ablauf unserer Geschichte teilweise überholt. Das nun vorliegende Werk stellt eine Gemeinschaftsleistung fachkundiger Pädagogen dar und erfaßt den Geschichtsunterricht in seiner gesamten Problematik. Es behandelt die grundsätzlichen Fragen des heutigen Geschichtsunterrichts, basierend auf dem neuesten Stand der einschlägigen Literatur. Im zweiten, weit umfangreicheren Teil stehen praktische Fragen, wie Darbietung und Auswertung des Stoffes und die Vielfalt der Hilfsmittel u. a. im Mittelpunkt der Betrachtung. Allein etwa hundert Seiten gelten der Darstellung von Unterrichtseinheiten und Lehrbeispielen, deren Lektüre gerade den erfahrenen Geschichtslehrer fesseln wird, weil hier Extrakte gründlichster geschichtspädagogischer Bemühungen vorliegen, die bis ins Zentrum der aktuellen Fragen vorstoßen. (Die modernen Revolutionen; Gewerkschaften und Staat z. B.) Der Wert dieser Ausarbeitungen für die Praxis leuchtet jedem ein, der sich jeweils selbst mühsam die Bausteine für seinen Unterricht zusammengetragen hat. Hier liegt alles griffbereit — hier wird das Buch eine zeitgewinnende Lektüre. Es macht allerdings auch nachdenklich, denn es ruft uns zu immer erneuter Auseinandersetzung mit den Problemen des Geschichtsunterrichts auf.

Schorpp

Oskar Höfling, „Atombau und Quantentheorie“, Bonn 1956, Dümmlers ML 151 S., 40 Abb., geb. DM 4,90, Hl. DM 6,60. — Das Büchlein stellt einen Sonderdruck aus dem bekannten „Lehrbuch der Physik“ dar. Dieses Herausgreifen eines bestimmten Teilgebiets aus dem größeren Zusammenhang jenes vorzüglichen Schulbuches ist begreiflicherweise mit gewissen Nachteilen verknüpft. Auch scheint der Preis reichlich hoch, wenn man bedenkt,

daß kein neuer Satz und keine Neubearbeitung nötig waren, und daß der Höfling von 700 Seiten nur etwa 11 DM kostet. Immerhin kann man allen im Ausland tätigen Fachkollegen empfehlen, diese leicht verständliche, umfassende Darstellung zu erwerben. Sie ist zur Orientierung vorzüglich geeignet, wenn man im Unterricht nur Ausschnitte darbieten will. Raith

Peter Bräus, „Lebendige Physik“ Teil 2, Optik, Elektrizitätslehre, 2. Aufl., Bonn 1956, Dümmers Verlag, 60 S., 150 Abb., DM 1.90. — Dies erfreulich gut zusammengestellte Heft gibt Lehrern aller Schularten eine Fülle von methodischen Anregungen und ist auch hervorragend für selbständiges Arbeiten des Schülers geeignet. Trotz der elementaren Darstellung ist die Begriffsbildung nicht nur einprägsam, sondern auch sauber. Das passende Arbeitsheft für die Mittelstufe einer Auslandsschule, in der man vielleicht noch kein größeres Physikbuch anschaffen will. Zum Teil sehr gute Figuren, nur das „Knallgasvoltameter“ Abb. 78 b taugt nichts. Raith

David Hilbert, Grundlagen der Geometrie. 8. Aufl. mit Revisionen und Ergänzungen von Prof. Dr. Bernays, Zürich. VII, 251 Seiten m. 124 Bildern. Kart. DM 11,40, Hln. DM 13,40. B. G. Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart. — Kollegen im Auslandsschuldienst, die nicht Fachmathematiker sind, seien gewarnt! Sie mögen sich nicht durch den Titel täuschen lassen und hier ein Werk vermuten, das — womöglich in einfacher Form — eine Einführung in die Geometrie gibt. Der Fachmann dagegen weiß Bescheid, er begrüßt hier einen alten Bekannten, um dessen Verständnis er einstmals in einem höheren Studiensemester sehr ernsthaft gerungen hat, die moderne „Axiomatik der Geometrie“. In diesem Buch hat Hilbert für die Geometrie ein vollständiges und möglichst einfaches Axiomensystem aufgestellt. Es ergeben sich fünf Gruppen von Axiomen, nämlich die Axiome der Verknüpfung, der Anordnung, der Kongruenz, das Parallelenaxiom und die Axiome der Stetigkeit. Die wichtigsten geometrischen Sätze werden aus diesen Axiomen hergeleitet und so die Bedeutung der einzelnen

Axiomgruppen dargestellt. Es ist ein klassisches Werk der mathematischen Grundlagenforschung, das gegenüber früheren Auflagen im Text keine wesentlichen Änderungen erfahren hat. Die Neuauflage wurde von Dr. P. Bernays, einem Schüler und langjährigen Mitarbeiter Hilberts besorgt, der eine neue vereinfachte Fassung der Proportionslehre zufügte. Der Mathematiker freut sich, daß dieses Werk wieder verfügbar ist, und sollte es in erreichbarer Nähe haben, sei es im Eigenbesitz oder in der Lehrerbücherei. Über den Schulunterricht aber geht es weit hinaus. Lechner

Dümmers „Arbeitsmittel für den neuzeitlichen Unterricht“ von Prof. Dr. Frz. Kade.

1. Ich lerne lesen — fast ganz allein, 56 Grundkarten — DM 5,80. — Die Karten gehören zu den Ergebnissen der Wörsdorfer Versuchsarbeit Kades. Im 1. Teil werden auf Lotto- und Lesekarten 92 Wörter mit und 38 Wörter ohne Bildstützen gegeben. Der 2. Teil führt die Analyse durch, d. h. er läßt die Kinder nicht selbst suchend zur Analyse kommen, sondern gibt den Buchstaben und Wortbeispiele dazu. Die angestrebte selbständige Einzelarbeit der Kinder kann nur auf muttersprachlicher Basis geschehen. Nicht Einzel- und Stillarbeit ist Arbeitsprinzip des Anfangsunterrichtes in den meisten Auslandsschulen, sondern das Hören- und Sprechenlernen.

2. Mein erstes Arbeitsheft — Lesen, 16 S., DM —,80. — Vom gleichen Prinzip aus muß Stellung genommen werden zu dem ersten Arbeitsheft, das als Arbeitsmittel für das stille Lesen gedacht ist. Es ist in Schreifschrift gegeben und mit Zeichnungen versehen, die ausgemalt werden können. Das Heft ist für die Arbeit in der Schule gedacht, nachdem die Arbeitstechniken eingeübt worden sind.

3. Ich kann lesen — Lesebuch, 68 S., DM 2,40. — Ein ansprechendes Buch, das auf den ersten Seiten den Wortschatz des Leseaufbaues in Schreifschrift enthält. Die Kinder sollen schon nach Erarbeitung der ersten Lottokarten zu Hause darin lesen.

Fremdsprachige Kinder werden das nicht können. Das Buch ist in einen Sachteil und in einen musischen Teil gegliedert. Der Sachteil bringt viele Arbeitsanweisungen für die rechnerische, sprachliche und manuelle Durchdringung der Stoffkreise für die Stillarbeit.

4. Mein erstes ABC, 48 S., DM —,90.

Das Wortmaterial der Nummern 1—3 des Leseaufbaues ist hier nochmals übersichtlich zusammengefaßt und mit Arbeitsanweisungen versehen. Das Büchlein gibt dem Auslandslehrer gute Anregungen, wie er den in seinem ersten Schuljahr erarbeiteten Wortschatz übersichtlich zusammenfassen und vorteilhaft auswerten kann.

Mein Arbeitsbuch 2/3, 80 S., DM 2,40.

Aus dem in dieser Zeitschrift schon wiederholt besprochenen Lese- und Arbeitsbuch 2/3 ist hier der Sachteil ausgesondert und in einem eigenen Heft zusammengestellt worden. Es bietet in kleinen Lese-stücken Stoff für den Gesamtunterricht, der durch Arbeitsanweisungen in der bereits oben gekennzeichneten Art aktiviert wird. „Mein Arbeitsbuch“ entspricht in seiner äußeren Gestaltung dem ansprechenden „Lese- und Arbeitsbuch“.

Schröter

„Osteuropa“, Europaheft 8 der Reihe Erdkundliche Bilder, 52 S. mit 39 Abb., DM 1,80, Verlag Diesterweg, Frankfurt/M.

Mit dem Europaheft 8 über Osteuropa (Polen und das europäische Rußland) von O. Weinheber ist in der Reihe erdkundlichen Quellenmaterials eine empfindliche Lücke geschlossen worden, da bisher geeignete Schulausgaben über diesen Raum aus neuestem Quellenmaterial kaum greifbar waren. Die anschauliche Darstellung auch dieses Lese- und Arbeitsheftes ist durch Bilder, Karten und Skizzen wirkungsvoll unterstützt, so daß sich der notwendige Merkstoff zwanglos anbietet. Das schicke Bändchen sei auch für die Arbeit in der Auslandsschule bestens empfohlen.

Schröter

Zeitschriftenschau

Westermanns Pädagogische Beiträge

Heft 1/57 ist zu einem wesentlichen Teil dem Anfangsunterricht gewidmet: Erzie-

hung zur freien und selbständigen Tätigkeit im ersten Schuljahr; Der erste Rechenunterricht. Aus dem Alltag einer Land-schule, das ist der umfangreiche Leitartikel des Heftes. Die direkte Methode im Eng-lischunterricht ist auch für Auslandslehrer von besonderem Interesse, desgl. „Im Kin-derdorf Pestalozzi“. Als Beitrag grundsätz-licher Art: Die erzieherische Verantwortung der Schule in der modernen Gesellschaft.

Schröter

Geographische Rundschau (Wester-mann, Braunschweig), Heft 11/56 ist ein Dänemark-Heft: Die Naturlandschaften; Die Bevölkerung; Die Industrie; Die land-wirtschaftlichen Regionen; Die dänische Agrarreform im 20. Jh.; Verkehrsgeogra-phische Probleme. In der Bildbeilage Bilder aus Dänemark. — Heft 12/56 bringt Bei-träge verschiedenen Inhalts: Regionalstatis-tische Studie über Europa; Costa Rica, die Schweiz Mittelamerikas; Die neuen Stoff-pläne für den Geographieunterricht; Karte, Bild und Bildkarte; Geographische Welt-chronik. In der Bildbeilage: Bilder aus Thüringen. — Heft 1/57 ist zwei Bene-luxstaaten gewidmet: Die Industrie Bel-giens — Grundzüge ihrer Struktur; Geo-graphie der ländlichen Siedlungsformen in Belgien und Luxemburg; Das Großherzog-tum Luxemburg; Brüssel; Antwerpen; Bel-gien in Zahlen. Die Bildbeilage zeigt Bil-der aus Belgien und Luxemburg. — Heft 2/57 berichtet in den allgemeinen Auf-sätzen über das Erdöl Irans und der Welt größte Raffinerie in Abadan, über Indu-strie und Landwirtschaft in der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands und in unter-richtspraktischen Beiträgen über exempla-risches Arbeiten im Erdkundeunterricht und über die neuen Grundsätze und Stoffpläne für den geographischen Unterricht an den Mittel- und Realschulen. Die „Erdkunde in Wort, Bild und Zahl“ umreißt folgende Themen: Bergbau und Verarbeitung der NE-Metalle und Stahlveredler in den USA; Die Bevölkerung Grönlands; Kolonisations-erfolge deutscher Bauern im mittelbrasi-lianischen Staat Espirito Santo. Die Bild-beilage ist Abadan gewidmet. Schröter

MICHAEL GEBHARDT

DEUTSCHE AUFSÄTZE

*Anleitungen, Ausarbeitungen, Gliederungen
Themen zum Selbststudium und zur Unterweisung*

Unterstufe

unter Mitarbeit von Hans Gschrei

2. verb. Auflage

XII, 224 Seiten,

kart. DM 6.30, geb. DM 7.80

Mittelstufe

3. verb. Auflage

VIII, 264 Seiten mit 4 Bildern,

kart. DM 6.80, geb. DM 8.25

Oberstufe

3. verb. Auflage

XXIV, 422 Seiten mit 2 Bildern, kart. DM 10.80, geb. DM 12.80

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN



HÖNER

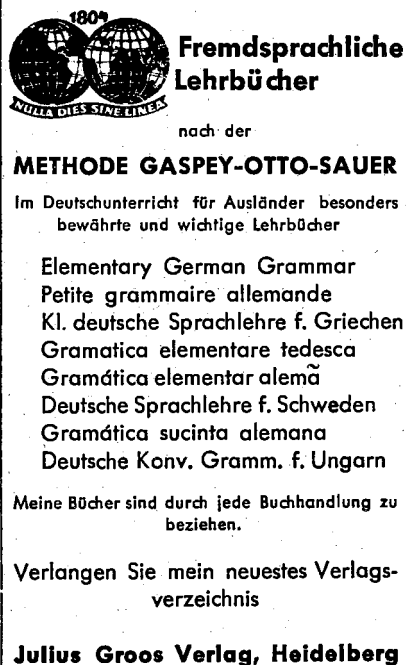
Hohner-Chrometta 3 DM 6.50

Die neue, preisgünstige, chromatische
AMATEUR - MUNDHARMONIKA
für Einzel- und Orchesterspieler

Tonumfang: 2 Oktaven c' bis c''' 32 Töne.
Temperierte Stimmung, chromatische Tonan-
ordnung. Zum Zusammenspiel mit anderen
Musik-Instrumenten ausgezeichnet geeignet.

Prospekte kostenlos durch:

MATTH. HOHNER AG. Abt. 136
Trossingen/Württ.



1804
NULLA DIES SINE LINEA

**Fremdsprachliche
Lehrbücher**

nach der
METHODE GASPEY-OTTO-SAUER

Im Deutschunterricht für Ausländer besonders
bewährte und wichtige Lehrbücher

Elementary German Grammar
Petite grammaire allemande
Kl. deutsche Sprachlehre f. Griechen
Gramatica elementare tedesca
Gramática elementar alemã
Deutsche Sprachlehre f. Schweden
Gramática sucinta alemana
Deutsche Konv. Gramm. f. Ungarn

Meine Bücher sind durch jede Buchhandlung zu
beziehen.

Verlangen Sie mein neuestes Verlags-
verzeichnis

Jullius Groos Verlag, Heidelberg

HAROLD VON HOFE

Im Wandel der Jahre

Ein leichtes Lesebuch für Ausländer

mit vollständigem Wortregister deutsch-englisch-französisch-spanisch

*160 Seiten mit vielen Fotografien und einer Deutschlandkarte
kart. DM 5.90, geb. DM 7.20*

Das Buch gibt in einfacher, aber keineswegs vereinfachter Sprache einen kurzen sprachgeschichtlichen Abriss, einen Überblick über die Geschichte des Deutschen Reiches und Österreichs und führt auf einer Reise von Hamburg nach München in Natur und Kultur Westdeutschlands ein. In diesem Buch werden Sacherläuterungen und Erklärungen schwieriger Wörter in einfachem Deutsch gegeben; in den ersten Kapiteln sind auch Formen der starken Verben und der Konjunktiv in den Erklärungen berücksichtigt, so daß das Buch schon sehr frühzeitig, also am Ende einer Grundstufe im Unterricht gebraucht werden kann...

Deutschunterricht für Ausländer

Leichtes Deutsch

*Fünf Langspielplatten M 45 (17 cm Φ) in Kassette DM 29.50
Textbeiheft DM 1.50*

Diese Schallplatten wurden im Institut für deutsche Sprechkunde mit sorgfältig ausgewählten Texten (Dialoge, Geschichten, Reportagen und Übungen zur Lautlehre) aus der „Deutschen Sprachlehre für Ausländer“ von Schulz-Griesbach besprochen.

*Auf Anforderung übersenden wir Ihnen gern kostenlos unseren
neuesten Katalog „Deutsch für Ausländer“*

Für die Anschaffung unserer Lehrbücher sichern wir Ihnen jede Unterstützung zu. Bitte geben Sie uns Nachricht, wenn Sie Bezugs- oder Devisenschwierigkeiten haben.

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN 13

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 6 • 4. Jahrgang • München, Juni 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Der Deutschunterricht an den chilenischen Staats- schulen	J. Böhm	Seite 121
2. Das Colegio Andino in Bogotá	B. Schulz	Seite 125
3. Gottlob Holder, ein Lehrerpionier in Südbrasilien	G. Weißhardt	Seite 129
4. Jesuiten deutscher Zunge in der neuen Welt . . .	A. Simon	Seite 134
5. Lesefrüchte zum Thema „Lehrerpersönlichkeit“		Seite 135
6. 3. Jahresversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland		Seite 136
7. Aus aller Welt		Seite 136
8. Büchertisch		Seite 141

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OSDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OSRat H. Sewing, Münster i. W., Weißenburgstr. 4.

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versand-
spesen (DM —.10 je Heft); Einzelheft DM 1.50. Bezug: Durch jede
gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Der Deutschunterricht an den chilenischen Staatsschulen

von Prof. Jorge Böhm, Temuco/Chile

Vorausschicken möchte ich, daß wir deutschen Lehrer, seien es die Neu-angekommenen oder hier ansässig gewordenen Alten, dem chilenischen Staat Dank dafür schulden, daß er während des letzten Weltkrieges und nach dem Zusammenbruch Deutschlands nicht nur die Deutschen Schulen im Lande bestehen, sondern auch den Deutschunterricht an den staatlichen Schulen ungehemmt weiterlaufen ließ, trotzdem unsere damaligen Feinde alles versuchten, um die deutsche Sprache aus den Schulen zu verbannen. Wir deutschen Erzieher dürfen auf diese Haltung unserer chilenischen Erziehungsbehörden stolz sein und müssen unseren Dank dadurch zum Ausdruck bringen, daß wir mit allen Kräften darnach streben, eine harmonische Zusammenarbeit zwischen deutschen und chilenischen Schulen zu fördern. Daraus können für die Deutschen Schulen nur Vorteile erwachsen.

Was ich im Folgenden erzähle, sind persönliche Erfahrungen, die ich im Laufe meiner Tätigkeit am Liceo de Hombres (Knabenoberschule) in Temuco gesammelt habe. Es handelt sich also um subjektive Anschauungen.

Seit März 1955 erteile ich den Deutschunterricht am Liceo de Hombres; meine Frau hat seit 4 Jahren den Deutschunterricht am Liceo de Niñas (Mädchenoberschule). Das Einleben und Einfühlen, das Organisieren, der ganze pädagogische Aufbau und die Anfangsarbeit waren nicht leicht. Es herrschte überall in diesem Fach Unordnung, Durcheinander und totale Zerrüttung, zumal schon seit etwa 4 Jahren geeignete Lehrkräfte für Deutsch fehlten. In einem Jahr wechselte man viermal den Lehrer, über ein halbes Jahr gab es überhaupt keinen Unterricht, eine Zeitlang wurde er an der hiesigen Deutschen Schule erteilt. Ich möchte hier erwähnen, daß unsere Deutschlehrer „ad honorem“ unterrichteten, ohne dafür einen Pfennig zu bekommen. Manche von Ihnen mögen denken, es sei eine große Dummheit, umsonst zu arbeiten. Aber das wäre ein Irrtum. Gerade durch diesen uneigennütigen Einsatz von seiten unserer Lehrerschaft sind zwischen dem Liceo und der Deutschen Schule Bande echter Freundschaft entstanden.

Man kann sich vorstellen, daß unter den genannten Verhältnissen nicht einmal die geringsten Anforderungen des vorgeschriebenen Deutschprogramms erfüllt werden konnten. Unter diesen Zuständen verloren die Schüler ganz und gar das Interesse an der deutschen Sprache, und am Jahresende wiesen sie im Deutschen so geringe Kenntnisse auf, daß sie kaum noch versetzt werden konnten. So sah es aus, als ich den Deutschunterricht übernahm.

Natürlich dürfen wir die Deutscherfolge eines Liceoschülers nicht mit denen eines Schülers an der Deutschen Schule vergleichen. Bei uns handelt es sich um die Fremdsprache, an der Deutschen Schule bei weitaus den meisten um die Muttersprache. Wir verfügen auch nur über eine verhältnismäßig kleine Stundenzahl. In den ersten 3 Humanitätsklassen sind 4 und für die letzten 3 Klassen nur 3 Wochenstunden vorgeschrieben. Nach Abschluß des 6. Jahrgangs soll der Schüler so weit sein, daß er sich in deutscher Sprache ausdrücken kann (wenn auch fehlerhaft), daß er eine einfache Unterhaltung verstehen und daß er mit

Hilfe eines Wörterbuches einen x-beliebigen deutschen Schriftsteller übersetzen kann. Soweit die Anforderungen des Programms.

Schwierigkeiten im Deutschunterricht

Der Schüler ibero-amerikanischer Abstammung hat es nicht leicht, die deutsche Sprache zu erlernen. Die großen Schwierigkeiten entmutigen ihn leicht. Die deutsche Grammatik ist ja grundverschieden von der spanischen; wir brauchen nur an die deutschen Deklinationen, die Präpositionen, den Satzbau, die Aussprache und die Rechtschreibung zu denken. Die spanische Sprache ist reich an Vokalen, die deutsche an Konsonanten. Es ist ein wirklich harter Kampf, unsere Jungen an die korrekte Aussprache der Umlaute und Doppel-laute zu gewöhnen. Auch fehlt es uns an geeigneten Lehrmitteln und Lehrbüchern. Seitdem ich in Chile bin — es sind nur 25 Jahre — gebraucht man an den Lizeen die selben Lehrbücher. Anschauungsmaterial ist überhaupt nicht vorhanden. Dadurch wird der Unterricht sehr erschwert, und vor allem bleibt er altmodisch. Man muß sich wirklich in einen Künstler verwandeln, um die Schüler vorwärts zu bringen. Das allergrößte und bis jetzt ungelöste Problem für den Deutschlehrer ist das bunt durcheinandergewürfelte Schülerelement, d. h. die Deutschklassen am Liceo setzen sich zusammen aus Schülern deutscher, chilenischer und indianischer Abstammung. Die Schüler deutscher Herkunft kommen zum Teil aus einem deutschsprechenden Elternhaus oder von der Deutschen Schule; sie sprechen die deutsche Sprache, wenn auch manchmal mangelhaft. Die Kinder rein chilenischer Abstammung dagegen kommen ohne jegliche Kenntnis des Deutschen in unseren Deutschunterricht. Dadurch entstehen zwischen den beiden Schülergruppen fast unüberbrückbare Lücken. Wie soll es der Deutschlehrer nun anstellen, um beide Gruppen so zu unterrichten, daß keine zu kurz kommt? Gibt er den Deutschstämmigen den Vorzug, bleiben die Chilenen zurück; beschäftigt er sich hauptsächlich mit den Chilenen, wird es den Deutschstämmigen zu langweilig, und sie kommen nicht vorwärts. Dieses Problem wird noch schwieriger im 5. Schuljahr, wo jedes Jahr zahlreiche bisherige Schüler der Deutschen Schule ins Liceo übersiedeln und dort mit den Liceojungen zusammentreffen. In dieser 5. Klasse beginnt die Einführung in die deutsche Literatur. Selbstverständlich sind die „deutschen“ Schüler den unsrigen überlegen, und trotzdem müssen die chilenischen Gruppen so vorbereitet werden, daß sie die Möglichkeit haben, die chilenische Reifeprüfung zu bestehen. Ich habe in diesem Fall die deutschen oder deutschsprechenden Schüler mehr mit schriftlichen Aufgaben beschäftigt und mich mündlich mehr den Chilenen gewidmet. Es ist vielleicht nicht das Richtige, aber ich habe keine andere Lösung finden können. Letztes Jahr hatten wir im 6. Schuljahr zum Glück nur deutschstämmige Schüler, so daß wir ein nettes Arbeiten hatten. Wir lasen 3 klassische Werke: Hermann und Dorothea, die Braut von Messina und Minna von Barnhelm. In diesem Fall zeitigte der Deutschunterricht wirklich erfreuliche Ergebnisse.

Klassenstärke und Schülerzahl

Sie werden sich vielleicht wundern, wenn ich Ihnen die Klassenstärken nach dem Stand von 1956 nenne:

Kl.	Schüler	mit dsch. Spr.	ohne dsch. Spr.	aus der Deutschen Schule
1.	34	—	34	—
2.	9	7	2	6
3.	7	1	6	1
4.	5	2	3	2
5.	12	10	2	10
6.	5	5	—	5

Es handelt sich also hier um ganz kleine Klassen, abgesehen vom 1. Schuljahr, auf das ich noch zurückkomme. Warum diese geringe Schülerzahl? Wir finden sie nicht nur bei uns in Temuco, sondern in allen staatlichen Schulen Chiles, wo der Deutschunterricht noch besteht. Meines Erachtens ist dies durch folgende Umstände bedingt:

1. die für Chilenen große Schwierigkeit der deutschen Sprache;
2. der wirtschaftliche und kulturelle Einfluß der Vereinigten Staaten auf ganz Lateinamerika; Englisch ist heute die Welt- und Handelssprache;
3. die Deutschen Schulen des Landes nehmen mindestens 80 % der deutschstämmigen und deutschgesinnten Schüler auf;
4. die Schüler, die bei uns Deutsch lernen, haben kein Fortkommen an anderen staatlichen Schulen des Landes, da die meisten Lyzeen wegen Mangel an Schülern und Lehrern den Deutschunterricht eingestellt haben.

Wie kommt es aber dann, daß das 1. Schuljahr 34 Schüler hatte? Der Rektor unseres Liceo, der sehr deutschfreundlich ist, wollte auf alle Fälle vermeiden, daß die deutsche Sprache an seiner Schule einschlief; denn schon verschiedene Male sollte Deutsch abgeschafft werden, weil sich für eine so kleine Schülerzahl ein eigener, bezahlter Lehrer nicht rentierte, und weil der Staat ohnehin bestrebt ist, alle unnötigen Ämter abzuschaffen. Der Rektor griff zu einer List und verkündete: „Schüler, die sich zu Anfang des Schuljahrs bei der Einschreibung ins Schülerregister verspäten (das kommt immer vor!), können nur in die Deutschabteilung aufgenommen werden, da die Englischkurse vollständig besetzt sind.“ Diesen Schülern blieb also kein anderer Ausweg: entweder sie mußten Deutsch als Fremdsprache wählen, oder sie konnten das Lyzeum überhaupt nicht besuchen, weil einfach kein Platz mehr da war! So hatten wir im Handumdrehen einen Deutschkurs von 34 Schülern, das „Primo Año C“, am Liceo als „Curso Alemán“ bekannt. Auch in diesem Jahr soll diese Methode angewandt werden, um die Schülerzahl der Deutschabteilung zu steigern.

Wichtigkeit des Deutschunterrichts an den staatlichen Schulen

Lohnt es sich unter den genannten Umständen überhaupt, den Deutschunterricht an den staatlichen Schulen zu erhalten? Ich glaube, wir müssen mit einem entschiedenen Ja antworten. Der Deutschlehrer am Liceo hat ohne Zweifel eine große Mission zu erfüllen und ist ein wichtiger Mitarbeiter an einer fruchtbaren Deutschumsarbeit. Im Unterricht bieten sich unglaublich viele Gelegenheiten, um unserer heranwachsenden deutschen und ibero-amerikanischen Jugend die Augen zu öffnen: man kann falsche Anschauungen richtigstellen; man kann böswillige Propaganda von dritter Seite zunichte

machen; man kann viele und gute Freunde für Deutschland gewinnen; man kann alle diese Gedanken über die Kinder ins Elternhaus tragen, wenn der Lehrer seine Arbeit geschickt anzufassen weiß. Ich möchte, Sie hätten einmal Gelegenheit, bei mir im Deutschunterricht zu sein, wenn ich meinen Jungen etwas über Deutschland erzähle, sei es über den Wiederaufbau, über seine Kultur, seine Sitten und Gebräuche, über Handel und Industrie oder über die traditionelle Freundschaft zwischen Chile und Deutschland. Da könnten Sie so manches Kinderauge vor Freude strahlen sehen. Dann tauchen von seiten der Kinder die unglaublichsten Fragen auf, die der Lehrer mit Freuden beantwortet, oder es entstehen sogar Diskussionen unter den Schülern, die der Lehrer gewandt schlichten muß. Ich freue mich, wenn so etwas vorkommt, weil dadurch den Schülern die Achtung vor den Ansichten der anderen anerkundet und ihr demokratisches Gewissen geweckt wird. Es handelt sich hier nicht um Fragen der großen Politik, sondern um Ereignisse und Begebenheiten des Alltags. Gerade durch diese Dinge erhält der Deutschunterricht Leben, wird interessant und nützlich. Welche Freude und Genugtuung spürt man, wenn man auf der Straße von seinen kleinen Chilenen oder Indianern auf deutsch begrüßt und angesprochen wird, auch wenn sie dabei manchmal große Fehler machen! Selbst wenn es der Liceolehrer kaum fertig bringen wird, daß seine Schüler die deutsche Sprache vollständig beherrschen, so erreicht er wenigstens, daß sie größtenteils verstanden und daß die Liebe zu all dem, was deutsch ist, geweckt wird. Man hat dadurch wieder neue Freunde für Deutschland gewonnen. Schließlich bietet der Deutschunterricht am Liceo all den Schülern, die von der Deutschen Schule ins Liceo übertreten, Gelegenheit, im Deutschen auf dem Laufenden zu bleiben. Man kann sich nämlich kaum vorstellen, wie schnell unsere deutschen bzw. deutschsprachigen Schüler ihre Muttersprache vergessen, wenn sie plötzlich in eine rein spanische Schülerumgebung geraten, wo sie praktisch kein deutsches Wort mehr hören.

Leistungen unserer Deutschgruppen außerhalb der Schule

Die kleine Deutschgruppe am Liceo de Niñas, die von meiner Frau betreut wird — es sind etwa 50 Mädchen —, hat sich ihren anfangs armseligen Klassensaal vollständig ausstaffiert, d. h. sich Bänke, Stühle, Pult, Wandtafel und Bücherschrank auf eigene Kosten machen lassen. Um sich die Geldmittel dazu zu verschaffen, veranstalteten sie im Deutschen Verein eine „Kaffeetafel mit Tanz“, und mit dem Erlös haben sie ihren Plan verwirklicht. Sie haben auch ihr Klassenzimmer mit deutschen Landschaftsbildern ausgeschmückt. Dieser Saal ist heute der schönste der ganzen Mädchenschule geworden und wird gern jedem Besucher als Muster gezeigt. Der Erziehungsminister selbst hat ihn besucht und seiner Bewunderung Ausdruck gegeben. Im Jahr 1955 hat die gleiche kleine Gruppe anlässlich des 50 jährigen Bestehens der Schule 25 Bänke und Stühle geschenkt. In diesem Jahr werden wir eine ähnliche Gruppe auch am Liceo de Hombres organisieren, und dann sollen beide zusammen, die Mädchen und Jungen, öffentliche Veranstaltungen bieten wie Elternabende, Sing- und Musikabende, Theaterstückchen u. a. Auch sollen diese beiden Gruppen Fühlung nehmen mit den Schülern der Deutschen Schule und so eine gegenseitige Kameradschaft und Freundschaft anbahnen.

Wenn das erreicht ist, wozu selbstverständlich das gegenseitige Vertrauen und Verständnis der Lehrerschaft der Deutschen Schule und der Lyzeen notwendig ist, dann können wir bestimmt auch an den staatlichen Lyzeen eine schöne Arbeit für das Deutschtum in Chile verrichten.

Das Colegio Andino in Bogotá

von Dr. Bernhard Schulz, Bogotá

Die deutsche Schule in Bogotá, der heute etwa 1 Million Einwohner zählenden Hauptstadt von Kolumbien, wurde kurz nach dem 1. Weltkrieg i. J. 1922 gegründet und bestand bis 1942. Dann wurde sie, als kurz nach Pearl Harbour die Republik Kolumbien die Beziehungen zu Deutschland abbrach, geschlossen.

Die deutschen Kinder erhielten jedoch in den Kriegsjahren bis 1946 von den wenigen im Land verbliebenen deutschen Lehrern Privatunterricht. 1947 wurde die Schule als privates Unternehmen unter dem Namen Colegio Andino wiedereröffnet. Als dann zwei Jahre später dem früheren deutschen Schulverein das beschlagnahmte Vermögen zurückerstattet und die Schule von dem kolumbianischen Unterrichtsministerium anerkannt wurde, setzte ein sprunghafter Aufstieg ein.

Der frühere deutsche Schulverein hatte vorsorglich im Norden der Stadt, in der besten Wohnlage, ein 20 000 qm großes Grundstück gekauft. Hier wurden nach 1952 die neuen Schulgebäude errichtet. Dank der Geräumigkeit des Schulgeländes steht dem weiteren Ausbau der Schule zu einer Musteranstalt nichts im Wege. In wenigen Jahren wurden die notwendigsten Gebäude errichtet. Mit dem Bau der Turnhalle, gleichzeitig als Festraum mit 1200 Sitzen für die zahlreiche deutsche Kolonie gedacht, ist begonnen worden. Ein großer dreistöckiger Mitteltrakt wird später die beiden Hauptflügel verbinden. Er wird die Verwaltung, Bibliotheken, Lehrerzimmer, Laboratorien und Zeichensäle aufnehmen, die bisher provisorisch untergebracht sind. Auch der Bau einer schuleigenen Kapelle ist vorgesehen.

Die Schule zählte Ende 1956 880 Schüler, die von 43 Lehrern unterrichtet werden. Etwa ein Drittel der Kinder sind deutscher Muttersprache oder haben einen deutschen Elternteil.

Die Schule führt vom Kindergarten bis zur kolumbianischen Abschlußprüfung des Bachillerats, die zum Hochschulstudium berechtigt. Das kolumbianische Schulsystem sieht 5 Volksschuljahre (Primaria) und eine sechsklassige Oberschule (Bachillerat) vor. Nachdem die äußere Entwicklung des Colegio Andino zunächst einen Abschluß gefunden hat und wir nicht mehr auf die Auffüllung der zunächst schwachen oberen Klassen zu achten haben, da die Volksschule und die ersten Bachilleratsklassen sehr stark belegt sind, werden in Zukunft nur noch in Ausnahmefällen Schüler angenommen, die nicht über den Kindergarten zu uns gekommen sind. Dies gilt natürlich nicht für deutsche Kinder, die unter allen Umständen bei uns einen Platz finden. In der Regel treten unsere Schüler bereits mit 4 Jahren in den Kindergarten ein, bleiben

dort bis zum 6. Lebensjahr und rücken dann in das Preparatorio vor, das etwa der 1. Volksschulklasse in Deutschland entspricht. Erst aus dem Preparatorio erfolgt der Eintritt in die Volksschule. Dem Preparatorio soll daher im Aufbau der Schule eine besondere Bedeutung zukommen. Nach den Bestimmungen des Unterrichtsministeriums muß der Unterricht in spanischer Sprache erteilt werden, eine Vorschrift, die ein wesentliches Ziel der deutschen Schule, den Kindern Deutsch fließend in Wort und Schrift beizubringen, sehr beeinträchtigt. Da der Kindergarten und das Preparatorio von dieser Anordnung nicht betroffen werden, können wir da den Unterricht in deutscher Sprache erteilen und damit die Grundlage für den zukünftigen Sprachunterricht legen. Im Preparatorio treffen wir außerdem eine Auslese unter den Schülern.

Soweit möglich wird auch in der Primaria und im Bachillerat in deutscher Sprache unterrichtet. Dies trifft vor allem auf Fächer wie Rechnen, Naturkunde, Musik, Schreiben, Zeichnen und Turnen zu. Wo nötig, werden die Erklärungen zweisprachig gegeben.

Der englische Unterricht, der in den ersten Jahren nach dem Krieg eine Vorzugsstellung erhielt, da er schon in der 2. Volksschulklasse begann, wird Jahr für Jahr abgebaut. Er sollte aus der Volksschule ganz verschwinden und erst im Bachillerat beginnen, wie es auch der offizielle Lehrplan vorsieht. Die freiwerdenden Stunden kommen dem Deutschunterricht zugute, der in der Volksschule auf 6 bis 8 Wochenstunden verstärkt wird. Im Bachillerat stehen bisher wöchentlich 3 bis 4 Stunden zur Verfügung.

Infolge der bisher ungleichmäßigen Vorbildung der Schüler müssen in jeder Klasse 2 bis 3 Deutschgruppen gebildet werden. Die Deutschstunden sind daher synchronisiert, je 2 Klassen werden zusammengefaßt und bilden drei Abteilungen, eine mit Deutsch als Muttersprache, zwei mit Deutsch als Fremdsprache. 1956 haben wir einen Lehrplan für Deutsch vom Preparatorio bis zur 6. Bachilleratsklasse ausgearbeitet, der für Kinder mit deutscher Muttersprache gilt; sinngemäß wenden wir ihn aber auch bei den anderen Gruppen an. Damit ist zunächst eine Arbeitsgrundlage geschaffen. Die nächsten Jahre werden zeigen, ob in der Volksschule eine genügend sichere Grundlage erarbeitet werden kann, die es gestattet, von der Gruppenbildung abzugehen. Damit wäre ein wichtiges Ziel der deutschen Auslandsschule erreicht: die deutsche Sprache und damit die deutsche Kultur und Geistesbildung ständen wieder im Mittelpunkt der Arbeit, ohne daß die Forderungen der nationalen Unterrichtsbehörde zu kurz kämen.

Wir wollen einen Schritt weitergehen und unseren Kindern die Möglichkeit geben, am Colegio Andino die deutsche Reifeprüfung abzulegen. Die äußeren Voraussetzungen scheinen gegeben, da den 12 Schuljahren ein 13. aufgesetzt würde, mithin die Dauer der Schulzeit den deutschen Gepflogenheiten entspräche. So wie die Dinge jetzt liegen, können unsere Bachilleres zwar an deutschen Universitäten ihr Studium beginnen, müssen aber später einige Zusatzprüfungen ablegen. Das glückt nicht immer, da die Umstellung von den kolumbianischen auf die deutschen Verhältnisse und Ansprüche ohnehin nicht leicht fällt.

Die Einrichtung einer Abiturklasse oder „Selekta“ hätte noch andere Vorzüge. Sie erhöht nicht nur das Ansehen der Schule im Lande, sondern gibt, abgesehen von der Kostenersparnis, den Eltern Gelegenheit, ihre Kinder noch

ein Jahr länger im Hause zu behalten, zu einer Zeit, in der die Jugend in der entscheidenden Phase der Entwicklung zum reifen Menschen steht. Die Einrichtung der Abiturklasse zwingt den Schulverein zu großen finanziellen Aufwendungen, da zunächst nur wenige Schüler von ihr Gebrauch machen werden. Das Bildungsinteresse ist gering, praktische Erwägungen bestimmen fast ausschließlich die Berufswahl. So muß auch das Schwergewicht in der Abiturklasse auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern liegen. Weitere Kernfächer sollen Deutsch und Geschichte sein.

Es gibt deutsche Schüler, die den leichteren Weg bevorzugen und an den hiesigen Universitäten studieren, die ihnen den Zugang zu allen Stellungen ermöglichen. Nur die wenigsten unserer deutschen Kinder werden einmal nach Deutschland zurückkehren, für fast alle ist Kolumbien die zweite Heimat, in der sie aufwachsen und auch bleiben wollen. Andererseits wird das Studium an ausländischen, besonders nordamerikanischen Universitäten von der modernen Jugend und von Studenten aus wohlhabenden Familien bevorzugt. Wenn es gelingt, durch die Einrichtung der deutschen Reifeprüfung nicht nur deutsche sondern auch kolumbianische Studenten zum Studium in Deutschland zu veranlassen, dürften sich die finanziellen Opfer lohnen.

Unabhängig davon sehen wir Lehrer in diesem zusätzlichen Jahr die beste Möglichkeit, unserer Jugend jene Bildungsgüter zu vermitteln, die bei dem hiesigen Lehrplan zwangsläufig zu kurz kommen. Die Zeit wird lehren, ob diese Erwägungen richtig sind.

Der kolumbianische Lehrplan und das Unterrichtssystem stellen den deutschen Lehrer vor schwierige Probleme. Die Weltgeschichte muß in 2 Schuljahren und zwar im 3. und 4. Bachillerat mit je drei Wochenstunden bewältigt werden. Danach wird im 6. Bachillerat noch Landesgeschichte wiederholt, die unsere Schüler bereits in der Primaria und in den ersten Bachilleratsklassen gehört haben. Mit 14 und 15 Jahren haben die Kinder aber noch nicht die Reife, um geschichtliche Probleme zu erfassen und zu verstehen. Der Unterricht läuft also mehr oder weniger auf Aneignung von Tatsachen hinaus. Die Lehrbücher bieten die Geschichte als trockenes Kompendium dar, die Überfülle an Tatsachen und Namen, der hiesigen Neigung zur Universalität entsprechend, führt zum Halbwissen. Von der 4. bis zur 6. Klasse wird in drei bis vier Wochenstunden Philosophie gelehrt. Auch die Mädchen werden damit befaßt, da es eine eigentliche Mädchenbildung nicht gibt; der Lehrplan ist für beide Geschlechter derselbe. Die schriftlichen Arbeiten haben eine große Bedeutung: zweimal im Jahr finden 14 Tage lang die schriftlichen Semesterprüfungen statt, die über Erfolg oder Nichterfolg entscheiden. Das schriftliche Schlußexamen wird mit 40 % der Jahresnote bewertet.

Für den deutschen Lehrer neu ist auch die hohe Wochenstundenzahl. Schon der ABC-Schütze hat 32 Wochenstunden und sitzt bis 4 Uhr nachmittags in der Schule. Im Bachillerat endet der Unterricht um 5 Uhr nachmittags. Rechnet man noch den langen Schulweg hinzu — Bogotá zieht sich über 17 km von Süden nach Norden an der Andenkette entlang — so sind die Kinder mit Einschluß der 4 Busfahrten über 8 Stunden in der Schule beschäftigt. Anschließend sollen sie sich ihren Hausaufgaben widmen. Es bleibt ihnen daher kaum Freizeit. Lehrer, Schüler und auch viele Eltern möchten dies gern geändert sehen.

Viele Kolumbianer sind der Meinung, daß ihre Kinder durch dieses System zur Unselbständigkeit erzogen werden, daß sie als Studenten mit ihrer Freiheit nichts anzufangen wissen und nicht daran gewöhnt sind, ohne Hilfe zu arbeiten und selbständig zu denken. Andere Eltern schieben ihre Kinder gern in die Schule ab, die sie als Kinderbewahranstalt betrachten. Sie wollen von einer Änderung nichts wissen. Vielleicht läßt sich in absehbarer Zeit ein Weg finden, der allen Wünschen gerecht wird. Durch eine Änderung des Stundenplanes und früheren Unterrichtsbeginn können einige Nachmittage freigemacht werden. Solche Kinder, die unbedingt auch an den freien Nachmittagen die Schule besuchen wollen, könnten unter Aufsicht eines Lehrers ihre Schularbeiten machen und Rasensport treiben.

Abgesehen von diesen grundsätzlichen Fragen werden wir Lehrer täglich vor eine Reihe von Problemen gestellt, die hier nur andeutungsweise genannt werden sollen. Disziplinfragen machen einen großen Teil der täglichen Arbeit besonders des Schulleiters und des Präfekten aus. Elternhaus und Schule arbeiten nicht immer zusammen. Der kolumbianische Lehrer steht auf einer unteren Sprosse der sozialen Stufenleiter, das bekommen unsere Kinder leider häufig genug schon zu Hause zu hören. Die geistige Leistung des Akademikers und sein Beitrag, den er außerhalb der Schule für die Allgemeinheit leistet, wird unzureichend gewürdigt. Die hohe Wochenstundenzahl, 28 bis 30 Wochenstunden in einer Höhe von über 2600 m, ist eine weitere physische und psychische Belastung. Das an sich gesunde Höhenklima von Bogotá bewirkt eine gesteigerte Reizbarkeit der Nerven. Das tropische Klima hat seine Tücken. Die schleichende Geldentwertung drückt auf die finanzielle Lage der Lehrer, die ohnehin sehen müssen, daß ihre Arbeit im Verhältnis zu anderen vergleichbaren Berufen geringer bezahlt wird. Durch die Ausgleichszahlungen, die jetzt die von Bonn entsandten deutschen Lehrer erhalten, fällt für einen Teil der Lehrerschaft dieser Grund zur Unzufriedenheit hinweg.

Der deutsche Auslandslehrer muß höhere Anforderungen erfüllen als sein Kollege in der Heimat. Vielleicht braucht er hier weniger wissenschaftliches Rüstzeug, ein um so besserer Pädagoge muß er sein; seine menschliche Reife, die Charakterstärke und die Selbstzucht haben sich in harter Prüfung zu bewähren.

In wenigen Jahren ist in Bogotá viel erreicht worden. Die Schüler des Colegio Andino bestehen die Aufnahmeprüfungen an den kolumbianischen Universitäten mit Auszeichnung, Lehrer der Schule unterrichten nebenamtlich an den Universitäten, die monatlichen Veranstaltungen der deutschen Kultur-stunde finden ein dankbares Publikum. Auf diesen Veranstaltungen sprechen die Lehrer zu den Eltern und Freunden der Schule über ihre besonderen Forschungsgebiete, sie zeigen ihnen Lichtbilder und Filme, die sie in Heimat und Fremde aufgenommen haben oder vermitteln ihnen durch Vorlesung und Vortrag die Begegnung mit deutscher Dichtung und Kunst.

Gottlob Holder, ein Lehrer-Pionier in Südbrasilien

von Gustav Weißhardt, Ulm a. D.

Der folgende Bericht ist geeignet, vor allem unseren jungen Kollegen im Ausland zu zeigen, daß ohne letzten Einsatz der Persönlichkeit die Schularbeit im Ausland zu allen Zeiten nur Stückwerk bleibt. Das Lebenswerk Gustav Holders möge allen ein Beispiel der selbstlosen Hingabe sein.

Die Schriftleitung

In den Jahren 1953 und 1954 sind je 70 000 Menschen aus Deutschland ausgewandert. Ähnlich groß war die Auswanderung nach dem ersten Weltkrieg. Sollen diese Menschen, die jetzt jenseits der Grenzen leben, uns nicht nur leiblich sondern auch seelisch verloren gehen? Diese ernste Frage bewegte schon 1930 unseren württembergischen Landsmann Dr. Gottlob Holder, und in dem heißen Bemühen, ihnen ihr Deutschtum zu erhalten, gab er Gesundheit und Leben hin.

Geboren wurde er 1893 in Böhringen auf der Uracher Alb in einem Kleinbauernhaus. Früh verlor er die Mutter. Sein Oheim, Prälat D. Schöll, nahm den Neunjährigen in sein Haus in Stuttgart auf. Dort besuchte er das Gymnasium, bereitete sich im Eßlinger Seminar auf den Lehrerberuf vor und war dann 14 Jahre im württembergischen Volksschuldienst tätig. Obwohl schon Familienvater, ging er noch auf die Tübinger Universität, wo er Philosophie, Pädagogik und Geographie studierte. Eine Studienreise brachten ihn in Berührung mit dem südosteuropäischen Auslandsdeutschtum. Er schrieb eine wissenschaftliche Arbeit über das Deutschtum in der Baranja (Südungarn). Nach dem Studium war er 2 Jahre in Ulm als Rektor tätig. Dann erhielt er vom Auswärtigen Amt in Berlin einen Ruf als Leiter des deutsch-evangelischen Lehrerseminars in Sao Leopoldo (Rio Grande do Sul). Im Januar 1931, also vor 26 Jahren, trat er den verantwortungsvollen Posten an.

Eine Fülle von Arbeit erwartete ihn dort. Neben dem sehr umfangreichen Lehrauftrag (1931 waren es 72 Seminaristen, darunter 24 Mädchen) in Pädagogik, Religion und Geographie oblag ihm die Verantwortung für das körperliche, sittliche und religiöse Wohl der Schüler, für die weitverzweigten Verwaltungsarbeiten im Dienst von Seminar und deutsch-evgl. Schulwesen in Rio Grande do Sul ($\frac{2}{3}$ der Größe Deutschlands). Verbunden mit der Seminarleitung war die Stellenvermittlung des Lehrervereins (1931 82 mal in Anspruch genommen), die Stelle zum verbilligten Bezug von Lehrmitteln für die Schulen des Landes (über 1000), die Vertriebsstelle für das neue Lesebuch, der Ausschuß für Schaffung einer neuen Fibel und eines Volksschullehrplans, die Vertretung des Vereins für das Deutschtum im Ausland, die Verwaltung der Seminar- und Schülerkasse; auch war er Mitglied der Landessynode. Daneben stand sein Haus für Rat und Hilfe suchende Pfarrer, Lehrer, Kolonisten jederzeit offen. An manchen Tagen gab ein Besucher dem andern die Türklinke in die Hand. Um Fühlung mit den zum großen Teil nicht beruflich vorgebildeten Lehrern zu gewinnen, machte er öfters Reisen in die Urwaldgebiete. Dabei benützte er nicht selten sämtliche Verkehrsmittel, die ihm zur Verfügung standen: Maulesel, Pferd, Auto, Eisenbahn, Schiff, Flugzeug. Das Pädagogische stand ihm dabei im Vordergrund: Anregungen wollte er geben und die hartschaffenden Kolonisten

für das deutsche Schulwesen erwärmen. Lehrer und Schule mußten sie selbst bezahlen, was sie oft herb ankam.

Lassen wir Dr. Holder von diesen Reisen berichten! „Der Anlaß zu einer 14 tägigen Reise in das Urwaldgebiet am Uruguayfluß war eine Lehrerarbeitswoche in dem freundlichen Städtchen Ijuhi, die ich dort zu leiten und im wesentlichen auch zu bestreiten hatte. Es war erhebend zu sehen, wie auch die einfachsten Lehrer aus ihren entlegenen Schulen zu dem Schulungskurs kamen und wie auch die Mitglieder der Schulvorstände sich an den Tagungen beteiligten. So kamen aus dem Umkreis von mehr als 100 km über 60 Personen zusammen, die hier ihren geistigen Hunger stillen wollten. Ein Höhepunkt war der gemeinsame Besuch einer Kolonieschule 20 km von Ijuhi, wo die ganze Gemeinde am Unterricht und Schulfest teilnahm. Sie hatte es sich nicht nehmen lassen, die Gäste dabei mit dem landesüblichen Spießbraten und mit Wein zu bewirten. — Da ich fast 600 km von Sao Leopoldo weg war, benutzte ich die Gelegenheit, eine schon längst geplante Reise in das Urwaldgebiet am Uruguay auszuführen, wo ich zugleich im Auftrag des Evgl. Lehrervereins einmal nach Schulen und Lehrern sehen sollte, die hier irgendwo verstreut lagen. Es ist ein Gebiet auf dem linken Flußufer von 60—100 km Breite, und ich habe es in seiner ganzen Ausdehnung bereist, etwa 4000 qkm. — In lebhafter Erinnerung habe ich den Besuch bei einem alten Urwaldlehrer, der seine Schule abseits der Straße bei ein paar Kolonistenhäusern mitten im Wald hat. Er kommt überhaupt nie heraus aus seiner Wildnis, schon weil er keine Reisekleider hat, wie er mir sagte. Der Pfarrer, ein gebürtiger Schorndorfer, der mich in seinem Auto führte, kommt alle Vierteljahr einmal hieher, um den paar Kolonistenfamilien eine Predigt zu halten und die anfalligen Taufen und Trauungen zu vollziehen; er wohnt 50 km weit weg. Die Schule zählt 16 Schüler. Der Lehrer, ein ganz einfacher Mensch, schon als Kind nach Brasilien gekommen, früher Kolonist mit viel kummervollen Erlebnissen, versucht seinen Schützlingen wenigstens Lesen und Schreiben beizubringen. Zu mehr reicht es nicht. Er hat sogar eine Geige und hat mir einige Gesangbuchverse vorgespielt, die er ohne Notenkenntnis auf seinem Instrument selbst „entdeckt“ hat. Es war nur gut, daß er mir vorher sagte, was es sein sollte. Das größte Erlebnis für die Schüler während meines Besuchs war, daß ich einen Jungen entdeckte, der mit mir Geburtstag hatte und der daher ein Milreis geschenkt bekam, das wir gleich zu ganz elementarem Rechnen benutzten. Die Schule ist eine einfache Waldhütte mit Naturboden und fließendem Wasser (wenn es regnet); angebaut ist ein einfacher Raum, der dem alten Mann als Wohnung dient, aber auch nicht das geringste an Einrichtung enthält. Ein Maisstrohlager ist alles, was ich darin fand. Vor der Hütte ist eine Feuerstelle, die ein Kücheneratz sein soll. Ergriffen, ja erschüttert bin ich von diesem Mann geschieden, der bei allerkärghlichem Lohn (35—40 Milreis = 8—8,90 RM im Monat) treu und schlicht eine zwar mehr als bescheidene, aber immerhin anerkennenswerte Arbeit tut. — In einem Pfarrbezirk, dessen Bewohner fast lauter Deutschrussen sind, hatte ich eine Lehrerversammlung anberaumt. Mit den fast vollzählig eingetroffenen Lehrern und Schulvorständen konnte ich abends wenigstens 2 Stunden beisammen sein und dies und jenes besprechen. In sternenheller Nacht sind dann die Teilnehmer davongeritten. Es war Mitternacht vorbei, als wir in dem nächsten 40 km entfernten Stadt- platz, wohin uns das Auto zu einer kirchlich-schulischen Besprechung brachte,

zur Ruhe kamen. Andern Tags ging es dann zur Bahnstation, dem Kampstädtchen Santo Angelo (70 km). Dort wohnt übrigens der durch seine spannenden Brasilienbücher („An Lagerfeuern deutscher Vagabunden“; „Paradies und Hölle“ usw.) bekannte Schriftsteller Franz Donat, ein biederer Bäckermeister von 41 Jahren, den wir hinter dem Ladentisch antrafen. Wir haben uns ein halbes Stündchen recht anregend unterhalten. — Die alljährlich wiederkehrende Synodalsitzung in dem lieblichen Neu-Württemberg war auch in diesem Jahr eine recht beachtliche Veranstaltung, bei der ich einen Vortrag über die Lage des Auslandsdeutschtums hielt. Ich habe in diesem so heimatlich anmutenden Ort im Hause Faulhaber (hochverdienter Kolonialdirektor) wieder recht frohe Stunden erlebt, u. a. auch bei einem Landsmann aus dem Oberamt Urach bei Most und andern schwäbischen Genüssen herzlich gelacht und viel schwäbisch geschwätzt.“

Wichtig für die gemeinsame Arbeit am Deutschtum in Rio Grande do Sul war, daß Dr. Holder gute Nachbarschaft mit dem deutsch-katholischen Lehrerseminar in Alt-Hamburg hielt. Einmal machte er mit der Oberklasse dort einen Besuch; man wohnte dem Unterricht der Lehrer bei und auch dem der Lehrseminaristen in der einklassigen Übungsschule und gewann so gegenseitige Anregung. Auch lag ihm sehr daran, daß seine Seminaristen deutsches Wort und Lied ins Land hinaustrugen. Deshalb unternahm er mit Wander- und Spielgruppen 14 tägige Fahrten bis in die entlegensten Kolonistendörfer. Er wollte durch Schulbesuche und kurze Ansprachen an die Eltern die Verbindung mit der künftigen Praxis seiner Zöglinge aufnehmen. Einer der begleitenden Lehrer erzählt von einem solchen Besuch u. a.: „Inmitten der Siedlung steht ein schmuckes Kirchlein auf grünem Hügel von Palmen umrahmt; etwas oberhalb davon die Schule, ein einzimmeriges Steinhaus. Im Schatten alter Akazien sind im Schulhof Pferde angepflückt. Über die Straße trabt ein Esel. Ein Knabe und ein Mädchen reiten auf seinem Rücken. Sie wollen zur Schule, man sieht es an den umgehängten Büchertaschen. Unter der breitflügeligen Türe heißt uns der Lehrer willkommen. Er ist ein junger Kolonistensohn, kaum 19 Jahre alt. Die Bevölkerung hat ihn mit der Leitung der Schule beauftragt. Für den Beruf ist er nicht vorgebildet, dafür aber von einer echten Liebe zum Kind durchglüht, von Pflichteifer erfüllt und mit einem beachtenswerten, selbsterworbenen Wissen ausgerüstet. Die Eltern sind des Lobes voll und schauen mit Achtung zu ihm empor ... Vor uns sitzen 40 Blondköpfe. Wäre nicht das Negerlein dort in der dritten Bank, schrien nicht Papageien über dem Haus und hinge nicht das Bild des brasilianischen Präsidenten über der Schultüre, man hätte das Gefühl, in Deutschland zu sein. Dr. Holder setzt sich mitten unter sie und erzählt von dem Zweck seines Besuchs und unsern Beobachtungen und Erlebnissen. Einige Scherze und ein lustiges Geschichtlein wirken Wunder bei den verschüchterten Kindern. Da ist von dem Hahn die Rede, der furchtbar laut „i, i, i“ schreit. Den wollen die Kleinen malen und dazu 4 Zeilen „i“ schreiben. Die Älteren kennen ein Lesestück, in dem etwas Ähnliches steht. Schließlich führt das Lesestück zu Vergleichen mit der Tätigkeit des Kolonisten. Über Bohnen- und Mandiokbau, Waldbrand und Giftschlangen wissen sie mehr als der Lehrer. Ein Blondkopf wagt die Frage: „Gibt es in Deutschland auch Pferde, kennt man dort auch giftige Tiere, brennt man dort auch Wald, wenn man Boden gewinnen will?“ Gerade soll Pause sein, da geht die Türe auf. Ein Mädchen führt

den jüngeren Bruder an der Hand. Mit gesenktem Kopf schreiten sie auf den Lehrer zu und entschuldigen sich. Der Lehrer tröstet sie und meint zu uns gewendet: „Zwei Reitstunden auf aufgeweichter Straße, in der der Esel oft knietief einsinkt, dazu angeschwollene Bäche — man muß sich wundern, daß sie immer wohlbehalten ankommen.“ Drüben läutet die Mittagsglocke in dem Kirchlein. Wir singen zum Schluß: „Es klappert die Mühle am rauschenden Bach.“ Dann ist die Schule aus.“

Sehr wichtig nahm es Dr. Holder auch mit der Aufgabe, geeignete Lehrer an die Kolonistenschulen zu schicken. Hier ein Beispiel, wie er es angriff. In der Pikade (Siedlung) Boa Vista waren seit Jahren ungute Schulverhältnisse. Zwei unvorgebildete Lehrer machten dort einander Konkurrenz und verwickelten die Gemeinde in die übelsten Händel. Da griff der Pfarrer endlich durch, zu dessen Sprengel die Gemeinde gehörte, wandte sich an Dr. Holder und bat um einen seminaristisch gebildeten Lehrer. Dieser wollte, um die richtige Wahl treffen zu können, den Fall an Ort und Stelle untersuchen und reiste dorthin. Sein Reisebericht in Stichworten lautet: „Sonntag 21. Dezember Abfahrt mit der Bahn. $1\frac{1}{2}$ 12 Uhr Ankunft in Sapyranga; 12 Uhr bei größter Hitze zu Pferde gestiegen, ohne Pause bis 17 Uhr geritten (Boa Vista liegt 700 m hoch in den Bergen); Weg mehr als miserabel; 17 Uhr sofort Gemeindeversammlung, in der ich 2 Stunden zu reden und zu verhandeln hatte; 20 Uhr nach kurzem Abendessen wieder zu Pferd gestiegen, beim Abreiten plötzlich furchtbares Gewitter, das mich bis Mitternacht hinhält; mußte unbedingt im Lauf der Nacht an die Bahnstation gelangen, weil ich andern Tags um 9 Uhr bei einer wichtigen Sitzung in Porto Alegre als Berichterstatter sein sollte; nach Mitternacht Wegritt bei dickster Dunkelheit mit Pfarrer als Begleitmann, ganz auf das findige Pferd angewiesen, um 7 Uhr früh Ankunft an der Bahnstation, 5 Minuten nach Abgang des einzigen Zugs am Tage; Porto Alegre etwa 60 km entfernt. Schließlich um 9 Uhr ein Auto aufgetrieben, 10 Uhr abgefahren, um 11 Uhr eine bedenkliche Panne, um 15 Uhr am Ziel. Überschrift: Reisehindernisse.“ Als Lehrer wählte Holder den ideal veranlagten, sehr tüchtigen Kandidaten Michel (Sohn der Schriftstellerin Michel-Lörcher) und weihte ihn in die Verhältnisse ein. Der erste Brief Michels von der neuen Stelle lautete: „... Nun habe ich den 2. Tag „Schullehrer“ gespielt. Unterwegs sind bei dem schlechten Wetter nur 2 Reifen geplatzt, und stecken geblieben sind wir auch 18—20 mal. Alles war bei meiner Ankunft freudig überrascht. Untergebracht bin ich beim alten Philipp Greßler. Er und seine Frau sind biedere alte Leutchen. Aber mein Zimmer! Wenn ich nicht schon so vieles gewohnt wäre, würde ich bestimmt Läuse bekommen, Flöhe habe ich schon. Leider ist mein Zimmer so gelegen, daß der Schwiegersohn mit Frau und Kind, sowie der Knecht durch mein Zimmer müssen, wenn sie in ihre Stube wollen. Kleider- und Wäscheschrank sind Luxus und werden durch Holzzapfen in der Wand ersetzt. Sehr erstaunt war meine Wirtin, daß ich mehr als 2 Hemden hatte! Einen Luxusartikel habe ich jedoch: eine Waschschüssel für mich allein, wenn auch aus Blech. Nun die Einstellung der Leute! Ich habe den Eindruck, daß die Leute, die ihre Kinder zu mir schicken, es ernst meinen mit ihrer Freundlichkeit. Wie weit das von Dauer ist, kann ich heute am 2. Tag noch nicht beurteilen. Gestern habe ich die Schule mit 21 Kindern begonnen. Sie haben Vertrauen zu mir, sind aufgeweckt und antworten gut. Ungeschickt ist, was die Einteilung betrifft, daß nicht alle 60

auf einmal kommen. An Schulbüchern herrscht ein tolles Durcheinander. Mein Unterricht ist überhaupt noch ohne rechten Boden. Nun, das wird ja noch kommen. Zum Glück ist die Landschaft herrlich, sonst würde ich am Ende doch ausreißen. Am Sonntag kommt Pfarrer Scheible; da will ich wegen Büchern, Karten, Besoldung und Statuten mit ihm sprechen.“

Holder fügt dem hinzu: „Manche werden einwenden: Hat es überhaupt einen Sinn, unter solchen Verhältnissen Lehrer anzustellen? Dazu darf ich sagen: Ich sehe keine andere Lösung, als herzhaft anzupacken, und ich schätze mich glücklich, solange ich die Kraft zu diesem tatkräftigen Optimismus habe. So habe ich denn versucht, den Besten dafür einzusetzen, den ich habe. Denn wenn mein Landsmann Michel versagt, meistert's keiner. Doch nur so kann es anders werden, und das heißt Pionierarbeit unter den deutschen Volksgenossen in der Fremde.“

Es liegt eine Tragik darin, daß der Tod seine Hand oft gerade nach den tüchtigsten Männern ausstreckt und sie aus der Fülle ihrer Aufgaben und Pläne herausreißt. Diese Menschen sind von ihrem Auftrag an die Mitmenschen so erfüllt, daß sie sich verschwenden müssen. Dr. Holder trug ein Übermaß von Arbeit. Eine Erholung in den Ferien, die vom 15. Dezember bis zum 1. März dauerten, war erst im 2. Brasilienjahr möglich. 2½ Wochen war er mit seiner Familie in den Bergen, fern von dem heißen, ungesunden Klima der Ebene, unter dem er litt. Dann drängten wieder aufgeschobene Arbeiten zur Erledigung. Schon 1932 hatte er in einem Brief bemerkt: „Meine Verpflichtung am Seminar überschreitet die in vergleichbarer deutscher Stellung um ein mehrfaches und ist in diesem Ausmaß nicht weiter zu tragen, soll nicht meine Gesundheit und die so wichtige andere Arbeit ernsthaft notleiden.“ Doch wer sollte ihn entlasten?

In den Dezembertagen 1933 zeigten sich bei ihm die Symptome eines schweren Gehirnleidens. Nur mit Aufbietung aller Willenskraft hielt er sich bis zum letzten Tag des Schuljahrs aufrecht. Dann brach er zusammen. Man brachte ihn in das deutsche Krankenhaus in Porto Alegre. Die Ärzte erkannten, daß ihn nur eine Operation vielleicht noch retten könnte. Eine Stunde nach dem chirurgischen Eingriff starb er am 5. Januar 1934 im Alter von 41 Jahren, an dem selben Tag, an dem er vor 3 Jahren den Fuß auf Brasiliens Boden gesetzt hatte und an dem er mit seiner Familie die Reise zu einem Erholungsurlaub nach Deutschland antreten wollte.

Groß war der Schmerz bei seinen Landsleuten, besonders bei seinen Mitarbeitern und Schülern. Dir. Kramer, der 1. Vorsitzende des Deutsch-evgl. Lehrervereins in Rio Grande do Sul, schrieb in der Allgemeinen Lehrerzeitung: „Einer unserer Besten ist dahingegangen. Ein Frontsoldat des Kampfes um die Erhaltung unseres Volkstums ist gefallen... Er hat dieses Land und seine deutschstämmigen Bürger geliebt. Wieviel Hunderte haben in den 3 Jahren seiner hiesigen Wirksamkeit an seine Türe gepocht!... Und nicht umsonst.“

Und einer seiner Seminaristen sagte: „Du warst uns wie ein Vater. Du hast uns Dein Seminar zur zweiten Heimat werden lassen... Die persönlichen Aussprachen, die wir mit Dir hatten, werden uns heilige Augenblicke bleiben...“

Auf dem Friedhof in Porto Alegre hat Dr. Holder seine letzte Ruhestätte gefunden.

Jesuiten deutscher Zunge in der neuen Welt

von Vortragendem Legationsrat Dr. Anton Simon, Bonn

Zwei Erinnerungsfeiern des Jahres 1956, der 450. Todestag von Christoph Columbus und der 400. Todestag des Hl. Ignatius von Loyola lenken unsere Blicke auf die ibero-amerikanische Welt. Beide Daten haben eine enge Beziehung zu einander. Während Christoph Columbus von Spanien in den unbekannten Westen segelt, um neue Welten zu entdecken und sie wirtschaftlich und politisch Spaniens Herrschaft einzuverleiben, sandte der Spanier Ignatius von Loyola seine geistigen Söhne in diesen bisher unbekannten Erdteil, um die Völker Ibero-Amerikas dem christlichen Glauben zu öffnen.

Auch die Deutschen, die damals im Reiche Karls V. lebten, wirkten an der politischen, wirtschaftlichen und religiösen Erschließung dieses Kontinents mit. Der Patrizier Bartel Welser aus Augsburg, dessen Familie zusammen mit den Fuggern die Bankiers Karl V. waren, erhielt von letzterem die Erlaubnis, auf eigene Rechnung eine Flottille von drei Karavellen auszurüsten, und besetzte einen Küstenstreifen im heutigen Venezuela.

Dem im Jahre 1540 gegründeten Jesuitenorden traten bald viele Jesuiten deutscher Zunge bei. Etwa ein Viertel der in den Niederlassungen der Jesuiten in Südamerika tätigen Ordenspriester stammten aus Deutschland. Neben der Hauptaufgabe der Missionierung errichteten sie landwirtschaftliche Musterbetriebe in Paraguay, dann auch in den weniger bekannten Missionsstaaten Maynas (Ecuador), Mojos (Bolivien) und Chiquitos (Bolivien). Als Karl III. von Spanien im Jahre 1767 die Jesuiten vertrieb, beklagten die indianischen Schützlinge den Verlust von 2200 ihrer aufrichtigsten Freunde.

Die Erinnerung an einige deutsche Jesuiten ist auch heute noch in Lateinamerika lebendig. Zu Beginn des 17. Jahrhunderts wirkte als Kolonisator in Chile Pater Feldmann, auch Agricola genannt. Pater Ruess war ein berühmter Astronom und Linguist in Perú, und Pater Raimann wirkte als Universitätsprofessor in Sucre (Bolivien). Die Erinnerung an Pater Samuel Fritz, der sich in allen Künsten der Wissenschaft auskannte, ist noch heute in Nordbrasilien lebendig, da er die Natur am Amazonas und das Leben und die Sitten der Eingeborenen beschrieb. Pater Antonio Sepp aus Tirol machte sich als Musiker einen großen Namen. Die Pflege der Musik und des Gesanges der Indios erreichten unter seiner Leitung einen hohen Grad der Vollkommenheit. Gleiches wird berichtet von der Arbeit des Pater Florian Paucke, der aus Schlesien stammte. Pater Martin Dobrizhoffer ernannte ihn, als er eine Expedition in das Land der Abiponen, eines Indianer-Stammes im Chaco (Argentinien) unternahm, als seinen Nachfolger in San Javier (Argentinien). Er schreibt: „Die Abiponen hatten in San Javier einen hervorragenden Meister der Musik, den Pater Florian Paucke aus Schlesien. Er war nicht nur ein geschickter Geigenspieler, sondern auch ein guter Komponist und unterrichtete seine Musiker sehr gut. Sein Ruhm verbreitete sich über das ganze Land, und aus diesem Grunde wurden seine Schüler bis nach Buenos Aires verpflichtet.“ Pater Dobrizhoffer machte sich einen Namen als Verfasser der Geschichte der Abiponen. Pater Florian Paucke schrieb ein Geschichtswerk über den Indianer-Stamm der Mocobies mit dem Titel „Hacia Allá y para Acá“ (Kreuz und Quer), in dem er insbesondere

über seinen Aufenthalt bei diesem Stamm während der Jahre 1749 bis 1767 berichtet. Dieses Werk ist mit bunten Illustrationen reich geschmückt. Es enthält viel Material über die Sitten dieses Stammes wie auch über die Pflanzen- und Tierwelt.

Für die Geschichte Uruguays ist von Wichtigkeit das Werk des Jesuiten Johann M u h n , in dem deutsche Reisekarten des 18. Jahrhunderts mit Angaben über Montevideo kurz nach seiner Gründung enthalten sind.

Auf Wunsch Alexander Biques, des Befehlshabers der spanischen Kavallerie in Buenos Aires schrieb der Provinzial der Jesuiten Werner M u s d o r f e r im Jahre 1768 eine Zusammenschau der Jesuiten-Missionen in Latein-Amerika. Dieses Werk ist sowohl eine glänzende Verteidigungsschrift der spanischen Kolonisierungs- und Christianisierungsmethoden wie auch von allgemeiner historischer Bedeutung. Sein Hauptteil gibt genaue Auskunft über das Leben, die Sitten, die sittliche und wirtschaftlich-gesellschaftliche Lage in den Jesuiten-Be-sitzungen auf ihrem Höhepunkt kurz vor der Vertreibung der Jesuiten und der Auflösung ihres Ordens im Jahre 1773 durch Clemens XIV. Durch dieses Ereignis mußte die Arbeit der Jesuiten jä h abgebrochen werden.

Nach der Wiederherstellung des Ordens durch Pius VII. im Jahre 1814 zogen auch wieder deutsche Jesuiten nach Südamerika, wo sie vor allem in Brasilien als Seelsorger, Erzieher und Wissenschaftler noch heute wirken.

Lesefrüchte zum Thema „Lehrerpersönlichkeit“

1. Nur was brennt, kann entzünden!
2. Man lernt nur von einem, den man gern hat.
3. Die Kritik, die aus der Liebe kommt, will fördern, nicht kränken. Das versteht der Schüler schnell.
4. Behandle den Schüler nicht überlegen-spöttisch; er will ernst genommen werden.
5. Laß gegen Schüler und Eltern stets das Menschliche durchblicken.
6. Vermeide jeden Zwiespalt zwischen vorgetragener Lehre und deinem eigenen Auftreten; Schüler sehen scharf und hören falsche Töne schnell.
7. Vermeide Lässigkeit im Vortrag, biete aber auch kein rhetorisches Backwerk.
8. Jede Generation hat ihr eigenes Gesicht. Immer wieder gilt es, sich neu am Kinde zu orientieren.
9. Folge nicht seit Jahren ausgefahrenen Geleisen; habe den Mut zu Neuem. Bleibe bis in dein Alter beweglich.
10. Zum Lehren muß man etwas wissen; zum Erziehen muß man etwas sein.
11. Erziehung ist Gewöhnung, sie umfaßt das Abgewöhnen und das Angewöhnen. Beides erreicht sie durch ständige geduldige Übung.
12. Wer sich abschließt, verkrustet und stirbt ab. Nur der Austausch der Ansichten erzeugt Bewegung und Leben. Austausch ist das fördernde Gesetz der Welt auch im Geistigen.

Einladung zur 3. Jahresversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Die 3. Jahresversammlung des VdLiA findet am Freitag, den 30. und Samstag, den 31. August 1957 in Stuttgart statt. Beginn jeweils 9 Uhr.

1. Tag: Vorträge über das Rahmenthema „Die deutsche Auslandsschule — eine Einheit vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung“.
2. Tag: von 9—11 Uhr Aussprache über Angelegenheiten der Auslandslehrer und der Auslandsschulen; ab 11 Uhr: Vereinsangelegenheiten.

Anmeldungen unter dem Kennwort „Auslandslehrer-Tagung“ möglichst frühzeitig an das Tagungsbüro im Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, Charlottenplatz 18, erbeten. Zwecks Quartierbesorgung bitte angeben: für welche Nächte, für wieviel Personen, Einzel- oder evtl. auch Mehrbettzimmer.

Der Verband hat die Unterrichtsverwaltungen gebeten, den Teilnehmern erforderlichenfalls Urlaub zu erteilen. — Weiter entfernt wohnenden Teilnehmern kann auf Antrag eine Beihilfe zu den Reisekosten in Aussicht gestellt werden.

Der 1. Vorsitzende: Dr. Götting

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Druckfehlerberichtigung. In dem „Verzeichnis wichtiger Anschriften“ in Heft 1/1957 bitten wir einen Druckfehler zu berichtigen. Bei Nr. 23 „Außenamt der Evg. Kirche in Deutschland“ muß es heißen: Schaumainkai 23 (statt 2).

Leser urteilen über unsere Zeitschrift. Aus St. Cruz de Tenerife schreibt man uns: „Die 2 ersten Hefte im neuen Gewand sind eingetroffen. Wie alle bisherigen wurden sie mit Spannung gelesen und eifrig diskutiert“. — Aus Rio de Janeiro: „Die Zeitschrift lese ich mit wirklichem Interesse und finde sie ausgezeichnet“.

An unsere Mitarbeiter. Wir bitten alle Kollegen, die uns Aufsätze und Bildbeilagen (s. Heft 1/1957) zum Abdruck einsenden, uns im Begleitbrief außer der genannten Adresse möglichst auch das Bankkonto in Deutschland anzugeben, auf das wir das Honorar überweisen können. — Die Schriftleitung.

Geldspenden an den VdLiA. Der Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland hatte Ende 1956 die Kollegen im

Ausland gebeten, seiner knappen Kasse aus den Beträgen, die ihnen durch die Neuregelung der Gehälter zugeflossen waren, eine Spende zukommen zu lassen. Nachdem schon einige kleinere Spenden im Gesamtbetrag von 133 DM eingegangen waren, hat nunmehr Kollege Reinhard Will in Puebla (Mexico) „als Dank für die erfolgreichen Bemühungen des Verbands um das Zustandekommen der Neuregelung“ der Verbandskasse 50 US-Dollar = DM 207,60 überwiesen. Der Verband dankt auch an dieser Stelle dem Spender recht herzlich für diesen Beweis der Verbundenheit und hofft, daß dieses hochherzige Beispiel recht viele Kollegen zur Nachahmung anspornen möge.

„Über das Verhältnis der Deutschen zur Fremde“ heißt der Titel des Geleitwortes, das Bundespräsident Dr. Heuß für Heft 1/1957 der „Auslandswarte“ geschrieben hat. Dort lesen wir im Schlußabsatz: „Auslandsbeziehungen heißt: freudiges Geben und freudiges Nehmen. Das gilt zum mindesten für den Raum des Geistigen... Wir müssen die innere Bereitschaft uns wieder holen, wenn wir sie verloren haben sollten, auch das Große der anderen zu

sehen. Denn das war ja diese gräßliche Gefahr der nationalsozialistischen Zeit, die Verdampfung im monopolistischen Selbstlob, die uns ärmer machte, indem sie die Weltluft von uns abschloß. ‚Weltluft‘ heißt doch offen sein, um zu spüren, daß die Welt aus allen Richtungen, von West und Ost, von Süd und Nord kommt.“

Anfänge deutscher Kulturpolitik im Auslande. Unter diesem Titel bringt die „Zeitschrift für Politik“ 1957, S. 252, einen fast achtseitigen Aufsatz von Geh. Rat Prof. Dr. Fr. Schmidt, der in glücklicher Weise die Ausführungen von Geh. Rat Dr. Simon über „Auslandsschule und Kulturpolitik“ in den Heften 1—3/1957 unserer Zeitschrift gewissermaßen nach rückwärts bis zur Jahrhundertwende ergänzt. Wir behalten uns vor, auf diesen Aufsatz noch ausführlicher zurückzukommen.

Reife- und Schlußprüfungen an Auslandsschulen im Laufe des Frühjahrs und Sommers 1957. In Brüssel, Vlodrop, Feldkirch, St. Gallen, Zuoz, Mailand (Istituto Giulia), Rom, Kairo, Barcelona und Madrid finden Reifeprüfungen statt, in Madrid und Lissabon Schlußprüfungen.

Ordensverleihung. Dem Kollegen *Werner Golde* aus Menden, Kr. Iserlohn, ist am 14. 12. 1955, wie wir jetzt erst erfahren, vom Herrn Bundespräsidenten für besondere Verdienste um die Bundesrepublik das Bundes-Verdienstkreuz verliehen worden. Am 15. Mai 1956 verlieh ihm dann, wie wir bereits meldeten, der Präsident der Republik Bolivien das Ritterkreuz des Ordens „Condor de los Andes“ für die Dienste, die er der bolivianischen Nation als Lehrer und Direktor deutscher Schulen in Bolivien leistete. Herr Golde war von 1935—42 Lehrer und Direktor der Deutschen Schule in Oruro, 1946—51 im Inlandsdienst, 1951—55 Direktor der Deutschen Schule Colegio Mariscal Braun in La Paz, 1956—57 wieder im Inlandsdienst und ist im März 1957 zum Direktor der Deutschen Schule Colegio Alexander von Humboldt in Lima bestellt worden. — Dem verdienten Kollegen unsere herzlichsten Glückwünsche!

Magnetophon-Tonbänder ins Ausland. In einem Leserbrief aus Mexico an „Die Hilfe“, Nr. 21/1957, heißt es: „Für uns Deutschsprechende in den ibero-amerikanischen Ländern wäre es von großer Bedeutung, wenn wir am deutschen Kulturleben dadurch teilnehmen könnten, daß uns von Deutschland gut besprochene Tonbänder zugesandt würden. Viele von uns haben schon Magnetophongeräte, und viele würden sich ein solches anschaffen, wenn wir regelmäßig diese Tonbänder zugesandt bekämen. Ich denke es mir folgendermaßen: Jeder, der an dem Austausch der Tonbänder teilnimmt, zahlt eine kleine Gebühr, durch welche die entstehenden Unkosten gedeckt werden, und verpflichtet sich, das Tonband etwa nach drei Tagen an den nächsten Teilnehmer weiterzugeben. (Eventuell nachdem er sich den Inhalt auf ein eigenes Tonband abgespielt hat.) Wenn das Tonband die am Austausch Teilnehmenden durchlaufen hat, wird es nach Deutschland zurückgesandt, um mit neuem Inhalt zum zweitenmal durchgesandt zu werden, und so fort. Wer kann für eine solche Organisation Ratschläge geben?“ — Pastor i. R. H. Nieder, Grünwald über München 2, Muffatstr. 5, hat sich auf diese Zuschrift hin bereit erklärt, diesen Wunsch aufzugreifen und zu versuchen, die nicht unerheblichen Schwierigkeiten der Versendung durch Rücksprachen mit deutschen Behörden, Organisationen und Firmen zu überwinden.

Besitz des früheren Auslandsinstituts an das Institut für Auslandsbeziehungen zurückgegeben. 360 Kisten mit Büchern, Zeitschriften, Zeitungen, Archivaufzeichnungen und Manuskripten, die dem früheren Auslandsinstitut gehörten und 1945 von den Amerikanern beschlagnahmt wurden und seitdem in der Washingtoner Kongreßbibliothek lagerten, sind wieder in Stuttgart eingetroffen und dem Institut für Auslandsbeziehungen übergeben worden. Damit sind sehr schmerzlich empfundene Lücken in den Beständen der Instituts-sammlungen ausgefüllt worden.

Turnunterricht bei Verwendung behelfsmäßiger Geräte. Diese auch für manche kleinere Auslandsschule wichtige

Frage untersucht P. Hinz in „Bayerische Schule 1/1957“ unter den Gesichtspunkten: Wie, wann und wo kann man auch ohne Halle turnen, und welche behelfsmäßigen Geräte können wir uns leicht beschaffen?

Schiefertafel mit Griffel oder Heft mit Bleistift bzw. Feder? Diese immer noch umstrittene Frage untersucht in der „Bay. Schule 1/57“ W. Weidmüller sehr ausführlich unter Heranziehung der umfangreichen Literatur. Nach der pädagogischen, hygienischen, schreibtechnischen, finanziellen und volkswirtschaftlichen Seite stellt er alle bisher geäußerten Für und Wider zusammen. Er kommt wie schon Brückl 1927 zu der Forderung: Weg mit der Schiefertafel aus dem Schreibunterricht.

Die Zeitschrift „**Deutschunterricht im Ausland**“ bringt in Heft 1/1957 mehrere interessante Aufsätze: Die Wortstellung im deutschen Satz; Bedeutungs-differenzierende Konsonantenlänge in der hochdeutschen Umgangssprache; Die Präpositionen „nach“ und „zu“ bei den Verben der Bewegung; Das Spiel im Erwachsenenunterricht u. a.

Ferienkurse für Physiklehrer aller Schulgattungen. Die Firma E. Leybold's Nachfolger in Köln-Bayental veranstaltet schon seit Jahren in den Sommermonaten kostenlose Kurse für Physiklehrer, auf denen diese Gelegenheit haben zum Experimentieren mit modernen Demonstrationsgeräten aller physik. Gebiete. Auch in diesem Sommer finden solche Kurse (je fünftägig) vom 11. VI. bis 21. IX. für Teilnehmer aus allen Ländern statt. Billige Unterkunft und Verpflegung kann auf Wunsch vermittelt werden; die Kosten dafür tragen die Teilnehmer. Eilanmeldungen (Spezialgebiete angeben) an „Leyboldvak Köln“. Die Kollegen aus dem Ausland, die ihre Ferien in Deutschland verbringen, seien auf diese Kurse besonders hingewiesen.

Institut für tropische und subtropische Landwirtschaft. Unter diesem Namen ist die 1898 gegründete und im zweiten Weltkrieg geschlossene ehemalige „Deutsche Kolonialschule“ in Witzenhausen (Hessen) im Januar 1957 einer neuen Bestimmung zugeführt worden. Als einziges

seiner Art in der Bundesrepublik bildet das Institut Farmer und Pflanzler für Übersee aus und will besonders den Kindern von Auslandsdeutschen zur Verfügung stehen. Es steht unter der Schulaufsicht des hessischen Ministers für Landwirtschaft. Die Ausbildung dauert 2 Semester und schließt mit einem Diplom ab. Aufgenommen werden deutsche Absolventen deutscher und ausländischer höherer Landbauschulen und Diplomlandwirte. Die Anstalt besitzt eine Fachbücherei mit 15 000 Bänden, umfangreiche völkerkundliche Sammlungen und Tropengewächshäuser. Angeschlossen sind ein Internat, Gartenbaubetriebe, eine Molkerei und ein Lehrgut. (nach „Auslands-warte“ 1/1957)

Die **Martin-Behaim-Gesellschaft** in Darmstadt, über die wir schon mehrfach berichtet haben, versorgte auch im abgelaufenen Jahr über 50 deutsche Auslandsschulen mit Buchprämien und Kalendern. Die kürzlich abgesandte 2000. Bücherspende erhielt die Schule in Thessaloniki (Salonik). Sozial betreut die MBG zahlreiche deutsche Heime, Krankenhäuser und andere Einrichtungen im Ausland, u. a. die Rotkreuz-Heime in Windhuk und Swakopmund, das Deutsche Hospital in Madrid, ferner das kath. Lioba-Heim in London, die evang. Gemeinde und den Deutschen Sozialausschuß in London, die deutsche evang. Gemeinde in Brüssel, die deutsche kath. und die evang. Gemeinde in Paris, das Deutsche Seemannsheim in Turku-Abo (Finnland) und das deutsche Rotkreuz-Hospital in Pusan (Korea). („Auslands-warte“ 1/1957)

Sonstige Länder

Ägypten. Am 1. 10. 57 ist an 10 ägyptischen Oberschulen in Kairo der Deutschunterricht in 19 Klassen aufgenommen worden. — Auch die Sprachenhochschule in Kairo hat mit dem Deutschunterricht begonnen und führt 4 Stufen mit ca. 400 Teilnehmern. — Auch die ägypt. Gewerbeschule in Heliopolis hat Deutsch als Lehrfach eingeführt; Teilnehmerzahl 80 (D.-Unt. f. Ausl. 1/57)

Brasilien. Das im Oktober 1956 gegründete Instituto Cultural Brasileiro-Alemão in Porto führt bereits 15 Deutschkurse mit 131 Teilnehmern. (D.-Unt. f. Ausl. 1/57)

In einem Referat „Heimatgedanke in Brasilien“ im Arbeitskreis Auslandsverbindung des Bay. Lehrervereins stellte Prof. Tiago Würth fest, daß bei fast allen Auswanderern die Sehnsucht nach der Heimat kam, sobald die schwierigsten Aufgaben der ersten Zeit gemeistert waren. Sie tauchte auch in Generationen auf, die ihre europäischen Stammländer nie gesehen hatten. Psychologisch interessant sei ferner, daß z. B. Kindern italienischer Abstammung aus einer Anzahl ihnen vorgespielter Volkslieder die italienischen am besten gefielen, obwohl sie nicht wußten, daß es sich um Musik aus der Heimat ihrer Väter handelte. — Es wäre aufschlußreich zu erfahren, ob auch an deutschstämmigen Kindern ähnliche Beobachtungen gemacht wurden.

Chile. Im Jahre 1956 konnten 3 deutsche Schulen ihr 50jähriges Bestehen feiern: *Puerto Varas*, *Frutillar* und die Volkshochschule in *Gorbea*.

Die Karl-Anwandter-Schule in *Valdivia*, die bereits 99 Jahre besteht, wurde zur Vollanstalt ausgebaut. Sie hat 650 Schüler.

Im Deutsch-Chilenischen Kulturabkommen, das im Nov. 1956 unterzeichnet wurde, ist u. a. festgelegt, daß Abschluszzeugnisse des einen Partners, die zum Hochschulstudium berechtigen, auch zur Immatrikulation an den Hochschulen des anderen Partners gültig sind.

Bisher durften an den Höheren Schulen des Landes nur eine romanische und eine germanische Fremdsprache betrieben werden. Meist wurde Französisch/Englisch gewählt. Nunmehr ist das Unterrichtsministerium ermächtigt worden, an Staats- und Privatschulen auch die Kombination Englisch/Deutsch zuzulassen. (nach D.-Unt. i. Ausl. 1/57).

„Die Hilfe“, Mitteilungsblatt für die Deutschsprachigen in Süd- und Zentralamerika, Nr. 21/1957, berichtet über einen Vortrag über Chile, den unser Kollege

OStDir. Dr. Berger in der Volkshochschule Freiburg i. Br. gehalten hat. Das Blatt knüpft daran beachtenswerte Ausführungen über das Deutschtum in Chile, das die Bezeichnung „vorbildlich“ verdiene. Staatsdeutsche gibt es in Chile nur etwa 13 000. Aber auch die zahlenmäßig viel stärkeren Deutschstämmigen sind sich ihrer deutschen Heimat voll bewußt und beweisen das durch ihren Zusammenschluß in viele Vereine und Clubs, Schulvereine und kirchliche Gemeinschaften. Sie fühlen sich zwar und sind politisch treue chilenische Staatsbürger, aber sie haben die deutsche Sprache, deutsches Denken und deutsche Kultur von Generation zu Generation seit 100 Jahren weitergegeben und bewahrt. Obwohl viele von ihnen ihr deutsches Heimatland noch nie gesehen haben, gibt es für sie keine Trennung zwischen West- und Ostdeutschland; für sie ist die Heimat das ungeteilte Deutschland, und dieses Gefühl lassen sie sich durch keine irgendwie geartete Propaganda stören.

Columbien. Das deutsch-columbianische Kulturinstitut in Bogotá hat sich sehr erfreulich entwickelt. Nicht nur die deutschsprechenden Kreise, sondern auch viele Einheimische zeigen größtes Interesse an der Arbeit des Instituts. Im Herbst begann man deutsche Sprachkurse für Erwachsene mit je einem Kurs für Anfänger und Fortgeschrittene; heute hat man bereits 5 Kurse, und auch diese reichen nicht aus. Daneben laufen Vortragsreihen über deutsche Literatur, Kunst- und betriebs- und volkswirtschaftliche Themen, Kulturfilmbände und Aufführungen einer Theatergruppe.

England. In London soll im Sommer 1957 ein Deutsches Kulturinstitut eröffnet werden. Sein Programm umfaßt alle Seiten des deutschen Kunst- und Geisteslebens. Einer Bibliothek von 8000 Bänden wird ein Lese- und Zeitschriftensaal angegliedert. Die Bücherei soll neben Werken der schönen Literatur viele Fach- und Nachschlagewerke enthalten, um englischen Studenten und Germanisten einen gründlicheren Einblick in ihre Wissensgebiete zu ermöglichen. Im Institut sollen auch Deutsch-Sprachkurse durchgeführt werden, die am Ende des 3. Jahres mit einem Diplom abschließen;

ferner Vorträge, Hauskonzerte, Dichterlesungen und Aussprachen. Auch eine ständige wechselnde Kunstausstellung ist vorgesehen. (nach „Auslandswarte“ 1/1957)

Frankreich. Die französische Regierung hat sich damit einverstanden erklärt, daß in *Paris* ein deutsches Gymnasium errichtet wird.

Iran. Wie nach dem Besuch von Bundeskanzler Dr. Adenauer in Iran verlautete, soll in Bälde in *Teheran* von der Bundesrepublik eine iranische Gewerbeschule gebaut und eingerichtet werden. Man darf wohl annehmen, daß an ihr auch deutsche Lehrkräfte tätig sein werden.

Portugal. Das *Deutsche Institut in Lissabon*, das im November 1956 seine neuen Räume in der Avenida da Liberdade beziehen konnte, ist inzwischen schon wieder zu klein geworden, denn erfreulicherweise konnte vor kurzem der 1000ste Sprachstudent eingeschrieben werden! Nach dreijährigem Besuch der Abendkurse kann die erste Prüfung, nach fünfjährigem Besuch kann die zweite Prüfung nach den Prüfungsbestimmungen des Goethe-Instituts München abgelegt werden. Unter Leitung von Dr. M. Kuder arbeiten 4 männliche und 5 weibliche Lehrkräfte am Sprachinstitut. In den Anfängerkursen wird die „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ von Schulz-Griesbach verwendet. Gut besucht sind ferner die Kurse der Fakultätsstudenten. Die reichhaltige Bibliothek steht allen Mitgliedern des Deutschen Instituts zur Verfügung. Fast sämtliche deutsche Zeitungen und Zeitschriften liegen im Lesesaal aus. Aus dem sonstigen Programm des Instituts: Konversationszirkel — Lichtbildervorträge — Wissenschaftliche Vorträge — Musikinterpretationen — Kunstgeschichtliche Einführungen.

Die *Deutsche Schule in Lissabon*, bestehend aus Kindergarten, vierklassiger Grundschule und 7jährigem neusprachlichen Gymnasium, ist noch in einem Privatgebäude untergebracht, das wie in vielen anderen Städten des Auslandes viel zu klein geworden ist. Am Stadtrand von Lissabon wurde bereits ein großes Grundstück erworben, auf dem in nächster Zeit ein

modernes Schulgebäude errichtet werden soll. Die Schule wird im Juli 1958 das erste Abitur abhalten. Lehrkräfte: 20, davon 13 deutsche. Unterrichtszeit: deutsche Grundschule und Gymnasium vormittags, portugiesische Grundschule nachmittags. Fast alle Schüler der Grundschule besuchen den Vormittags- und den Nachmittagsunterricht, um nach dem vierten Grundschuljahr die Admissão aos Lyceos abzulegen. — In Anerkennung ihrer besonderen Verdienste wurde dem Präsidenten des Schulvorstandes Herrn Dr. C. Jerosch-Herold und der Leiterin der Mädchenabteilung der Schule Frau G. Podoll das Bundesverdienstkreuz verliehen.

Spanien. An den deutschen Sprachkursen der Deutschen Schule in *Valencia* nehmen in 4 Kursen 60 Personen teil.

Südamerika. „Lehrermangel in deutschen Schulen Südamerikas“ heißt ein längerer Artikel von H. Grönwald, dem Leiter der Escuela del Norte in Buenos Aires/Martinez, in der Frkf. Allg. Zeitung vom 3. IV. 1957. „Das deutsche Schulwunder, d. h. das Wiedererstehen zahlreicher Schulen nach dem Weltkrieg, ist infolge chronischen Lehrermangels in Gefahr, in das Nichts zurückzusinken, aus dem es vor wenigen Jahren wiedererstanden ist, . . . Das A. A. und die Botschaften tun alles, um Lehrernachwuchs zu beschaffen . . . Aber Auswanderung (zum Zweck der Dienstleistung an Auslandsschulen) scheint in der Bundesrepublik nicht mehr zu interessieren . . . Dabei ist die Bezahlung der aus Deutschland beurlaubten Lehrer sehr hoch im Vergleich zu beispielsweise der von argentinischen Lehrern und Hochschulprofessoren. Deutsche Lehrer gar, die früher einmal durch das A. A. entsandt wurden und im Lande hängengeblieben sind, haben nach argent. Vorschriften als Angestellte privater Schulvereine gar nur Anspruch auf 60 % der staatlichen Lehrergehälter, die an sich schon unter denen eines ungelerten Arbeiters liegen. Mit 90 bis 150 DM im Monat kann aber hier niemand leben oder gar eine Familie unterhalten. Diese Lehrer müssen sich also nach Nebenverdienst umsehen. Gerade diese hier an-

sässig Gewordenen aber stellen das Rückgrat der Lehrerkollegien dar. Sie haben Landeserfahrung, Sprach- und Menschenkenntnisse, die ein Neuling sich erst in Jahren erwerben kann. Wären sie s. Zt. nach Deutschland zurückgegangen oder fielen sie heute aus, so könnte das A. A. niemals für sie alle Ersatzleute beschaffen.

Ungarn. Im Verlag unserer Zeitschrift Max Hueber in München ist ein **Lehrbuch des Deutschen für Ungarn** von Prof. Heckel erschienen. Durch seine Verwendung in Sprachkursen soll den ungarischen Flüchtlingen eine schnellere Eingliederung in die Bundesrepublik ermöglicht werden.

Büchertisch

Westermanns Pädagogische Beiträge (Westermann, Braunschweig) Heft 12/56 bringt Beiträge zu weihnachtlichen Themen: Vom Weihnachtsbaum; Unser Weihnachtsteppich. Von den allgemeinen Themen sind hervorzuheben: Sein und Werden des Kindes in der Großstadt; Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife (3. und letzter Teil). — Heft 2/57 enthält grundlegende Ausführungen zur Idee und Geschichte des Begriffes „Elementarischer Unterricht“. Aus der Unterrichtsarbeit wird berichtet über „Geschichtsunterricht in seinen Grenzen und Möglichkeiten“, „Aufsatzunterricht und praktische Schreibschulung“ und „Die Rolle der Technik in Wirklichkeit und Unterricht“.

Schröter

Die Ganzheitsschule (Herder, Freiburg), Heft 5, 1956—57 bringt: Theorie und Praxis des ganzheitlichen Rechtschreibunterrichtes; Unser Leselotto; Erfahrungen mit der Ganzheitsmethode. — Heft 6, 1956—57 beginnt mit dem Überblick „25 Jahre Ganzheitsmethode“, wobei allerdings das Erscheinen des Kernschen Buches „Wer liest mit?“ als Jubiläum gewürdigt wird. Zwei umfangreiche Beiträge sind: „Erfahrungen und Ergebnisse der Saarbrücker Übungstestung 1956“ und „Über das Kindergedicht“. An praktischen Beiträgen bringt das Heft einen Bericht aus dem Muttersprachenunterricht eines 3. Schuljahres und Fortsetzung und Schluß der Artikelreihe „Theorie und Praxis des ganzheitlichen Rechtschreibens“.

Schröter

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Ferdinand Kamp, Bochum) widmet das letzte Heft des Jahr-

anges 1956 der Frage der staatsbürgerlichen Erziehung und beginnt mit dem Abdruck eines Vortrages von Josef Esterhues: Grundlagen staatsbürgerlicher Erziehung. Es folgen grundlegende Ausführungen über: Die Kirche als Trägerin staatsbürgerlicher Erziehung; Die Familie als Trägerin staatsbürgerlicher Erziehung; Staatsbürgerliche Erziehung als Aufgabe der Volksschule; Politische Parteien als Träger staatsbürgerlicher Erziehung.

Schröter

Der Lehrerrundbrief (Hirschgraben-Verlag, Frankfurt), Heft 12/56 schreibt: Über den Fleiß; Volksballaden; Der Winter ist da (Anregungen zur Unterrichtsgestaltung). — Heft 1/57: Der Erziehungsauftrag der Naturlehre; Die elektrische Induktion; Jugendrotkreuz und Unterricht; Wurzelziehen anschaulich und schmerzlos; Kinder als Brillenträger. — Heft 2/1957: Gedanken zum modernen Schulneubau und zur Fünftage-Woche. Praktische Hinweise geben Beispiele für Schulentlassungsfeier und Morgenandachten im Rahmen des Schultages (für kath. Erzieher). Berichte aus dem Ausland erzählen von der Volksschule in Finnland und von dem englischen Versuch, Filmregie als Schulfach einzuführen.

Schröter

Walter Panojsky, „**Auch du verstehst Musik**“. Süddeutscher Verlag München. Ln. DM 9,80.. — Über das Musik-Verständnis Goethes gehen (werkwürdigerweise) die Ansichten sehr weit auseinander. Es haben sich da Irrtümer und Allgemeinplätze vererbt, die aller notwendigen Anschauung der Gegebenheiten entbehren. Seine Liebe zur Opernbühne — sein Traum von einem Fest aller Künste innerhalb eines musikalisch-

dramatischen Bühnenwerks — regte ihn immer wieder zu Entwürfen von Opernlibrettis, mehr aber noch zur Einbeziehung der Musik in seine eigenen Dichtungen an. Sein eigenes Haus und seine geselligen Abende waren musikerfüllt. Bedeutende Künstler seiner Zeit konzertierten in seinem Hause. Erstaunlich ist sein Verlangen, vom Stand der neuesten musikalischen Entwicklung bis in seine letzten Lebensjahre unterrichtet zu bleiben. Mendelssohn berichtet hierüber in seinen Reisebriefen. Bewundernswert sind Goethes intuitive Äußerungen über das Wesen der Liedkomposition, der Oper, der Musik als „schönste Offenbarung Gottes“, wie man sie zahllos in seinen Briefen an Stiller, Keiser, Reichardt, insbesondere an Zelter findet. Bewundernswerter noch ist sein Urteil über die menschenbildende Kraft der Musik, die ihn — in der Pädagogischen Provinz seines „Wilhelm Meister“ — veranlaßt, sie zum Fundament aller Erziehung zu machen. Er liebte Mozart, er bewunderte Beethoven, und es ist dabei ganz gleichgültig, daß der „klassisch maßvolle, apollinisch gebändigte“ Geheimrat von Weimar vor dem ungebändigten dionysischen Symphoniker aus Wien zurückwich, nicht ohne das tiefe Gefühl der menschlichen Anteilnahme an Beethovens Leiden und des Verständnisses für die Gründe der Beethovenschen Äußerungen über die „detestable Welt“. Goethes Lyrik selbst ist Musik. — „Und der Fall Goethe und Schubert?“ so fragt nun Panofsky. Antwort: Als Schuberts Lieder bei Goethe eintrafen, lag Goethe auf den Tod erkrankt, von Ärzten und sich selbst schon aufgegeben, im Bett. Als er nach Monaten genesen die Riesenstöße von Posteingängen durchsah, bekannte er selbst, daß ihm die gründliche Erledigung gar nicht möglich sei. Schubert hatte — im Stil Panofsky's — Pech gehabt; er hätte seine Lieder früher an Goethe senden müssen. Es ist bekannt genug, daß Goethe von Schuberts „Erlkönig“ tief beeindruckt war, als ihm Wilhelmine Schröder-Devrient dies op. 1 Schuberts vorsang. Schubert war schon tot, Wilhelmine aber bekam den Kuß des Olympiers (auf die Stirn!). — Panofsky, unser Autor, meint nun: „Aber der Dichter des „Faust“ hat von Musik herzlich wenig ver-

standen.“ Ja, an wen denn nur wendet sich Panofskys Schrift „Auch *Du* verstehst Musik?“ Ist der Autor der Meinung, mit seinem Buche einem einzigen seiner Leser ein größeres musikalisches „Verständnis“ zu vermitteln, als es Goethe besaß? — Es ist nach dem bekannten Worte, daß beschriebene Musik einem beschriebenen Mittagessen gleichkäme, man also von beiden recht eigentlich nicht viel habe und hungrig vom Tisch aufstehe, ohnedies eine Frage, ob Panofsky den Titel zu seinem Buche richtig gewählt hat. Mit Plaudereien über Epochen, Meister und musikalische „Ordnungen“ und einer Aufzählung der musikalischen Besonderheiten *allein* bildet man noch lange nicht das „Verstehen“; dazu gehören die Musik selbst und das ganz persönliche Bemühen um die Dinge, nämlich das Musizieren selbst. — Wie also würde ein Titel dem durchaus begrüßenswerten Buche zu geben sein? Im Zeitalter des Barock würde der Autor etwa anzukündigen haben: „Höchst vergnügliches, teilweise sehr fein und gründlich, zuweilen ein wenig salopp erzählte Plaudereien zur Gemüts-ergötzung denen erfahrenen Musikern und in dieser Kunst und musikalischen Wissenschaft schon habyl Seienden, zur Anregung denen Laien und Liebhabern, sich der kostbaren, echten und gar lieblichen Musica vertraulich zu nähern und mit ihr *ein mehreres* sich zu beschäftigen, / nicht ohne einige Falsa, über die die Kenner wohl erboset sein, die Laien hingegen hinweg lesen werden. / Vom Auctore mit großer Liebe und aus bester Gesinnung / auch denen Meistern selbst wohl zugetan / verfasst und herausgegeben.“

Otto Daube

Otto von Essen, **Grundzüge der deutschen Satzintonation**. A. Henn Verlag, Ratingen (Rhld.), 1956. 115 S., kart. DM 6,60. — Eine methodische Intonationsgrammatik der hochdeutschen Sprache, ein Lehrgang der gemeindeutschen Sprachmelodie, also etwas völlig Neues, ist uns mit diesem Büchlein beschert worden. „Ein epochales Ereignis“ nennt es Egon Bork/Kopenhagen (in der Zeitschrift „Deutschunt. f. Ausl.“ VI, 6, Nov./Dez. 1956, S. 174), weil wir nunmehr auf einem bisher vernachlässigten, aber wichtigen Gebiet des Deutsch-

unterrichts das wissenschaftlich unterbaute, dabei für die Praxis ausgefeilte Handbuch besitzen. — Die Neuphilologen unter uns hatten schon längst mit Unbehagen festgestellt, daß zwar in den Fremdsprachen die Melodieführung (das Melos) seit Jahrzehnten theoretisch und praktisch gelehrt wird (am bekanntesten Armstrong & Ward, *Handbook of English Intonation*, 1926), daß aber im Deutschen wohl Einzeluntersuchungen vorliegen, jedoch kein einziges Lehrbuch von der „Syntax der Laute“. Diese Lücke ist nun geschlossen. Die gesprochen-gehörte Sprache als seelischer Zusammenhang, der die feinsten Regungen registriert, ist bisher in Lehre und Unterricht zu kurz gekommen. Der Phonetikunterricht, so unentbehrlich er ist, nimmt auf das geistige Band keine Rücksicht, weil seine Aufgabe auf einem anderen Gebiet liegt. Die Syntax ordnet die begrifflichen Inhalte. Die Stimmführung gibt dem sprachlichen Akt den gewollten oder gefühlten Sinn, auch den unbewußt empfundenen Sinn; sie ist das Unmittelbare, Lebendige, das im gedruckten Text Nachklingende, das Primäre. Da nun jede Sprache und jede Mundart ihr eigentümliches inneres Leben in der Intonation erklingen läßt, so gehört die Kenntnis und Anwendung der charakteristischen Intonationsweise als integrierender Bestandteil zur Sprachlehre. Bisher überließ man es im allgemeinen dem nachahmenden Talent oder der angeborenen Musikalität des Schülers, ob er den richtigen Tonfall im Deutschen lernte, oder man hörte ganz einfach darüber hinweg, wenn nur Wortwahl und grammatische Konstruktion stimmten. Heute verfügen wir dank Otto von Essen über das theoretisch-didaktische Rüstzeug, um hier Abhilfe zu schaffen und Erfolge zu erzielen, zumal uns die Technik ganz neue Möglichkeiten erschlossen hat (Tonband, Funk usw.). Besondere Vorzüge der Neuerscheinung: die einprägsame, von Beispielen begleitete Darstellung: der konsequent klare und knappe Aufbau (16 Paragraphen im methodischen Teil, 6 Melodie-Interpretationen, 19 Übungen auf wenig mehr als 100 Seiten); das Klangregister der belauschten Sprache: Alltägliches und gehobenes Deutsch, die Spra-

che des Humors, der Schlagfertigkeit und des besinnlichen Ernstes; die Prägnanz der Ergebnisse. Von Essen unterscheidet 3 hauptsächliche Intonationsformen, wodurch die verwirrende Vielfalt der möglichen Variationen klaren und einfachen Grundlinien gehorcht. Nimmt man hinzu, daß sich der Verfasser zu Nutz und Frommen des deutschlernenden Ausländers auf das Typische und Prinzipielle beschränkt, so ergibt sich eine mustergültige Fibel des Wesentlichen. Die graphische Gestaltung des schmucken Bändchens macht dem Boß-Druck in Kleve alle Ehre.

Wer Ausländer im Deutschen zu unterrichten hat, wird mit Gewinn zu diesem trefflichen Pionierwerk greifen. Es dürfte bald unentbehrlich sein. Sewing

Georg Netzband-Fritz Eschen: Kunstpädagogische Anregungen Bd. III: Konstruktives Gestalten. 130 S., 159 Abb., Musterschmidt Verlag, Göttingen. DM 19,80. — Das konstruktive Gestalten wird in unserer heutigen Kunsterziehung vielfach noch etwas stiefmütterlich behandelt. Man vergißt dabei zu leicht, daß der Schüler, besonders in der Mittelstufe, einfach nach diesen Dingen verlangt. Wenn man sie ihm zur gegebenen Zeit nicht bietet, kann man ihm viel Freude an seinem zeichnerischen Tun nehmen. Vor allem kann man ihm den Eingang in ein Gebiet verbauen, das er später in Studium und Beruf auf mühevollen Umwegen erst wieder betreten kann. Hier will der vorliegende 3. Band der „Kunstpädagogischen Anregungen“ helfen. Mit erfreulicher Selbstverständlichkeit wird das Konstruieren aus dem Gestalten entwickelt. Der Text gibt klar und übersichtlich Auskunft über den Weg, der beschritten werden kann. Allgemeine Grundgedanken des Bauens, besondere Elemente unserer heutigen Architektur führen in langem Weg vom Kritzelspiel zur freischwebenden Treppe eines Hochhauses. Zirkel, Dreieck, Reißschiene und Reißfeder sind Werkzeuge, in deren Gebrauch der Schüler sich üben muß, um sie zu beherrschen. Rhythmische Übungen mit diesen Werkzeugen führen langsam vom Spiel in der Fläche zum architektonischen Gestalten und

enden mit dem Beherrschen der Risse und körperlichen Bilder. Klar, sachlich und übersichtlich ist das ganze Buch, wie es dem Thema gebührt.

Vogel

Gerhard Gollwitzer, Freude durch Zeichnen. 96 S., 175 Abb., Otto Maier Verlag, Ravensburg, kart. DM 6,50, Hln. DM 7,50. — Ein liebenswertes Buch, geschrieben von einem Menschen, der ohne spekulativen Ballast aus Freude an Werkzeug und Material zeichnet. Mit wohlthuender Klarheit werden kleine und große Schüler in die Wunderwelt des Zeichnens eingeführt. Gollwitzer will vor allem den zeichnerisch Interessierten davor bewahren, in sinnloses Tun und Zeitvergeuden hineinzugeraten; er will ihn so führen, daß seine Arbeit nicht auf Schritt und Tritt in Sackgassen gerät, wo das tote Schema keine lebendige Weiterentwicklung mehr zuläßt. Unter der Hand des Zeichnenden entsteht eine Welt, nicht als Ergebnis vieler fruchtloser Versuche, eine vorgegebene Sache abzuzeichnen, sondern als Station in einem ehrlichen Bemühen. Dem Lehrer im Ausland, der nicht nur lehren will, sondern auch selbst wirkliche Freude am Zeichnen hat, mag dieses Buch ein guter Helfer sein. Auf dem Wege Gollwitzers gelangt er zu lebendigen Formen, die immer noch viele Möglichkeiten offen lassen. Dabei ist der Weg die wahre Freude, nicht nur das Ergebnis am Ziel. In seinem früheren Buch „*Zeichenschule für begabte Leute*“ wendet sich Gollwitzer, wie schon der Titel sagt, an einen kleineren Kreis; in seinem neuen Buch will er all denen helfen, die mit Freude zeichnen, damit sie nicht auf hoffnungslosen Irrwegen die Lust verlieren.

Vogel

Prof. Dr. Hans Seitz, „Methode und Praxis des Unterrichts in der Himmelskunde“, Quelle & Meyer, Heidelberg, 140 S., 47 Abb., Hln. DM 11,50. — In meiner Assessorenzeit an der Deutschen Schule zu Madrid empfand ich es als ein besonders schönes Geschenk des Himmels, daß er in jenem Klima seine Gestirne so-

viel häufiger und klarer sehen läßt, als ich es zu Hause gewohnt war. Weit mehr als in der Heimat wandte ich mich daher mit meinen Klassen astronomischen Beobachtungen und ihren Auswertungen zu. Wie glücklich waren wir aber erst, als ein gebedfreudiger Kaufmann gar der Schule ein 4-zölliges Fernrohr schenkte! Mit besonderer Begeisterung war der spanische Teil unserer Schülerschaft dabei, ob es sich nun in Tertia um das Auffinden von Sternbildern handelte, oder in Sekunda um die Aufnahme einer Sonnenbahn, oder in Prima um die Messung von Gestirnhöhen. Bei solchem Unterricht fehlte dem jungen Assessor oftmals eine schulgemäße Methodik der Astronomie, die ihm manches mühselige Herumprobieren hätte ersparen können. Das Buch von Prof. Seitz ist hervorragend geeignet, diese Lücke im pädagogischen Bücherschrank auszufüllen. Es zeigt, wie man alle Altersstufen in der rechten Weise für astronomische Beobachtungen begeistern kann. Da finden sich die wertvollen praktischen Hilfsmittel von der Drahtglocke, dem Sternvisier und dem Sonnenring bis zum Wasserglobus. Ein großer Praktiker weist uns den Weg zum belebenden, sinnvollen Einbau der Himmelskunde in den Erdkunde- und Mathematikunterricht aller Klassen und Schularten. Die Selbsttätigkeit der Lehrer und der Schüler kann reiche Anregung aus diesem schönen Buch gewinnen. In seinem Sinne betrieben bleibt Astronomie nicht graue Theorie, sondern wird echte, erlebte Erfahrung. — So viele Kollegen an Auslandsschulen arbeiten in Gegenden, deren Klima das Beobachten des Himmels außerordentlich begünstigt. Ihnen allen, Erdkundlern, Physikern, Mathematikern möchte ich raten, an Hand des „Seitz“ diese Gelegenheit ausgiebig zu benutzen. Sie werden so auch für sich selbst durch das Studium des Sternhimmels über andern Ländern und Zonen einen wissenschaftlichen Gewinn in die Heimat zurück bringen, der dann im heimischen Unterricht einst Früchte tragen kann.

Raith

Das Leben im heutigen Deutschland in allen seinen Bereichen und die erstaunlichen Wandlungen im letzten Jahrzehnt schildert dieses soeben erschienene Buch:

Deutsche Zeitbilder Ein Lesebuch vom deutschen Alltag

Von Arnold Littmann und Gert Mellbourn. 176 Seiten, 35 Illustrationen, 12 Schaubilder. Beigelegt 1 Karte. Halbleinen DM 7.20.

Seine Herausgeber sprachen mit Politikern, Journalisten, Gelehrten und Künstlern, mit Kaufleuten, Fabrikarbeitern, Lehrern, Schülern, Studenten, mit Flüchtlingen und Einheimischen. Aus all diesen Gesprächen, aus Essays und Feuilletons entsteht ein Gesamtbild der deutschen Entwicklung seit dem Ende des zweiten Weltkrieges, erweitert und ergänzt durch statistische Darstellungen, die wichtigsten biographischen, historischen und geographischen Daten und beispielhafte Illustrationen.

Alle Beiträge sind im Stil der deutschen Umgangssprache gehalten. Ausführliche sachliche und sprachliche Erläuterungen erleichtern das Lesen und fördern die Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache. *So ist das Buch vom Inhaltlichen und Formalen her ein nützliches Instrument für den Deutschunterricht in allen Ländern der Welt, sei es in den Schulen, sei es in Erwachsenenkursen.*

GEORG WESTERMANN VERLAG BRAUNSCHWEIG

Deutschunterricht für Ausländer

Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und sprachlichen Austausch

Herausgeber: Dr. Dr. Franz Thierfelder, Stuttgart

Schriftleitung: Dr. Dora Schulz, Goethe-Institut, München

Zweimonatsschrift: Bezugspreis jährlich DM 6.— zuzüglich Versandkosten
(DM —.10 je Heft); Einzelheft DM 1.50.

Die Zeitschrift „Deutschunterricht für Ausländer“ will Lehrer, die die deutsche Sprache an Ausländer unterrichten, in geistige Berührung miteinander bringen, Probleme des praktischen Fremdsprachenunterrichts in internationalem Gedankengang erörtern und die wichtigsten Veröffentlichungen der Fachliteratur kritisch verfolgen.

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN

LUDWIG BAUER

Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten

Hervorgegangen aus Geistbecks Geographie

Unser Unterrichtswerk entspricht jetzt in seiner neubearbeiteten Form sämtlichen Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Wir sind deshalb überzeugt, daß auch die Auslandsschulen einige Bände darin finden werden, die für ihren Unterricht verwendbar sind. Auf Anforderung übersenden wir Ihnen gern unseren ausführlichen Sonderprospekt.

Band IA	Landeskunde von Süddeutschland	DM 4.60
Band IB	Deutsche Landschaften (in Vorbereitung)	
Band II	Länderkunde von Mitteleuropa	DM 4.80
Band IIA	Länderkunde von Mittel- und Norddeutschland (in Vorbereitung)	
Band IIB	Länderkunde unserer Nachbarländer (in Vorbereitung)	
Band III	Länderkunde von Halbinsel-Europa	DM 4.80
Band IIIB	Länderkunde der Sowjetunion	DM 1.80
Band IVK	Länderkunde von Asien und Australien	DM 5.20
Band IVA	Länderkunde von Asien	DM 3.60
Band IVB	Länderkunde von Afrika	DM 2.60
Band V	Länderkunde von Afrika und Amerika	DM 4.80
Band VA	Länderkunde von Amerika	DM 3.60
Band VB	Länderkunde von Australien und Ozeanien	DM 2.—
Band VI	Die Natur der Erde (Langfassung)	DM 5.20
Band VIA	Deutschland	DM 5.20
Band VII	Erde und Mensch (Langfassung)	DM 5.20
Band VIIA	Die Natur der Erde (Kurzfassung) (in Vorbereitung)	
Band VIIB	Erde und Mensch (Kurzfassung) (in Vorbereitung)	
Band VIII	Großmächte der Erde	DM 5.20
Band IX	Mitteleuropa	DM 5.60

R. OLDENBOURG VERLAG MÜNCHEN

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 7 • 4. Jahrgang • München, Juli 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Deutsche Auslandsschulen einst und jetzt . . .	E. Löffler	Seite 145
2. Aus den Anfängen deutscher Kulturpolitik im Ausland (nach Dr. Frz. Schmidt)	L. Hettich	Seite 147
3. Bildarbeit an Auslandsschulen	E. Graebner	Seite 149
4. Deutsche Unterrichtsprobleme an einer inter- nationalen Schule	C. Schneider	Seite 151
5. 60 Jahre Deutsche Schule Johannesburg . . .	L. Hettich	Seite 153
6. Das Colegio de SanMiguel (Deutsche Schule) in Madrid	F. Niedermayer	Seite 155
7. Einer der Besten (Zum 10. Todestage des Aus- landslehrers Erwin Klein)	J. Krull	Seite 157
8. Aus der Praxis des Lehreraustausches	G. Neumann	Seite 158
9. Aus aller Welt		Seite 160
10. Büchertisch		Seite 165

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OSDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OSRat H. Sewing, Münster i. W., Weißenburgstr. 4.

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versand-
spesen (DM —10 je Heft); Einzelheft DM 1.50. Bezug: Durch jede
gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Deutsche Auslandsschulen einst und jetzt

von Präs. Dr. E. Löffler, Stuttgart

(Auszug aus dem Vortrag beim 2. Vorbereitungskurs auf Gut Burg)

Die heutige Gestalt der Deutschen Auslandsschule ist ein mannigfach bedingtes und bedingendes Ergebnis einer langen geschichtlichen Entwicklung. Vergangene Schichten der Kultur und des deutschen Kulturbewußtseins leben in der Stille noch fort und wirken in ihr gegenwärtiges Wesen hinein. Aber die heutige Gestalt der Deutschen Auslandsschule ist, wie jedes geistige Phänomen, ein Spezialfall. Andere Gestalten sind möglich, sind gegenwärtig oder können morgen in Erscheinung treten.

Unter deutschen Schulen im Ausland sind solche Schulen zu verstehen, die von deutschen Volks- und Sprachgenossen errichtet werden, welche, sei es als deutsche, sei es als fremde Staatsbürger, außerhalb der Grenzen Deutschlands unter der staatspolitischen Oberhoheit eines fremden Volkes mit nichtdeutscher Sprache leben. Zu den wesentlichen Kennzeichen dieser Schulen gehört es, daß der Unterricht ausschließlich oder zu einem erheblichen Teil in deutscher Sprache erteilt wird.

Man kann zwei Gruppen von deutschen Schulen im Ausland unterscheiden, die allerdings nicht immer scharf von einander zu trennen sind. Zu der ersten Gruppe gehören die bodenständigen Schulen in geschlossenen deutschen Siedlungsgebieten. Sie werden teils aus öffentlichen Mitteln der Staaten oder Gemeinden, in denen sie liegen, unterhalten, teils werden sie von einer deutschen Volksgruppe in mehr oder weniger durchgebildeter Selbstverwaltung als Privatschulen betrieben. Zur zweiten Gruppe gehören die, meist vereinzelt, Schulen an größeren Plätzen des Auslandes, die für die Kinder der dort für kürzere oder längere Zeit lebenden und berufstätigen Deutschen errichtet worden sind. Sie sind stets Privatschulen, werden von Schulvereinen oder kirchlichen Organisationen getragen und stehen auch Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache offen. An ihnen wirken in erheblicher Anzahl Lehrer, die von den deutschen Kultusministerien für eine gewisse Zeit ins Ausland beurlaubt worden sind. Im Lehrplan und Lehrverfahren schließen sie sich möglichst eng an das Vorbild binnendeutscher Schulen an. In vielen Fällen erhalten sie finanzielle Beihilfen von der deutschen Regierung. Es sind die deutschen Auslandsschulen im engeren Sinne, die man zuweilen auch Gastschulen nennt. In beiden Gruppen gibt es Lehranstalten der verschiedensten Art: Kindergärten, wenig und reich gegliederte Volksschulen, Mittelschulen, Handelsschulen, Höhere Schulen usw.

Das Deutsche Schulwesen im Ausland kann auf eine 600jährige Entwicklung zurückblicken. Die ältesten Schulen sind bodenständige Schulen, die in der Zeit von 1300 bis zur Reformation entstanden sind. Nach der Reformation entwickeln sich in einer zweiten Periode die von Kirchengemeinden getragenen Schulen mit konfessionellem Charakter. Dabei entstehen auch die ersten „Gastschulen“. In der Mitte des 19. Jahrhunderts beginnt die Periode der Säkularisation. Die Mehrzahl der Kirchenschulen verwandeln sich in allgemeine, von überkonfessionellen Schul-

vereinen getragene christliche Gemeinschaftsschulen. Nach der Gründung des Deutschen Reiches bis zum ersten Weltkrieg vermehrt sich in einer vierten Periode die Zahl der deutschen Auslandsschulen sehr stark; insbesondere entstehen Höhere Schulen vom Typus der Gastschulen in großer Anzahl. Die amtliche deutsche Kulturpolitik beginnt; ein Reichsschulfonds wird geschaffen, aus dem gewisse Schulen finanziell unterstützt werden; im Auswärtigen Amt wird ein besonderes Schulreferat eingerichtet. Die Mitglieder der sogenannten Reichsschulkommission halten Schluß- und später auch Reifeprüfungen an gewissen anerkannten Höheren Schulen ab. Nach dem Rückschlag, den der erste Weltkrieg brachte, beginnt in einer fünften Periode eine neue Entwicklung, die in der Zeit bis zum zweiten Weltkrieg zum Wiederaufbau und zur Neugründung zahlreicher Auslandsschulen führte. Der Gutachterausschuß und ein Reichsausschuß für das Deutsche Schulwesen im Ausland wurden geschaffen. Prüfungsordnungen und sonstige Richtlinien für Deutsche Auslandsschulen wurden ausgearbeitet. Die Rechtsverhältnisse der ins Ausland beurlaubten deutschen Lehrer wurden geordnet. Der wirtschaftliche Aufschwung und die volksdeutsche Idee mit ihrer Romantik trugen viel dazu bei, daß eine breite Öffentlichkeit sich für das Auslandsschulwesen interessierte. Die Überspitzung dieser Idee und gewisse nationalistische Maßnahmen des nationalsozialistischen Regimes führten schon vor Beginn des zweiten Weltkriegs zu Gegenmaßnahmen fremder Staaten und zu Rückschlägen. Der Krieg und die unmittelbare Nachkriegszeit legten fast alle deutschen Auslandsschulen in ihrer Arbeit und Wirksamkeit lahm.

Nach dem Krieg begannen Schulvereine oder Lehrer in vielen Teilen der Welt mit dem Wiederaufbau, der oft erstaunlich rasch vor sich ging. Das Auswärtige Amt und die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder schufen gemeinsam den Ausschuß für das Auslandsschulwesen, der in erweiterter Form die Aufgaben des alten Gutachterausschusses übernahm. Der äußere und innere Wiederaufbau des deutschen Schulwesens im Auslande wurde tatkräftig in die Hand genommen. Die finanziellen Mittel wurden vermehrt, die Lage der im Ausland beschäftigten Lehrer wurde verbessert. Aber Lehrplan und Charakter der Deutschen Auslandsschulen haben sich infolge der politischen und wirtschaftlichen Veränderungen in der Welt zum Teil wesentlich gewandelt. Die Zahl der echten Deutschen Auslandsschulen, d. h. der Schulen, an denen Deutsch in allen Klassen die Unterrichtssprache ist und die Mehrzahl der Lehrer Deutsche sind, hat sich stark vermindert. Deutsche Prüfungen konnten im Jahr 1956 nur an 9 Schulen abgehalten werden (im Jahre 1939 waren es 43, darunter 16 in Übersee). Viele Schulen, namentlich in Übersee, die früher echte Deutsche Auslandsschulen waren, haben in weitem Umfang die Sprache des fremden Landes als Unterrichtssprache eingeführt. An manchen von ihnen wird Deutsch nur noch als Fach in einigen Wochenstunden gegeben. Es gibt sogar Schulen, die sich aus früherer Zeit noch als „Deutsche Schulen“ bezeichnen, an denen jedoch offiziell überhaupt kein deutscher Unterricht mehr gegeben werden darf. Ein gewisser deutscher Einfluß ist höchstens noch dadurch vorhanden, daß an ihnen einige deutsche Lehrer in fremder Sprache unterrichten. Als Gewinn ist zu verbuchen, daß in einigen wirtschaftlich wenig entwickelten Staaten kleine deutsche Schulen neu oder wieder entstanden sind für die Kinder der deutschen Ingenieure, Ärzte, Kaufleute, Facharbeiter usw., die im Gefolge wirtschaftlicher Ereignisse ins Land gerufen wurden. Außerdem ist die Zahl der Erwachsenen in fremden Ländern, die Deutsch, meist aus wirtschaftlichen

Gründen, lernen wollen, in starker Zunahme begriffen. An Orten mit deutschen Schulen werden die Lehrgänge von Lehrern dieser Schulen gegeben. An anderen Orten richtet das Goethe-Institut in München sog. Dozenturen ein, in denen deutsche Sprachlehrer in mannigfacher Form dem wachsenden Bedürfnis nach deutschem Sprachunterricht zu entsprechen suchen.

So spiegeln sich auch in unseren Auslandsschulen die revolutionären Vorgänge, die unsere Zeit kennzeichnen. Es wäre kurzsichtig, wenn wir starr auf das Alte und Vergangene blickten und es unverändert festhalten wollten. Wir müssen elastisch und beweglich bleiben, damit Überholtes abstirbt und Neues seine Pflege, Läuterung und Vertiefung findet. Wenn aber die Deutsche Auslandsschule einen Sinn behalten soll, so muß bei allen Änderungen in Organisation und innerem Gehalt das eine Hauptziel unverrückbar festgehalten werden: Sie muß die deutschsprachigen Kinder, die in fremder Umgebung aufwachsen, bei ihrer Muttersprache halten, den Söhnen und Töchtern fremder Nationen und Sprachen, die sie besuchen, den Zugang zu deutscher Sprache und Kultur öffnen und auf diese Weise bei voller Achtung nationaler Eigenart zur Verständigung und Freundschaft unter den Völkern beitragen.

Aus den Anfängen deutscher Kulturpolitik im Ausland

In dem Aufsatz „Auslandsschule und Kulturpolitik“ in den Heften 1—3/1957 unserer Zeitschrift hat Geheimrat Dr. Simon bereits darauf hingewiesen, daß vor 1927 keines unserer großen Lexika den Begriff Kulturpolitik erwähnte. Auch in den Staatshandbüchern vor 1928 fehlte er. Nunmehr erfahren wir, wie bereits kurz gemeldet, Näheres über die „Anfänge deutscher Kulturpolitik im Ausland“ in einem Aufsatz von Geh. Rat Prof. Dr. Schmidt in der Zeitschrift für Politik 1957, S. 252—258. Manches daraus mag vielleicht auch unseren jüngeren Lesern schon bekannt sein; aber einige der von Dr. Schmidt angeführten Fakten werden selbst viele von uns Älteren mit Verwunderung lesen. Auf einige sei hier kurz hingewiesen.

Das bis 1918 im Auswärtigen Amt in Berlin bestehende „Kunst- und Wissenschaftsreferat“ hat niemals eine kulturpolitische Aktivität im Ausland entfaltet. Als 1903 der argentinische Gesandte im Auftrag seiner Regierung den Wunsch aussprach, die gesamte wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung der argentinischen Lehrer in die Hände deutscher Lehrer zu legen, verwies ihn das A.A. einfach an das preußische Kultusministerium, das dafür gar nicht zuständig war, und nur der Initiative des Ministerialdirektors Althoff in diesem Ministerium war es zu danken, daß 1904 ein eigens dafür geschaffenes Seminar, das Instituto Nacional del Profesorado Secundario, in Buenos Aires gegründet und mit deutschen Lehrern besetzt wurde. Sein erster Direktor war Prof. Dr. W. Keiper, der heute als 88-Jähriger und Ehrenmitglied des VdLiA in Remagen lebt. Als er in der Deutschen Gesandtschaft in Buenos Aires seinen Antrittsbesuch machte, erklärte man ihm, es handle sich um ein argentinisches Staatsamt, und dessen Annahme sei seine Privatangelegenheit; bei etwa auftretenden Schwierigkeiten könne er auf Unterstützung der Gesandtschaft keineswegs rechnen!

Auch der (1878 geschaffene) Reichsschulfonds zeigte keinerlei kulturpolitische Aktivität. Er war im Grund nur Ausgabestelle für kleine Jahresbeihilfen an be-

stimmte evangelische deutsche Auslandsschulen, zu denen sich der König von Preußen als Schirmherr der evangelischen Kirche verpflichtet hatte. Der Etat dafür betrug ganze 60—75 000 Mark. Erst Fürst Bülow erkannte die Bedeutung der Auslandsschulen und erhöhte den Fonds nach und nach auf 850 000 Mark. Aber auch er stellte noch keine Richtlinien für eine kulturpolitische Verwendung dieser Mittel auf. 1905 kam erstmals ein deutsch-amerikanischer Professoren Austausch zustande. 1907 konnte dann in Schanghai eine deutsche medizinische Hochschule für Chinesen eröffnet werden; weitere folgten in Tsingtau und Wusung, und in 6 chinesischen Städten entstanden deutsche Realschulen als Zubringeranstalten für diese Hochschulen. Im gleichen Jahr entstand in Teheran eine deutsche höhere Schule für persische Jungen. Weiter aber ging die kulturpolitische Tätigkeit des A.A. nicht, und zwischen 1910—14 ließ auch diese anfängliche Begeisterung wieder nach.

Der bekannte Historiker Lamprecht schrieb mehrere Denkschriften an die Reichskanzlei, um auf die Notwendigkeit kulturpolitischer Anstrengungen hinzuweisen. Aber außer einem Dankschreiben des Reichskanzlers Bethmann-Hollweg erfolgte nichts. Und in diesem Schreiben hieß es bezeichnender Weise, „man gebe zu, daß Frankreich und England aus ihrer Kulturpolitik bedeutenden Gewinn gezogen hätten; aber was das geleistet worden sei, sei keine Leistung der betreffenden Regierungen gewesen, sondern eine Leistung der nationalen Gesamtheit und des Geltungswillens der Nation selbst (d. h. also der Privatinitiative). Das deutsche Nationalbewußtsein dagegen sei noch nicht fest genug; es bedürfe der Vertiefung, und *dazu könne die Regierung von sich aus nichts tun*. Das sei Aufgabe der gebildeten Schicht unseres Volkes und seiner geistigen Führer“. Als ob jemals in einem Land ein solcher ins Ausland ausstrahlender Kulturwille ganz ohne Anregung und Mithilfe der Regierungen zum Gemeingut der Nation geworden sei! So hat denn auch Bethmann in seiner ganzen Amtszeit von 1909—1915 sich niemals Vortrag über kulturpolitische Fragen halten lassen und nie selbst eine Anregung auf diesem Gebiet gegeben.

Genau so wenig Verständnis zeigte der spätere Staatssekretär Frh. von Schoen (1907—1909). Als er noch Botschafter in Paris war, verhinderte er dort sogar die Gründung einer längst notwendig gewordenen deutschen Höheren Schule, obwohl für über 1000 deutsche Kinder nur eine Art dreiklassiger Dorfschule vorhanden war.

Auch sein Nachfolger Kiderlen-Wächter, der noch als Gesandter in Bukarest sich tatkräftig für die dortigen deutschen evang. Schulanstalten einsetzte und die Erhöhung des Reichsschulfonds auf 1 Million erreichte, hatte für eine allgemeine, groß angelegte Kulturpolitik im Ausland nichts übrig. Noch weniger war von seinem Nachfolger v. Jagow zu erwarten.

Was trotz der negativen oder passiven Einstellung der leitenden Männer der Reichsregierung in den Jahren 1906—1915 durch Prof. Dr. Schmidt als dem Leiter des neugeschaffenen Schulreferats im A.A. auf dem Gebiet des gesamten Auslandsschulwesens und der allgemeinen Kulturpolitik erreicht wurde, das ist in dem obengenannten Aufsatz, in den zwei Bänden von Schmidt-Boelitz „Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande“ und in dem Bericht Dr. Schmidts „Aus den Anfängen der Lehrervermittlung des Auswärtigen Amtes“ in Heft 3/1954 unserer Zeitschrift ausführlich dargelegt. Aber erst 1920 gab es im A.A. eine kulturpolitische Abteilung. Sie bestand bis 1945.

Heute nimmt sich die Bundesregierung, wie Dr. Simon a. a. O. dargelegt hat, der drängenden Frage kulturpolitischer Tätigkeit mit vollem Bewußtsein an. Dank dem Verständnis des Bundestags verfügt heute die Kulturabteilung des A.A. über wesentlich größere Mittel für diese Aufgabe. 1956/57 standen 27 Millionen DM zur Verfügung; davon entfielen 12,8 Millionen auf Auslandsschulen und Sprachwerbung. Für den Wiederaufbau unseres einst so blühenden Auslandsschulwesens ist das immer noch zu wenig. Frankreich wirft für kulturelle Werbung jährlich 100 Millionen DM aus, Großbritannien 110 Millionen, Italien 20 Millionen, von den gewaltigen Aufwendungen der Vereinigten Staaten ganz zu schweigen. Es wäre an der Zeit, daß wir Deutsche aus den Versäumnissen der Vergangenheit lernten.

Wir müssen Geheimrat Dr. Schmidt dankbar sein, daß er durch seinen Aufsatz die Darlegungen von Dr. Simon nach rückwärts ergänzt hat. Erst aus der Kenntnis der Vorgeschichte unserer kulturpolitischen Arbeit eröffnet sich so recht der Blick für die großen Fortschritte, die seit 1950 erreicht worden sind.

Hettich

Bildarbeit an Auslandsschulen

von StRat Dr. K. E. Graebner, Lüderitzbucht

Die erste Zeit an einer Auslandsschule ist für einen Lehrer aus Deutschland meist schwierig. Nicht etwa, weil Sprache und Lehrstoff anders sind, darauf ist man gefaßt und oft schon vorbereitet. Womit man nicht rechnet, das ist die ungewohnte Begriffswelt der neuen Schüler. Kombinationen und Vergleichen, die sonst immer ankamen, stehen Kinder, die niemals Mitteleuropa kennengelernt haben, mehr oder weniger hilflos gegenüber. Ich entsinne mich eines Bildes, auf dem ich meinen „kleinen Südwestern“ einen rechten lichten Obsthain zeigte: „Das ist doch ein Wald!“ wurde protestierend geantwortet.

Die Lösung des Problems wird nur oder vor allem durch eine ganz besonders wirksame Bildarbeit möglich sein. Nicht nur unbekannte Begriffe gilt es zu erläutern, sondern auch Deutschland mit all der Vielfalt seiner Erscheinungen den Kindern nahe zu bringen.

Nichts geht mehr in den geistigen Besitz über, als das, was selber gemalt oder abgezeichnet wurde. Doch alles kann man leider nicht malen oder zeichnen. Die Intensität des eigenen Schaffens muß dann ersetzt werden durch eine besonders eindringliche Bilddarbietung. Je kleiner aber ein Bild ist, desto weniger gut kann man damit arbeiten und ein Gespräch darüber führen. Früher half man sich ausschließlich mit den großen, farbigen Wandbildern, deren Anschaffung kostspielig und deren Aufbewahrung schwierig ist. Testversuche ergaben auch, daß Bilder, die nicht eingehend besprochen wurden, kaum beachtet werden.

Unglaublich aufgeschlossen und begeistert sind Kinder und größere Schüler für projizierte Bilder. Zunächst einmal wirkt die „Magie des verdunkelten Raumes“, die alle Aufmerksamkeit auf das Bild lenkt. In einer gezeigten Landschaft ist man durch die Bildgröße mitten darinnen, und man erlebt, wie die unglaublichsten Einzelheiten entdeckt werden, über die die Kinder oft noch nach Jahren Bescheid wissen.

Hier beginnt nun das technische Problem der Vorführung. Betrachten wir zunächst die Voraussetzungen für den Steh- und Laufbildwurf: Verdunkelungseinrichtung und eine Projektionswand. Beides läßt sich mit recht einfachen Mitteln machen. Der Lichtbildraum sollte allerdings völlig dunkel sein, sonst leidet die Bildwirkung. Der vielfach empfohlene Hellraumbildwurf ist meist für Farbbilder und Filme nicht geeignet. Schwierigkeiten kann in warmen Ländern die Entlüftung bereiten; aber auch hier sind einfache Lösungen möglich.

Stehbildwurfgerät war früher ausschließlich das Epi diaskop. Die Projektion undurchsichtiger Vorlagen ergibt aber nur eine Lichtausbeute von rund 0,2 % des einfallenden Lichtes, daher sind die episkopischen Bilder recht lichtschwach. Lange Zeit war es aber die einzige Möglichkeit, um farbig zu projizieren. Der Diaskopenteil dieser Geräte verlangte großformatige Diapositive, die teuer sind und viel Platz zur Aufbewahrung brauchen. Durch die Fortschritte der Farbphotographie ist immer mehr der Kleinbildprojektor in den Vordergrund getreten. Er ist klein, billig und einfach zu bedienen, die 5×5 cm großen Bilder sind leicht unterzubringen und zu transportieren. Schon einfache 250 Watt-Geräte geben ein für 100—200 Zuschauer genügend helles Bild.

Die Filmvorführung ist der Höhepunkt der Bilddarbietung, was die technische Aufwendung und auch meist die Eindringlichkeit des Dargestellten betrifft. Allerdings wird vielfach das Laufbild, besonders von den Kindern, überschätzt: muß sich doch jeder Film notgedrungen an ein breites Publikum wenden und ist nicht an spezielle Gegebenheiten angepaßt. So sind Bildauswahl, Ablauf und Vorführungsdauer festgelegt. Pädagogisch gesehen ist da die Stehbildreihe weit überlegen, sie läßt sich individuell zusammenstellen und vorführen. Interessanterweise wissen Kinder nach längerer Zeit oft nicht mehr, ob sie über ein bestimmtes Thema einen Film oder eine Bildreihe sahen, ein Beweis dafür, daß man nicht unbedingt immer nur bewegte Bilder zeigen muß. Für eine Auslandsschule besitzt ein Filmgerät freilich den großen Vorteil, daß sich damit wirkungsvolle Abende veranstalten lassen. Natürlich ist dies auch mit einem Kleinbildwerfer möglich, aber abendfüllende Lichtbildreihen sind nicht erhältlich, das beschränkt diese Veranstaltungen auf die Vorführung eigener Aufnahmen.

Die Anschaffungskosten für ein Filmgerät sind so hoch, daß man u. U. erst einen Stummfilmprojektor kauft, der sich zu einem Tongerät ausbauen läßt. Wir benutzen diesen Tonzusatz auch zur Mikrofönübertragung und Schallplattenverstärkung und können so Feste und Sportwettkämpfe besser gestalten. Es wäre auch zweckmäßig, wenn sich die Schulen eines Gebietes für den gleichen Gerätetyp entscheiden würden, weil man dann bei Störungen sich leichter gegenseitig aus helfen kann. Es müßte ja jede Auslandsschule einen Tonfilm- und Kleinbildprojektor besitzen, ein Ziel, das wohl noch nicht erreicht ist.

Aber die schönsten Geräte nützen nichts, wenn kein Vorführmaterial zu erhalten ist. Wie schon angedeutet, gilt dies besonders für Stehbildreihen, die kaum leihweise zu haben sind, dabei ist eine große Zahl von vielfach ausgezeichneten Reihen im Handel. Hier in Südwesafrika ist geplant, die Ankäufe der drei deutschen Schulen aufeinander abzustimmen, damit Doppelanschaffungen vermieden werden. Doch liegen hierüber noch keine Erfahrungen vor. Der Preis für Bildreihen ist niedriger als für ein fertig aufgezogenes Wandbild, und mit 10 bis 15 guten Bildern braucht man in der Unterstufe eine ganze Unterrichtsstunde zum

Erklären. Verschiedene Verlage beginnen auch ungerahmte Bildstreifen abzugeben, die selber eingelast werden, dadurch verbilligt sich die Anschaffung. An unserer Schule existiert sowieso eine „Klebekolonne“, die Farbbilder von Fahrten, Festen und der Umgebung für den Schulgebrauch einfaßt.

Der Erwerb von Lauffilmkopien ist dagegen aus Preisgründen nicht ratsam. Man ist auf den Verleih angewiesen. Für einen sinnvollen Filmeinsatz benötigt man bestimmte Themen zu feststehenden Terminen. Bei der Inanspruchnahme der Bildstellen des Gastlandes, konsularischen Vertretungen fremder Staaten und großen Konzernen ist dies meist möglich. Deutsche Schulen brauchen in erster Linie aber deutsche Filme. Leider ist die Zahl der unseren Vertretungen zur Verfügung stehenden Rollen gering. Der damit zu versorgende Interessentenkreis ist andererseits so groß, daß Termine meist nicht eingehalten werden können und man froh ist, wenn überhaupt wieder deutsche Filme kommen, gleich welche. Von den Kindern werden sie immer sehr begrüßt, obwohl eine richtige Bildarbeit auf diese Weise nicht möglich ist. Dabei ist die Qualität der neuen, deutschen Unterrichtsfilme so gut, daß man sie besonders schmerzlich vermißt.

Im Interesse der wichtigen Aufgaben an unseren Schulen ist es notwendig, daß viel mehr Bildreihen und Filme zur Verfügung stehen, was nicht nur den Schulen zugute käme. Darum darf mit der Bitte an alle zuständigen Stellen geschlossen werden, im Rahmen des Möglichen für reicheres Bildmaterial zu sorgen.

(Der „Verein deutscher Lehrer in Chile“ hat 1956 die Schaffung einer „zentralen Bild- und Filmstelle“ der deutschen Schulen in Chile angeregt. Wie wir vor kurzem hörten, soll sie mit Unterstützung des A.A. noch in diesem Jahr ihre Arbeit aufnehmen. — Schriftleitung.)

Deutsche Unterrichtsprobleme an einer Internationalen Schule

von Stud.Rat C l e m e n s S c h n e i d e r, Den Haag

Die Deutsche Schule in Den Haag ist nach dem Kriege im Rahmen einer internationalen Schule wieder ins Leben getreten. Es ergaben sich aber mannigfaltige und ernste Fragen, deren Lösungen erst einen gemeinsamen Unterricht für deutsche Erziehungs- und Lehrplanziele möglich machen. Die englische Abteilung ist im vergangenen Jahr ausgeschieden, weil sie sich einer gemäßigten Integration nicht anbequemen konnte. So bemühen sich heute eine amerikanische, französische und deutsche Abteilung um ein gemeinsames Unterrichten. Die Deutsche Schule, die in sich schon eine internationale Schülerschar deutschsprachiger Nationen aufweist, aber auch fremdstämmige Kinder, deren Eltern eine deutsche Schulform vorziehen, z. B. Japaner, Ungarn, Engländer, steht den Bemühungen um eine gemeinsame Unterrichtsenteilung aufgeschlossen gegenüber.

Um zwei Grenzen muß verhandelt werden: die deutschen Lehrplanziele und die zweite Unterrichtssprache. Von der Forderung, daß eine deutsche Schule nun einmal deutsch sein muß, daß der wesentliche Unterricht in der Muttersprache gegeben werden muß, kann nicht abgegangen werden. Daher wird Deutsch die Unterrichtssprache in all den Fächern bleiben müssen, die zu einer anerkannten Abschlußprüfung führen. Aber auch Schweizer und Österreicher wünschen mit Nachdruck die deutsche Hochsprache. Als zweite Unterrichtssprache käme natur-

gemäß die Sprache des Gastlandes in Frage. Daher ist in der deutschen Schule vom 4. Grundschuljahr ab Holländisch Pflichtfach. Vielleicht wird Holländisch sogar eine der „Neueren Sprachen“ sein, mit der später eine Reifeprüfung bestanden werden kann. Ein Lehrplan für Holländisch an der Höheren Schule und Mittelschule wird analog den Lehrplänen für Englisch und Französisch ausgearbeitet werden. Hingegen erteilen die amerikanische und französische Sektion kein Holländisch. Das Fehlen des Holländischen macht es schwer, überhaupt an eine Fächerzusammenlegung zu denken. Denn jede Abteilung kann mit Recht die eigene Sprache als zweite Fremdsprache wünschen. Die Amerikaner z. B. bezweifeln den Gebrauchswert des Holländischen als Weltsprache. So bleibt uns nur der Einbau von Konversationsstunden, die unserem innerdeutschen „Assistent-System“ gleichen: Der französische oder amerikanische Kollege steht als Neusprachler einige Stunden vor unseren Klassen. Zum Ausgleich geben wir ihren Kindern Deutschunterricht, der zwar nicht in ihren Stoffplänen vorgesehen ist, aber nun in der Internationalen Schule prüfungsfähig wird.

In welchen Fächern kann überhaupt ein gemeinsames Unterrichten mit Erfolg durchgeführt werden? Alle Kinder durcheinander zu mischen, nach Jahrgängen Klassen zu bilden und ins Blaue hinein zu experimentieren ist Unsinn. Die Lösung lag in der Trennung in sog. A- und B-Fächer. A-Fächer sollen dem jeweiligen nationalen Unterricht vorbehalten bleiben. In ihnen ist die Sektion unabhängig von einem gemeinsamen Unterricht, hier entscheidet der heimische Lehrplan, denn noch gibt es keinen internationalen Lehrplan, der zu unseren heimischen Prüfungen berechtigt. Was sollten unsere Kinder mit einem Zeugnis einer Internationalen Schule, das ihnen den Übergang in eine landesübliche Anstalt erschwert oder gar unmöglich macht?

Zu den B-Fächern zählen wir das Turnen, das Zeichnen, die Musik, das Werken und die Nadelarbeit. Das sind aber nun gerade die sog. musischen Fächer. Der Einwand, daß gerade hier besonders volks- und heimatgebundene Kräfte mitschwingen, die man einer „Internationalisierung“ nicht aussetzen sollte, wiegt schwer. Aber auf der anderen Seite vermag das fremde Kind gerade in diesen Fächern die Andersartigkeit seines Banknachbarn erspüren. Daher haben wir diesen Schritt gewagt und mischen unsere deutschsprechenden Kinder unter die amerikanischen und französischen Schüler. In Altersgruppen zusammengefaßt, die etwa den gleichen Bildungsstand haben, versuchen wir jedem nationalen Wunsch bei dem Stundengehalt gerecht zu werden. Es ergab sich die Gliederung, daß dem amerikanischen Kollegen das Turnen, dem Franzosen die Musik und dem Deutschen das Werken zufiel. Für das Zeichnen und die Kunsterziehung wurde eine neutrale Lehrkraft gewonnen: ein holländischer Kunsterzieher führt unsere gesamten Kinder in die bewährte niederländische Maltradition. Das heißt nun nicht, daß die Deutschen den Werkunterricht oder die Franzosen den Musikunterricht gepachtet hätten. Dem deutschen Werklehrer steht eine französische Kunstgewerblerin, dem amerikanischen Turnlehrer eine deutsche Turnlehrerin zur Seite, denn die Gruppen sind zu groß, als daß eine Lehrkraft allein den gesamten Unterricht bewältigen könnte.

Soll aber das ganze Bemühen keine reine Spielerei oder nur eine Beschäftigungsmethode werden, so mußten Lehrpläne für die B-Fächer geschaffen werden. Jede Gruppe arbeitet auf ein Unterrichtsziel hin, das französische, amerikanische und deutsche Vorschriften beachtet. Gewiß bedeutet dies für einen hierzu nicht ge-

schulten Lehrer ein großes Einfühlungsvermögen und eine weitgehende Lernbereitschaft. Er selber muß zunächst die Programme der anderen Nationen studieren und sie in seine bisherige Methode einbauen. So wird es dem amerikanischen Kollegen nicht leicht, vom „Sport“ zur „Leibeserziehung“ umzuschalten, da in deutschen Lehrplänen das Geräteturnen viel stärker gefordert wird als in seiner heimischen Methode. Dem sprachbildnerischen und gesangunterrichtlichen Bemühen des Franzosen — das uns keineswegs fremd ist —, tritt der deutsche Wunsch nach einem Instrumentalunterricht zur Seite. Aus allen gegenseitigen Ergänzungen und Befruchtungen erwächst eine fröhliche Harmonie. Sprachliche Schwierigkeiten, die freilich entstehen, beheben sich, da der Stoff, mit dem das Kind sich beschäftigt, keinen Zweifel an dem Unterrichtsziel des Lehrers aufkommen läßt. In diesen Stunden muß „abgeguckt“ werden. Es ist erstaunlich, wie Kinder in ihren jeweiligen Muttersprachen sich dennoch untereinander verstehen und helfen. Der Gewinn kommt auch dem Lehrenden zugut; er lernt selber aus Schülerfragen und ergänzt seine Fremdsprachenkenntnis.

Inwieweit ist wohl ein gemeinsamer Physikunterricht möglich? Das Experimentieren kann auch ein „stumme“ Naturwissenschaftler vorführen; die Erklärung und Folgerung muß jedoch von einem einheimischen Fachlehrer gegeben werden. Dies ist jedoch äußerst zeitraubend und kann nur in einer Anstalt durchgeführt werden, die über genügend Lehrkräfte verfügt. Hierbei ist noch zu bedenken, daß die Unterrichtspläne in den höheren Klassen der verschiedenen Nationalitäten sich sehr unterschiedlich verhalten und daß eine „internationale Physikprüfung“ vielleicht nie durchgeführt werden kann. Der Stoff ist hier nicht so sehr das Hindernis als vielmehr das Unterrichtssystem. Man darf auch keinen Unterprimar zu Experimenten gebrauchen, wenn er in zwei Jahren vor einem deutschen Prüfungskommissar steht. Freilich könnte solch ein „internationaler Lehrplan“ auch die Billigung der Ständigen Kultusministerkonferenz finden, aber zu seiner Ausarbeitung und dauernden Überprüfung reicht eine Auslandsbeurteilung kaum hin.

Abschließend darf gesagt werden, daß bei all diesen Problemen auch nicht der „Vielsprachler“ helfen kann; die Schüler sind es ja, die sich untereinander verständigen müssen. Und da sei aus unseren Erfahrungen festgestellt, daß gerade die Kinder verschiedener Nationen sich zwar nicht immer verständigen können, aber sich doch im Grunde bald miteinander verstehen. Insofern ist der Versuch im Haag beherzigenswert und trägt im Kleinen und Unscheinbaren zu einer guten nachbarlichen Beziehung bei.

60 Jahre Deutsche Schule Johannesburg

Nach der Entdeckung des Goldes am Witwatersrand und der Gründung Johannesburgs waren auch zahlreiche Deutsche und Südafrikaner deutscher Abstammung nach dieser Stadt gekommen. Sie gingen bald daran, für ihre Kinder eine Volksschule nach deutschem Muster zu schaffen. Am 4. 4. 1897 wurde der Grundstein zum heutigen Schulgebäude gelegt, nachdem schon 1895 die Südafrikanische Regierung der deutschen protestantischen Gemeinde „für Kirchen- und

Schulzwecke“ ein Grundstück im heutigen Stadtviertel Hillbrow geschenkt hatte. Nach der Schulsatzung sollte die Schule „auf konfessionsloser Grundlage beruhen“ und Kindern deutscher Abkunft durch gründlichen Unterricht deutsche Sprache und Gesinnung bewahren. Die Unterrichtssprache war Deutsch, doch besuchten bald auch Kinder englischer und holländischer Eltern, später auch Franzosen und Italiener die Schule. Durch die Aufnahme von Latein und Französisch neben Englisch ging die Schule in den nächsten Jahren über das Volksschulpensum hinaus. Der Burenkrieg erschwerte die Lage der Schule nur vorübergehend. 1904 wurde sie beim Education Department als Privatschule registriert, mußte aber 1907 wegen finanzieller Schwierigkeiten sich von der Regierung übernehmen lassen. Von jetzt ab wurden auch die englischen Examina an der Schule abgelegt, was aber am deutschen Charakter der Anstalt nichts änderte. Sie blieb selbständig auch als Regierungsschule und holte sich 1912 den neuen Direktor Dr. Upmeyer aus Deutschland. Schon 1912 umfaßte sie 10 Jahrgänge und errichtete ein Schülerheim für Auswärtige. Beim Ausbruch des 1. Weltkrieges wurden der Schulleiter und die deutschen Lehrer, darunter zwei neugekommene Studienassessoren, interniert. Anfang 1915 wurde Deutsch als Unterrichtssprache verboten, und im August wurde die Schule durch die Regierung ganz geschlossen.

1920 begann man wieder mit Deutschunterricht am schulfreien Sonnabend. 1922 nahm man mit über 100 Kindern den vollen Schulbetrieb wieder auf, jetzt aber als private Primary School nach südafrikanischem Muster. Wirtschaftliche Gründe verhinderten jedoch bald die Weiterführung als Privatschule. Durch einen Vertrag mit der Regierung wurde sie als Parallelzug der Hospital-Hill-Government-School angegliedert; jedoch verstand es der Schulvorstand sehr geschickt, die Leitung dieser Parallelklassen als Deutsche Schule in der Hand zu behalten und sich sogar das Recht zur eigenen Anstellung von Lehrern zu bewahren, so daß 1927 wieder ein Lehrer aus Deutschland, G. Rathke, eingestellt werden konnte, der später Schulleiter wurde. Die Schülerzahl stieg rasch. Bald hatte man wieder 10 Schuljahre und mußte neue Klassenräume einrichten. Die Eltern verlangten immer wieder die Wiederherstellung als selbständige Privatschule und deren Weiterführung bis zum Abschlußexamen nach dem 12. Schuljahr. Mit Genehmigung der Regierung wurde dieser Plan 1932 verwirklicht. Zwar blieb der Lehrplan des Transvaal Education Department, aber mit starker Betonung des Deutschen, das in den Klassen 1—6 Unterrichtssprache war. Diese Regelung ermöglichte es, eine Beihilfe von der Regierung zu bekommen. Die Schülerzahl stieg weiter an, neue Lehrer aus Deutschland wurden verpflichtet.

Bei Ausbruch des 2. Weltkrieges 1939 wurden die deutschen Lehrer und der Schulleiter wiederum interniert, doch konnte der Unterricht weitergeführt und 1942 das Matrik-Abschlußexamen abgelegt werden. 1947 feierte man der unruhigen Zeit wegen das 50. Jubiläum nur in bescheidenem Rahmen. 1952 zählte die Schule 283 Schüler, und 1956/57 waren es 406. Der Schulleiter Noeckler ging 1957 nach Windhoek zurück; sein Nachfolger wurde Dr. G. Rauche.

Die Deutsche Schule in Johannesburg fühlt auch weiterhin die Verpflichtung, ihren Kindern eine lebendige Beziehung zur deutschen und abendländischen Kultur zu vermitteln. Sie weiß, daß „die persönlichkeitsbildenden Kräfte einer Schule nur wirken können in der Begegnung des jungen Menschen mit der Kultur des Volkes, dem er entstammt und dessen Sprache er spricht“. Andererseits werden die meisten

Schüler später Bewohner des Landes bleiben und vielfach zu Bürgern des Landes werden. So erscheint es als notwendig und selbstverständlich, daß man nach den Richtlinien des Landes unterrichtet und die Schüler mit ihm, seiner Geschichte und seinen Problemen bekannt macht und sie zu den im Land geforderten Examen führt. Zu Deutschland unterhält die Schule gute Beziehungen. Sie erhält häufig Lehrmittel von dort und bedient sich bei Einstellung deutscher Lehrkräfte der Vermittlung des Auswärtigen Amtes. In beiderseitigem Einvernehmen führt sie aber ihren Lehrbetrieb ganz selbständig und ohne Einwirkung seitens deutscher Schulbehörden durch.

Hettich

(Gekürzt nach „Afrika-Post“ April 1957)

Das Colegio de San Miguel (Deutsche Schule) in Madrid

von OStRat Dr. Frz. Niedermayer, München

Seit September 1949 gibt es in der spanischen Hauptstadt eine spanische Privatschule, deren wirtschaftliche und eigentliche Träger deutsche Kaufleute sind und deren Lehrer in der Hauptsache die nach dem Zusammenbruch in Madrid ausharrenden deutschen Volksschul- und Oberschullehrkräfte der 1945 aufgelösten Schule in der Calle Fortuny und deren Schüler anfänglich fast alleinig die Kinder der rund 3000 Köpfe zählenden deutschen Kolonie von Madrid waren. Nach etwa 3 Jahren mühsamster Anfänge nahm das A.A. engere Verbindung mit dem Colegio auf in Gestalt ständig wachsender finanzieller Beihilfen, von Buch- und Lehrmittelspenden und der Vermittlung neuer Lehrkräfte aus der Bundesrepublik. Nach 7 Pionierjahren konnte so ohne Werbung die Schülerzahl von 284 auf fast 800, der spanische Anteil dabei von 25 auf 56 % ansteigen. Die 14 entsandten Lehrkräfte vertreten die wichtigsten Länder der Bundesrepublik fast gleichmäßig, ein Dutzend spanische Licenciados und Maestros kommen hinzu, sowie die immer unentbehrlicher werdenden deutschen Ortskräfte, ohne die z. B. der Kindergarten — das Aushängeschild des Colegio — nicht zu seiner Blüte gekommen wäre.

Die zwei gemieteten kleinen Vorstadt villen in Lopez de Hoyos reichten schon lange nicht mehr aus. In einer Nachbarstraße fand sich nach einigen Jahren ein drittes Gebäude; es erhielt 1955 ein drittes Stockwerk aufgesetzt, und im Januar 1956 wurde sogar ein viertes Haus für die Kleinsten hinzugemietet. Darum war der März 1956 bisher eine der wichtigsten Etappen im Schulleben, als das A.A. unweit des berühmten Stadions von Chamartín aus Bundesmitteln den Bauplatz für die kommende deutsche Schule erstand. Sie wird als zweite deutsche Auslandsschule nach Mailand bis Frühjahr 1958 spätestens stehen müssen, denn alle räumlichen Notlösungen sind inzwischen durchgeprobt und erschöpft, und die ablaufenden Mietkontrakte zwingen ebenfalls zu raschem Neubau.

Ein anderes Provisorium, das bei der Durchführung der bisher 4 Reifeprüfungen sich jeweils recht mißlich bemerkbar machte, ist die noch immer ausstehende bundesdeutsche Anerkennung als vollwertige höhere deutsche Lehranstalt. Um dies zu erreichen, muß endlich die administrativ-rechtliche Organisation der Schule den Forderungen von Kultusministerkonferenz und A.A. ent-

sprechen und ein gewählter deutscher Schulverein gebildet werden. Die Schaffung innerer Voraussetzungen für die angestrebte Anerkennung ist zu Beginn des Jahres 1956/57 nach langsamer stückweiser Annäherung an das deutsche Vorbild (Einführung deutscher Fächer und Lehrbücher, Festlegung deutscher Aufstiegsbestimmungen, deutsch-span. Lehrplanentflechtung nach Abitur, Mittl. Reife und span. Bachillerat) zu einem befriedigenden Abschluß gekommen. Die Ausstattung an Lehrerhilfs- und Schülerlesebüchern, an künstlerischem Anschauungs- und physikal. Übungsmaterial hat Fortschritte gemacht und die vorläufig noch räumlich gesteckten Grenzen erreicht. Nicht ist dies der Fall bei den Abendkursen für Erwachsene, für die noch mehr spanische Studenten, Techniker und Angestellte zu werben wären als bisher. Man hat dafür im Herbst 1956 erstmals die Presse aufklärend eingesetzt, obwohl es in der spanischen Hauptstadt offiziell noch immer keine deutsche Schule geben darf. Das Goethe-Institut wünscht mit Recht, daß die bisherige Stagnation der Deutschkurse in Madrid überwunden werde.

Provisorisch und unbefriedigend waren auch die Rechte und Arbeitsmöglichkeiten der beiden ersten Schulleiter Großkinsky und Dr. Niedermeyer, die sich mehr als an einer anderen Auslandsschule in ihrer Amtsführung gehemmt und bei der in Spanien noch mangelhaften Rechtslage des Auslandslehrers die eigene Initiative und Verantwortlichkeit unterbunden sahen. Dennoch konnte seit 1953 Jahr für Jahr die Reifeprüfung unter deutscher Kontrolle erfolgreich durchgeführt werden, und 1957 wird zum erstenmal auch das an Auslandsschulen häufig geforderte Examen der „Mittleren Reife“ abgelegt werden.

Gleichzeitig mit dieser äußeren Festigung des Schulplans und seiner differenzierten dreierlei Abschlußziele lief eine innere Bereicherung der Schule durch neue wertvolle Lehr- und Lesebücher, durch das Orffsche Schulinstrumentarium, die Pflege deutschen Zeichnens, von Musik und Kunstbetrachtung. Mit der Elternschaft, die an der Schulentwicklung bisher noch keinen unmittelbaren Anteil hatte, wurde 1955 in klassenweisen Ausspracheabenden erste Verbindung aufgenommen. Unter dem Nahziel „deutsch-spanische Kontakte“ reihten sich ein die Mittwochabend-Vorträge von spanischen und deutschen Wissenschaftlern, aus denen ein Zyklus von Berufseinführungsvorträgen für die Oberklassen herauswuchs. Gemeinsame Filmveranstaltungen, Theater- und Museumsbesuche, Ausflüge in spanische Kulturzentren dienten der geistigen Begegnung, der Überwindung einseitigen nationalen Denkens in Schülern und Lehrern. Sie waren ein bescheidenster Ersatz für das in Madrid immer noch fehlende deutsche Kulturinstitut.

Die in Madrid bestehende „übernationale Konstante“ findet sich an jeder Auslandsschule. Die Herkunft der Lehrerschaft aus zwei Nationen und, soweit sie Deutsche sind, aus verschiedenen deutschen Stämmen und Landschaften; die Herkunft der Schüler aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, aus Spanien und anderen Staaten; die Lehrplangegensätze, Lehrplanparallelen und -ergänzungen fordern an der Auslandsschule Weite, Offenheit und Kompromisse, d. h. man muß den Lehrstoff ständig und stetig vereinfachen und vertiefen.

Damit sind die Auslandslehrer daheim und draußen, ehemalige und aktive, zum Motor einer ständigen Schulreform geworden, von den Tatsachen gezwungen, immer um die Vermenschlichung der Schule mit besonderem Nachdruck zu ringen. Der von pädagogischen Theoretikern heute angestrebte „homo humanus“ ist zwar philosophisch fragwürdig, für die Auslandsschule aber dauerndes Richtziel ihrer Entscheidungen, da an ihr oft Vorschriften und amtliche Erlasse fehlen. Mit dieser

Tatsache verbindet sich eine kühne Hoffnung: die Auslandslehrerschaft repräsentiere einen kleinen, aber sich selbst treuen Pioniertrupp für eine idealistisch-realistische Schulerneuerung, der trotz mancher Rückschläge seinem selbst erlebten, häufig erprobten Fernziel treu bleibt — sei es in Madrid oder sonstwo in Spanien, in Südafrika und Südamerika, oder daheim in den deutschen Bundesländern zwischen Hamburg und München.

Einer der Besten

Zum 10. Todestage des Auslandslehrers Erwin Klein

von Rektor Joseph Krull, Hildesheim

Am 23. Juni 1957 jährte sich zum 10. Male der Tag, an dem ein grausiges Geschick den Oberstudienrat Erwin Klein in der Vollkraft der Jahre (er war 42 Jahre alt) aus dem Leben riß. Die Einzigartigkeit dieses Mannes, seine Verdienste um die Weiterreichung deutschen Kulturguts und nicht zuletzt eine unermüdliche Hingabe an Aufbau und Pflege des deutschen Schulwesens an wichtigen Plätzen Spaniens hätten längst eine Würdigung erfahren sollen. Doch fiel das Hinscheiden des trefflichen Lehrers in die bittere Zeit nach dem katastrophalen Zusammenbruch, als seine Mitarbeiter auseinandergerissen waren, persönliche Nöte Grenzen setzten und eine isolierte, nicht erreichbare Heimat viel zu sehr mit sich zu tun hatte, als daß sie sich um versprengte Getreue hätte kümmern können.

Das Fragen nach Erwin Klein, dem gütigen Weggenossen vieler Auslandsjahre, hat indessen aus Mitarbeiter-, Freundes- und Bekanntenkreisen in Deutschland und Spanien bis heute nicht nachgelassen. Wer immer mit ihm zusammen zu arbeiten oder auch nur zusammen zu sein Gelegenheit hatte, wird sein Bild in der Erinnerung bewahrt haben.

Erwin Klein war 1905 in Elberfeld geboren, studierte Englisch, Französisch und Spanisch in Köln, Münster und Berlin und ging erstmals 1933 als Studienassessor an die Deutsche Oberrealschule in Barcelona, von wo er 1936 eine Reise nach Nordamerika, Japan, China und Indien unternahm. Der spanische Bürgerkrieg verhinderte die Rückkehr nach Barcelona. Als die Schulheime für Spaniendeutsche in Königswinter ihn um seine Mitarbeit angingen, brach er unverzüglich ein in Münster wieder aufgenommenes Studium ab und wirkte bis zur Auflösung der Heime 1937 in Königswinter a. Rh. Wir finden ihn anschließend bis 1939 am Wiederaufbau der Deutschen Schule in Bilbao beteiligt, von wo er zu gleichem Zwecke als Studienrat an die wiedereröffnete Deutsche Schule in Barcelona berufen wurde. Hier organisierte und leitete er nebenher die zahlreichen deutschen Sprachkurse, war stellvertretender Direktor und erlebte als Oberstudienrat die zwangsweise Schließung der Schule im Jahre 1945.

Klein war der geborene Lehrer für die deutsche Auslandsschule. Der ungewöhnlich starke, noch heute nachklingende Widerhall seiner Tätigkeit bei Schülern, Eltern, Kollegen und Schulvorständen entsprang einer Persönlichkeit, die neben solidem Wissen und Können ein großes und fröhliches Herz ausstrahlte und eine besonders ausgeprägte, immer wieder sichtbar und wirksam werdende Liebe zum Auslandsdienst. Klein war fleißig und gewissenhaft, aber weder Pedant noch Stubenhocker. Bescheiden, unkompliziert, ehrlich, kinder- und naturlieb,

wanderfreudig, aufgeschlossen für alle großen und kleinen Dinge des Schul- und Kulturlebens, stand er mitten im Leben. Dabei war er empfänglich und verständig für persönliche Anliegen, hilfegebend, alles erwärmend mit einem goldenen Gemüt. Zu einer großen, in dienstlichem und privatem Tun weise angewandten Menschlichkeit kam die seltene Gabe einer persönlichen Anziehungskraft, die vor allem da fruchtbar wurde, wo durch besondere politische und zeitbedingte Umstände Brücken zu Menschen und Ämtern zu schlagen waren. Er blieb sich treu, auch wo Ehren winkten, deren Bedingungen einem anständigen Empfinden nicht würdig erschienen.

Unvergessen bleiben die zahllosen Kundgebungen der Sympathie, die Klein im deutschen und spanischen Arbeitsbereich erfuhr — die stilleren, aber deutlichen der eigenen Landsleute und die überschäumenden des südlichen Temperaments.

Am 23. Juni 1947, am Vortage des in Spanien mit viel Aufwand gefeierten Johannisfestes, fuhr Klein in den Morgenstunden nach dem 20 Kilometer von Barcelona entfernten Strand von Castelldefels, wo er oft im Freundeskreis erholbare Stunden verbracht hatte. Er befand sich zu dieser Zeit durch die vielfältige, aufreibende private Tagesarbeit, wie sie die harten Nachkriegsjahre notwendig gemacht hatten, am Ende der Kräfte. Es war ein heißer Tag, der erste Ferientag einer geplanten sommerlichen Arbeitspause. Klein fuhr allein, wollte nachmittags zurück sein, um an der für den Abend vorgesehenen, von seiner Frau und Familienfreunden noch vorzubereitenden Verbena de San Juan teilzunehmen und — kam nicht wieder. Das Bürgermeisteramt von Castelldefels teilte mit, er sei in heißer Mittagssonne im seichten Strandwasser liegend aufgefunden worden. Wiederbelebungsversuche, die zu spät eingesetzt hatten — der Strand war um die Zeit des Unfalls menschenleer gewesen —, waren erfolglos geblieben.

Auf dem großen Friedhof am Hange des Festungsberges Montjuich an der Südseite Barcelonas ruhen Kleins sterbliche Reste. Auf die Höhe dieses Berges, den Klein so sehr liebte, war er in früheren Jahren an Freundesseite Sonnabend für Sonnabend gewandert, Zwiesprache haltend über Freud und Leid der Gegenwart und über künftige Tage.

Kleins Verdienste um deutsche Bildungspflege in Spanien sind im einzelnen schlechthin nicht aufzählbar. Es läge wohl auch nicht im Sinne des Toten. Sie mögen im Laufe der Jahre an Sichtbarkeit verloren haben, sind aber Stützen für eine weitere auslandsdeutsche Kultur- und Verständigungsarbeit geblieben. Wir möchten glauben, daß wir uns und unsere Arbeit draußen selbst ehren, wenn wir dem Auslandslehrer Klein an seinem 10-jährigen Todestage Worte des Gedenkens widmen, die auch diejenigen unter uns ansprechen dürften, die nicht das Glück hatten, den Verlorenen persönlich zu kennen.

Aus der Praxis des Lehreraustausches

von OStRat Dr. G. Neumann, Bonn

Einen Austausch von vollqualifizierten Lehrkräften führt die Bundesrepublik z. Zt. mit Frankreich, England, USA, und im Einzelfall mit Mitgliedstaaten des Commonwealth durch. Er ist die schwierigste und anspruchsvollste Austauschform, hat sich erst nach dem 2. Weltkrieg entwickelt und hat mit Frankreich und den USA eine etwas größere Bedeutung gewonnen:

1. Ca. 20 Partnerschaften mit USA (seit 1952 als Teil des Fulbright-Abkommens; Austausch für 1 Jahr).
2. Kurzfristiger Austausch mit Frankreich (Oktober bis Weihnachten; 1954: 10, 1955: 18, 1956: 24).
3. Mit England 3—5 für 1 Jahr; 10—15 für 1 Trimester (September bis Weihnachten oder Januar bis Ostern).

Zum Lehreraustausch im weiteren Sinne kann man auch den Assistentenaustausch rechnen, da er den künftigen Neusprachlern durch einen einjährigen Aufenthalt im anderen Land eine einzigartige Gelegenheit zum Studium von Sprache und Kultur, Landesverhältnissen und Schulwesen gibt. Die Assistenten (meist Studenten der höheren Semester und Studienreferendare) geben 12—16 Stunden Konversationsunterricht in der Woche. Dieser Austausch hat sich gegenüber der Vorkriegszeit mit England und Schottland verdreifacht, mit Frankreich verfünffacht. Als Englisch lehrende Assistenten werden auch Amerikaner (im Rahmen des Fulbright-Abkommens) und junge Lehrer aus den Commonwealth-Ländern eingesetzt.

1. Ausländische Assistenten in der Bundesrepublik

2. Deutsche Assistenten im Ausland

	für Englisch	für Französisch	insgesamt		in Englisch sprechenden Ländern	in Frankreich	insgesamt
1953/54	60	77	137	1953/54	60	104	164
1954/55	97*	107	204	1954/55	69	121	190
1955/56	107**	119	226	1955/56	82	138	220
1956/57	134***	119	253	1956/57	108	146	254

* Davon 23 amerikanische Fulbright-Stipendiaten

** Davon 21 amerikanische Fulbright-Stipendiaten

*** Davon 25 amerikanische Fulbright-Stipendiaten

Seit kurzem ist ein Assistentenaustausch mit Kanada eingeleitet worden, der mit Belgien und der westlichen Schweiz dürfte bald einsetzen; Italiener und Spanier sind ebenfalls schon als Assistenten in der Bundesrepublik tätig.

Zum Lehreraustausch im weitesten Sinn des Wortes gehören auch internationale Begegnungen und Kurse. Entscheidend ist, daß Lehrer verschiedener Länder während einer bestimmten Zeit sich treffen und über gemeinsame Fragen sich aussprechen, wie z. B. bei den Veranstaltungen des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg oder der deutschen und französischen Neuphilologen in Wiesbaden, bzw. Besançon. Oder daß sie bei Kursen nicht nur Sprache und Kultur studieren, sondern auch wenigstens ein paar Wochen in der Schule hospitieren und mit Kollegen Kontakt aufnehmen, der oft zu vielen weiteren Austauschbeziehungen führt. Zu dieser Art der Begegnung gehören vor allem die Kurse des Educational Interchange Council und von G.E.R. (Anglo-German Educational Relations) in England sowie das Hospitationsprogramm, das mit Frankreich verabredet ist.

Alle diese Formen des Lehreraustausches sind nicht nur wichtig wegen der Förderung, die sie dem einzelnen Teilnehmer gewähren, sondern auch wegen ihrer Bedeutung für den weiteren Ausbau des Schüleraustausches. Gleichgültig mit welchem Land dieser durchgeführt wird, zum großen Teil sind Einleitung und Erfolg von den Landeskenntnissen des Lehrers und vor allem auch von seinen

persönlichen Beziehungen abhängig. Es sollte deshalb der Aufenthalt eines Lehrers im anderen Land viel stärker, als es bisher geschieht, zum systematischen Ausbau von persönlichen Beziehungen ausgenutzt werden.

Mit der Durchführung des Lehreraustausches in der Bundesrepublik ist der „Pädagogische Austauschdienst“ *) beauftragt. Ursprünglich als Abteilung „Lehrer- und Schüleraustausch“ dem Deutschen Akademischen Austauschdienst angegliedert (1952), ist er seit Oktober 1955 eine eigene Einrichtung der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Alle Bewerbungen um einen Lehrer- oder Assistentenaustausch sind auf dem Dienstweg einzureichen. Für die Durchführung des eigentlichen Schüleraustausches sind die Referenten in den Kultusministerien zuständig.

Zusammenfassend darf man sagen, daß der Lehreraustausch vielleicht die Austauschform ist, der die größte Bedeutung zukommt. Die Tätigkeit jedes einzelnen erfaßt viele Kreise — die Schüler, die Kollegen, die Eltern und damit oft die ganze Bevölkerung einer Stadt. Mag der Lehrer mit dem Auslandsaufenthalt noch so sehr ganz persönliche Ziele verfolgen, immer wirkt er in der Gemeinschaft. Und er entdeckt, daß er — ob er will oder nicht — als Vertreter seines Landes gewertet wird. Nach seiner Rückkehr an den Heimatort ist von seinen Eindrücken und Erfahrungen das Bild abhängig, das sich Generationen von Schülern vom Ausland machen. Der Lehreraustausch ist also ein wichtiges Mittel, Wege und Möglichkeiten der internationalen Verständigung aufzuweisen und durch die verantwortliche Tätigkeit im fremden Land und das Sicheinfügen in die andersartige Lebensweise eine solche Verständigung vorzuleben.

*) Bonn, Nassestraße 11.

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Heinrich Grönewald †. Kurz vor Redaktionsschluß erreichte uns die erschütternde Nachricht, daß am 23. Mai 1957 völlig unerwartet der zu einem Ferientaufenthalt bei seinen Angehörigen in Hannover, Grabbestr. 9, weilende Direktor der Deutschen Schule in Buenos Aires Heinrich Grönewald im Alter von 48 Jahren verschieden ist. Noch Ende April hatte er sich in mehrfachem Briefwechsel mit unserer Schriftleitung warmherzig und nachdrücklich für die gehaltliche Besserstellung der nicht aus Deutschland beurlaubten deutschen Lehrer in Argentinien eingesetzt und die Hoffnung ausgesprochen, an einem der beiden Vorbereitungskurse für künftige Auslandslehrer im Juli bzw. August und an der Jahrestagung des VdLiA in Stuttgart teilnehmen zu können. Wir behalten uns vor, auf den Lebensgang des verdienten Kollegen im Augustheft näher einzugehen.

Mitgliedschaft im VdLiA. Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland schreibt uns: „Wir freuen uns, wenn die Auslandskollegen sich mit ihren Fragen und Sorgen an uns wenden, und wir versuchen, allen ohne Ausnahme nach Kräften zu helfen. Viele von ihnen denken aber nicht daran, daß wir bei unserer ehrenamtlichen Tätigkeit doch auch Geld für Porti und gelegentliche Reisen brauchen. Wie schön wäre es, wenn sie, die ohnehin die Zeitschrift unentgeltlich erhalten, Mitglied des Verbands würden. Der geringe Jahresbeitrag von DM 6,— entspricht umgerechnet einer Zigarette alle 5 Tage!“

Reife- und Schlußprüfungen an deutschen Auslandsschulen finden in der Zeit vom 1. April 1957 bis 31. März 1958 in folgenden Ländern statt (Reifeprüfungen sind kursiv gesetzt): *Istituto Giulia in Mailand* und *Deutsche Schule in Mailand* und *Rom* (Präs. Dr. Löffler, Stutt-

gart); Col. San Alb. Magno in *Barcelona* und Col. San Miguel in *Madrid* (hier auch Schlußprüfung) (Reg.Dir. Dr. Kaier, Freiburg); Deutsche Schulen in Lissabon und Porto (Leit. Reg.Dir. Dr. Reimers, Hamburg); Deutsche Evang. Oberschule in *Kairo* (Ob.Sch.Rat Dr. Döhner, Wiesbaden); Kolleg St. Ludwig in *Vlodrop/Holland* (Stadt-O.Sch.Rat Jaenichen, Bremerhaven); Deutsche Schule in *Brüssel* (O.Sch.Rat Dr. Kluxen, Düsseldorf); Schule der Montan-Union in Luxemburg (O.Sch.Rat Dr. Döhner, Wiesbaden); Lyzeum Alpinum in *Zuoz* und Institut a. d. Rosenberg in *St. Gallen* (Min.Rat Möhlmann, Kiel); Kolleg Stella Matutina in *Feldkirch*/Österreich (Min.-Rat Dr. Höhne, München).

Aufsätze über das Auslandsschulwesen finden wir in zunehmendem Maße in deutschen Tageszeitungen und Zeitschriften. Wir nehmen es als ein erfreuliches Zeichen dafür, daß das Interesse für diese Fragen in der weiteren Öffentlichkeit zunimmt. Unter der Überschrift „*Private Initiative schuf deutsche Schulen im Ausland*“ bringt z. B. die Monatsschrift „Das geistige Kapital“ (Blätter für die freien Berufe, Ärzte-Verlag Köln, H. 11/1956) einen Aufsatz von W. Burkart. Nach einer Schilderung der Entstehung und des Wesens der A.-Sch. wird hingewiesen auf deren notwendige Unterstützung durch amtliche Beihilfen und private Förderung, sei es durch Zuwendungen einzelner Firmen oder des neuen Fördererverbands der Wirtschaft und Industrie, sei es in Form von Patenschaften der Bundesländer oder einzelner Städte. Die Gründung eines besonderen „Schulvereins“ in Deutschland dagegen wird abgelehnt, weil sie infolge des nationalsozialistischen Mißbrauchs des ursprünglich für diese Zwecke entstandenen VDA heute mehr hemmend als fördernd wirken würde. — In der Süddeutschen Schulzeitung 13/1956 und 6/1957 schreibt W. Helger (früher Las Palmas) über „*Das deutsche Auslandsschulwesen*“. Er hebt besonders den an den Auslandsschulen verwirklichten Gedanken der idealen „Einheitsschule“ hervor, der ja auch das Rahmenthema der 3. Jahrestagung des VdLiA am 30. 8. 1957 in Stuttgart sein wird. — Schließlich finden wir noch einen Bericht über „*Luxemburgs Schule der fünf*

Nationen“ (= die Europaschule der Montanunion) von Werner Hager im Offenburger Tageblatt vom 18. 4. 57. Er schließt mit den Worten: „In diese jungen Seelen wird der Keim der gegenseitigen Achtung gelegt, der später keine Vorurteile aufkommen läßt. In Luxemburg ist der Same einer dauernden Völkerverständigung bereits aufgegangen.“ Für das gleiche Ziel arbeiten alle unsere Auslandsschulen!

Schulauskunftsbogen. Zu unserem Vorschlag in H. 4/1956 und 3/1957 schreibt uns das Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart: „Das ist eine vortreffliche Idee; man kann nur wünschen, daß sie von allen nur denkbaren deutschen Schulen im Ausland aufgegriffen wird.“ Leider ist das Echo auf unsere Anregung bisher nur sehr gering! Eine Auslandsschule schlägt uns vor, für diese Bogen einen allgemein gültigen Vordruck zu schaffen, der alljährlich an die Schulen versandt und zurückgeschickt werden soll. Unser Vorschlag ging aber dahin, solche Bogen in erster Linie zur Auskunft an Lehrerstellen-Bewerber und neuzuziehende Schülereltern zu verwenden. Bei der Verschiedenheit der Schultypen und örtlichen Verhältnisse dürfte ein persönlich gehaltener Auskunftsbogen dafür besser geeignet sein als ein amtlicher „Fragebogen“. Auch möchten wir bei dem Grundsatz der Freiwilligkeit bleiben, soweit die Zeitschrift in Frage kommt. Wir bitten erneut um Zusendung solcher Bogen, da wir ihnen wertvolle Angaben für unsere Abteilung „Aus aller Welt“ entnehmen können. — Eine andere Schule regte an, daß alle Deutschen Schulen eines Landes zusätzlich einen gemeinsam verfaßten Landesauskunftsbogen schaffen sollten, der natürlich kein Reiseleiterersatz sein dürfte. — Wir stellen beide Vorschläge zur Diskussion.

Zum Thema „Lehrerpersönlichkeit“. In der „Bayerischen Schule“ 6/1957, S. 77 lesen wir in einem Aufsatz des Kollegen Peter Moritz (Santa Cruz de Tenerife) über die Auslandsschule und den Auslandslehrer: „Nicht jeder, der ein guter Pädagoge ist, ist auch für den Auslandsschuldienst geeignet. Dazu gehört vielmehr auch, daß er:

1. den Willen und die Fähigkeit hat, für die Sitten, Gebräuche und Anschauungen des Gastlandes ohne Voreingenommenheit Verständnis aufzubringen;
2. im Auftreten und Bewegen im Gastland bei Wahrung einer wohlthuenden Bescheidenheit sein Deutschtum nicht verleugnet und nicht diskreditiert;
3. unter Hintansetzung mancher persönlicher Wünsche der Erziehungsaufgabe an den Kindern des Gastlandes ganz und nicht nur in den Schulstunden zur Verfügung steht.

Im Privatleben gilt es, die Sitten der Gastgeber zu kennen und zu achten. Niemand kann z. B. in Spanien mit kurzen Hosen herumlaufen, ohne sehr unangenehm aufzufallen. Keine wirkliche Dame geht in Spanien allein ins Kino, in ein Restaurant oder zum Baden; unverheiratete Kolleginnen tun sich deshalb in Spanien besonders schwer.“ P. Moritz schließt seine Ausführungen mit den Worten: „Zum Auslandslehrer wird man erst draußen in der Erfüllung des pädagogischen Auftrags.“

Die Ständige Konferenz der Kultusminister hat ihr Präsidium beauftragt, ein Arbeitsprogramm der nächsten Jahre zur **Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens** vorzulegen. Der Plan soll vor allem folgende Probleme behandeln: Schulraumnot, Begabtenförderung, Berufsbildung, technischer Nachwuchs, Landschule, Ausdehnung der Schulpflicht, zweiter Bildungsweg, Ausbau der Hochschulen, Förderung der Forschung und Pflege der Künste. Der Plan soll spätestens innerhalb Jahresfrist vorgelegt werden und auch Angaben über die voraussichtlichen Kosten enthalten.

„**Europa durch die Schule**“ lautet das Thema der Studententagung, die das Europa-Haus e. V. in Marienberg/Westerwald vom 18.—27. April d. J. gemeinsam mit dem Europäischen Erzieherbund durchführte. Unter den Teilnehmern aus 8 europäischen Ländern wurde als 10 000. Besucherin seit dem Gründungsjahr 1951 eine junge französische Lehrerin begrüßt.

Im 1. Band (germanische und romanische Sprachen) des von der deutschen UNESCO-Kommission herausgegebenen Werkes

„**Europäische Lieder in den Ursprachen**“ heißt es im Vorwort: „Spreche ich die Sprache des anderen, singe ich seine Lieder und spiele ich seine Musik, dann kommen wir einander näher, und dieses Näherkommen kann sich bis zu einem echten und tiefen Mitempfinden steigern.“

Die Gesellschaft für Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M., Schloßstr. 29 (Prof. Hylla) in Verbindung mit der Hochschule für Internationale Pädag. Forschung in Frankfurt sieht ihre Aufgabe in der Pflege und Förderung der pädagogischen Forschung und in der Bereitstellung ihrer Ergebnisse zur Verwertung auf allen Gebieten des Bildungs- und Erziehungswesens und für die Weiterbildung von Lehrern aller Schularten sowie von Schulverwaltungsbeamten. Alle in Deutschland weilenden aktiven Auslandslehrer seien auf diese Vereinigung hingewiesen, wie auch auf die schon mehrfach hier genannte *Pädagogische Arbeitsstelle* (O.Sch.Rat Hilker), Bonn, Nassestraße 11 a.

Das Deutsche Jugendherbergswerk mit seinen 605 Ortsverbänden verfügt heute über 62 000 Betten für jugendliche Wanderer. 1956 wurden 7,7 Millionen Übernachtungen gezählt, und deren Zahl steigt jährlich um rund 1 Million, so daß noch 400 Häuser fehlen, um alle Wanderer unterzubringen. Die begehrtesten Fahrtenziele sind Rhein, Bodensee und Harz, dann Weser, Mosel und Sauerland und die friesischen Inseln; ihnen folgen, um nur einige zu nennen, die Schwäbische Alb, die Fränkische Alb, das Fichtelgebirge, der Bayerische Wald, der Spessart, die Pfalz und der Odenwald. Rund 5 % der Besucher, d. h. nahezu 400 000, kamen aus dem Ausland, und zwar aus 17 europäischen und 12 überseeischen Ländern. Die meisten Ausländer kamen aus Holland, aber auch die USA, Kanada, Australien, Indien, Nordafrika und sogar Japan und Neuseeland waren stark vertreten. Dagegen weist die Jahresstatistik 1956 keine Besucher aus Südamerika und Südafrika auf. — Die Auslandsschulen sollten alle ihre Jugendlichen, die Westdeutschland allein oder mit ihren Eltern besuchen, ermuntern, Deutschland zu erwandern und dabei von den billigen Über-

nachtungsmöglichkeiten der Jugendherbergen Gebrauch zu machen. Auch Fahrten geschlossener Schulgruppen können organisiert werden. Auskunft erteilt das Deutsche Jugendherbergswerk, (21 a) Detmold, Bismarckstraße 21 (Internationalen Antwortschein beilegen!).

Leserurteile über unsere Zeitschrift.

Die Schule in Valencia/Span. stellt fest, daß der „D.Li.A.“ wirklich ein Sprachrohr der Lehrer im Ausland ist und lobt die gefällige Aufmachung der Hefte.

Sonstige Länder

Angola (Portug. Westafrika). In *Vila Mariano Mochado* besteht eine kleine deutsche Schule. Von dort schreibt uns Real-schullehrerin I. Haas: „Die ‚Escola Alemã‘ auf der Hochfläche von Chicuma (1700 m ü. M.) liegt mit einem Internat auf der Kaffeepflanzung einer deutschen Familie (= Faz. Leo Kloof). Bis zum Jahre 1955 wurde die Schule ganz allein von der Schulgemeinde getragen. Freiwillig stellten sich fähige Damen und Herren zur Erteilung des Unterrichts zur Verfügung. Der Schweizer R. Groeflin, der jetzt die Schule leitet, ist seit 1950 hier tätig. Im Jahre 1950 kamen 2 deutsche Lehrkräfte an die Schule. Diese liegt weit ab von jedem Verkehr und hat bis heute noch keinen Strom und keine Wasserleitung. Die Lehrkräfte erteilen wöchentlich bis zu 38 Stunden Unterricht (freiwillig!) und stehen ständig für Mithilfe im Internat bereit, das von der Internatsleiterin und einer Gehilfin nicht mehr alleine bewältigt werden kann. Es sind zwar bis zu 25 Schwarze, Criados, beschäftigt, aber auf sie ist in keiner Weise Verlaß. — Die Schule zählt z. Zt. 58 Kinder, darunter einige von portugiesischer, schweizer, schwedischer, russischer, ungarischer, belgischer, italienischer und österreichischer Herkunft. Außer dem Schulleiter sind 2 portugiesische und 2 deutsche Lehrkräfte (Frl. I. Haas aus Essen und Frl. E. Hoyer aus Hamburg) an der Schule tätig. Diese führt z. Z. vom 1. bis zum 9. Schuljahr und baut zur Mittelschule auf. Im Laufe der Schulzeit legen alle Kinder die ersten vier portugiesischen Examina ab. Im 2. Schuljahr beginnt als erste Fremdsprache Portugiesisch, im 6. folgt Englisch und im 8. Französisch.

Canada. Der mennonitische Verein „Deutsche Sprache“ klagte auf seiner Jahresversammlung, daß das Interesse für die deutsche Sprache auch in Mennonitenkreisen sehr nachlasse. Schuld sei die Gleichgültigkeit der Eltern, die nichts dagegen tun, daß ihre Kinder ihre angestammte Sprache aufgeben. — Großes Interesse dagegen zeigt die ev.-luth. St. Georgsgemeinde in *Toronto*, die seit Jahren eine jetzt von 100 Schülern besuchte Sprachschule unterhält, der jetzt die 5. Klasse aufgesetzt wurde. — Auch die deutschen Baptisten in *Hamilton* haben eine Sonntagsschule für Deutsch mit jetzt 70 Schülern, und in *Pembroke/Ont.* eröffnete der Verein „Germania“ eine deutsche Sprachschule, deren Besuch unentgeltlich ist. (Mitt. Inst. f. A. Bez. 1/1957)

Chile. Nach zwei gelungenen Mozartfeiern schloß die Deutsche Schule in *Santiago* ihr Schuljahr mit einem großen, vielbesuchten Turnfest aller Schüler.

Die Schülerzahl der „Karl Anwandter-Schule“ in *Valdivia* wuchs von 497 i. J. 1954 auf 650 i. J. 1956. Leider konnte der Lehrkörper nicht im gleichen Maße erweitert werden; es fehlt an Lehrern. Die Schule ist heute Vollanstalt mit chilenischer Reifeprüfung.

In *Valparaiso* veranstaltete die Deutsche Schule einen Sing- und Spielabend unter dem Motto „Der Jahreslauf in der deutschen Heimat“ und in *Mendoza* szenische Vorführungen, einen Klavier- und einen Liederabend mit deutschen und chilenischen Liedern.

Japan. Der Geographie und Geschichte, der Religion, Kultur und Kunst, der Literatur, den Erziehungsfragen und dem Deutschstudium in Japan widmen die „Mitteilungen“ des Instituts für Auslandsbeziehungen ihr wiederum ganz vortreffliches, mit Bildern geschmücktes Heft 1/1957. Für Auslandslehrer von besonderem Interesse sind die Artikel „Der Deutschunterricht an den japanischen Lehranstalten“, „Zehntausende lernen Deutsch im Rundfunk“ und „Deutschkurse und Zeitschriften für Deutsch“. Beherzigenswert ist auch der Aufsatz „Benimm dich richtig in Japan“. Wir entnehmen dem Heft noch folgende Einzelheiten:

Bis 1956 wurde Deutsch nur an ca. 100 von 3000 japanischen Oberschulen erteilt, weil es selbst als Nebenfach nicht anerkannt war. Jetzt wird es an 94 % der Höheren Schulen als anerkanntes Nebenfach und an 69 % außerdem als zusätzliches Wahlfach gegeben. Als Hauptfremdsprache finden wir es nur an wenigen Schulen. Zur Zeit lernen über 5000 Oberschüler Deutsch; man rechnet damit, daß ihre Zahl weiter zunehmen wird.

Vom jap. Rundfunk werden 2 Deutschkurse ausgestrahlt; sie finden auch in Korea und Formosa viele Hörer, wie Zuschriften beweisen. Der Rundfunk gibt dafür monatlich besondere Lehrhefte heraus, von denen jedesmal rund 60 000 verkauft werden. Die Hälfte der Hörer bilden begreiflicherweise die Studenten und Oberschüler, die anderen sind Ärzte, Beamte und Angestellte, Lehrer, Hausfrauen, Krankenschwestern und sogar Bauern. Oft schrieben Frauen und Mädchen, sie lernten Deutsch, um deutsche Lieder auf Deutsch singen zu können. (Ein Hinweis an die Lehrer der Deutschkurse, das Singen in den Stunden nicht zu vernachlässigen. — Die Schriftleitung.)

Japanische Hochschullehrer veranstalten Deutschkurse und Seminarübungen in Tokyo, Osaka, Nagora, Fukuoka und Hiroshima. — Zwei japanische Monatsschriften widmen sich der Pflege der deutschen Sprache und der Deutschlandkunde.

Jugoslawien. Überall, wo Schüler und Studenten die Sprache ihres Interesses selbst wählen können, steigt das Interesse an der deutschen Sprache. Allein die Universität Belgrad hat 1200 eingeschriebene Studenten der Germanistik; weitere 1700 an anderen Fakultäten lernen Deutsch. Trotz großer Devisenschwierigkeiten steht das deutsche Buch an der Spitze der eingeführten ausländischen Literaturwerke.

(Mitt. Inst. f. A. Bez. 1/1957)

El Salvador. In dem Aufsatz von K. Blasberg „Ein ehemaliger Schüler berichtet“ in H. 6/1956, S. 132 fg. schrieb Herr B., daß es in Mittelamerika eine deutsche Schule, die nach deutschem Lehrplan in deutscher Sprache lehrt, nicht gibt. Das soll aber nicht heißen, wie er uns jetzt mitteilt, daß in Mittelamerika keine deutschen Leh-

rer tätig seien. Allein in der Hauptstadt San Salvador unterrichten 4 deutsche Lehrer am „Nuevo Colegio de Secundaria“.

Spanien. Dem Schulauskunftsbogen April 1957 der Deutschen Schule in *Valencia* entnehmen wir folgende Angaben: Kindergarten 120 K, Grundschule G 1—4 (davon G 1 doppelt geführt) 110 K, Oberschule Kl. 1—6 (= U. 2) = 37, zus. 267 Schüler. 90 % davon sind nach Staatsangehörigkeit und Muttersprache Spanier. Die Aufnahme in die Oberschule erfolgt nur nach deutscher Aufnahmeprüfung oder mit dem spanischen Ingreso-Examen. Unterrichtsziel ist vorerst das spanische Bachillerato, daher Teilnahme an den jährlichen Prüfungen am staatlichen Institut in Játiva. Fremdsprachen: ab Oberschule 2. Kl. Latein, ab OSch. 3 Französisch, ab OSch. 5 Englisch (dieses nur für deutsche Schüler). Ein Schulomnibus ist vorhanden, ein Internat nicht. Da die Schule wächst und besonders die Grundschulklassen stark sind, bereitet man einen Neubau vor als Ersatz des dreistöckigen Mietshauses. — Lehrkräfte: 20, davon 11 deutsche (von ihnen 6 durch das A.A. vermittelt). — Neben der Schule laufen 4 Erwachsenen-Abendkurse im Schulgebäude, 1 an der medizinischen und 1 an der philosophischen Fakultät der Universität. — Das Klima ist subtropisch mit hohem Feuchtigkeitsgehalt. In Valencia ist große Wohnungsnot; verfügbar sind, wenn überhaupt, nur Stockwerkwohnungen. Der Strand ist 13 km entfernt, Berge und Wälder 30 km.

Südwestafrika. In *Windhuk* wurde eine Arbeitsgemeinschaft der deutschen Schulvereine in SWA gegründet. Sie will die Zusammenarbeit unter den deutschen Schulvereinen fördern und die Verbindung zu den Landesbehörden herstellen. Sie will sich nur mit grundsätzlichen Fragen beschäftigen, die über das örtliche Interesse hinausgehen.

Venezuela. Der Deutsche Schulverein in *Caracas* baut ein neues Schulgebäude für die Humboldtschule.

Vereinigte Staaten. An den städtischen Oberschulen in *New York* steht die Zahl der Schüler, die sich am Deutschunterricht beteiligen, mit 4833 an 6. Stelle hinter Spa-

nisch, Französisch, Italienisch, Hebräisch und Latein. In verschiedenen Grundschulen der Staaten wird Deutsch bereits von der 4. Kl. an erteilt. Unter ihnen zählt Detroit 1000 für Deutsch gemeldete Schüler. In St. Mary's/Pa. fangen alle Grundschulen schon im 1. Schuljahr mit Deutsch an.

(Mitt. Inst. f. A. Bez. 1/1957)

„Fremdsprachen an amerikanischen Volksschulen“ lautet der Titel einer 200 Maschinenseiten umfassenden Arbeit, die Dr. Heinz Kloß, der Amerikareferent des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart, als Ergebnis seiner letzten Amerika-reise verfaßt hat. Die Arbeit soll als Buch erscheinen.

Unter dem Motto **„Europa durch die Schule“** veranstaltete das Europa-Haus e. V. in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Erzieherbund — Association Européenne des Enseignants — in Marienberg/

Westerwald vom 18.—27. 4. 1957 eine internationale Studientagung. Eingeladen waren Erzieher aller Schularten aus allen europäischen Ländern. Das Programm brachte Referate, Diskussionen und Arbeitsgemeinschaften, u. a. „Warum Europa; warum Europa durch Europas Schulen“, „Europa und Deutschland in der Welt von heute“, „Erziehung und Schule in der westlichen Demokratie und das Erziehungssystem des Bolschewismus“, „Politische Erziehung und ihre Bedeutung für die europäische Bildungsarbeit“, „Optische und akustische Arbeitsmittel im Dienste der Bildung eines europäischen Bewußtseins“, „Schüleraustausch und Schulpatenschaften“, „Europäische Arbeit im Sprach-, Literatur-, Geschichts-, Erdkunde- und Wirtschaftsunterricht“. — (Die Einladung zu der Tagung erreichte uns leider so spät, daß wir sie im Märzheft nicht mehr bekanntgeben konnten. — Schriftleitung.)

Büchertisch

Friedrich Georg Jünger, Rhythmus und Sprache im deutschen Gedicht. 158 S., Ln. DM 9,50. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1952. — Die vorliegende eigenartige, doch interessante Verslehre des gedankenvollen Essayisten und Lyrikers F. G. Jünger, des Bruders von Ernst Jünger, sucht den Gesetzen von Rhythmus und Metrum, Wiederkehr und Periodizität, Versfüßen und Reim und freien Rhythmen nachzugehen. Den längeren Einleitungskapiteln, deren eigenwilliger Stil die Lektüre nicht leicht macht, schließen sich zahlreiche, sehr feine Analysen an, in denen die Nutzanwendung der Ermittlungen und Erkenntnisse erfolgt. Die neuen Betrachtungsweisen durch einen schöpferischen und selbständigen Geist ergeben wertvolle Belehrung, bieten tiefere Einsichten in die Zusammenhänge zwischen Form und Inhalt der Sprachgebilde und innerer Struktur und Rhythmus. Berger

Güntert - Scherer, Grundfragen der Sprachwissenschaft. 155 S., Hln., DM

5,80. Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg, 1956. — Als Nachfolger des Verfassers der 1. Aufl. auf seinem Heidelberger Lehrstuhl unterzog sich Prof. Dr. Anton Scherer der Ehrenpflicht, das alle Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft umfassende Werk H. Günterts unter Auswertung der jüngsten Forschungsergebnisse mit Hinzufügung zahlreicher Ergänzungen und auch Abweichungen neu zu bearbeiten. So konzentriert und knapp bei der ungeheuren Fülle des Stoffes das Werk auch ist, so klar und übersichtlich ist es doch gestaltet. Die schwierige Kunst, sowohl dem Fachgelehrten als auch dem Laien wesentlich Interessantes zu bieten, muß hier besonders hoch bewertet werden. Über bekannte, einführende Stellen hinweglesend, findet der Philologe zahlreiche Einzelheiten aus dem Gebiet der Vergleichenden Sprachwissenschaft und Angaben über die neuesten Ansichten über innere Triebkräfte der Sprachbildung u. a. m., welche die Lektüre spannend, reizvoll und sehr lehrreich machen. Berger

Bedrohte Jugend — drohende Jugend, heilpädagogische Schriftenreihe des Verlages Ernst Klett, Stuttgart. Je Heft 48—64 S., kart. in geschmackvoll bebild. Umschlag, DM 1,90. — In dieser von Prof. Dr. Jos. Spieler herausgegebenen und vom Institut f. angewandte Psychologie und Heilpädagogik in Karlsruhe betreuten Reihe sind jüngst wieder 3 Titel erschienen (in dieser Besprechung ergänzt um die früher erschienene Nr. 42): Nr. 41: Walter *Hem-sing*, „Der Herr Sohn“; Nr. 42: Heinrich *Roth*, „Autorität oder demokratisch erziehen?“; Nr. 43: Kurt *Seelmann*, „Wie soll ich mein Kind aufklären?“; Nr. 44: Helmut *Belser*/Waltraud *Küppers*, „Aber sie können sich nicht konzentrieren“. — Der ganze Umfang konkreter Erziehungsfragen (z. B. Kinderlüge, Großstadtkind, geeignete Lektüre usw.) steht auf dem Programm des Herausgebers, wie ein Blick auf das Gesamtverzeichnis der Reihe erkennen läßt. Die Titelfragen werden jeweils kenntnisreich und warmherzig in den Mittelpunkt eines erhellenden Gesprächs gestellt. — *Hem-sing* findet besonnene Worte, um Elter (und Lehrern) eine fachlich fundierte Beratung dem Problem der „Halbstarken“ gegenüber zu geben. Er zeigt die Hintergründe störenden Verhaltens. Seine Vorschläge treffen den Kern. — *Roth* ist ein erfahrener Pädagoge, der autoritäre und demokratische Formen der Erziehung un-dogmatisch erläutert, wobei der Begriff Autorität als „Autorität der gemeinsam durchgeführten Aufgabe“ neue Leuchtkraft erhält. Es geht um die Voraussetzung aller erfolgreichen Erziehung. Eine Schrift, die zum Debattieren und Probieren herausfordert! — *Seelmann* bringt als Leiter eines großstädtischen Jugendamts das Rüstzeug mit, um in einer heiklen Frage folgerichtige Ratschläge zu erteilen, die unter dem Gebot der Wahrheitsliebe zur rechten Zeit stehen. Der Rezensent kann nicht beurteilen, ob die eindeutigen Antworten auf natürliche Fragen in jedem Falle dem heranreifenden Jugendlichen helfen, seiner Probleme Herr zu werden, muß aber gestehen, daß die unkomplizierte, wohl dosierte Wissensübermittlung durch Eltern, Lehrer, Seelsorger und Arzt die Voraussetzungen einer gesunden Prophylaxis zu enthalten scheint.

— Helmut *Belser* und Waltraud *Küppers* untersuchen die Störungsfaktoren, die bei mangelnder Konzentration der Kinder eine Rolle spielen können, und gelangen zu beherzigenswerten Einsichten. — Allen genannten Bändchen ist methodisch gemeinsam, daß nach erfolgter Diagnose und Besprechung der daraus abzuleitenden praktischen Folgerungen zum Schluß jedesmal „Zehn Leitsätze“ das Wesentliche zusammenfassen, ergänzt durch eine Übersicht des weiterführenden Schrifttums. Fast überflüssig hinzuzufügen, daß gut gewählte praktische Beispiele in großer Fülle, also das Leben selber, den Ausgangspunkt bilden. Wir können die Schriftenreihe warm empfehlen, besonders auch zur Weiterempfehlung an die Eltern. Sewing

Unter dem Titel „**Musikkunde in Beispielen**“ gibt die Deutsche Grammophon-Gesellschaft in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Verlag Schwann in Düsseldorf eine neuartige Schallplattenreihe für den Schulmusikunterricht heraus. Neben unterrichtlich nutzbaren Beispielen werden in dieser Serie von 30-cm-Langspielplatten gültige Belege zur Formenlehre und Instrumentenkunde bereitgestellt. Erstmals werden hiermit dem Musiklehrer alle Möglichkeiten geboten, die Themen einer umfassenden musikalischen Stil- und Kulturkunde klanglich zu verdeutlichen.

Hettich

Walter Lutz, Was, wo, wie studiere ich? — Ferdinand Hoppe, Soll ich studieren? Beide im Verlag Konrad Tritsch, Würzburg, 1956, 181 bzw. 200 S., je 3,85 DM. Das Buch von Lutz ist ein Wegweiser für akademische und gehobene praktische Berufe, das von Hoppe ein Ratgeber für die Berufswahl der Abiturienten. Die deutsche Auslandsschule muß über die Entwicklung der Ausbildungsanforderungen für die verschiedenen Berufe in Deutschland im Bilde sein, wird sie doch immer wieder — nicht nur von deutscher interessierter Seite — um entsprechende Auskunft angegangen. Die einschlägigen Angaben sind in deutlicher und umfassender Übersicht gegeben. Weil auch die Universitäten und sonstigen Ausbildungsstätten mit allen Fakultäten und Besonderheiten berücksichtigt sind, ge-

ben die beiden haltbar gebundenen Bücher Gelegenheit, zugleich an Ausländer, die in Deutschland studieren wollen, Auskunft zu geben.

Dr. Götting

Dr. *Charlotte Schablin*, **Deutsche Schulgrammatik** (Gehl. 3702), 105 S., DM 2,20, mit Beiblatt **Deutsche Zeichensetzung** (Gehl. B. 3702 b), 8 S., DM 0,20 und **Arbeitsbuch zur „Deutschen Schulgrammatik“** (Gehl. B. 3701), 79 S., DM 1,80, alle im Verlag Dr. Max Gehlen, Bad Homburg v. d. H. — Die Grammatik bietet in kurz gefaßten Abschnitten die notwendigen Grundbegriffe zur systematischen Arbeit. Übersichtlichkeit und klarer Aufbau zeichnen das Bändchen aus. Dem Schüler ist damit jederzeit selbständiges Wiederholen und Nachschlagen bei Unsicherheit möglich gemacht. Einprägsame Merksätze sind auch dem Ausländer oder dem auslandsdeutschen Schüler eine gute Hilfe zur Erfassung der wichtigsten Regeln und zum Eindringen in den Gesamtaufbau der Sprache überhaupt. Dies wird durch Verwendung der lateinischen Begriffsterminologie — aus der jeweiligen Landessprache bekannt — noch gefördert. — Dem besonderen Sorgenkind des Unterrichts, der Zeichensetzung, wird ein auch allein lieferbares Beiblatt gewidmet, das zunächst Sinn und Zweck der Zeichensetzung verdeutlicht und dann in übersichtlicher, äußerst knapper Form mit Beispielen alles Wesentliche darstellt. Ein gutes Hilfsmittel für die Hand des Schülers! — Das Arbeitsbuch gibt wertvolles Material zur arbeitsunterrichtlichen Verwendung. Sein Aufbau entspricht dem der Grammatik. Es ist neben der Grammatik, aber auch allein zu gebrauchen. Die überwiegend literarischen guten Texte sind in sich abgeschlossen, auch stofflich fesselnd, sie fordern den Schüler zur Weiterarbeit mit Hinweisen und Anregungen heraus. Ein recht brauchbares Arbeitsbuch.

Tang.

Die Blauen Bücher: „Deutsches Rokoko“. Von Hans Werner Hegemann. 80 Kunstdruckseiten mit 92 Abbildungen und 16 Farbtafeln. 65. Tausend. Kart. DM 4,80. Verlag Karl Robert Langewiesche, Königstein im Taunus. — Die Blauen Bücher sind so sehr ein feststehender Begriff geworden,

daß jeder Hinweis, auch auf eine Neuerscheinung, beinahe überflüssig erscheint. Der vorliegende Band „Deutsches Rokoko“ mag dem Kunstfreund zunächst eine willkommene Ergänzung sein zu dem Band „Barock“ der gleichen Sammlung. Wer diese beiden Bände besitzt, die Texte von Wilhelm Pinder und H. W. Hegemann aufmerksam liest, dazu das ausgezeichnete Bildmaterial betrachtet, der hat einen Begriff von der Vielgestaltigkeit und beglückenden Einheit dieses Zeitalters, des letzten ganz großen Stilgedankens des Abendlandes vor unserer Gegenwart. Die 16 Farbtafeln des Rokokobandes vervollständigen das Bild dieser Epoche in vorbildlicher Weise; die Farbe ist ja ein nicht wegzudenkender Bestandteil des Rokoko. — In einer Neuauflage könnten vielleicht ein oder zwei Abbildungen eines Rokokotheaters (etwa des leider jetzt verschwundenen Residenztheaters in München) den festlich strahlenden Eindruck noch verstärken. Das soll nur ein kleiner Hinweis sein, keine Kritik.

W. Vogel

Hermann Paul, **Deutsches Wörterbuch**. 5., neubearbeitete und erweiterte Auflage v. Werner Betz. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1957. Die erste Lieferung (von im ganzen ca. 12 Heften zu je 64 S.) für DM 4,— ist erschienen. Das rühmlich bekannte Wortschatz-Lesebuch berücksichtigt vornehmlich die Bedeutungsgeschichte und läßt noch stärker als früher die Umgangssprache, die Lehnprägung, die Stilebene und die wortgeographischen Hinweise hervortreten. Vermehrt sind auch die Verweise auf Goethes Sprachgebrauch, seine Neubildungen und Neuverwendungen der letzten Jahrzehnte.

Sewing

Ernst Straßner, **Das Zeichenwerk, Arbeitsbogen für den Zeichenunterricht**. Verlag Georg Kallmeyer, Wolfenbüttel. Jahresabonnement für 12 Blätter DM 3,50 zuzüglich Zustellgebühr. Erscheint ab Jan. 1957 in vierteljähr. Lieferungen. — Die Neuerscheinung wendet sich an Lehrer von Kindergärten, Heimen, Volksschulen, an Jugendgruppen und Eltern, also an Erzieher ohne besondere Ausbildung in Kunst-erziehung. Die Schablone eines falsch aufgefaßten Naturalismus oder des an sich selbst

erlebten, aber mittlerweile völlig überlebten Zeichenunterrichts soll keineswegs durch eine neue Schablone ersetzt werden. Anregungen, nicht Rezepte werden geboten; es ist zu wünschen, daß dies immer eingehalten wird! Kleine aber deutliche, gelegentlich auch farbige Reproduktionen von Schülerarbeiten zeigen individuelle Unterrichtsergebnisse, wie sie entstehen können, nicht Leitbilder, die erreicht werden sollen. Die zwölf für 1957 angekündigten Themen sind dem Unterricht zwanglos einzufügen. Rieder

Franz Kade, Schule im Werden. Bonn, Dümmeler-Verlag, 1956, 152 S. 63 Abb. im Text und 30 Kunstdrucktafeln. Leinen DM 10,80. — Kades Zukunftsbild der deutschen Volksschule erwächst aus seiner mehr als 30jährigen Erfahrung als Praktiker, Forscher und Lehrerbildner. Er fordert eine Erziehungs- und Bildungsarbeit, die auf den ganzen Menschen (Kopf, Herz, Hand) sowie auf das ganze Leben (Kultur- und Arbeitswelt) ausgerichtet ist. Das natürliche und lebensbezogene Bildungs- und Erziehungsgeschehen stellt sich in striktem Gegensatz zum herkömmlichen intellektualistischen Schul-Lehrplan mit seiner Fächeraufspaltung dar in der religiösen Bildung, der musisch-gymnastischen Erziehung, der Arbeitserziehung (mit besonderer Betonung der mütterlich-hauswirtschaftlichen und werklichen Erziehung) und der Geistesbildung.

„Entscheidend für die *Auswahl des Bildungsgutes* ist die Lebensbedeutung für das Kind und seinen Lebenskreis.“ Man darf hinzufügen, daß auch die Kulturwelt, in die das Kind hineinwachsen soll, Forderungen anmelden muß; und Kade selbst ergänzt, daß auch der Staat berechnete Forderungen seiner Gemeinschaften erheben darf — alles unter Berücksichtigung der Individualität des Kindes. Das Kind soll zu einem geschlossenen Weltbild gelangen. Um aus der Unsicherheit und Formlosigkeit unserer Schuldidaktik herauszukommen, stellt Kade die Frage: Wie wird im Leben überall und jederzeit gelernt und gelehrt? So ist neben der Methode des Lehrens vornehmlich eine Methode des Lernens zu entwickeln, die „das Kind in zunehmendem

Maße zur Eigentätigkeit führt und damit zur Selbstbildung befähigt“.

Unter Ablehnung der zähleibigen Jahresklassen fordert Kade drei *Entwicklungsgemeinschaften* als neue Unterrichtsorganisation: 1.—3., 4.+5./6., schließlich 6./7. mit 8. Schuljahr. Diese Entwicklungsgemeinschaften gliedern sich in elastische Kameradschaftsgruppen (3 bis 4 Kinder verschiedenen Alters möglichst für ein Jahr), welche Teilaufgaben der Bildungseinheiten übernehmen. Sache oder praktisches Arbeitsvorhaben bestimmen die Bildung von Arbeitsgruppen hinsichtlich Größe und Dauer. Übungs- und Wiederholungsaufgaben werden von Übungsgruppen in der täglichen Übungsstunde erledigt, die Kade zwecks Leistungssteigerung von der reinen Bildungsarbeit getrennt wissen will. Für diese Übungs- und Wiederholungsarbeit als Stillbeschäftigung des Einzelnen oder Kursarbeit fordert Kade eine saubere Einschulung auf die Arbeitstechniken. Er schuf hierzu neue Arbeitsmittel für sein aktivierendes und individualisierendes Bildungsverfahren (besprochen in 2/1955 DdLiA.).

Neben den Unterricht tritt als wesentliches Erziehungselement das Schulleben, das „Brücken schlagen will zwischen Schule und Familie, zwischen Schule und den erziehenden Mächten und Kräften der Gemeinschaft“.

Kade schließt sein empfehlenswertes Buch mit Forderungen, die die innere Schulreform stellt an Lehrerbildung und Schulbau — ein gerade für den Auslandslehrer recht nachdenklich stimmendes Buch, wenn wir an die Stellung der Volksschule innerhalb des Gesamtkomplexes vom Kindergarten bis zur Oberprima der Vollsyste me denken. Es ist mit Fug zu bezweifeln, daß der Anteil der wirklich für Mittel- und Oberschule reifen und fähigen Kinder an der Gesamtschülerzahl im Auslande größer als in der Bundesrepublik ist. Und was geschieht für diese ebenso wertvollen Menschenkinder, um ihnen den ihrer Begabung und Neigung entsprechenden eigenständigen Bildungsorganismus im Gesamttrahmen zu schaffen, ohne sie etwa als „abgebrochene Realschüler“, bzw. von der Werte der Hochschulreife aus zu betrachten oder gar zu behandeln? Koch

MICHAEL GEBHARDT

DEUTSCHE AUFSÄTZE

*Anleitungen, Ausarbeitungen, Gliederungen
Themen zum Selbststudium und zur Unterweisung*

Unterstufe

unter Mitarbeit von Hans Gschrei

2. verb. Auflage

XII, 224 Seiten,

kart. DM 6.30, geb. DM 7.80

Mittelstufe

3. verb. Auflage

VIII, 264 Seiten mit 4 Bildern,

kart. DM 6.80, geb. DM 8.25

Oberstufe

3. verb. Auflage

XXIV, 422 Seiten mit 2 Bildern, kart. DM 10.80, geb. DM 12.80

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN



HOHNER-Chrometta 8 DM 6.50

Die neue, preisgünstige, chromatische
AMATEUR-MUNDHARMONIKA
für Einzel- und Orchesterspieler

Tonumfang: 2 Oktaven c' bis c''' 32 Töne.
Temperierte Stimmung, chromatische Tonan-
ordnung. Zum Zusammenspiel mit anderen
Musik-Instrumenten ausgezeichnet geeignet.

Prospekte kostenlos durch:

MATTH. HOHNER AG. Abt. 136
Trossingen/Würt.

Erhalten in den Postgeschäften!



Fremdsprachliche Lehrbücher

nach der

METHODE GASPEY-OTTO-SAUER

Im Deutschunterricht für Ausländer besonders
bewährte und wichtige Lehrbücher

Elementary German Grammar
Petite grammaire allemande
Kl. deutsche Sprachlehre f. Griechen
Gramatica elementare tedesca
Gramática elementar alemã
Deutsche Sprachlehre f. Schweden
Gramática sucinta alemana
Deutsche Konv. Gramm. f. Ungarn

Meine Bücher sind durch jede Buchhandlung zu
beziehen.

Verlangen Sie mein neuestes Verlags-
verzeichnis

Julius Groos Verlag, Heidelberg

HAROLD VON HOFE

Im Wandel der Jahre

Ein leichtes Lesebuch für Ausländer

mit vollständigem Wortregister deutsch-englisch-französisch-spanisch

*160 Seiten mit vielen Fotografien und einer Deutschlandkarte
kart. DM 5.90, geb. DM 7.20*

Das Buch gibt in einfacher, aber keineswegs vereinfachter Sprache einen kurzen sprachgeschichtlichen Abriss, einen Überblick über die Geschichte des Deutschen Reiches und Österreichs und führt auf einer Reise von Hamburg nach München in Natur und Kultur Westdeutschlands ein. In diesem Buch werden Sacherläuterungen und Erklärungen schwieriger Wörter in einfachem Deutsch gegeben; in den ersten Kapiteln sind auch Formen der starken Verben und der Konjunktiv in den Erklärungen berücksichtigt, so daß das Buch schon sehr frühzeitig, also am Ende einer Grundstufe im Unterricht gebraucht werden kann ...

Deutschunterricht für Ausländer

Leichtes Deutsch

*Fünf Langspielplatten M 45 (17 cm Ø) in Kassette DM 29.50
Textbeiheft DM 1.50*

Diese Schallplatten wurden im Institut für deutsche Sprechkunde mit sorgfältig ausgewählten Texten (Dialoge, Geschichten, Reportagen und Übungen zur Lautlehre) aus der „Deutschen Sprachlehre für Ausländer“ von Schulz-Griesbach besprochen.

*Auf Anforderung übersenden wir Ihnen gern kostenlos unseren
neuesten Katalog „Deutsch für Ausländer“*

Für die Anschaffung unserer Lehrbücher sichern wir Ihnen jede Unterstützung zu. Bitte geben Sie uns Nachricht, wenn Sie Bezugs- oder Devisenschwierigkeiten haben.

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN 13

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 8 · 4. Jahrgang · München, August 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

- | | | |
|--|-------------|-----------|
| 1. Melodische Singformeln der Sechs- und Siebenjährigen | H. Höckner | Seite 169 |
| 2. Gibt es die ideale Fibeldruckschrift? | R. Schröter | Seite 174 |
| 3. Artur Kerns Rechenkasten und der neue Rechen-
unterricht | F. Bliedner | Seite 179 |
| 4. Wer gibt unseren Kleinen eine Südwester Fibel? | | Seite 182 |
| 5. Beobachtungen zur Ganzheitsmethode | J. Erker | Seite 186 |
| 6. Aus aller Welt | | Seite 189 |
| 7. Büchertisch | | Seite 195 |

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OSDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OSRat H. Sewing, Münster i. W., Weißenburgstr. 4.

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versandkosten (DM —10 je Heft); Einzelheft DM 1.50. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Melodische Singformeln der Sechs- und Siebenjährigen

Von Professor Hilmar Höckner, Fulda

Wer es einmal unternommen hat, mit Sechs- oder Siebenjährigen kleine Lieder einzuüben, wird erfahren haben, daß die Kinder nicht alle ihnen gebotenen Melodien ohne weiteres „annehmen“, sondern gelegentlich dazu neigen, an bestimmten Stellen einer Melodie „anders“ zu singen — meist nicht zur Freude des Lehrers. Man spricht dann wohl vom „Falsch“-Singen der Schulanfänger und tritt im Hinblick auf die Häufigkeit solcher „Fehlleistungen“ wohl auch dafür ein, einen systematischen Sing- oder Musikunterricht erst mit dem 3. Schuljahr (d. h. mit etwa acht Jahren) beginnen zu lassen.

Daß hinter dem „Falsch“-Singen der Schulanfänger auch etwas ganz anderes stecken könnte: nämlich nichts Geringeres als die Existenz einer eigenständigen Kleinkinder-Musik, wurde mir und einer Gruppe von Studenten vor Jahren schlagartig bewußt, als einer dieser Studenten in einem 2. Schuljahr eine von ihm selbst geformte Dreiklangs-Melodie einstudieren wollte. Sie lautete auf den Text

Der Winter ist ein strenger Mann,
doch jetzt kommt bald der Frühling an.

d	s	s	m	d	s	s	m ¹)	1	5	5	3	1	5	5	3
d	d	m	s	s	d'	d'	d'	1	1	3	5	5	8	8	8.

Obwohl der Student sich auf die Stunde gut vorbereitet hatte und (mit Hilfe von „Tonika-Do“) langsam zu Werk ging, mit Einbeziehung allerlei „vorbereitender“ Übungen, sangen die Kinder im entscheidenden Moment (und zwar einmütig die ganze Klasse) zu unserem Erstaunen:

d	s	s	m	d	s	s	m	1	5	5	3	1	5	5	3
d	s	s	m	d	s	s	m	1	5	5	3	1	5	5	3

und *nicht* die „Komposition“ ihres Lehrers. D. h., sie führten die kleine, durch den Anfang gegebene melodische Formel (d) s s m (d = 1 ist nur „Ansprungston“) weiter — bis zum Ende durch.

Und fast genau dasselbe finden wir in einem Volkskinderlied aus Sachsen²⁾:

Roll, voll, voll, mein Topf ist voll,
mein Bauch ist leer, mich hungert sehr.

s	s	m	d	s	s	m	5	5	3	1	5	5	3		
d	s	s	m	d	s	s	m	1	5	5	3	1	5	5	3

Schon diese beiden Beispiele zeigen, daß im Kleinkindergesang (sei es beim freien Improvisieren oder im echten, eigentlichen Volkskinderlied) ständig sich wiederholende melodische Formeln wirksam sind.

Eine andere solche Formel finden wir in dem bekannten

Ringel, Ringel, Reihe
sind der Kinder dreie,
sitzen unterm Holderbusch,
schreien alle husch, husch, husch.

s	s	l	l	s	m	5	5	6	6	5	3		
s	s	l	l	s	m	5	5	6	6	5	3		
s	s	l	l	s	s	m	5	5	6	6	5	5	3
s	s	l	l	s	s	m	5	5	6	6	5	5	3

Sie heißt abgekürzt $s\ l\ s\ m = 5\ 6\ 5\ 3$ und kommt in vielen Kinderliedern vor.

Hat man aber einmal die Existenz einer solchen melodischen Formelwelt im Kleinkindergesang erkannt, so damit auch die Wichtigkeit einer Erforschung aller musikalischen Selbstäußerungen des Kindes im Hinblick auf eine Erschließung der „Musik des Kindes“ überhaupt und auf eine immer bessere Erkenntnis der musikalischen Entwicklung des Kindes.

Seit fast zehn Jahren erteile ich, noch in der gleichen Volksschule Fulda, in der die Kinder, wie oben berichtet, das Lied ihres Lehrers vom Nahen des Frühlings auf „ihre“ Weise melodisch umgeformt hatten, in den Grundschulklassen Musikstunden, um Schritt für Schritt diesen Dingen etwas näher zu kommen³⁾.

So sei hier, um den Kreis der auftretenden Probleme kurz zu umschreiben, von den Ergebnissen dreier Improvisationsstunden berichtet, die ich erst vor kurzer Zeit (am 10. 4. bzw. 3. 4. und 13. 3. 1957, also gleichsam am Ende des Schuljahres) mit den Mädchen eines 1. Schuljahres durchführte.

1. 3 Lösungen fand der gegebene *Text*⁴⁾, der von den Kindern einzeln nacheinander frei improvisierend gesungen wurde:

Muh, muh, muh,
so brummt im Stall die Kuh.
Wir geben ihr das Futter,
sie gibt uns Milch und Butter.
Muh, muh, muh,
so brummt im Stall die Kuh.

a) 8 Kinder:	s	l	s	5	6	5								
	m	s	s	l	l	s	3	5	5	6	6	5		
	m	s	s	l	l	s	m	3	5	5	6	6	5	3
	d	s	s	l	l	s	m	1	5	5	6	6	5	3
	s	l	s	5	6	5								
	m	s	s	l	l	s	3	5	5	6	6	5		

Die $s\ l\ s\ m$ -Formel (s.o.) ist unverkennbar. Auffallend die dreimalige Verwendung von $Mi = 3$ als „Ansprungston“.

b) 15 Kinder:	s	l	s	5	6	5								
	d	s	s	l	l	s	1	5	5	6	6	5		
	d	s	s	l	l	s	m	1	5	5	6	6	5	3
	d	s	s	l	l	s	m	1	5	5	6	6	5	3
	s	l	s	5	6	5								
	d	s	s	l	l	s	1	5	5	6	6	5		

Hier kommt nur $Do = 1$ als „Ansprungston“ vor. Und es sei hinzugefügt, daß nach meinen (langjährigen) Beobachtungen Mi als Ansprungston gegenüber Do als solcher das Primitivere ist. Das bedeutet hier, daß (am Ende des 1. Schul-

jahres) doch ein großer Teil der Kinder dieses (entwicklungsmäßig) primitivere Stadium bereits hinter sich hat.

c) 1 Kind:	s	l	s		5	6	5
	d	s	s	l	l	s	
	d	s	s	l	l	s	m
	d	s	s	l	l	s	m
	s	l	s				
	m	r	m	f	r	d	(!).
					3	2	3
					4	2	1(!).

Dieses Kind aber zeigte sich beim Improvisieren als bereits weiter entwickelt: es benutzte Do = 1 nicht nur als „Ansprungs“- , sondern auch als „Schluß“- und „Grundton“ im Sinn des (entwicklungsmäßig später liegenden) Durkinderliedes. Die Schlußformel m r m f r d = 3 2 3 4 2 1 bringt ein „betontes Re“ (= 2), während in den Melodie-Formeln des „frühen“ Kinderliedes immer wieder „So“ als „Rezitationston“ betont erscheint.

II. 4 Lösungen fand der gegebene Text:

Heisa, hopsa, Hampelmann,
schau, wie schön er tanzen kann.
Arm und Beine können zappeln,
Kopf und Mütze können wackeln.
Schau, wie schön er tanzen kann.
Heisa, hopsa, Hampelmann.

a) 14 Kinder:	s	s	l	l	s	s	m		5	5	6	6	5	5	3
	s	s	l	l	s	s	m		5	5	6	6	5	5	3
	s	s	l	l	s	s	m	d	5	5	6	6	5	5	3 1
	s	s	l	l	s	s	m	d	5	5	6	6	5	5	3 1
	s	s	l	l	s	s	m		5	5	6	6	5	5	3
	s	s	l	l	s	s	m		5	5	6	6	5	5	3

Formelhafte Hauptlösung.

b) 1 Kind:	s	s	l	l	s	s	m		5	5	6	6	5	5	3
	s	s	l	l	s	s	m		5	5	6	6	5	5	3
	s	s	l	l	s	s	m	m	5	5	6	6	5	5	3 3
	s	s	l	l	s	s	m	m	5	5	6	6	5	5	3 3
	s	s	l	l	s	s	m		5	5	6	6	5	5	3
	s	s	l	l	s	s	m		5	5	6	6	5	5	3

Dasselbe ohne Do als unbetonter „Nachschlags“- , d. h. „verkappter Ansprungs“- . Primitiver.

c) 1 Kind:	s	s	l	l	s	f	m		5	5	6	6	5	4	3
	s	s	l	l	s	f	m		5	5	6	6	5	4	3
	s	s	l	l	s	f	m	m	5	5	6	6	5	4	3 3
	s	s	l	l	s	f	m	m	5	5	6	6	5	4	3 3
	s	s	l	l	s	f	m		5	5	6	6	5	4	3
	s	s	l	l	s	f	m		5	5	6	6	5	4	3

Ebenfalls ohne Do. Vor allem aber mit Veränderung der Normalformel s s l l s s m (5 5 6 6 5 5 3) in die Variante s s l l s f m

(5 5 6 6 5 4 3) mit „gleitendem Fa“ (= 4), eine Formel, die sich auch in vielen Volkskinderliedern findet (z. B. „Ist die schwarze Köchin da“ = s s 1 1 s f m⁵).

d) 1 Kind:	s s 1 1 s s m	5 5 6 6 5 5 3
	s s 1 1 s s m	5 5 6 6 5 5 3
	s s m d s s m d	5 5 3 1 5 5 3 1
	s s 1 1 s s m d	5 5 6 6 5 5 3 1
	s s 1 1 s s m	5 5 6 6 5 5 3
	s s 1 1 s s m	5 5 6 6 5 5 3

Mit Sinn für „Formung“ (Heraushebung des Mittelteils durch abweichende Gestaltung), trotzdem ganz der Melodik des „frühen“ Kinderliedes verhaftet. Do (= 1) tritt als „Nachschlags-Ton“ auf.

III. Gegebener Text:

Der Lehrer ruft: nun singen wir.
Kinder, kommt, nun singen wir!
Wir singen alle gern.

8 Lösungen (hier in der gleichen Reihenfolge gegeben, wie sie während der Unterrichtsstunde notiert wurden):

a) 3 Kinder:	d s s 1 1 s s m	1 5 5 6 6 5 5 3
	s s 1 1 s s m	5 5 6 6 5 5 3
	d s s 1 1 s	1 5 5 6 6 5

Formelhaft. Ansprungston ist Do (= 1).

b) 1 Kind:	d s s 1 1 s s m	1 5 5 6 6 5 5 3
	s s 1 1 s f m	5 5 6 6 5 4 3
	d s s 1 1 s	1 5 5 6 6 5

Kleine Variante der Lösung a mit „gleitendem Fa“ (= 4).

c) 7 Kinder:	d s s m d s s m	1 5 5 3 1 5 5 3
	s s 1 1 s s m	5 5 6 6 5 5 3
	d s s 1 1 s	1 5 5 6 6 5

Durch Anwendung der Formel (d) s s m = (1) 5 5 3 in der ersten Zeile *scheinbar* primitiver, doch besser „geformt“, auch im Hinblick auf den Text, den ein Kind (man höre auch auf solche Dinge!) von sich aus singend veränderte:

Der Lehrer ruft, der Lehrer ruft:
Kinder kommt, nun singen wir.
Wir singen alle gern.

d) 2 Kinder:	m s s m d s s m	3 5 5 3 1 5 5 3
	s s 1 1 s s m	5 5 6 6 5 5 3
	m s s 1 1 s	3 5 5 6 6 5

Mit zweimaliger Verwendung des Mi (= 3) als „Ansprungston“ — und doch auch einmal (in der Mitte der 1. Zeile) auch Do (= 1) als Ansprungston. Wir stellten fest, daß Kinder oft zwar am Anfang Mi (= 3) als Ansprungston be-

nutzen, dann im weiteren Verlauf aber doch Do nehmen. Das ist beim nächsten Beispiel der Fall:

e) 2 Kinder:	m	s	s	m	d	s	s	m	3	5	5	3	1	5	5	3	
		s	s		l	l	s	s	m		5	5	6	6	5	5	3
	d	s	s		l	l	s			1	5	5	6	6	5		

Diese Lösung erachte ich als gültiger, weil in sich abgeschlossener als die vorangegangene.

f) 1 Kind:	d	s	s	m	d	s	s	m	1	5	5	3	1	5	5	3	
		s	s		m	d	s	s	m		5	5	3	1	5	5	3
	s	s	s	m	m	d			5	5	5	3	3	1			

Hier kommt La (= 6) überhaupt nicht vor. Die ersten beiden Zeilen werden nur mit der Formel (d) s s m = (1) 5 5 3 bestritten. Dagegen wirkt die 3. Zeile mit ihrem deszendenter gewonnenen Do- (= 1) Schluß fast zaghaft-unsicher. Und als eine „unsichere“ Leistung (nicht als vorwärtsweisend) betrachte ich auch diese Lösung.

g) 1 Kind:	d	s	s	m	l	s	s	m	1	5	5	3	6	5	5	3	
		s	s		l	l	s	s	m		5	5	6	6	5	5	3
	d	s	s		l	l	s		1	5	5	6	6	5			

Hier lernen wir in der 1. Zeile eine weitere (besonders schöne) Formel kennen. Sie heißt vereinfacht s m l s m (5 3 6 5 3) und begegnet uns gleichermaßen bei Kinderimprovisationen und im Volkskinderlied. Die amerikanische Musikerzieherin Gladys Evelyn Moorhead *) (Beispiel „I have a mamma“ = s m l s m) bezeichnet sie als „Final-Form“ des Kleinkindergesangs. Ein weit bekanntes deutsches Kinderlied heißt:

Regen, Regentröpfchen,
fall nur auf mein Köpfchen,
fall nur nicht daneben,
daß ich lang soll leben.

und wird mit viermaligem s s m l s m (5 5 3 6 5 3) gesungen.

h) 1 Kind:	d	s	s	m	d	s	s	m	1	5	5	3	1	5	5	3	
		s	s		m	d	s	s	m		5	5	3	1	5	5	3
	d	s	s		l	l	s		1	5	5	6	6	5			

Ähnlich der Lösung f und doch um wieviel besser als diese: vielleicht eine der besten Lösungen überhaupt, unter denen ich der c-Fassung den Preis zuerkennen möchte, die zugleich von der größten Anzahl der Kinder gesungen wurde.

Nach diesen Beispielen nur noch ein kurzes Schlußwort. Um nicht mißverstanden zu werden: icht behaupte *nicht*, daß die Sechs- und Siebenjährigen *nur* Sinn für diese Formeln des Kleinkinderliedes hätten und nichts anderes singen könnten. Jeder Lehrer weiß, daß manche Schulanfänger ganze Reihen echter Durkinderlieder fehlerfrei wiederzugeben imstande sind. Jedoch bin ich davon überzeugt, daß diesen hier in einigen Beispielen aufgezeigten „melodischen Singformeln“ eine besondere, ja sogar zentrale Bedeutung beigemessen werden muß,

wenn es sich darum handelt, die musikalische Welt und „Atmosphäre“ dieses Jugendalters zu erkennen. Jedenfalls werden bei uns in Deutschland die Kleinen — oft zum Erstaunen des Erwachsenen — nicht müde, diese Formeln improvisierend zu gebrauchen. Und es würde mich wohl interessieren zu erfahren, ob das oder ähnliches auch bei den Kindern der *deutschen Schulen im Ausland* zu beobachten ist.

¹⁾ d r m f s l t d' (eigentlich Do Re Mi Fa So La Ti Do') bedeuten nach der Gehörbildungslehre „Tonika-Do“ die erste bis achte Stufe einer beliebigen aufsteigenden Dur-Tonleiter. Die Bezeichnungen werden hier der Einfachheit halber zur Darstellung der Beispiele (an Stelle von Noten) benutzt und daneben werden (zur beliebigen Benutzung) auch noch die entsprechenden Ziffern der Tonleiterstufen gesetzt.

²⁾ Vgl. Grete Hahn, „Lied und Spiel für die ersten Schuljahre“, Hermann Schroedel Verlag, K.G., Darmstadt, Hannover, Boppard.

³⁾ Interessenten seien auf folgende Aufsätze aufmerksam gemacht. Hilmar Höckner: „Musikpädagogik auf psychologischer Grundlage“, April-Heft 1949 der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“; „Entwickelnder Musikunterricht“, ebendort 3. Jahrg., Heft 4/5, S. 323 ff., auch abgedruckt in „Musische Erziehung“, Vorträge, Berichte und Ergebnisse des Kunstpädagogischen Kongresses in Fulda, Verlag von Ernst Klett, Stuttgart 1950; „Der ‚Chant‘ der kleinen Kinder“ in „Die neue Volksschule“, 2. Band, 11. Heft, Febr. 1951, Ferd. Dummlers Verlag, Bonn; „Volkskinderlieder im ‚aufbauenden‘ Musikunterricht der Grundschule“ in „Ganzheitliche Bildung“, 3. Jahrg., Dez. 1952; „Das Liedgut der ersten vier Schuljahre“, ebendort 6. Jahrg., Dez. 1955. Eine zusammenfassende Darstellung erscheint demnächst in Band 2 des „Handbuches der Musikerziehung“, herausgegeben von Dr. Hans Fischer, Rembrandt Verlag, Berlin.

⁴⁾ Die Texte für alle drei Unterrichtsstunden wurden mir freundlicherweise aus dem Material der demnächst erscheinenden Auslandschulbibel zur Verfügung gestellt.

⁵⁾ Vgl. Josef Wenz, „Die goldene Brücke“, Volkskinderlieder für Haus und Kindergarten, Spielplatz und Schule, Bärenreiterverlag, Kassel-Wilhelmshöhe.

⁶⁾ Vgl. „Music of young Children“, Heft 1: „Chant“, Pillsbury Foundation Studies, Santa Barbara, California, U.S.A.

Gibt es die ideale Fibeldruckschrift?

von Hauptlehrer Rudolf Schröter, Borgholzhausen

Man sehe sich einmal eine Reihe von Fibeln an, nicht nach ihrem auffälligsten Merkmal der Gebildung, sondern nach dem wesentlich mehr zurückstehenden Moment der *Textschrift*. Dazu wäre in Erfahrung zu bringen, was der Herausgeber in seiner Begleitschrift zu ihrer Wahl zu sagen hat. Es wird sich dabei herausstellen, daß hinter der Frage unseres Themas viele Einzelfragen stecken, die oft in Widerspruch zueinander stehen. Wir wollen sie im Hinblick auf unsere Auslandsschularbeit zu beleuchten versuchen.

Der Akzent des Themas liegt auf dem Begriff *Druckschrift*. Genauer formuliert müßte die Frage heißen: Gibt es eine Druckschrift, die ausschließlich für den Gebrauch in Fibeln geschaffen worden ist? — Wenn Stempelschnitt und Guß einer neuen Drucktype geplant werden, ist für sie auf jeden Fall die Rentabilität in einem möglichst großen und vielseitigen Anwendungsbereich erforderlich. Eine Drucktype für den engbegrenzten Rahmen nur von Fibeldrucken würde keine Schriftgießerei von sich aus planen. Damit wäre eigentlich die Frage nach dem Vorhandensein einer besonderen *Fibeldrucktype* schon beantwortet: Sie ist nicht da.

Es lohnt sich aber, einmal in- und ausländische Fibeln auf ihre Drucktypen hin zu untersuchen. Welche Gegensätzlichkeiten dabei auftreten können, mögen zwei Beispiele aus nichtdeutschen, aber europäischen Fibeln zeigen:

NOIN

Toma

Wir scheinen hier in pädagogisches Neuland zu geraten, wo wir unsicher werden in der Beurteilung der Prinzipien, die für eine Fibeldruckschrift Geltung haben sollen. Wie sieht es in deutschen Fibeln aus? Welche Drucktypen sind in ihnen am häufigsten verwendet? Ein Beispiel möge es uns veranschaulichen:

Hans macht den Brief auf und liest vor

Es scheint keine günstigere Type für Fibeldrucke zu geben als diese *Antiqua*, die unter dem Namen *Futura* im Offenbacher Schriftenregister steht. Sie gehört zu der Gruppe der *Groteskschriften*, deren besonderes Wesensmerkmal der *Gleichzug* ist. Die Futura ist in den Fibeln als Steilschrift gebraucht und zeichnet sich durch etwas überhöhte Oberlängen aus. Dadurch sind ihre Wortbilder gut profiliert, und das läßt sie als Fibeldruckschrift besonders geeignet erscheinen. Zu ihr als Leseschrift kehren auch häufig die Methodiker zurück, die in ihren Fibeln das Lesen mit der Schreibschrift begannen.

Einige Fibelautoren haben sich ihre eigene Druckschrift entwickelt und für ihre Fibeln „schreiben“ lassen. Hans Brückl geht in seiner Fibel „Mein erstes Buch“ von der *Normaldruckschrift* aus, die aus Groß- und Kleinbuchstaben besteht. Er entwickelt sie aus vier Elementen: Ball, Spazierstock, Schlange, Reck und strebt mit ihr sehr richtig die Formen der Schreibschrift an, die „unter Erhaltung des Wortgerippes und des allgemeinen visuellen Eindruckes großenteils durch bloße Verbindung der Buchstaben zur Schreibschrift entwickelt werden kann“.

Ula war mit mir in der Schule.

In seinem Schreiblehrgang aber, der über das „Drucken“ erfolgt, können wir Brückl nicht mehr folgen, wenn er sagt: „...so darf dem Kinde als Leseschrift und Schreibschrift immer nur ein und dieselbe Schrift entgegentreten.“ Wir werden für die Benutzung der Auslandsschulfibel das *Lesen* mit der *Druckschrift* und das *Schreiben* mit der *Schreibschrift* empfehlen, weil wir mit Ludwig Reinhard der Meinung sind, daß wir im Lesenlernen und Schreibenlernen zwei verschiedene geistige Akte zu sehen haben und es ein Irrtum ist, eine Entlastung der Kinder durch ein malendes Darstellen der Druckschrift zu erstreben. In unserem Schreibkursus sollen sich die Buchstabenformen aus Bewegungsformen entwickeln.

Ein anderer Methodiker, der in der Schriftgestaltung seiner Fibel „Meine Freunde und ich“ eigene Wege geht, ist Hermann Bühnemann. Er sagt in seiner Begleitschrift „Natürliches Lesenlernen“: „Wir wählen eine Druckschrift als Leselernschrift, weil sie einen ausgeprägten Lesecharakter hat gegenüber der Schreibschrift. Wir haben uns ... für eine schrägstehende Antiqua entschieden, weil sie eine fließendere Hinführung zur Schreibschrift gestattet. Der Neigungswinkel unserer Typen entspricht dem der Normal-Schreibschrift.“

nun fahren wir Hans nach Haus

Damit hat Bühnemann einen mutigen Schritt vorwärts getan, denn die *schrägliegenden Druckformen* enthalten bereits das dynamische Element der aus der Bewegung entstehenden Schreibschriftformen. Das haben wir ebenfalls für die Lösung der Druckschriftenfrage unserer Auslandsschulfibel für notwendig erachtet.

Der Arbeitskreis für praktische Schulreform unter Wilhelm Krick bleibt in seiner Ganzheitsfibel „So lesen wir“ bei der bereits gekennzeichneten „Futura“ als Druckschrift, gleicht sie aber den Schreibschriftformen dadurch an, daß er einige Typen zu ihren Gunsten verändert, vor allem e, t und l:

Die Mutter sagt: Wir wollen beten.

Wenn diese Fibelmethodiker in ihren ersten Fibelteilen von den gebräuchlichen Druckschriften Abstand nehmen und eigene Wege gehen, so ist darin das ernste Bemühen und Suchen nach Lösung der Frage einer besonderen Fibeldrucktype zu erkennen. Alle Versuche dieser Art kommen aber nicht vorbei an dem Gesetzmäßigen, das für eine einwandfreie Drucktype gilt. Diese *graphischen Gesetze* liegen eindeutig fest, und ihnen hat jede Drucktype zu entsprechen, die Anspruch darauf erhebt, als solche anerkannt zu werden. Die angeführten Beispiele gehören nicht dazu.

Da es in Deutschland eine befriedigende Drucktype für Fibeln nicht gibt, beginnen viele Methodiker in ihren Büchern das Lesen mit der *Schreibschrift*. Eine Fibel aber, die mit Schreibschrift beginnt, muß irgendwann einmal zur Druckschrift überleiten. Das lesende Kind ist also gezwungen, vier Alphabete lesen zu lernen, denn Groß- und Kleinbuchstaben sind je ein Alphabet für sich. Welche Vorteile sehen aber trotzdem die Schreibschriftler in ihrer Schriftwahl? Sie führen hierzu die gute Gestalt des Schreibschriftwortes an, die durch die Ober- und Unterlängen noch prägnanter wird. Das geschriebene Wort sei in seiner Ganzheit

Die Sonne scheint so schön!

geschlossener als das gedruckte und verleite bei der Analyse nicht zu einer frühzeitigen Ausgliederung von Buchstaben. Das Kind bekomme gleichzeitig die Vorbilder für den ersten Schreibunterricht, und das überholte „Drucken“ sei unterbunden. Eine große Entlastung sei auch dadurch gegeben, daß während des Lesernprozesses nur eine Schriftart zu erlernen sei, vorausgesetzt, daß Schreibschrift und Druckschrift nicht von allem Anfang an im Satzspiegel der Seiten gemischt werden. — Das scheinen eine ganze Reihe einsichtsvoller Gründe für die Einführung der *Schreibschrift* als *Leselernschrift* zu sein.

Die Gegenseite argumentiert, daß die *Druckschrift* leichter lesbar sei als die *Schreibschrift*, da sie den Vorteil größerer Übersicht und Klarheit habe. Das ist in der Tat ein sehr entscheidendes Moment z. B. beim Lesenlernen gedruckter Wörter durch fremdsprachige Kinder, wie es in der Auslandsschule den Regelfall

darstellt. Die Schwierigkeit, Wörter einer fremden Sprache in Schreibschrift zu lesen, läßt sich an zwei Beispielen aus einer bulgarischen Fibel zeigen, die auf jeder Seite Texte in Druck- und Schreibschrift bringt:

И книга, Елке, да четешъ.

Den meisten Betrachtern wird wahrscheinlich eine Sinnentnahme aus diesen Schriftzeichen nicht möglich sein, was dem Zustand des lesenlernenden Kindes entspräche.

Какъ се водилъ за рѣчица.

Einer Sinnfindung würde sich ohne Zweifel hier das gedruckte Wort bei entsprechender Bildstütze weniger verschließen als das geschriebene mit seinem Gewirr von Linien. Für unsere Auslandsschularbeit läßt das den Schluß zu, daß die aufgezeigten Schwierigkeiten beim Lesenlernen mit der Schreibschrift für das fremdsprachige Kind in verstärktem Maße vorhanden sein dürften. Gemäßer ist ihm das *gedruckte Wort*, das übersichtlicher und in seiner Klarheit leichter zu lesen ist, ein besseres Erkennen der Redeteile und Herauslösen der Buchstaben ermöglicht. Auch bei der Druckschrift kann die Geschlossenheit der Wörter durch die Wahl einer für diesen Zweck besonders vorteilhaften Type begünstigt werden. Entschieden abzulehnen ist als Leselernschrift die ausschließliche Anwendung der *Großantiqua*, da sie falsche Wortgestalten vermittelt und zu späterem Umlernen zwingt:

WIR HO LEN HEU HEIM

In diese scheinbare Ausweglosigkeit der zwei Möglichkeiten — Lesebeginn mit der Schreibschrift und Lesebeginn mit der Druckschrift — traf der vermittelnde Gedanke des Offenbacher Schreibmethodikers Martin Hermersdorf von der *Angleichung* der *Druckschrift* an die *Schreibschrift*. Ausgangspunkt dieses Bemühens ist der in Westdeutschland vorliegende Duktus. Aus ihm und seinen Schriftformen müßte nach Hermersdorf eine Druckschrift extrahiert werden, die einen ungebrochenen Übergang zur Schreibschrift ermöglicht. Das war gar nicht so ohne weiteres möglich. Mehrere Versuche hierzu schlugen fehl, da die Schwierigkeiten groß waren, eine besondere Fibeldruckschrift zu entwickeln, die von den Hauptwesenszügen der Schreibschrift ihren Ausgang nimmt, aber ihren eigenen Charakter als Druckschrift beibehält. Zu allem Bemühen kam die Hoffnungslosigkeit, einen möglichen Entwurf in einer Schriftgießerei auch tatsächlich zur Ausführung bringen zu lassen.

Da führte der Zufall die Bestrebungen Hermersdorfs mit der *Planung* der *Auslandsschulfibels* zusammen. Hier war die Wahl der richtigen Drucktype eine entscheidende und bisher ungelöste Frage. Der Gedanke der Angleichung von Druck- und Schreibschrift wurde unsererseits aufgegriffen. In gemeinsamer Arbeit konnte auf mehreren Tagungen in Verbindung mit Karlgeorg Hoefer von der Werkkunstschule in Offenbach die neue Fibeldrucktype geschaffen werden. Sie läßt die vorher gekennzeichneten Versuche weit hinter sich, da in ihr die Struktur der Druckschrift als Leseschrift keinen Schaden erleidet, weil sie voll

und ganz den graphischen Gesetzen entspricht. Unter dem Namen „*Prima*“ ist sie in das deutsche Schriftenregister in Offenbach eingetragen. Der Name „*Prima*“ stellt kein Werturteil dar, sondern kennzeichnet ihre Aufgabe, die *erste Drucktype* zu sein, die der Schulanfänger liest.

Der Gedanke Martin Hermersdorfs — Angleichung der Druckschrift an die Schreibschrift — wurde im Auftrage des Moritz-Diesterweg-Verlages von der Schriftgießerei D. Stempel AG. Frankfurt/Main für die deutsche Auslandsschulbibel in der neuen Fibeldruckschrift „*Prima*“ verwirklicht:

Fibeldruckschrift „*Prima*“

Das Beispiel soll zeigen, daß die „*Prima*“ eine *reine Leseschrift* ist.

Sie bietet optisch in ihren Formen die *Grundelemente* der *Schreibschrift* des vorliegenden verbindlichen Duktus.

Sie vermittelt damit dem lesenden Kinde die *Leitformen* für das Erlernen der *Schreibbewegungen*.

Ihr Hauptwesensmerkmal ist der *Wechselzug*, der sie des einförmigen Gleichzuges der meisten Druckschriften enthebt und sie befähigt, geschmacksbildende Wirkung zu erzielen.

Sie besitzt eine den Notwendigkeiten eines Fibeldruckes angemessene *Breite* und *Schwärze*.

Dazu war nötig, die in der deutschen Sprache häufigen Großbuchstaben etwas verkleinert darzubieten.

Die übrigen Oberlängen entsprechen den Maßen der Schreibschrift in geringer Verkürzung.

Die Einzeltypen entsprechen insoweit dem Duktus, als damit ihre Formen in ihrem Charakter als reine Drucktypen nicht gefährdet sind.

Somit besitzt die neue Fibeldrucktype eine in sich geschlossene *Gesamteigenqualität*. Es haftet ihr nicht das Merkmal des aus der Schreibschrift Konstruierten an, und jeder Buchstabe enthält herausfordernd ein notwendiges Maß an *Schreibbewegungsimpulsen*.

Da der Lehrer diese Leseschrift auch als *Wandtafelschrift* benutzen muß, wird ihm ein besonderer *Tafelschreiblehrgang* in die Hand gegeben, der ihm den Beweis erbringen soll, daß die neue Fibeldrucktype sich als Kreideschrift ohne besondere Schwierigkeiten schreiben läßt.

Ob mit ihr nun die Frage unseres Themas beantwortet sein darf? Alle Beteiligten hoffen und wünschen es, und die Auslandsschulbibel soll den Beweis erbringen.

Kinder lieben so leicht, so innig; wie schlimm muß der's treiben, den sie hassen!

JEAN PAUL

Artur Kerns „Rechenkasten“¹⁾ und der neue Rechenunterricht

von Rektor Fritz Bliedtner, Hannover

Auf der UNESCO-Tagung von 14 europäischen Ländern und der Türkei wurde im April 1956 in Genf festgestellt, daß die Pädagogik der einzige Sektor unseres Lebens sei, der nicht genügend Vorteile aus den Wohltaten wissenschaftlicher Forschung ziehe. Für den Bereich des Elementarunterrichts in der Schule trifft das, zumindest was das Bemühen anlangt, sicher nicht zu. Das *Lesenlernen* in der ganzheitlichen Lehrform ist ganz auf die moderne Wissenschaft abgestimmt und hat sich in dieser Form in der Praxis bestens bewährt. Das ganzheitliche *Schreibenlernen* befindet sich bei über Erwartungen guten praktischen Anfangsergebnissen noch auf dem Wege. Seine allgemeine Anerkennung (aber auch Ablehnung!) und Weiterentwicklung setzt jedoch die Einsicht in die zugrundeliegenden ganzheitswissenschaftlichen Erkenntnisse voraus. Ähnlich, wie das ganzheitliche *Schreibenlernen* heute um seine Anerkennung ringt, wurde auch das ganzheitliche *Rechnenlernen* seit seiner ersten Grundlegung durch J. Wittmann vor etwa 30 Jahren lange Zeit gar nicht oder nur wenig beachtet. Die Vertreter der Zähl- und Zahlbildmethode beherrschten weiterhin das Feld mit z. T. wissenschaftlich bereits überholten Grundlagen. Erst seit 1945 sind wieder kräftige Vorstöße auf diesem Gebiete zu verzeichnen, die schließlich A. Kern zugleich im Zuge der Durchdringung des Unterrichts mit dem Ganzheitsgedanken veranlaßten, ein in langer Erprobung entstandenes Lernmittel für den Rechenunterricht, seinen „Rechenkasten“, vorzulegen. Da der genaue pädagogische Standort dieses Rechenkastens nur im Rahmen des ganzheitlichen Rechnens voll erkennbar ist, muß letzteres in einigen Grundgedanken kurz angedeutet werden²⁾.

Der neue Rechenunterricht

1. Ein Kennzeichen ganzheitlichen Unterrichtsgeschehens ist die Übereinstimmung des Unterrichtsgegenstandes in seiner spezifischen Eigenart mit den psychischen Gegebenheiten im Kinde, damit das Kind auf möglichst natürlichem Wege und weitgehend selbsttätig zu optimalen Ergebnissen gelangen kann.

2. Der ganzheitliche Rechenunterricht greift das *vorzählige, vorbegriffliche Mengenerleben* aus der Vorschulzeit auf und gibt dem Kinde Gelegenheit, Mengen und ihre Beziehungen zueinander auf kindlich-natürliche Weise in mannigfacher Abwandlung zu bewältigen. Das Spiel- und Gestaltungsbedürfnis ermöglicht dabei in *echten kindlichen Situationen* „eine ungebrochene Entfaltung, ein wirklich selbsttätiges Hineinschreiten in die mathematische Begriffswelt“ (Hansen).

3. Bildungsziel des ganzheitlichen Rechnenlernens ist vor allem die Gewinnung psychologisch gewachsener und fest verankerter, echter *Zahlbegriffe*. Rechenunterricht ist Denkfach. Der Zahlbegriff, der dem Kinde zum Besitz werden muß, weil er allein das Rechnen ermöglicht, ist im Gegensatz zum Dingbegriff von unanschaulicher Qualität. Er bleibt übrig, wenn das Dingliche und das Figürliche aus der Mengenauffassung ausgeschieden ist. Erst mit einem derart sauber abtrahierten Zahlbegriff wird dann die *Mächtigkeit* der Mengen schlechthin erfaßt und Rechnen ermöglicht.

4. Eine Zahl beinhaltet jeweils ein reiches *Beziehungsgefüge* anderer Zahlen (z. B. $10 = 5 + 5$ oder $2 \cdot 5$, $4 + 4 + 2$ oder $2 \cdot 4 + 2$, $3 + 3 + 3 + 1$ oder

3 · 3 + 1, 2 + 2 + 2 + 2 + 2 oder 5 · 2, 10 · 1, 5 + 3 + 2 usw.). Mit diesen noch vorzähligen, aber anschaulichen Mengen und deren vergleichenden Beziehungen zueinander beschäftigt sich das Kind beim ganzheitlichen Rechnenlernen längere Zeit. Es ist dabei (noch vorbegrifflich) im Sinne der rechnerischen *Grundoperationen* tätig. Zunächst muß es *mengenmäßige Ordnungen* innerhalb größerer Mengen (Mengenganzen) finden lernen und sie als Unterganze, Untergliederungen auffassen. Durch vielfältiges selbsthandelndes Inbeziehungsetzen und Vergleichen erwächst so der wichtige *Zahlbegriff*. Der Weg geht also tuns- und erlebensmäßig in klarer Konsequenz von der diffus-ganzheitlich gegebenen Menge über deren Durchgliederung zum vielfältig durchgegliederten Mengenganzen und schließlich zum Zahlbegriff. Das entscheidende Problem des ganzheitlichen Rechnens liegt somit darin, daß zuerst die Operation mit Zahligen und erst dann die Zahlen selber behandelt werden. Damit bricht der ganzheitliche Unterricht grundsätzlich mit dem üblichen systematischen Rechenunterricht.

5. Die *Zählmethodiker* versuchten, die Zahl durch das Aneinanderreihen von 1 zu 1, durch Zählen zu gewinnen; also ohne Zahlbeziehungen. Die *Zahlbildmethodiker* (z. B. Kühnel) verlangen die Darstellung der Zahl im anschaulichen Raum und lassen Gruppen und Mengen betrachten, markante Figuren einprägen, die übertragbar sind. „Die Kinder können dann zwar mit allen möglichen quantitativen Aufgaben fertig werden, aber Rechnen können sie nicht.“ (Hansen). Für die Zahlbildmethodiker ist der Zahlbegriff somit noch eine Vorstellung von Zahlbildern und entspricht dem Erkenntnisstand von 1916, wo die Verdienste Kühnells lagen. Der *Zahlbegriff* aber „fordert die Abstarktion nicht nur von der Qualität der Dinge, sondern ... auch von ihrer Anordnung“ (ders.), was einen vielseitigen Vergleich von Mengen und deren Beziehungen zueinander zur Voraussetzung hat.

Artur Kerns „Rechenkasten“

Ein Arbeitsmittel erweist sich dann als echt, wenn es einer eingehenden Analyse auf seine ihm innewohnenden *Bildungswerte* standhält. Die Frage nach dem Arbeitsmittel ist somit stets eine Frage nach dessen Bildungswert, der sich objektiv nach gültigen Erkenntnissen ausweisen muß. Da das Bildungsziel des ganzheitlichen Rechnenlernens in erster Linie echte Zahlbegriffe sind, die in rechenoperativem Umgang erworben werden, muß das Lernmittel die Möglichkeiten dazu in psychologisch einwandfreier Weise enthalten. Das nachzuweisen, sei zunächst der Aufbau des „Rechenkastens“ kurz beschrieben.

In einem handlichen stabilen Kunststoffkästchen mit den Abmessungen 12 × 12 cm und 1,5 cm Höhe befinden sich 10 × 10 = 100 Würfel von 1,2 ccm Größe, die teils als holzgearbeitete Stäbe, durch Einkerbungen getrennt, fest zusammengehören (10er-, 9er-, 8er- usw. Stab), teils als Klötzchen („Operationsklötze“) in kleineren beweglichen Einheiten beigegeben sind. Insgesamt enthält der Rechenkasten 33 Teile. Die Rechenstäbe sind farbig gehalten und tragen jeweils auf einer Seite die Farben Rot, Grün, Gelb oder Blau. Innerhalb jeder Farbe ist der Stab wieder in Würfelgruppen (5er, 4er, 3er, 2er) mit hellerer oder dunklerer Farbbrönung aufgeteilt, so daß sich z. B. für den *Zehnerstab* folgende Mengenuntergruppen deutlich abheben: bei Rot 5 + 5, bei Grün 4 + 4 + 2, bei Gelb 3 + 3 + 3 + 1, bei Blau 2 + 2 + 2 + 2 + 2. Für die übrigen Rechenstäbe sind die Aufteilungen entsprechend (z. B. 9er-Stab: 5 + 4, 4 + 4 + 1, 3 + 3 + 3, 2 + 2 + 2 + 2 + 1). Rote Farbe bedeutet somit die Fünfergliederung, Grün die

Vierergliederung, Gelb die Dreiergliederung und Blau die Zweiergliederung. Dazu gehören, wie bereits gesagt, die entsprechenden farblosen, ebenfalls eingekerbten „Operationsklötzchen“ (5er bis 1er), die die Darstellung oder das Decken der obigen Mengenbeziehungen ermöglichen. Das Lernmittel soll die Zahlbegriffe schaffen und sichern. Es ermöglicht alle Rechenoperationen, selbst das Bruchrechnen. Sein Einsatz ist für den Zeitraum vom 1. bis zum 3. Schuljahr vorgesehen.

Die *praktische Verwendung* des „Rechenkastens“ bietet u. a. folgende Möglichkeiten:

1. Durch den *freien* Umgang mit den Stäben und Klötzchen (freies Bauen von Gegenständlichem wie Häuser, Türme usw.) kann sich das anfänglich vorherrschende *motorische* Tun des Kindes in echten *Spielsituationen* ausleben. Dabei werden erste Größenverhältnisse, u. U. auch Farbgebungen mitbestimmend und treten in das Blickfeld.

2. Das *gelenkte* Bauen (bestimmte Aufgabenstellung wie roter, grüner, farbiger Gartenzaun) ermöglicht das *bewußte* Einbeziehen des *Optischen* in der aufkeimenden Entwicklungsphase des *erkennenden Bewußtseins*. An den verschiedensten Farb- und Formgestaltungsaufgaben reifen dabei allmählich differenzierende und durchgliedernde Kräfte, bis die *Durchgliederungsfähigkeit* beim Kinde überhaupt eingetreten ist. Bekanntlich ist sie eine wesentliche Voraussetzung für das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen. Farben und Farbgruppen sowie die damit verbundenen Mengengruppen an den Rechenstäben heben sich voneinander ab und werden bestimmter erfaßt.

3. *Schätzen* als Vorstufe und Grundlage des Rechnens wird gefördert z. B. durch Ausfüllen vorgegebener Lücken durch passende Stäbchen. Aus „zu groß“, „zu klein“, „zu lang“, „zu kurz“ usw. bilden sich auf Erfahrungsgrundlage bestimmtere Größenvorstellungen heraus.

4. Bei *Gliederungsübungen*, dem zentralen Aufgabenbereich des Lernmittels, bahnt sich die Konstituierung des *Zahlbegriffs* an und bildet sich durch, indem das Kind *selbst handelnd* mit den Zahlstäben und Operationsklötzchen unzählige Beziehungen und Möglichkeiten im Vergleich der einzelnen Zahlgruppen untereinander erlebt. („Auf meinem großen Stab liegen 5 und 3 und 2“ oder: $5 + 4 + 1$ oder: $5 + 2 + 2 + 1$ oder: $5 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1$. Mögliches Ergebnis: $5 \cdot 1 = 5$.) Dabei ist sein Tun für lange Zeit ein Tun mit *vorzähligen Umgangsgegebenheiten* im Sinne der Rechenoperationen, bis allmählich aus der vorbegrifflichen Betätigung der echte *Zahlbegriff* erwächst.

5. Eine wesentliche Rolle bei der Bildung des Zahlbegriffs spielt die das rechnende Tätigsein begleitende, möglichst bestimmte *sprachliche Äußerung*.

Vergegenwärtigen wir uns nach dem soeben Dargestellten, welchen Platz der „Rechenkasten“ in dem oben kurz aufgezeigten ganzheitlichen Rechenunterricht einnimmt, so müssen wir feststellen, daß er diesem nicht nur organisch angehört, sondern ihn auch in seiner ganzen Breite ausfüllt. Voll und ganz entspricht er damit den an ihn gestellten *fachlichen* Forderungen zur Bildung der Zahlbegriffe. Er ist *kindgemäß*, indem er das Kind auf Grund seines Spiel- und Gestaltungsbedürfnisses mit Bauklötzchen (vorbegrifflich rechnend) lange Zeit in echten Spielsituationen beläßt. Damit ist er zugleich *lebensecht*. Sein *didaktischer Standort* für das eigentliche rechnende Tätigsein ist jedoch die *Modellstufe*, die das viel-

fältige rechnerische echte Lebensgeschehen (z. B. Ute springt bis 4, Werner bis 6 ...) in sich aufnimmt und das Qualitative des konkreten Gegenstandes oder Geschehens abstrahiert, das dem rein Rechnerischen u. U. hinderlich im Wege steht. Das Kind ist beim rechnerischen Hantieren mit dem Material des Rechenkastens gezwungen, aus dem Durcheinander der Operationsklötzchen zu *sammeln*, in einer jeweils bestimmten Weise zu *ordnen* und diese gewonnenen Ordnungen wiederum einer vorgegebenen gestalteten Menge (Stäbe) *einzuordnen*. Bedeutungsvoll liegt aber über dem Ganzen, das sei zum Schluß nochmals nachdrücklich als *Grundproblem* hervorgehoben, daß der Zahlbegriff nur dann echt ist, wenn er nicht auf Zahlbildvorstellungen beruht oder gar nur eine leere Worthülse darstellt. Allein von hier aus könnte eine grundsätzliche Kritik des Verfahrens zu einer echten Diskussion führen.

Mit der Zielsetzung und inneren Gesetzlichkeit seines Aufbaues bricht somit A. Kerns „Rechenkasten“ (wie das ganzheitliche Rechnenlernen überhaupt) mit den herkömmlichen Rechenverfahren der Zähl- und Zahlbildmethodiker und gibt dem neuen Rechnenlernen ein sicheres praktisches Fundament. Damit wird das ganzheitliche Gefüge des Elementarunterrichts, das die dominierenden lebenspraktischen Bereiche des Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernens umfaßt, in einem wesentlichen Gliede bereichert und gefestigt.

¹⁾ Artur Kerns Rechenkasten. Ausgabe für den Schüler (in Holz- oder Plastikkasten). Verlag Herder Freiburg. 2,85 DM.

²⁾ Zur näheren Unterrichtung seien empfohlen:

W. Hansen, Der ganzheitliche Rechenunterricht als Ergebnis der neueren Psychologie. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 30, 1954, H. 1, S. 27—43.

A. Kern, Kurze Anleitung zu meinem Rechenkasten. Herder Freiburg 1955, kart., 64 S., 2,80 DM.

J. Wittmann, Theorie und Praxis eines ganzheitlichen analytisch-synthetischen Unterrichts. 2. Aufl., Potsdam 1933.

Wer gibt unseren Kleinen eine Südwester Fibel?

(Eine Anfrage von draußen und eine Antwort von drinnen)

Die „Allgemeine Zeitung“ in Windhuk brachte in ihrer Ausgabe vom 20. Februar 1957 folgende Zeilen:

„Wieder einmal haben Hunderte von 6- bis 8 jährigen Kindern ihre Schullaufbahn angefangen — einen langen Weg, der die meisten von ihnen von der vertrauten Farm in eine ganz neue Umgebung und Lebensweise führt. Sie treten ihn verschieden an, je nach Anlage und Temperament, tapfer die einen, viele sogar mit Begeisterung für alles Neue und die vielen Spielgefährten, die meisten zunächst aber mit großen Augen, in denen das Heimweh brennt. Zu viel Neues stürzt in der ersten Zeit auf die kleinen Gemüter ein — und die Mutti, die so gerne abends ans Bett käme, um alles zu erklären und mitzuerleben, ist weit, weit weg.

Und dann kommt außer dem Schülerheim noch die Schule. Da wird zunächst meist gespielt und gesungen und viel Spaß gemacht, und ehe die Lütten es recht begriffen haben, sind sie plötzlich reif für ihr erstes Lesebuch. Und da kommen

dann nicht nur lauter fremde schwere Buchstaben (wie leicht sah es doch immer aus, wenn die Erwachsenen schrieben, und wie schwierig ist es, auch nur einen Buchstaben gerade und leserlich nachzumalen), da kommen auch gleich lauter fremde, schwere Begriffe. Denn die Fibel ist ja für die Kinder in Deutschland gedacht, denen all diese Dinge vertraut sind — Frühling und Schneeglöckchen und eine Wiese und ein Fluß, ein Kirschbaum und eine Schlittenfahrt, ein Schneemann und der Schneeball, mit dem man meistens jemanden trifft, auf den es nicht abgesehen war, und der dies übel vermerkt.

Nichts, aber auch gar nichts steht darin von den Dingen, mit denen unsere Kinder aufwuchsen, die ihnen lieb und vertraut sind. Nichts von Trockenheit und Hitze, die mittags über der Farm brütet — und wie Mutti trotzdem Pfefferkuchen backt und die Kerzen am Dornbusch schmelzen und wie der Vati ums Haus läuft und nach Regenwolken Ausschau hält. Nichts von dem herrlichen Gefühl, wenn der langersehnte Regen aufs Wellblechdach prasselt, wenn der ausgedörrte Boden plötzlich zu leben anfängt, wenn die Morgensterne blühen, die nachher die gemeinen Pikers geben — und wenn das Revier zum ersten Male abkommt und noch lange, lange herrliche Spielplätze schenkt.

Wenn ich ein Buch schreiben könnte für die ersten Jahrgänge — es müßte alles darin vorkommen. Die Fahrten mit Vati zum Posten, um die Schafe zu zählen und den Eingeborenen Fleisch und Wasser zu bringen. Der Tobias, der so schönes Spielzeug schnitzen kann, und der Emanuel, der immer Schafe verliert, dürfte nicht fehlen, auch nicht die Thusnelda, die mit ihrem Dreifußstopf voll Maispapp und ihren vier Kindern montags zum Waschen kommt — wenn sie will. Das erste Wort mit au wäre Auto und das erste Wort mit Doppelkonsonanten natürlich Panne. Ein paar nette Zeichnungen müßten dabei sein und von jedem größeren Ort Südwests ein Bild. Denn von den Städten müßte natürlich auch viel vorkommen — vom Krankenhaus, wo sie dem Brüderchen neulich die Mandeln herausgenommen haben, von den vielen Autos und vom Zoo in Windhoek und dem schönen Strand in Swakopmund und den vielen Schiffen in Lüderitzbucht, und von dem Tierpark bei Okahandja und von allem etwas.

Gewiß, unsere Kinder sollen ja auch möglichst viel vom Leben drüben erfahren. Aber ihr allererstes Buch, das sollte ihnen die Dinge in Wort und Bild aufzeigen, die ihr kleines Leben bis jetzt ausgefüllt haben — ihnen etwas von dem Ort erzählen, in dem sie jetzt leben, und den Stadtkindern die Farm näherbringen, auf die sie ihr neuer Freund für die nächsten Ferien eingeladen hat (ohne erst lange die Eltern zu fragen!).

Vielleicht findet sich einmal ein Idealist, der diese Arbeit anfängt. Denn ein materieller Gewinn dürfte dabei nicht zu holen sein. Nur der unausgesprochene Dank der Kleinen, deren Schulweg hier meist viel schwerer und mit viel mehr Tränen verbunden ist als anderswo — und ihrer Eltern.“

Dieser Aufruf ist nicht nur für die deutschen Schulen in Südwest von Interesse, sondern zeigt Sorgen und Nöte auf, wie sie an vielen Stellen und in vielen Ländern draußen vorhanden sein mögen, wo es darum geht, Schulanfängern deutsches Lesen beizubringen. Der Bericht aus Windhuk ist durchaus lebensecht und spiegelt die richtige Empfindung wider, die „Kleinen“ in ihrem ersten Schuljahr ohne Bruch auch geistig in heimatlicher Verbundenheit aufwachsen zu sehen. Da der Zeitpunkt, zu dem diese Meinung von draußen zu uns kommt, sehr passend

ist, soll sie zum Anlaß einer Antwort werden, die sich nicht nur nach Südwestafrika wendet, sondern vielen solchen Fragestellern etwas hoffentlich Tröstliches zu sagen und zu geben vermag.

Der Windhuker Schreiber trifft mit seinen Ausführungen ins Schwarze der fachlichen Problematik, denn er stellt die Forderung nach einer besonderen Heimatfibel auf. Diese Forderung wird überall da Resonanz finden, wo gleiche oder ähnliche Lösungen erstrebt werden. Allen Auslandslehrern ist bekannt, daß es nicht an Bemühungen gefehlt hat, diese wichtige Frage einer guten Lösung zuzuführen. Eine ganze Reihe solcher Arbeiten liegen vor, mit viel Liebe geschaffen und mit unendlicher Mühe zusammengestellt. Da sind es die Fibeln aus Süd- und Mittelamerika, da ist die Istanbul und Kopenhagener Arbeit oder auch unsere frühere Sofioter Fibel. Alle haben ihr Gutes gewirkt, um den Gedanken einer Fibel für ihre besonderen Verhältnisse zu verwirklichen und die Lösung einer allgemeinen Auslandsschulfibel vorzubereiten. Aber ein endgültiger Erfolg ist keiner Arbeit beschieden gewesen. Trotz aller Erfahrung und Einsicht in die jeweiligen schulischen Schwierigkeiten und trotz aller Liebe zur Sache ist und bleibt es ein Irrtum zu meinen, man könnte eine Fibel so aus dem Nichts heraus schaffen. Niemand kommt bei solchem Beginnen um die nötige Einsicht in die weitverzweigte Fachproblematik herum, die in ihrer ganzen Tiefe und ihrem pädagogischen Ernst erkannt werden muß. Allen Fibelschöpfungen draußen ist bisher das Lebenslicht wieder ausgegangen, weil es ihnen an der rechten Verbindung zwischen Forschung und Praxis gefehlt hat. Sie erleiden damit das Schicksal, das bisher allen subjektiven Fibeln beschieden gewesen ist.

Der von der einen Seite geforderten Heimatfibel steht die von anderen vertretene Allgemeinfibel mit universalem Standpunkt und kosmopolitischen Stoffen gegenüber. Sie kann stofflich zwar nicht irgendwelchen Sonderwünschen gerecht werden, muß aber die Möglichkeit besitzen, elastisch zu sein, um in einen pädagogisch gesicherten Rahmen auch heimatgebundene Stoffe zusätzlich aufnehmen zu können. Schon an anderer Stelle dieser Zeitschrift (3/1956, S. 49) ist auf ein Wort Prof. Schultzes von der Hochschule für internationale Pädagogik in Frankfurt/M. verwiesen worden, der in seinen Untersuchungen „Der Wortschatz in der Grundschule“ sagt: „Die in der Fibel angesprochenen kindlichen Lebensbereiche sind nicht nur in den deutschen, sondern auch in außerdeutschen Fibeln so weitgehend gleich, daß damit zugleich auch ein ausreichender gemeinsamer Wortschatz gegeben sein sollte, der für die erste Lesearbeit völlig ausreicht. Schließlich dürfen wir doch auch vom Lehrer noch einige selbstgeschaffene Tafeltexte erwarten.“ Was hier vom Fibelwortschatz im besonderen gesagt ist, gilt allgemein auch für die Stoffbereiche, die unsere Fibeln füllen. Auf die stofflichen Vorschläge aus Windhuk aber sei gesagt, daß sie wohl ganz der Welt des Kindes dort zugehören, aber durchaus nicht geeignete Fibeltexte zu sein brauchen. Hier sind bestimmte Forderungen nach Wortauswahl, Wortgestalt, Wortlänge und Lautbestand nicht zu umgehen. Sie zwingen jedem Fibelschreiber ein rechtes Maß in der Stoffauswahl auf. Da jede Fibel in erster Linie den Leselehrgang zu sichern hat, muß sie auf pädagogisch-psychologischer Grundlage aufbauen und eine sorgfältige Wortauswahl bringen. Die Frage nach der rechten Leselehrmethode sollte kein Diskussionssthema mehr sein, da der Ausgang vom Einzelbuchstaben und Einzellaute heute wissenschaftlich nicht mehr vertretbar ist. Eine Fibel für die Auslandschularbeit muß allen innerdeutschen pädagogischen Forderungen gerecht werden,

Erklärung des Vorstandes des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

Anfragen aus Kollegenkreisen und auch von anderen Stellen veranlassen uns, zu einer Angelegenheit Stellung zu nehmen, die seit geraumer Zeit eine gewisse Unruhe in die Verbände trägt, die sich mit internationaler Kulturarbeit beschäftigen. Der im Frühjahr 1955 in München neu gegründete „Verein für das Deutschtum im Ausland“ nimmt für sich in Anspruch, die Tradition des alten VDA vor 1933 wieder aufzunehmen. Dem Gründerkreis dieses VDA ist es zwar gelungen, eine Reihe von Persönlichkeiten auch außerhalb Bayerns zu gewinnen, die noch jenen alten Ideen anhängen, aber das Auswärtige Amt, das Bundesinnenministerium, die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder sowie die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft, nicht zuletzt auch die Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft / Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverein) stehen dieser Neugründung ablehnend gegenüber. Auch der Deutsche Philologenverband beabsichtigt nicht, zu diesem neu gegründeten VDA in Beziehung zu treten. Der Name „Verein für das Deutschtum im Ausland“ sowie die bisher gewählten Methoden erscheinen uns heute nicht tragbar.

Unter Berücksichtigung dieses Sachverhaltes ist es für unseren Verband nicht möglich, mit diesem Verein in irgendeiner Weise zusammenzuarbeiten.

24. 7. 1957

Der Vorstand

des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

gez. Dr. Götting

gez. Herbert Koch

aber gleichzeitig auch den Erfordernissen eines Unterrichtes an fremdsprachige Kinder Rechnung tragen.

Aus dieser Doppelaufgabe heraus, Leselehrbuch und Sprachlehrbuch zugleich zu sein, muß eine allgemeine Fibel für Auslandsschulen einen pädagogischen Zwischenweg gehen, der sie sich nicht unwesentlich von innerdeutschen Fibeln unterscheiden läßt. An der Richtigkeit solcher Überlegungen ändert sich nichts auch für besonders kraß gelagerte Fälle auslandsschulischer Arbeit. Wenn z. B. in einem Lande die Kinder zwei- oder dreisprachig aufwachsen und sie den Landesgesetzen nach diese Sprachen auch lesen und schreiben lernen müssen, dann entstehen Situationen, die möglicherweise zu Drillmaßnahmen führen und alle pädagogisch-psychologischen Grundsätze über den Haufen werfen. Man sollte aber in solchen Fällen auch einsehen, daß man sich in einer unpädagogischen, besser unpsychologischen Ausnahmesituation befindet.

Die Windhuker Äußerungen kommen zu einem für die Sache günstigen Zeitpunkt zu uns, weil in diesen Monaten die textlichen und künstlerischen Vorarbeiten für eine besondere Auslandsschulfibel abgeschlossen werden konnten. Da der Unterzeichnete früher selbst einmal eine der vorher skizzierten subjektiven Auslandsfibeln herausgegeben hat, weiß er aus diesen Erfahrungen, daß nur eine gut fundierte, entwicklungsfähige Arbeit Aussicht auf Bestand hat. Für die zukünftige Auslandsschulfibel bürgen Zahl und Namen der Mitarbeiter, sowie Rang und Ansehen des Verlages dafür, daß hier versucht wurde, für einen weitverzweigten Anwendungsbereich innerdeutsche Forderungen mit auslandsschulischen Belangen zu einer Synthese zusammenzubringen. Davon sei einiges im folgenden kurz angedeutet:

Die ganzheitlich aufgebaute Fibel geht einen vermittelnden Weg zwischen Ganzwort- und Ganzsatzmethode.

Die *Stoffauswahl* ist so getroffen, daß sie überall für ein erstes Schuljahr als verbindlich angesehen werden kann.

Die gesamtunterrichtliche *Form* ist gewahrt. Vom spielerischen Tun und vom Sprechen her über die Anschauung des Gegenstandes und seine bildliche Darstellung wollen wir zum Lesen kommen, wobei Singen und Musizieren wichtige Hilfen sein können.

Das *lockere Gefüge* der Fibelbogen gibt einen Rahmen ab, der durch landes- oder ortsgebundene Stoffe, wie sie der Verfasser aus Windhuk andeutete, beliebig ergänzt und erweitert werden kann, der aber auch Verschiebungen oder Auslassungen ermöglicht, sofern der Leselehrgang dadurch nicht beeinträchtigt wird.

In ihrer *Ausstattung* wird die Fibel den Vergleich mit jeder innerdeutschen aushalten. Ihr besonderer drucktechnischer Vorteil wird, abgesehen von ihrer Farbigkeit, die Verwendung einer neuen *besonderen Fibeldrucktype* sein, die eigens für sie geschaffen wurde. Sie soll herausführen aus dem Dilemma: Antiqua oder Schreibschrift zum Lesenlernen und den neuen tragenden Gedanken von der Angleichung der Druckschrift an die Schreibschrift verwirklichen.

Eine *Begleitschrift* soll einführen in die theoretische Grundlegung der Fibel und praktische Handreichungen für den Unterricht mit den einzelnen Fibelbogen geben.

Ein neuartiger ganzheitlicher *Schreiblehrgang* und ein ganzheitlicher *Rechenlehrgang* sind der Begleitschrift beigegeben.

Vielleicht setzt man sich in Südafrika und anderswo mit der kommenden Auslandsschulfibel erst einmal auseinander, ehe eigene Lösungen versucht werden. Sollte man es für gut finden, die in ihrem Rahmen gegebenen Sachkreise durch orts- oder landesgebundene Stoffe zu ergänzen, dann kann das geschehen. Es ist bei ausgereiften Entwürfen sogar die Möglichkeit gegeben, sie beim Verlag der Auslandsschulfibel in der gleichen Weise drucktechnisch gestalten zu lassen, wie die anderen Fibelbogen auch.

Ob man so nicht am schnellsten und besten auch zu einer heimatverbundenen Fibel draußen kommen könnte? Sicherlich lohnt es sich, diesen Vorschlag einmal zu durchdenken.

R. Schröter

Beobachtungen zur Ganzheitsmethode

Von Josefina Erker

Bem. der Schriftleitung: Diese lesenswerten Zeilen stammen aus „Ganzheitliche Bildung“ Zeitschrift für neuzeitliche Schularbeit im Finken-Verlag, Oberursel/Taunus. Der Abdruck wurde uns gern gestattet.

Man hat der Ganzheitsmethode im ersten Lese- und Schreibunterricht immer zugute gehalten, daß sie die psychologisch bestfundierte sei, die dem natürlichen Bildungsdrange des Kindes am sinnvollsten entgegenkomme. Am nachfolgenden Beobachtungsbeispiel sei aufgezeigt, in welcher Art ein Kind von sich aus zum Lesen gefunden hat.

Es handelt sich um einen Buben im Alter von viereinhalb Jahren, dessen Schwester, zweieinhalb Jahre älter, im Herbst begann, die mehrklassige Volksschule des Heimatdorfes an der kärntnerisch-steirischen Grenze im Gebiet der Seetaler Alpen zu besuchen. Dort lernte das Mädchen nicht ganzheitlich lesen, weil die Methode seinerzeit in dieser Gegend noch unbekannt war, sondern auf synthetischem Wege. Sie begann mit den Buchstaben.

Da in der engen Wohnung kein besonderer Raum für schulische Hausaufgaben zur Verfügung stand, übte das Mädchen das Lautlesen im selben Raum, in dem auch der jüngere Bruder mit seinen Spielsachen spielte. Es malte, schrieb und las sein tägliches Pensum laut, zunächst irgendwie Sinnlaute. Während die buntbebilderte Fibel den Buben zuerst nur als Bilderbuch ansprach, nicht anders als jeden Buben dieses Alters, überhörte er die Buchstabenübungen seiner Schwester. Sie hatten für ihn keinen Sinn und daher auch keinen Reiz. Die Eltern standen vernünftigerweise auf dem Standpunkt, in den Lernprozeß der Schule so wenig wie möglich helfend einzugreifen, zumal dies bei dem Mädchen auch nicht nötig war. Aber auch bezüglich des Buben vertraten sie den Standpunkt, nichts zu verfrühen. Die Großmutter im Hause erklärte auf Befragen wohl die Bilder, enthielt sich aber darüber hinaus auch jeglicher Kenntnisvermittlung im Vorschulalter.

Nach geraumer Zeit war das Mädchen in der Lesetechnik soweit fortgeschritten, daß aus den Buchstaben die ersten Wörter zusammengesetzt wurden. Auch diese Wörter, die der spielende Bub häufig durch das laute Üben seiner Schwester mithörte, interessierten ihn noch nicht. Ein Eigeninteresse setzte erst ein, als es sich um kleine Ausrufe handelte. Aber nur so ganz nebenbei hörte er diese Ausrufe und merkte sie sich. Als nach weiteren Wochen im synthetischen Leseprozeß die

ersten sinnvoll zusammenhängenden Kurzsätzchen gelesen und immer wieder laut geübt wurden, merkte der spielende Bub auf. Durch das viele Üben und Sprechen der Schwester nahm er die Inhalte mit auf, ohne jedoch in die Fibel zu schauen. Schließlich kannte er, ebenfalls durch Mithören erlernt, die kleinen halbseitigen Lesetexte auswendig, und wenn seine Schwester dann und wann beim Zusammenziehen der Buchstaben stockte, jene bekannte Schwierigkeit der Laut- und Silbenschmelzung zu überwinden trachtete, dann krächte er vom Fußboden oder der Ecke her, wo er gerade seine Holzisenbahn schob, das Gehörte und dadurch Gewußte seiner Schwester vor, obwohl er weder eine Wortgestalt, noch einen Buchstaben kannte oder bisher auch nur den Wunsch nach Kennenlernen geäußert hatte. Das ging so weit, daß er schließlich mehr als ein Dutzend Fibelseiten auswendig wußte und nun immer dann einsprang und „vorsagte“, wenn sein Schwesterlein stockte.

Eines Tages, die Schwester war außer Hause gewesen, traf ich den Buben in der Küche, die Fibel der Schwester auf den Knien haltend, Satz für Satz das Mitgehörte und also Mitgelernte „lesend“, d. h. auswendig hersagend, an. Er spielte „lesen“. Dabei kam es ihm gar nicht auf dazu- oder nicht dazugehörige „Bilder“ der Seite an. — Nach etlichen weiteren Tagen hatte er seiner Schwester abgesehen, wie sie mit dem Zeigefinger den gesprochenen Worten und Zeilen ihrer Fibel folgte. Er tat es auch, wobei für ihn belanglos blieb, ob gesprochenes und gezeigtes Wort übereinstimmten, wenn nur am Ende Wortklang und gerade vorhandenes Schriftbild zur gleichen Zeit aufhörten. In der folgenden Zeit korrigierte er seine Schwester nicht nur, stellte Fehler richtig, sondern ärgerte sie, indem er Kommendes vorwegsagte, so daß sie ihm wütend zurief: „Sei doch ruhig! Ich lese, nicht du!“

Als er etwa 15 bis 20 Seiten auswendig kannte, auch einiges von sich aus un-
gelenk nachzumalen versucht hatte, begann er, sich die Wörter von seiner Schwester zeigen zu lassen, die er sprach: „Wo steht das? Wo steht dieses?“ Er fragte in der Folge nach immer wiederkehrenden, markanten Worten, die ihn reizten. Die Schwester war stolz zu beweisen, daß sie mehr als er konnte. Angeregt durch diese ersten Auskünfte, fragte er weiter. Es war ein Frage- und Antwortspiel der beiden geworden. — In der nächsten Phase konnte er schon eine ganze Reihe von Wörtern durch Erfassung der Wortgestalt beim Lesenspielen auch richtig zeigen, und wenn seine Schwester die Richtigkeit bestätigte, so war er sehr stolz. Die Fibel begann nun, zum neu entdeckten Spielzeug zu werden. Worte und kleine Sätze merkte er sich nach der Gesamtgestalt.

Eines Tages, als er bereits eine ganze Reihe von Sätzen und Wörtern richtig zeigen konnte, verlangte er von seiner Schwester, daß sie ihm sage, was „das“ bedeute. Dabei wies er auf auffällige Anfangsbuchstaben. Es war ihm beim Betrachten aufgefallen, daß gewisse, leicht zu merkende Zeichen, Buchstaben, immer wiederkehrten. Damit trat er in die Analyse des Wortes ein. Wiederum spielerisch, von sich aus fragend. Auf der letzten Seite der Fibel fand er beim Durchblättern das Alphabet. Dort suchte er nun die erfragten Buchstaben heraus und freute sich, wenn er sie fand. Das machte ihm keine Mühe. Immer weiter fragend, durchlief er allmählich das ganze Alphabet. Sprechtechnisch hatte er während der Durchgliederung des Wortes die sinnvolle Ganzheit des Wortes und des Satzes nicht aufgegeben. Mit fünfeinviertel Jahren las er jeden einfachen Lateindruck, der ihm

irgendwo begegnete, wenn es sich um plakartartige Dinge handelte. Im Dorfe gab es wenig zu finden, aber unten in der Stadt beim Zahnarzt setzte er die im Wartezimmer sitzenden Patienten in Erstaunen, wenn er plötzlich, von Langeweile geplagt, seine Mutter laut zu fragen begann, ob das „Tür zu, bitte“ oder „Mittwoch“ hieße. In der Eisenbahn prüfte er Reklamen und Schilder auf Namen und Inhalt.

Mit fünfeinhalb Jahren bereiteten ihm großgedruckte Kinderbücher in Lateindruck keine unüberwindlichen Schwierigkeiten mehr. Die Familie war inzwischen fortgezogen und hatte die Großmutter im Bergdorf zurückgelassen. Wenn ihr geschrieben wurde, wollte auch er etwas mitteilen. So waren seine ersten Briefe, mit Bleistift im Lateindruck geschrieben, kleine Grüße, wenn auch mit Rechtschreibfehlern, aber doch selbständige Mitteilungen, noch ehe er schulpflichtig geworden war.

Soweit die Beobachtungen.

Als der Bub mit sechs Jahren in die Schule kam, in der er ganzheitlich lesen lernen mußte, langweilte er sich schon nach kurzer Zeit, so daß er nach zwei Monaten im zweiten Schuljahr mitarbeitete und dort bald zur Spitzengruppe gehörte.

Symptomatisch an diesem aufgezeigten Falle scheint mir zu sein, daß der Bub so lange uninteressiert am Lesen war, so lange seine Schwester mit ihrer Übung keinen Sinngehalt verbinden konnte. Der Buchstabe war für ihn ein totes Konstruktionsgebilde, reizlos und für ihn sinnlos. Er begann erst aufzumerken, als es um das Benennen von Namen und Dingen ging. Er suchte in der Fibel nicht den Buchstaben, sondern den Ausruf und den Satz. Er ließ sich die Namen zeigen und fragte danach. Wo es ein Kind also, wie im vorliegenden Falle, von sich aus und ungedrängt den Älteren nachzumachen wünscht, zu lesen also, da stößt es nicht auf das Sekundär- und Erwachsenenprodukt des Buchstabens vor, sondern auf das Erstprodukt menschlicher Verständigung, auf den Ruf, den Satz, den Namen, kurz, auf den erfassbaren Sinn. Denn Buchstaben suchte er erst, als er reif genug war, weiter in die Technik des Lesenlernens einzudringen.

Symptomatisch scheint aber auch zu sein, daß der Bub beim selbständigen Schreibenlernen, „Schreibenspielen“, keine einzelnen Buchstaben „schreiben“ wollte, sondern Wortbilder nachmalte. Erst als seine Schwester in dem Abgemalten verdrehte Buchstaben fand, malte er zwischendurch auch einmal Buchstaben, nie aber als Selbstzweck, wie es seine Schwester in der Schule tun mußte, sondern jeweils nur, um dann das erstrebte Wort neu und richtig schreiben zu können.

Man könnte entgegenen, dies sei ein Sonderfall, es handle sich um ein besonders aufgewecktes Kind. Letzteres soll nicht bestritten werden, aber es geht hier nicht um den Zeitpunkt der Reifung, sondern um die Art, wie ein Kind lesen und schreiben lernt, wenn es von sich aus und spielerisch in natürlicher und unbeeinflusster Weise zu den Kulturtechniken gelangt. Und dies war ebenso merkwürdiger- wie psychologisch bezeichnenderweise jene Methode, die derjenigen seiner Schwester in der Schule entgegengesetzt war. Das sollte zu denken geben.

*

Wegen Raummangel mußten die schon vor längerer Zeit eingelaufenen einschlägigen Aufsätze von H. Roux „Sprachunterricht im ersten Schuljahr“, Spelmeyer „Der Kindergarten in der Deutschen Evg. Schule in Kairo“ und Reinhold „Spracharbeit im Kindergarten von Concepción“ leider erneut auf ein späteres Heft zurückgestellt werden.

Schriftleitung

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Johannes Richter †. Geboren am 23. 2. 1902 in Crimmitschau b. Leipzig, war J. Richter nach dem Staatsexamen (1928, Musik und Deutsch) von 1933 ab als Studienassessor in Meißen tätig. 1934 kam er durch Vermittlung des A. A. als Lehrer an die Deutsche Schule in Sao Paulo/Brasilien. Sommer 1938/39 verbrachte er seinen vertraglichen Urlaub in Deutschland. 1940 vom A. A. aufgefordert, bis zum Kriegsende an der Schule in Sao Paulo zu verbleiben, wurde er 1942 zusammen mit Direktor Dr. Hoch und den anderen deutschen Lehrern „von der Schule entfernt“ und 6 Monate interniert. Da damals und auch nach Kriegsende eine Heimkehr nach Deutschland und in den sächsischen Staatsdienst nicht möglich war, nahm Richter in Sao Paulo eine kaufmännische Stelle an, um leben zu können. 1954 vom A. A. aufgefordert, zur Wahrung seiner Beamtenrechte und zwecks Wiederverwendung nach Deutschland zurückzukehren, gab er diese Stellung auf und wurde nach der Heimkehr als 131er der Besselschule in Minden zugewiesen, den geltenden Bestimmungen nach allerdings nur als tarifmäßig Angestellter. Seitdem kämpfte er um seine Wiederübernahme als Beamter, die zunächst wegen eines Herzleidens, das er sich wahrscheinlich in den schweren Jahren zugezogen hatte, nicht erfolgen konnte. 1956/57 endlich schienen seine Hoffnungen sich zu erfüllen: er wurde zum Beamten auf Widerruf (Stud.-Ass.) ernannt, und seine endgültige Übernahme als Beamter stand in Aussicht. Erlebt hat er sie nicht mehr. Am 9. Juni 1957 ist er seinem Leiden erlegen, ein spätes Opfer der Kriegs- und Nachkriegsjahre.

Heinrich Grönewald, dessen plötzlichen Tod infolge eines Herzinfarkts wir im letzten Heft anzeigten, war am 23. 6. 1909 in Einbeck/Hannover geboren. Nach der Reifeprüfung studierte er von 1928 bis 1931 an der kunstwissenschaftlichen Fakultät der T. H. Braunschweig und legte darnach die 1. Lehrprüfung ab. Durch

die Regierung Klagges wurde er nicht in den braunschweigischen Schuldienst übernommen und auch nicht zur 2. Lehrprüfung zugelassen. Er setzte daher sein Studium an der Pariser Sorbonne fort und nahm gleichzeitig eine Stelle an einer privaten höheren Schule in Paris an. 1934 erfolgte seine Ausbürgerung. Er ging von 1935—1952 an die Pestalozzi-Schule in Buenos Aires und 1953 an die Deutsche Nordschule (Escuela del Norte) in Buenos Aires-Martinez, die Nachfolgerin der ehemaligen Goetheschule. An dieser erfolgte 1954 seine Wahl zum Direktor. Auf Reisen besuchte er die Deutschen Schulen in Spanien und die meisten der Deutschen Schulen auf der pazifischen Seite Südamerikas. Bei einem Ferienaufenthalt in Deutschland hat der Tod seinem Wirken ein jähes Ende bereitet. Seine Weiterbeurlaubung für den Dienst an der Martinez-Schule traf erst nach seinem Tode ein. Seiner noch in Argentinien weilenden Gattin und seiner Tochter sprechen wir unser herzlichstes Beileid aus.

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für

Dr. Bornmann. Dem Direktor der Deutschen Schule in Montevideo, Oberstudienrat Dr. Fritz Bornmann, wurde im Juni d. J. vom deutschen Botschafter in Uruguay im Rahmen einer Schulfeyer das ihm vom Bundespräsidenten verliehene Verdienstkreuz 1. Klasse überreicht „in Anbetracht seiner besonderen Verdienste, die er sich in den langen Jahren seiner Tätigkeit im deutschen Auslandsschuldienst und insbesondere beim Aufbau der Deutschen Schule in Montevideo erworben hat“. — Im Februar 1922 meldete sich B. nach eben abgelegtem Staatsexamen als Lehrer nach Helenendorf im Kaukasus. 1926 wurde er von dort als Lehrer und Leiter an die kleine Deutsche Schule in Florenz berufen. Es gelang ihm dort, die Schweizer Schule und die Deutsche Schule, die beide nicht recht lebensfähig waren, zu einer bis U. 2 reichenden Auslandsschule zu vereinigen. Im Sommer 1928 erreichte ihn die Aufforderung, die Deutsche Schule in Montevideo zu übernehmen, die er bald zu gro-

ßer Blüte brachte. Einem 1935 an ihn ergangenen Ruf nach Kabul konnte er nicht folgen; statt dessen wirkte er an einer hessischen Aufbauschule als Studienrat. Während des 2. Weltkrieges wie auch schon während des 1. war er zur Wehrmacht eingezogen. Als der Deutsche Schulverein in Montevideo 1950 an die Wiedereröffnung seiner beschlagnahmt gewesenen Schule und an einen großzügigen Schulneubau ging, rief er seinen bewährten Direktor zurück. Dr. Bornmann sammelte die versprengten Kräfte und begann 1951 unverdrossen den Unterricht mit 120 Schülern und 3 weiteren Lehrern in 3 Schulräumen. Über das, was er in den Folgejahren aus der Schule gemacht hat, haben wir in unserer Zeitschrift (1954, H. 5, S. 21; 1955, S. 47 und besonders 1956, S. 144) mehrfach berichtet. Heute zählt die Anstalt 1050 Schüler und 50 Lehrer. — Dr. B. beabsichtigt, demnächst in den Ruhestand zu treten. Wir gratulieren ihm zu der ihm gewordenen hohen Auszeichnung und wünschen ihm noch viele Jahre in voller Rüstigkeit.

Zur **Jahrestagung des VdLiA** am 30./31. August liegen außer Zusagen von Behörden und einer Reihe von Verbänden bereits über 200 Einzelanmeldungen vor. Es darf erwartet werden, daß die Tagung wie im Vorjahr eine eindrucksvolle Kundgebung der aktiven und ehemaligen Auslandslehrer wird. Hast auch du, lieber Leser, dich schon gemeldet? Tu es bald, benutze dazu die diesem Heft beigelegte Anmeldekarte und vergiß nicht, dem Verkehrsamt Stuttgart deine Quartierwünsche anzugeben! Wirb auch unter Bekannten für die Teilnahme an der Tagung!

Neuer Rechner des Verbands deutscher Lehrer im Ausland. An Stelle von Herrn StR. A. Ulm in Wetzlar hat mit dem 15. Juni d. J. Herr Schulrat *Josef Gugler* in Freising/Bayern, Haydstr. 9, das Amt des Rechners übernommen. Der Verband bittet alle Kollegen und Kolleginnen, welche in letzter Zeit ihren Beitritt zum VdLiA erklärt haben, aber noch nicht im Besitz der Mitgliedskarten sind, den Jahresbeitrag von DM 6.— auf das Postscheck-Konto München 148447 (J. Gugler) einzuzahlen. Es erfolgt dann sofort die Zusen-

dung der Mitgliedskarte und der Satzungen. Auch die anderen Kollegen, die mit ihren Beitragszahlungen aus 1956 und 1957 noch im Rückstand sind, werden gebeten, diese an obiges Konto einzusenden. Der gesamte Vorstand des VdLiA arbeitet zwar ehrenamtlich, aber ohne pünktliche Beitragszahlungen kann er die Auslagen für Porto, Schreibmaterial, Fernspreckgebühren usw. nicht bestreiten.

Schul- - Kurznachrichten betreffend.

Wiederholt erhielten wir Zuschriften, in denen die Absender ihre Verwunderung ausdrückten, daß wir über ihre Schule noch nie berichtet hätten. Wir würden das sehr gern tun, dürfen aber darauf hinweisen, daß wir Berichte nur dann bringen können, wenn sie uns von den Schulen im Ausland zugeschickt werden!

Um **Fotos für gelegentliche Bildbeilagen** unserer Zeitschrift haben wir wiederholt gebeten. Der Erfolg war bisher sehr gering. Wir bitten erneut, gute Aufnahmen (nicht zu klein, aber auch nicht breiter als 12 cm) von Schulgebäuden, Festen, Aufführungen und Wanderungen einzusenden an Hauptl. R. Schröter, Borchholzhausen/Teutoburger Wald.

An die Teilnehmer am letztjährigen Vorbereitungskurs in Gut Burg. Kollege H. Meyer-Delvendahl an der Deutschen Schule in Johannesburg/SAfr., Edith Cavell Str. 36, bittet uns um Abdruck folgender Umfrage: „Wer von den Teilnehmern hat bereits den Rundbrief (s. Heft 3/1957, S. 64) erhalten und weitergeschickt? Wo befindet sich der Brief jetzt? Bitte, meldet euch!“

Vorbereitungskurse für Auslandslehrer im Juli und August 1957. Die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes veranstaltet im Einvernehmen mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und mit Unterstützung des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart in der Zeit vom 21. bis 31. Juli und vom 20. bis 30. August 1957 zwei Lehrgänge für Auslandslehrer auf Gut Burg bei Beutelsbach im Remstal. — Die Kurse haben den Zweck, künftige Auslandslehrer auf die Tätigkeit des heutigen Auslands-

schuldienstes vorzubereiten. Das Programm sieht Vorträge über die Besonderheiten der Auslandsschule und der Sprachwerbung vor, ferner Referate über kulturpolitische Themen und Fragen der Auslandskunde. Im Mittelpunkt steht die Einführung in die konkrete Lebens- und Arbeitssituation des Auslandslehrers. In den Vorträgen kommen vornehmlich Kenner und Praktiker der Auslandsschularbeit zum Wort. Zu Aussprachekreisen und geselligen Stunden, die der persönlichen Fühlungnahme zwischen alten und jungen Auslandslehrern dienen, wird bewußt reichlich Raum und Gelegenheit gegeben. Lichtbildervorträge, je eine Gemeinschaftsfahrt in das Hohenloher Land und nach Oberschwaben und Besuche des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart vervollständigen das Programm. — An jedem Kurs nehmen ca. 45 Bewerber für den Auslandsschuldienst teil. Unter ihnen befinden sich Kindergärtnerinnen, Volks- und Mittelschullehrer, Studienassessoren und Studienräte. — Am 30. und 31. August findet in Stuttgart die *Jahrestagung des Vereins deutscher Lehrer im Ausland* statt, zu dem die Kursusteilnehmer eingeladen sind.

Lehrerentsendungen ins Ausland. Im Laufe des Jahres 1956 wurden vom A. A. 168 Lehrkräfte ins Ausland entsandt bzw. vermittelt, darunter 137 beamtete. Letztere setzten sich zusammen aus 14 Kindergärtnerinnen, 1 Jugendleiter, 94 Volks- und MiSch-Lehrern, 54 Studienräten (Ass., StR., OStDir., Dipl.-Hdl.), 3 Berufsschullehrern und 2 Sportlehrern. Von diesen stammten 34 aus Nordrh.-Westfalen, 9 Niedersachsen, 8 Hamburg, 3 Bremen, 9 Rheinl.-Pfalz, 31 Hessen, 7 Baden-Württ., 24 Bayern, 4 Berlin, 1 Saarland und 6 aus Schleswig-Holstein. An Schulen in Europa (inkl. Türkei) gingen 74, nach Süd- und Mittelamerika 59, nach Afrika 20 und nach Asien 15.

In den vier Monaten vom 1. Januar bis 1. Mai 1957 gingen 62 Lehrkräfte hinaus, darunter 52 beamtete, und zwar 37 VL + MiL, 15 SR, 2 Sportl., 8 KiGä. Aus Nordrh.-Westf. kamen 13, Niedersachsen 7, Hamburg 4, Rhld.-Pfalz 2, Hessen 3, Baden-Württ. 2, Bayern 10, Berlin 3, Schles-

wig-Holstein 4. — Es gingen nach Europa + Türkei 6, Amerika 41, Afrika 12 und Asien 3.

Senat für kulturelle Auslandsarbeit vorgeschlagen. Der nordrhein-westfälische Kultusminister Professor Luchtenberg hat erneut die Bildung eines deutschen Senats für kulturelle Auslandsarbeit vorgeschlagen. Luchtenberg denkt an einen freiwilligen Zusammenschluß aller zentralen Organisationen des deutschen Kulturlebens zu einer Körperschaft für Auslandsarbeit. Eine solche außerhalb der staatlichen Sphäre geschaffene Institution würde auch dem Verdacht, es solle deutsche Kulturpropaganda zu politischen Zwecken betrieben werden, den Boden entziehen. Luchtenberg berichtet, daß ihm ein ausländischer Kultusminister vor kurzem sagte, er wisse nicht, an welche Instanz er sich zu wenden habe, weil die kulturpolitischen Kompetenzen in der Bundesrepublik so vielfach verteilt seien. Ihm fehle die Zuständigkeit für Verhandlungen mit dem Auswärtigen Amt; die Kulturabteilung des Bundesinnenministers dürfe nicht mit einem ausländischen Kultusminister verhandeln, und auch der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder fehle diese Zuständigkeit. Luchtenberg meint, es komme geradezu einer Sabotage der europäischen Integration gleich, daß die Bundesrepublik als Gesprächspartner in der internationalen Kulturpolitik weitgehend ausgeschaltet sei. „Nach allem sollte die Schaffung einer kulturpolitischen Instanz in der Bundesrepublik nicht länger vertagt werden.“

(Westdsch. Allg. Ztg. 13. 6. 57)

Kulturpolitik ist kein Luxus. Unter dieser Überschrift bringt die Hannoversche Allg. Zeitung vom 8./9. Juni 1957 einen großen Artikel von Dr. Wolfg. Wagner, dessen Lektüre wir unseren Lesern empfehlen. Wir behalten uns vor, auf einige der wichtigsten Ausführungen noch zurückzukommen.

Die Fünftageweche in der Schule will das Bayerische Kultusministerium versuchsweise in zwei Klassenstufen der Oberschule in Garmisch-Partenkirchen einführen.

Ferienkurse für Physik-, Chemie- und Biologielehrer. Unserer Mitteilung in H. 6, S. 138, fügen wir ergänzend bei, daß auch die Firma *Phywe A.G.* in Göttingen seit 1929 alljährlich Kurse zur Weiterbildung von Naturwissenschaftlern abhält. Bisher haben an ihnen mehr als 10 000 Lehrer(innen) teilgenommen, darunter viele aus dem Ausland. Seit 1956 werden solche Kurse auch in fremden Sprachen abgehalten. Trotz der verspäteten Bekanntgabe finden vielleicht doch manche Auslandskollegen, die ihre Ferien in Deutschland verbringen, Gelegenheit, noch an einem Kurs teilzunehmen. Im August und September laufen Kurse für Physik und Photographie, im Oktober solche für Chemie. Für April bis Oktober 1958 sind wieder zahlreiche Kurse vorgesehen. Anfragen und Anmeldungen an obige Anschrift. Die Firma vermittelt gern billige Privatquartiere und an 5 Wochentagen auch billige Vollverpflegung in ihrer Werkskantine. Interessenten können laufend und unentgeltlich die „Phywe-Nachrichten“ erhalten.

Der Verband Deutscher Sonderschulen in Hannover führt vom 31. VII.—5. VIII. 1957 einen **Kongreß für angewandte Heilpädagogik** durch, auf dem international anerkannte Fachleute aus dem In- und Ausland zum Thema „*Das entwicklungsbehinderte Kind*“ sprechen werden. Die Vorträge behandeln u. a.: das gehemmte, sehbehinderte, sprechkränke, schwerhörige, schwachsinnige, gemeinschaftsschwierige, körperbehinderte Kind, sowie die Hilfsschule und die Jugendgerichtsbarkeit.

Anschriftänderung. Auf unserer Notiz in H. 6/1957, S. 136, teilt uns das kirchliche Außenamt der Evg. Kirche in Deutschland mit, daß es seine Geschäftsstelle inzwischen verlegt hat nach Frankfurt a. M., Untermainkai 81.

Treffen ehemaliger Auslandslehrer und -schüler. Zu Pfingsten fanden zwei Freundschaftstreffen statt, die sich beide Städte im Hessenlande zu Tagungsorten ausgewählt hatten. Ehemalige deutsche Lehrer in Bulgarien trafen sich in Fulda, wo sie mehrere Tage in regem Gedanken-

austausch, zu Besichtigungen und zu Fahrten in die Rhön beisammen waren. Annähernd 50 Teilnehmer bekräftigten von neuem ihre Verbundenheit, die auch zwei Jahrzehnte bewegter Zeit nicht zu mindern vermocht hatte. Beweis hierfür sind die Beschlüsse, den Gedanken der Dr. Langerfeld-Spende zugunsten von Kameraden in der Ostzone wachzuhalten und in einigen Jahren im norddeutschen Raum wieder zusammenzukommen. — Die Tagung ehemaliger Lehrer und Schüler der Reichsdeutschen Schule in *Budapest* war durch die Initiative ehemaliger Schüler zustande gekommen und vereinigte zwei Tage in fröhlicher Gemeinschaft ehemalige Schülereltern, Schüler und Lehrer zu diesem 2. Frankfurter Treffen.

Wegen **Raumangel** mußten wir trotz Erweiterung des Hefes eine größere Zahl von Kurznachrichten „Aus aller Welt“ für das nächste Heft zurückstellen und ausnahmsweise diesmal auch fast ganz auf den „Büchertisch“ verzichten.

Sonstige Länder

Ägypten. An der *Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo* legte im Juni 1957 zum drittenmal eine Oberprima vor einem aus Deutschland entsandten Prüfungskommissar eine deutsche Reifeprüfung ab. Die D.E.O. Kairo wurde im Januar 1953 durch die Initiative der evangelischen Gemeinde erneut ins Leben gerufen. Aus den 18 Schülern, mit denen damals begonnen wurde, sind heute 320 geworden. Obwohl 65 % Ägypter und andere Ausländer die Schule besuchen, ist die Unterrichtssprache Deutsch. Der arabische Unterricht umfaßt 10—12 Stunden wöchentlich, daneben steht Englisch stark im Vordergrund; ab Klasse 9 wird der Englischunterricht von einer Engländerin erteilt. Französisch beginnt im zweiten Schuljahr der Grundschule. — Die Schule umfaßt alle Altersstufen vom Kindergarten bis zur Oberprima. 103 Schüler gehören dem Kindergarten an, davon 86 % Ägypter. Durch den Ausbau des den Übergang zur Grundschule bildenden „Schulkindergartens“, in dem systematisch die deutsche Sprache erarbeitet wird, ist es möglich, daß die

erste Grundschulklasse mit dem vollen deutschen Lehrplan einsetzt, obwohl auch sie fast nur von Arabisch sprechenden Kindern besucht wird. Erst in den Oberschulklassen überwiegt der Prozentsatz der deutschen Kinder. Da die D.E.O. die einzige deutsche Schule in Kairo ist, die zum Abitur führt und Jungen und Mädchen aufnimmt, hat sie nicht den Charakter einer Konfessionsschule. Sie umfaßt 26 % evangelische Schüler, 19 % Katholiken, 50 % Mohammedaner. 14 deutsche vollausgebildete Fachlehrer, 2 Jugendleiterinnen, 2 Kindergärtnerinnen und 7 fremdsprachige Lehrer unterrichten an der Schule. Seit Mai 1957 wurde gegenüber der Schule ein Schülerheim eingerichtet, dem zunächst nur 5 Schüler angehören, das sich aber zum Beginn des neuen Schuljahres stark vergrößern wird. Damit ist einem dringenden Bedürfnis der im Vorderen Orient verstreut wohnenden Deutschen abgeholfen. — Der Schule sind abendliche Sprachkurse für Erwachsene angeschlossen, die sich seit 4 Jahren eines sehr starken Zulaufes erfreuen.

Argentinien. Dem Schulauskunftsbogen 1957 der Deutschen Schule in *Quilmes* im Süden von Buenos Aires entnehmen wir: Die frühere Deutsche Schule in der Calle Moreno wurde während des 2. Weltkrieges beschlagnahmt. Das Gebäude ist zwar schriftlich wieder der Schule übereignet, kann aber von ihr nicht bezogen werden, da in ihm wegen der herrschenden Schulraumnot noch immer eine argentinische Grund- und Mittelschule mit ca. 1000 Schülern ganztätig untergebracht ist. Die Schule besitzt jetzt ein eigenes Gebäude in S. Sarmiento und umfaßt z. Z. 6 Klassen; für 1958 ist die 7. Klasse und eine Mittelschule geplant. Die Klassen 1—6 (Inferior, Superior, Grad 1 bis 5) zählen 240 Schüler, der Kindergarten 55. Spanisch ist Pflichtsprache von 8—12 Uhr, Deutsch täglich von 12—13 Uhr und an 4 Tagen auch nachmittags 1 Stunde. Englisch sowie kath. und evg. Religionsunterricht sind wahlfrei an Nachmittagen. Bisher wurde nur eine landeseigene Prüfung abgelegt, in Kürze aber auch eine Deutschprüfung durch den aus Deutschland entsandten Lehrer. Von den 240 Schülern sind 20 % Vollargentinier,

bei weiteren 40 % sind beide Eltern deutscher Abstammung, bei 40 % ist ein Elternteil argentinisch. Es handelt sich größtenteils um Deutsch-Polen, Deutsch-Russen, Ungarn und Jugoslawen. — An Sonderklassen werden geführt: 2 an Nachmittagen „Deutsch für die deutschsprachige Jugend“, 1 an 2 Nachmittagen „Deutsch für deutschsprechende Erwachsene“, ferner 2 Sonderklassen „Englisch/Deutsch“ zweimal wöchentlich für Anfänger und Fortgeschrittene. — Lehrkörper: 7 Lehrerinnen und 1 KiGa-Helferin. Die argentinische Directora und die deutsche Leiterin unterrichten zusätzlich in den Sonderklassen. — Schulumnibus ist vorhanden, Schülerheim nicht. Durch Einwanderung hat sich die deutsche Kolonie in Quilmes und Umgebung stark vergrößert, und die Nachfrage nach Schülerplätzen steigt. Man plant daher, Ende 1957 einen Ausbau der Schule. Durch ihn soll eine Erleichterung besonders auch für diejenigen Schüler eintreten, die z. Z. noch die Burmeister-Schule in Belgrano-Nord besuchen und täglich 4 Stunden (!) für die Hin- und Rückfahrt benötigen. — Sommerferien sind vom 22. XII. bis 1. III. — Feuchtwarmes subtropisches Klima. Lebenshaltung leidet z. Z. unter gewaltigen Preissteigerungen.

Finnland. Die Kultusministerkonferenz hat am 12. 3. 57 im Einvernehmen mit dem Ausw. Amt die Deutsche Schule in *Helsinki* als eine im Aufbau begriffene Vollanstalt (4 J. Grundschule und 8 J. Höhere Schule) anerkannt.

Die Deutsche Schule in *Helsinki* wurde 1881 gegründet, erhielt 1925 die Rechte einer finnischen Mittelschule, 1943 die einer finn. Höheren Schule. Das deutsche Abitur wurde von 1929—1944 alljährlich abgelegt. 1944 geschlossen, konnte die Schule 1946 mit dem Kindergarten und 1947 mit der 1. Kl. neu beginnen. Heute zählt sie neben dem KiGa schon wieder 14 Klassen: die je doppelt geführten Grundschulklassen A—D und die Klassen I—VI des Oberbaus. Die noch fehlenden Klassen VII und VIII werden in den folgenden Jahren aufgesetzt, so daß im Frühjahr 1959 die erste Reifeprüfung nach dem Krieg stattfinden kann. Zum Erziehungsziel sagt der Jahres-

bericht 1956/57 des neuen Leiters OstR. Dr. Scholz: „Durch liebevolle Pflege des nationalen finnischen, schwedischen und deutschen Bildungsgutes will die Schule ihre finnischen, schwedischen und deutschen Schüler mit dem angestammten Volkstum und mit der Kultur ihres Volkes eng verbinden. Zugleich sollen sie einen vertieften Einblick in Kultur und Wesensart eines fremden Volkes erhalten. Diese Blickweitung führt zu klarerer Erkenntnis der Wesenszüge des eigenen Volkes und zu einer nicht nur gefühlsmäßigen, sondern auf Einsicht und Kenntnis beruhenden Vaterlandsliebe.“ — Der Lehrplan ist eine Verschmelzung der Pläne der finnischen Koedukationslyzeen mit denen der Länder der B. R. Deutschland. Finnische Staatsangehörige legen das einheimische Studentenexamen ab, deutsche Schüler nach dem Ausbau die deutsche Reifeprüfung. Deutsch ist Unterrichtssprache in allen Klassen, Finnisch beginnt in Kl. A (1. Grundschule), Schwedisch in C, Englisch in Kl. II des Oberbaus, Französisch oder Latein als Wahlfach in Kl. VI. Finnisch wird in jeder Klasse in 2 Abteilungen unterrichtet: F = Finnisch als Heimssprache, Schwedisch als Landessprache; S = Schw. als Heimssprache, Finn. als Landessprache. Es unterrichten 24 Lehrkräfte (14 H, 10 D), von denen 12 aus Deutschland entsandt sind. Der große Lehrkörper erklärt sich z. T. aus der Beanspruchung der Lehrer in den zahlreichen Sprachkursen (s. unten). — Der KiGa zählt 66 Kinder, von denen 64 finnischer Staatsangehörigkeit und 65 evangelisch sind. Die 8 Grundschulklassen A—D haben 169 Sch., der Oberbau I—VI 119. Von diesen 288 (152 K, 136 M) haben 65 deutsch als Muttersprache, 125 finnisch, 80 schwedisch, 18 andere. 241 haben finnische Staatsangehörigkeit, 31 deutsche, 16 andere. 244 sind evangelisch, 27 orthodox, 9 r.-kath., 8 sonstige. — Anfang Juni 1957 verließ die finnische Hochschule für Lehrerbildung das bisher von ihr mitbenutzte Haus, so daß der sich vergrößernden Deutschen Schule nunmehr wieder das ganze, 1932 gebaute Schulhaus (19 000 cbm) zur Verfügung steht. — Die Lehrbücherei zählt 800 Bände, die Schülerbücherei 2500. Eine vom A. A. gestiftete Reihenbücherei um-

faßt leihweise ausgegebene deutsche Lektüren, Fibeln und Gesangbücher. Die vorhandenen Geschichtskarten reichen zwar vom Altertum bis zur Neuzeit, sind aber zu eng auf politische und deutsche Geschichte abgestellt und können den auch kultur- und wirtschaftsgeschichtlich betonten Unterricht nicht wirksam unterstützen. Man arbeitet daher seit 1955 vorzugsweise mit dem Geschichtsatlas von Zeissig und mit Umrisskarten und Umrisstempeln. — Der KiGa erhielt 1956 neue helle Möbel, welche Kombinationsmöglichkeiten zulassen und den Kindern mehr Bewegungsfreiheit gaben. Aus Deutschland kam ein Kletterturm mit 3 m langer Rutschbahn und der „Vielzweck“, ein 14-teiliger Möbelsatz, der viele Möglichkeit zur freien Gestaltung bietet und wieder zusammengesetzt ein raumsparendes Regal bildet. Von den 65 Kindern der KiGa gingen 27 in die 1. Kl. der Schule über. — Auffallend stark besucht sind wieder die seit 1950 betriebenen Deutschkurse für Erwachsene und ältere Schüler anderer Anstalten, wie folgende Übersicht zeigt:

an der Dtsch. Sch. Helsinki selbst:

36 Kurse mit 501 Teilnehmern

an finn. Höheren Schulen in Helsinki:

9 Kurse mit 100 Teilnehmern

am finn.-schwed. Arbeiterinstitut in Porvoo (Borgå):

2 Kurse mit 25 Teilnehmern

in Lappeenranta (Villmanstrand):

21 Kurse mit 135 Teilnehmern.

An den Kursen unterrichten 13 Lehrer, davon 7 von der Deutschen Schule. Den Prüfungen nach der Pr.O. des Goetheinstituts unterzogen sich für die Mittelstufe 33, für die Oberstufe 22 Teilnehmer.

Frankreich. Im Jahre 1958 soll für diejenigen Schüler der Deutschen Abteilung der Shape-Schule (Internationale Schule) in *St. Germain-en-Laye*, welche das französische Baccalauréat abgelegt haben, durch einen deutschen Prüfungskommissar eine sog. Nostrifizierungsprüfung abgehalten werden. Ohne diese könnte ein Abiturient der Schule zwar in Deutschland studieren, aber die Deutschen unter ihnen könnten keine zur Anstellung als Beamter in Deutschland berechtigende Staatsprüfung ablegen,

da für diese die Ablegung einer deutschen Reifeprüfung Voraussetzung ist. Die Notifizierungsprüfung füllt diese Lücke aus.

Spanien. Die Deutsche Schule (Col. San Miguel) in *Madrid* ist von der Kultusministerkonferenz ermächtigt worden, am

Ende des Schuljahres 1957 neben der Reifeprüfung auch eine Schlußprüfung des Mittelschulzugs (ohne Latein) unter Leitung eines deutschen Prüfungsbeamten für solche Schüler abzuhalten, die nicht auf die Oberstufe der Schule übergehen wollen.

Büchertisch

Martin Hermersdorf — Lotte Müller, Schreibunterricht — heute. Didaktische Wege und erziehlische Werte, 1957. 134 Seiten mit vielen Schriftbeispielen, Halbleinen DM 7,80. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. — Der Mitarbeiter an der Auslandsschulbibel und Initiator der neuen Fibeldruckschrift hat in Verbindung mit Lotte Müller seine großen Erfahrungen als Schreibmethodiker und Mitarbeiter des Iserloher Schreibkreises (ISK) in diesem Buche niedergelegt. Er will das Schreiben aus der allgemeinen Mißachtung zu einer ihm zukommenden Bedeutung zurückführen, weist Ziele und Wege und stellt seine erziehlischen Werte heraus. Wo draußen ein Buch über das Schreiben fehlt: hier ist ein neues und gutes. Schröter.

Prof. Dr. Walter Schulze, Der Wortschatz in der Grundschule. Klett, Stuttgart, 72 Seiten, broschiert DM 5,50. — Diese Schrift ist ein guter Bekannter, da sie uns schon als unveröffentlichtes Manuskript für unsere Arbeiten zur Verfügung stand. Schon mehrmals ist in dieser Zeitschrift auf ihren Inhalt Bezug genommen worden, und in der Begleitschrift zur Auslandsschulbibel ist sie ebenfalls zitiert. Selten hat ein innerdeutsches Buch zu unserer Auslandsschularbeit so viel Beziehung wie diese Schrift. Der Auslandslehrer muß es kennen, zumindest sollte es in jeder Lehrerbücherei draußen vorhanden sein.

Schröter

Prof. Dr. Maria Koch, Fröhliche Arbeit in der Grundschule. Ferdinand Kamp, Bochum, 234 Seiten, geb. DM 9,60. — Oft sucht der Lehrer nach einem Begleiter für seine Arbeit in der Elementarklasse, der ihm Auskunft geben kann über

das grundsätzlich Pädagogisch-Psychologische und über die vielen Einzelheiten und Möglichkeiten, die den Anfangsunterricht beleben und gut gelingen lassen. Dies Buch ist ein solch zuverlässiger Begleiter, der auch schon das ganzheitliche Rechnen in die Arbeit mit einbezieht. Ist alle Darstellung auch auf den muttersprachlichen Unterricht in der Heimat zugeschnitten, so wird doch jeder Auslandslehrer rasch in der Lage sein, die vielen Anregungen umzudeuten auf seinen besonderen Arbeitsbereich draußen. Schröter

Hirschenauer-Thiersch, Deutsches Sprachbuch für höhere Schulen, Wege zum Verstehen und Gestalten der Muttersprache. Verl. Oldenbourg, München 1957. Bd. I (Sexta) von Wilhelm Eggerer, 128 Seiten, 32 Bilder, kart. DM 3,40. Bd. II (Quinta) von Wilhelm Eggerer, 144 Seiten, 12 Bilder, kart. DM 3,40. Bd. III (Quarta) von Hermann Keßler, 135 Seiten, 40 Bilder im Text und Bildanhang, kart. DM 3,40. — Aus jahrelanger Unterrichtserfahrung erwachsen, sind diese drei Sprachbücher trotz der Zusammenarbeit mehrerer Fachkollegen von einheitlichem Geist getragen, mit größter Sorgfalt aufgebaut und stellen in der klaren Art der systematischen, allmählichen, stufenweisen Verarbeitung des Stoffes eine völlige und überraschende Neuheit dar. Die überall durchgeführte Form der Übungskreise ordnet das Wort stets organisch in den Satz- und Sprachzusammenhang ein. Schreiberziehung, Sprecherziehung, Darstellungskunde, Aufsatzlehre und Sprachlehre bilden jeweils eine Einheit. Wir begrüßen es, daß die gewohnten grammatischen Ausdrücke in Wort- und Satzlehre statt der wechselnden und willkürlichen Verdeut-

schungsversuche anderer Grammatiken hier beibehalten sind. Die althergebrachten Benennungen, die jenen der Fremdsprachen fast immer entsprechen, erleichtern ungenügend deren Verständnis und ersparen Mühe und Zeit. Daß es sich um Arbeitsbücher im engsten Sinne handelt, ist heutzutage selbstverständlich; eigenes Gestalten wird durch verwandte Aufgaben gefördert, künstlerische Holzschnitte des Münchener Kunst-erziehungsseminars sind in die Arbeitsgänge reizvoll einbezogen. Hervorzuheben ist die schlichte Form der Übungsstücke, die Klarheit und Übersichtlichkeit der Zusammenstellung, hervorzuheben sind auch die der Fassungskraft der Schüler gut angepaßten Beispiele, Sprichwörter und Lesestückchen, die Anweisungen zum mündlichen Vortrag, auch die unaufdringlichen Anregungen für methodische Behandlung bei aller Bewegungsfreiheit. Mögen diese ausgezeichneten, gut ausgestatteten und dabei billigen Sprachlehrbücher an unseren Auslandsschulen Freude am Lehren und Lernen sichern.

Berger

Ladener, Wirtschaftsgeographie. Teil A und B in einem Bande, 2. Aufl., Verlag W. Girardet, Essen. — Das Werk vermittelt sichere Grundlagen zu wirtschaftlichem, darüber hinaus zu politischem Denken; es regt an zu kritischer Beobachtung der Wirtschaftsvorgänge in Europa (außer Deutschland) und in den anderen Erdteilen, geht aber auch auf die natürlichen Grundlagen dieser Vorgänge ein. Das aktuelle Tatsachenmaterial ist überaus umfangreich. Überblicke und Zusammenstellungen in präziser Ausdrucksweise vermitteln klare Erkenntnisse. Zeichnungen und reichhaltiges Zahlenmaterial ergänzen den Text vortrefflich. So kann man dieses Buch nicht nur berufsbildenden Schulen wärmstens empfehlen, sondern mit Recht auch Schülern anderer Anstalten, denen es für Erdkunde, aber auch für die Beobachtung der Zusammenhänge zwischen Wirtschaft und Politik gute Dienste zu leisten vermag.

Hermens v. Fischer

Hans Zullinger, Helfen statt Strafen — auch bei jugendlichen Dieben, 159 S., L. DM 11,80; Klett-Verlag Stuttgart. —

Zweifellos hat es jeder Erzieher in seiner Praxis schon mit Diebereien von Kindern zu tun gehabt, auch darüber nachgedacht, ob man Bagatellen von ernsthaften Delikten unterscheiden dürfe, vielleicht auch, ob andere Gründe als Besitz- oder Habgier aufzuspielen wären. Die von Zullinger aus mehr als vierzigjähriger Erfahrung dargestellten Tatbestände stimmen sehr nachdenklich. Er fordert statt der herkömmlichen Abschreckungs- und Sühnstrafen feinere und erfolgversprechendere Besserungsmaßnahmen, ohne um jeden Preis entschuldigen zu wollen. In einer Zeit, in der die Hierarchie der Werte verhängnisvoll gestört ist und einst verlässliche Erziehungskräfte weitgehend entmachteter erscheinen, fällt der Schulerziehung mehr denn je die Aufgabe zu, die individuelle Gewissensentwicklung des Kindes helfend und konsequent zu lenken. Im Jahre 1956 zählte man in Hamburg von 43 426 straffällig gewordenen Personen 10 127 minderjährige, davon waren 2200 Kinder.

Koch

Das Sonnenberg-Liederbuch Pro Musica (Moeseler-Verlag, Wolfenbüttel) für Schulen und Freunde des Sonnenbergkreises zum Vorzugspreis von DM 2,30 bei Bestellung über den Internationalen Arbeitskreis Sonnenberg, Braunschweig, Bruchtorwall 5 (Leinen, Taschenformat), bringt 150 Lieder aus 28 Nationen in der Originalsprache mit singbarer Übersetzung; die spanische hat Kollege Krumscheid gemacht. Dazu hat jedes Lied eine mehrstimmige Satzanlage erhalten (Fritz Jöde). Die Auswahl der Lieder, aus den über 200 internationalen Begegnungen auf dem Sonnenberg erwachsen, zeigt, wie die Vielfalt der Völker in ihren Liedern lebendig ist und wie sie „den anderen“ in der singenden Gemeinschaft nahegebracht werden kann. So wird das empfehlenswerte, handliche Büchlein überall dort gute Dienste leisten, wo sich Menschen verschiedener Völker begegnen — nicht zuletzt im Lebenskreis der deutschen Auslandsschulen.

Koch

Der echte Erzieher wirkt mehr durch das, was er ist, als was er sagt.

OSWALD SPENGLER

*Das einzigartige Hilfsmittel für den Historiker und
Altphilologen*

Abriß der antiken Geschichte

bearbeitet von

Prof. Dr. Siegfried Lauffer unter Mitarbeit von
Prof. Dr. Gustav Fellerer und
Dr. Friedrich Klemm

180 Seiten und 3 Karten, Register, 1956

Studienausgabe DM 10.80, Hln. DM 15.80

Hier ist der Stoff der griechischen und römischen Geschichte, chronologisch-systematisch geordnet, in einem handlichen Band zusammengefaßt. Die Namen der Bearbeiter bürgen für die wissenschaftliche Zuverlässigkeit dieses Kompendiums. Die notwendige Literatur ist jeweils bis zum Jahre 1954 angegeben. Ein dreiunddreißig Seiten umfassendes Register macht den „Abriß der antiken Geschichte“ zu einem leicht benutzbaren Nachschlagewerk — gerade für den Lehrer.

R. OLDENBOURG VERLAG MÜNCHEN

Geschichtswissenschaftliche Literatur seit 1858

Schulz-Griesbach

Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grundstufe

Ein Lese- und Übungsbuch,
erprobt in den Sprachkursen des Goethe-Instituts

4. verbesserte Auflage

XII, 200 Seiten mit zahlreichen Zeichnungen,
kart. DM 5.90, Leinen DM 7.20

... An den Anfang darf hier wohl als das beste Buch der SCHULZ-GRIESBACH gestellt werden — das Ergebnis langjähriger Arbeit und Erfahrung, gewonnen in den Kursen des Goethe-Instituts ... Die besonderen Vorzüge, die einem erst zum Bewußtsein kommen, wenn man die anderen Bücher vergleicht, denen das weitgehend fehlt:

- a) die Echtheit der Sprache; das ist kein Lehrbuch-Deutsch mehr, kein trockner Text für Lehrzwecke, das ist „dem Volk aufs Maul geschaut“;
- b) die einfache und doch nicht zu primitive Darstellung des Grammatischen und seine geschickte Verwebung mit dem Text;
- c) die Reichhaltigkeit der Texte und vor allem der Übungen.

In einem Atemzug mit Schulz-Griesbach kann man keines der anderen Bücher nennen ...

„Lebende Sprachen“, Jahrg. 1957

Dazu sind lieferbar

Leseheft mit Geschichten, Dialogen, Liedern, 64 S., kart. DM 2.80

Glossare in Englisch — Französisch — Spanisch — Italienisch —
Neugriechisch — Türkisch — Ungarisch mit dem gesamten
Wortschatz 90 Seiten, kart. je DM 1.90

In Arbeit: Glossare für Persisch — Arabisch

In Vorbereitung: Glossare für Portugiesisch — Schwedisch —
Thai

Schallplatten mit ausgewählten Texten und Übungen zur Lautlehre
5 Langspielplatten M 45 (17 cm Φ), in Kassette DM 29.50
Textheft DM 1.50

Schlüssel je 50 S. — I Englisch — II Französisch (i. Vorb.) —
III Spanisch (i. Vorb.) je DM 2.90

Der Schlüssel enthält neben den Lösungen der Aufgaben Er-
läuterungen zur Grammatik.

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 9 · 4. Jahrgang · München, September 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Sprechübungen mit Hilfe des Schulfilms an deutschen Auslandsschulen	O. Doehler	Seite 197
2. Über Musikpflege in der Schule	R. Stiegler	Seite 201
3. Musische Erziehung in der Schule	H. Landau	Seite 203
4. Die Mundharmonika in der deutschen Auslandsschule .	F. Saling	Seite 207
5. Mitteilungen der Schriftleitung		Seite 207
6. Dr. Hettich 70 Jahre		Seite 212
7. Aus aller Welt		Seite 214
8. Büchertisch		Seite 219

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OSDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OSRat H. Sewing, Münster i. W., Weißenburgstr. 4.

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versandkosten (DM —.10 je Heft); Einzelheft DM 1.50. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Sprechübungen mit Hilfe des Schulfilms an deutschen Auslandsschulen *)

von Stud.Rat Ottokar Doehler, Hamburg

Alle Vorzüge und Bedingungen einer echten Stegreifsprachübung erfüllt in einer Weise, wie sie nicht besser gewünscht werden kann, ein neuer Weg: die „Besprechung“ eines stummen Filmes. Ja, er hat anderen Sprachübungen eine Reihe von Vorteilen voraus.

Zunächst eine kurze Schilderung der Vorgänge: Ein junger Deutschlehrer, der frisch an die kleine Auslandsschule (Deutsche Schule Kobe, Japan), die Verfasser damals zeitweilig leitete, versetzt war, brachte die Idee aus Berlin mit. Die Eigenart unserer Schule erforderte eine erhöhte Beachtung von allem, was mit Sprachübung zusammenhing. Saßen in unseren Klassen doch Jungen und Mädchen, die auf die Frage nach der Muttersprache erst überlegen mußten, was sie angeben sollten. War es doch nicht selten erforderlich, daß eine mathematische Aufgabe etwa, oder die Erklärung eines physikalischen Vorgangs, eine geographische Erläuterung in zwei, drei verschiedenen Sprachen gegeben werden mußte. Da war ein deutsches Mädchen aus Neuseeland, an dessen Familientisch nur Englisch gesprochen wurde. Kinder aus Niederländisch-Indien, die in holländischen Internaten aufgewachsen waren, aus denen sie nur zu den Ferien einmal nach Hause kamen, um Deutsch zu sprechen, waren hilflos in ihrer Muttersprache. Viele der Kleinsten am Orte hatten erst im Kindergarten Deutsch gelernt, da ihre Ammen und Kindermädchen mit ihnen nur in der Landessprache (Chinesisch bzw. Japanisch) gesprochen hatten. Junge Russen plauderten ganz gewandt auf deutsch in den Pausen und auch während der Stunde mit Schulkameraden, konnten aber vor der Klasse keinen einzigen zusammenhängenden Satz herausbringen. Bestimmt würde diese neue Sprachübung hier hilfreich eingesetzt werden können! Die Schule, erst vor wenigen Jahren völlig renoviert, war sehr gut ausgestattet. Es war ein moderner Filmapparat da, wir hatten eine Fülle neuer Filme. Wie alle Schulfilme waren sie stumm. Welchen Film sollten wir zur „Besprechung“ nehmen?

Das Fachlehrergremium ließ sich fünf Filme von den in engere Wahl genommenen Stoffen vorspielen und entschied sich dann einstimmig für den Märchenfilm „Tischlein deck' dich“ als ersten zu „besprechenden“ Film **). Er enthielt die meisten Rollen, die reizvollsten Situationen, und bot eine Fülle von Gelegenheiten zum Stegreifsprechen. Und zwar sollte er von der 8. und 9. Klasse zunächst deutsch „besprochen“ werden. Erst später wollte man versuchen, ihn in anderen Sprachen zu „synchronisieren“. In der ersten der beiden wöchentlichen Filmsprechungsstunden erzählte der Deutschlehrer zunächst seiner Klasse das bekannte

*) Genehmigter Abdruck aus „Die lebenden Fremdsprachen“ (Westermann), H. 3/50, S. 72 fg.

**) Mit dem gleichen Film wurde das geschilderte Experiment von der Kl. 8 a der Oberschule für Jungen und Mädchen in Harburg-Wilhelmsburg in englischer Sprache durchgeführt.

Märchen in einfachen Worten. Sodann las die Klasse gemeinsam die Geschichte aus Bechsteins Märchenbuch. Schließlich folgte noch eine freie Nacherzählung durch einige Schüler vor der Klasse, so daß alle mit dem Stoff nun gut bekannt waren. Die erste Vorführung des Films in der nächsten Stunde fand im Klassenraum statt. Jede Klasse unserer Schule verfügte über die dafür notwendigen Einrichtungen. Die Schüler blieben auf ihren gewohnten Plätzen. Erklärungen wurden nicht gegeben. Der Film, der allen unbekannt war, löste helles Entzücken aus. Unsere Befürchtung, die Diebschen Puppen würden befremdlich wirken, erwies sich als unbegründet. Vor der zweiten Vorführung mußte jedes Kind einen Zettel vor sich hinlegen und einen Bleistift ergreifen, um ein Rollenverzeichnis anzulegen. Die Rollen wurden nach Wunsch verteilt. Die weiblichen konnten von Mädchen übernommen werden, da an unserer Schule, wie an den meisten deutschen Auslandsschulen, Koedukation üblich war. Jeder hatte beim nächsten Abrollen nochmal Gelegenheit, sich in seine Rolle hineinzudenken, und dann folgte die erste „Besprechung“. Noch in der Klasse, jeder Rolleninhaber saß auf seinem gewohnten Platz und verlieh seiner Gestalt Stimme. Der Erfolg übertraf alle unsere Erwartungen. Aus der Finsternis des verdunkelten Raumes heraus, die jeden Sprecher wie einen Schutzmantel umgab, wagten auch die Scheuesten und Unbeholfensten, ihre Stimme mutig zu erheben und ihre erwählte Person ungezwungen, natürlich, frei von der Leber weg sprechen zu lassen. Ja, einer, der Darsteller des Müllerburschen, begann, als der sich nach Abschied von Vater und Mutter auf die Wanderschaft begab, spontan ein lustiges Wanderlied anzustimmen. Ganz im Gegenteil zu dem oft geäußerten Einwand gegen den Schulfilm im allgemeinen und den Märchenfilm im besondern, daß durch ihn die Phantasie des Kindes erstickt würde, schien die Phantasie aufs äußerste angereizt. Natürlich gab es einige Entgleisungen, Versehen und Stockungen, aber im ganzen war der Versuch schon jetzt verblüffend gelungen.

In der folgenden Woche wurde die Klasse in die Aula hinuntergeführt, die für den besonderen Zweck hergerichtet war. Denn nachdem wir gesehen hatten, daß die Idee erfolgreich zu verwirklichen war, wollten wir das Gute mit dem Nützlichen verbinden und unser Experiment im Rahmen einer Weihnachtsfeier vor Elternschaft, Gemeinde, Botschaft und ausländischen Gästen vorführen, um den Schulfond aufzufüllen.

Von der Aula war durch eine große weiße, straffgespannte Leinwand in voller Höhe und Breite des Saales ein 3 Meter tiefer, 10 Meter breiter Raum abgetrennt worden, der durch eine Hintertür betreten werden konnte. Die Leinwand diente gleichzeitig als Bildschirm. Durchsichtig wie sie war, ließ sie das Filmbild auch von dem abgetrennten Raum aus, also auf ihrer Rückfläche, in gleicher Schärfe erkennen. Nur waren natürlich die Seiten vertauscht, was aber für unseren Zweck belanglos war. Unmittelbar hinter der Leinwand, in dem sogenannten „Spielraum“, wurde in der Breite des Filmbildes bis zur Rückwand der Aula ein Platz freigelassen, auf dem die Sprecher sich frei bewegen konnten, wovon je nach Temperament mehr oder weniger Gebrauch gemacht wurde. Vom Zuschauerraum aus waren die Sprecher oder ihre Schatten nicht zu sehen, da das Bild wie üblich von vorn, vom Haupteingang gerechnet, wo in der Mitte der Galerie der Projektionsapparat eingebaut war, auf die Leinwand geworfen wurde. Das Klavier wurde in den abgetrennten Spielraum gerückt und mit dem Blick auf die Rückseite des Bildschirms aufgestellt. Vor ihm nahm ein besonders

begabter Schüler Platz, um die musikalische Untermalung zu besorgen. Links von ihm lagen und standen und hingen die zahlreichen merkwürdigen „Instrumente“ der „Geräuschkapelle“, die die darin tätigen Schüler nach eigenen Ideen und unter eigener Initiative mit viel Phantasie aus Physiksaal und Turnhalle, Küche und Keller zusammenorganisiert hatten. Unter einem „Geräuschmeister“ brachten sie es mit der Zeit in der täuschenden Nachahmung von Geräuschen und Tierstimmen aller Art zu staunenswerter Meisterschaft.

Nachdem der Film nun mehrmals unter stetem Wechsel der Rollen auf die im Klassenraum vorgeübte Weise vom Spielraum aus hinter der Leinwand „besprochen“ worden war, wählten wir für die Aufführung für jede Rolle den am besten passenden Sprecher aus und probten das Ganze mit Klavieruntermalung und Geräuschkapelle noch mehrmals. Aber auch nun wurde kein Sprechtext fixiert. Die „Besprechung“ fiel auch immer wieder etwas anders aus, bewahrte eine gewisse Spontaneität und Originalität auch noch, ja sogar besonders in der schließlichen Aufführung vor unseren Gästen. Höchstes Lob schien uns da natürlich, daß eine ganze Menge Zuhörer, besonders der weiter hinten in größerer Entfernung von der Leinwand sitzenden, soweit sie nicht eingeweiht waren, behaupteten, geglaubt zu haben, es handele sich um einen Tonfilm. Verfasser, der im Zuschauerraum unter den Gästen Platz genommen hatte — die Schüler machten die Sache ganz allein —, war selbst zeitweise auch so im Banne der Aufführung, daß er vergaß, wie der „Tonfilm“ zustande kam.

Mit gleicher, ja fast noch größerer Begeisterung gingen die Schüler anderer Klassen an die *fremdsprachliche* „Besprechung“ des Filmes. Der Englischlehrer hatte dabei kaum größere Schwierigkeiten zu überwinden als der Kollege für Deutsch. Die älteren Schüler und Schülerinnen unserer Schule waren eigentlich alle zweisprachig, da die Gesellschaftssprache der Upper Ten, ganz gleich ob es Deutsche, Amerikaner, Engländer, Franzosen, Russen, Inder, Chinesen oder Japaner waren, Englisch war. Der Lehrer konnte sich freuen, wie auch die Kleinsten, die weniger Sprachgewandten, ja die Gehemmten, Schüchternen, Scheuen und Schwerfälligen an dieser neuen Sprechübungsart lernten, sich ihrer Sprechwerkzeuge und Sprechorgane zu bedienen.

Schwerer hatte es die Lehrerin für Französisch. Sie gab allerhand psychologische und physiologische Gründe dafür an, Unlust am Französischen überhaupt, ein durch das Englische für die französische Phonetik verdorbener Mund usw., aber Verfasser glaubt, die Schüler konnten eben auch nicht genug Französisch. Sie konnten wohl Dramen und Novellen lesen und verstehen, aber sie konnten nicht genügend sprechen. Um so nötiger waren Sprechübungen. Um so mehr konnte die Filmbesprechung hier zeigen, welch wertvolles Hilfsmittel sie sein kann. Ein Versuch in der Landessprache scheiterte bei ihrem völlig anderen, den übrigen Sprachen in vielem diametral entgegengesetzten Charakter, nicht zuletzt schon am Stoff. Nur ein Stummfilm der Landesproduktion hätte hierfür benutzt werden können.

Wie erklären sich nun die Erfolge des Schulfilms als Sprechübungsmittel? Was hat die „Besprechung“ von Filmen den üblichen Sprechübungen voraus? Etwa dem Streitgespräch oder dem Dialogisieren, dem Reizwort?

Die erste Beobachtung, die jeder Kollege, der den Versuch einer Filmbesprechung unternimmt, macht, ist das große Interesse der Schüler an der Sache. Jeder Lehrer weiß, wieviel damit gewonnen ist. Finden die gebräuchlichen Sprech-

übungen bei den Schülern vielleicht nicht immer den Anklang, der für den Erfolg nötig und wünschenswert wäre, für die Filmbesprechung sind sie begeistert. Sie gehen mit einem Eifer an die Arbeit, der die Aufgabe des Lehrers sehr erleichtert. Unternimmt er es nun, diese Begeisterung und diesen Eifer für die Ziele der Sprechübung fruchtbar zu machen, stellt sich ihm als weiterer Vorteil sehr bald heraus, daß der Film ihm einen großen Teil der Arbeit abnimmt, die er bei anderen Sprechübungen nur darauf verwandt hat, den Schülern überhaupt erst einmal die Zunge zu lösen. Ein Streitgespräch, ein Stegreifhörspiel erfordert, um nur bis zu dem Punkt des Lossprechens zu kommen, bis zu dem Augenblick, wo es gelungen ist, das erste freie Wort hervorzulocken, eine ganze Menge Vorarbeit. Bei der Filmbesprechung ist die Phantasie des Schülers so angeregt, daß nur wenige Hilfen des Lehrers nötig sein werden, ihn zum Sprechen zu bringen. Der Reiz, einer bestimmten Person aus der Filmhandlung Sprache verleihen zu dürfen, zu denken, das da ist mein Held, bin ich, ich kann ihn sprechen lassen, was ich will, er lebt durch mich, ich spreche durch ihn, ist so groß, daß der Schüler zumeist gar nicht abwarten kann, zu debütieren, obwohl die Emanzipation vom Gedächtnis beim Filmbesprechen eher noch stärker ist als etwa beim Streitgespräch oder auch beim Dialogisieren von Anekdoten, die den Schülern das Wort ja oft zum Zugreifen präsentieren. Das Erzählen oder Vorlesen des Märchens oder der Fabel des Films liegt ja Wochen zurück. Man könnte es gegebenenfalls auch ganz unterlassen. Die den Filmfiguren in den Mund zu legenden Worte müssen also fast völlig frei erfunden und gefunden werden. Aber auch die von uns anderen Ortes für Stegreifprechübungen geforderte Erziehung zur Ideenassoziation und zum gespannten, aufmerksamen Zuhörenkönnen kommt nicht zu kurz. Da der Text nicht festliegt, sondern jedesmal neu geschaffen wird, wenn auch oft ähnlich, muß jeder Sprechpartner auf die Worte seines Vorredners genau aufpassen, um seine Worte danach passend zu bilden. Die vielen interessanten und eigenartigen Situationen im Verlauf der Märchenhandlung wirken ähnlich wie die Reizwort-sprechübung.

Diese Forderungen an eine echte Stegreifübung erfüllt also das Filmbesprechen mindestens ebenso, zum Teil besser als andere Sprechübungen.

Was ihm aber darüber hinaus allein und keiner anderen Übung zur Sprechschulung eigentümlich ist, ist seine Fähigkeit, leicht mit zwei Schwierigkeiten fertig zu werden, deren Überwindung sonst viel Geduld und Energie erfordert, ja oft unmöglich ist. Diese Schwierigkeiten, die der Film als Sprechübung sozusagen „spielend“ überwindet, sind der tote Punkt und die Leutescheu.

Bei gewöhnlichen Sprechübungen tritt schwer vermeidlich das ein, was Verfasser mit totem Punkt bezeichnen möchte, bei der Reizwortübung, beim Dialogisieren, vor allem aber beim Streitgespräch, in Debatte und Diskussionen. Die Assoziationen sind erschöpft, die Komplexauslösung verebbt, der Dialog verlangsamt sich, das Streitgespräch stockt, das Tempo der Debatte wird verschleppt, die Diskussion versandet. Der Lehrer gibt Hilfen, ermuntert, versucht mit allen Mitteln, den Verlauf wieder auf Touren zu bringen, es ist vergeblich, die Sprechübung schläft ein, steht still. Beim Filmbesprechen gibt es kein Stocken, keinen toten Punkt, nicht einmal ein Verschleppen des Tempos. Der Film überwindet diesen Sprechübungsschrecken „spielend“, er erlaubt kein Zögern, kein allzulanges Nachdenken, er verlangt Geistesgegenwart und schnelle Reaktion, er erzieht wie keine andere Sprechübung den sprechenden Schüler zu gespannter Aufmerksam-

keit, zum dauernden Bei-der-Sache-sein, zum geläufigen Stegreifsprechen, denn er wartet nicht, er rollt unaufhaltsam weiter.

Gar nicht gering ist die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die entweder von Kindesbeinen an oder vom Pubertätsalter an mehr oder weniger versagen, wenn sie von ihrem Platz herausgezogen werden und mit dem Blick auf die Klasse sprechen sollen. Was sie von ihrem Platz aus soeben noch fließend vorbringen konnten, ist vor der Klasse wie weggeblasen. Sie sind nicht zum Sprechen zu bringen. Die vielen auf sie gerichteten Augenpaare der Mitschüler und Mitschülerinnen, oder gar bei einer Schulveranstaltung der ganzen Schulgemeinde, rauben ihnen die Sprache, machen es ihnen unmöglich, sich zu konzentrieren. Selbst wenn es ihnen gelingt, wirkt ihre Rede unfrei, unnatürlich, gepreßt. Wie wohl fühlen sich diese armen Leutescheuen beim Filmbesprechen hinter der alle neugierigen, spöttischen, mitleidigen und grausamen Blicke verbergenden Leinwand! Wie mausern sie sich im Schutze des Filmdunkels. Nicht einmal die Gesichter ihrer Mitsprecher können sie ja im Dämmerlicht hinter dem Filmschirm stören. Wie können sie auf einmal reden, frei und natürlich, ungezwungen und fließend, wie kommen ihnen die Gedanken, strömen ihnen die Worte zu. Man muß das praktisch erprobt und an gewissen Schülern selbst erlebt haben, um diesen Vorzug des Schulfilms als Sprechübung voll zu würdigen. Natürlich soll der Schüler, wenn irgend möglich, auch lernen, zumindest vor der Klasse, wenn nicht vor einer größeren Versammlung zu sprechen, aber das ist ein weiterer Schritt. Zunächst ist es wichtig, solchen Gehemmten überhaupt erst einmal die Zunge zu lösen, sie zum Sprechen zu bringen. Schüchterne und Nervöse, Aufgeregte und Sensible, Unbeholfene und Langsame lernen Stegreifsprechen am Filmbesprechen. Hemmungen und Leerlauf, Leutescheu und tote Punkte gibt es also bei der Filmsprechübung nicht.

Der Lehrer, der mit dem Filmbesprechen einen Versuch macht, wird weitere Möglichkeiten entdecken, wenn andere Filme zur Verfügung stehen: stumme Filme, die eigens für den Zweck erfunden und gedreht wurden, der Sprechschulung zu dienen, deren Situationen, deren ganze Handlung, deren Gestalten geschaffen wurden, an ihnen Stegreifsprechen zu lernen und zu üben. Und zwar sollten für deutsche und fremdsprachliche Sprechübungen besondere Filme gedreht werden, die in ihren Stoffen und Gestalten der Sprache adäquat sind, in der sie „besprochen“ werden sollen. Erst dann, wenn solche für den besonderen Zweck gedrehten Filme zur Verfügung stehen, wird sich erweisen, was alles in dem neuen Gedanken steckt, wird das Filmbesprechen, der Schulfilm als Sprechübungsmittel, ein neuer Weg in der Praxis der Sprechschulung — auch an Auslandsschulen — werden können.

Über Musikpflege in der Schule

Der frühere Direktor der Deutschen Schule in Rotterdam, OStDir. Dr. Stiegler, der seit vielen Jahren Leiter des Gymnasiums in Nürtingen/Württ. ist, ist ein großer Musikfreund und ein Freund der Jugend dazu. Er hatte es sich vorgenommen, es im Laufe der Jahre so weit zu bringen, daß etwa die Hälfte seiner Nürtinger Schüler und Schülerinnen ein Instrument spielt. Dieses Ziel ist heute beinahe erreicht. Von einer Gesamtzahl von 762 Schülern nehmen (von

Sexta ab) 244 Privatmusikunterricht, und da einige Schüler mehrere Instrumente spielen, sind in der Schule 278 Instrumente vertreten. 133 spielen Klavier, 49 Violine, Bratsche oder Cello, 41 Blockflöte; die übrigen verteilen sich auf Orgel, Harmonium, Querflöte, Horn, Trompete und Posaune, Gitarre und Mandoline, Akkordeon und Mundharmonika.

Man erwägt den Gedanken, den privaten Einzelunterricht durch privaten Gruppenunterricht (Flötisten — Streicher — Bläser) zu ersetzen, um die Kosten für den Einzelnen herabzudrücken.

Natürlich besteht an der Schule auch ein großes Schülerorchester.

Über „Musikpflege in der Schule“ schreibt Dr. Stiegler in der Schulzeitung „Nürtinger Schulpost“:

„1. Nicht wenige Schüler sehen die Schule als ein mehr oder weniger notwendiges Übel an. Es ist demgegenüber stets ein Anliegen der Schulreformer gewesen, die Schule in das persönliche Leben des Schülers, in seinen Interessen- und Gedankenkreis einzugliedern und sie zu einem echten Lebensbereich des Jugendlichen zu machen. Das ist natürlich nur in einem beschränkten Umfang möglich, denn viele Lehrstoffe entsprechen eben nicht ohne weiteres den natürlichen Neigungen des Schülers; dazu kommt, daß geistige Arbeit schwierig, mühsam und daher für viele lästig ist. Bei der Musik und den übrigen musischen Fächern ist dies anders: sie kommen einer natürlichen Veranlagung und Neigung der meisten Menschen entgegen. Das Singen und das Instrumentenspiel spricht die Mehrzahl der Schüler unmittelbar an. Es wird sehr bald zu einem Tun, das den jungen Menschen erfaßt und ihm lieb und wert ist. Wenn ihm nur die Schule Gelegenheit und Anregung zu diesem Tun gibt, so wird ihn dies in einem nicht geringen Maß an seine Schule binden und diese in einem freundlicherem Licht erscheinen lassen. Die Musik ist ein Band, das viele Schüler an die Schule zu binden vermag; und nicht nur die Schüler, sondern auch ihre Eltern. Manche Eltern haben schon ausgedrückt, daß sie es der Schule sehr danken, wenn ihre Söhne und Töchter durch die Schule eine solche Hinführung zur Musik erfahren.“

2. Den Eltern und uns Lehrern ist dabei ein Zweites nicht unwichtig: die intensive Beschäftigung mit einem Musikinstrument stellt in den labilen Jahren der Entwicklung einen Schutz und einen Halt für die jungen Menschen dar, den man nicht gering einschätzen darf. Das tägliche Üben bewahrt vor mancherlei fragwürdigen Beschäftigungen und Neigungen. Es schützt vor manchen Verlockungen durch unerfreuliche Kameraden, es lenkt ab vom Kino und der Schundliteratur, es verhindert die tödende Dauerbenutzung von Radio und Fernsehen, es hilft mit, eine vernünftige Lösung der heute so schwierigen Frage der Freizeitgestaltung „spielend“ zu finden. — Findet umgekehrt ein Kind Zugang zu einem Kreis Musiktreibender, so ist es von vornherein in guter Gesellschaft, und wenn es sich einmal aus dem Familienkreise lösen muß und in die Ferne zieht, und es nimmt sein Instrument mit, dann findet es auch in der Ferne sofort Anschluß an gleichgesinnte Menschen.

3. Die Frage, welches denn die wichtigste Aufgabe der höheren Schule sei, wird bekanntlich verschieden beantwortet, ein einheitliches Menschenbild gibt es ja heute nicht. Trotzdem läßt sich wohl eine Formulierung für ihre oberste Aufgabe angeben, der jedermann zustimmen kann: die höhere Schule soll dem Schüler vor allem einen Zugang zu der Welt der Werte vermitteln, sie soll ihn nach

Möglichkeit so an Werte binden, daß diese Bindung für das ganze Leben anhält. Ein solcher Wertbereich ist die Musik. Ihr Reich ist besonders leicht zugänglich, ihre großen Werke sind gegenüber religiösen, weltanschaulichen, politischen Richtungen, gegenüber Unterschieden im Alter, Geschlecht, Beruf und sozialer Stellung neutral; sie sind zeitlos gültig; kein Urteilsfähiger wird an dem bleibenden Wert dieser Werke zweifeln. Wenn wir dem Schüler den Zugang zu solchen Werken und Werten ermöglichen, dann haben wir ihm etwas gegeben, das einen bleibenden Wert für sein Leben darstellt.

4. Als Schulleiter wird man die Musik nicht zuletzt deshalb schätzen, weil sie am stärksten mithilft, einen notwendigen Ausgleich und ein wirksames Gegengewicht gegen die vorwiegend rational ausgerichtete Arbeit der höheren Schule zu schaffen. Der erdrückende Vorrang des Verstandesmäßigen in den Gymnasien ist ja ein altes Übel dieser Schulen. Hier liegt nicht zuletzt die Ursache für die oft geringe erziehlische Wirkung unserer höheren Schulen. Das Verstandesmäßige dringt eben nicht so in die Tiefe der Seele und wirkt daher nicht so bewegend und gestaltend auf den ganzen Menschen wie das Irrationale und Emotionale, das sich besonders stark und rein in der Musik darstellt.“

Auch die Auslandsschule hat hier ein Tätigkeitsfeld, das noch mehr als bisher Beachtung finden sollte.

Hch.

Musische Erziehung in der Schule

von Lehrer H e n r y L a n d a u, (Pretoria) Hamburg

Die deutsche Auslandsschule in Südafrika dient zunächst der Aufgabe, den heranwachsenden deutschen Kindern die deutsche Muttersprache zu erhalten. Diese bietet in den *ländlichen* Gemeinden erst die Voraussetzung, daß der junge Mensch am deutschen Gottesdienst teilnehmen kann, und sichert so den Fortbestand der Gemeinde. Die Bibel und das Gesangbuch bleiben von der Gemeinde her gesehen die Bücher, in deren Dienst letztlich auch die Arbeit der Schule steht.

Wesentlich komplizierter liegen die Verhältnisse in den Privatschulen der *großen Städte*, die keine Gemeindeschulen im ländlichen Sinne sind, und wo deutschsprechende Kinder aus Südafrika und aus Deutschland mit afrikaans- oder englischsprechenden Kindern fremder Volkszugehörigkeit in den Klassen zusammensitzen.

Stellen wir hier die Frage nach der besonderen Aufgabe unserer Schule, so will uns neben dem Hinweis auf die Erhaltung der Muttersprache die oft vernommene Berufung auf die Vermittlung der „deutschen Kulturgüter“ oder ganz kurz auf den „deutschen Geist“ als ein gar zu billiger Allgemeinplatz erscheinen, worunter sich zwar mancherlei, zumeist jedoch nur sehr Unbestimmtes vorstellen läßt. Man möchte hier gewiß von jedem Lehrer, der hinter diesem „deutschen Geist“ eine sichere Stellung bezogen zu haben glaubt, gern wissen, worin sich denn für ihn in seiner ganz konkreten Schularbeit dieser Geist objektiviere oder was er darunter verstehe.

Angesichts des unbestreitbaren kulturellen Nivellierungsprozesses in den Städten will uns scheinen, daß wir gerade unsere deutsche Erziehungsarbeit immer

wieder daraufhin kritisch zu prüfen haben, ob sie vor dem Gewissen eines deutschen Lehrers noch bestehen kann. Können in einer Schule, die sich in völliger Anlehnung an den Lehrplan der Regierungsschulen mit halbjährigen Prüfungen als typische Lernschule alten Stiles ausweist, die „deutschen Kulturwerte“ überhaupt vermittelt werden, wenn die deutsche Sprache nach Inhalt und Methode in der gleichen Weise unterrichtet wird wie die Landessprachen Englisch und Afrikaans?

Man wird mit Recht einwenden: Die deutschen Unterrichtsmethoden können uns hier nicht interessieren, denn auch an den Privatschulen haben wir nur die eine vordringliche Aufgabe, unsere Schüler auf die Anforderungen der hiesigen Prüfungen vorzubereiten. Mit diesem Anspruch des Staates, der sich schließlich auch mit dem Interesse der deutschen Kinder deckt, die in ihm nach Ablegung ihrer Prüfung ihr Brot verdienen wollen, erscheint dann allerdings auch zugleich das Urteil über die deutschen Schulen gesprochen zu sein, die sich damit begnügen müssen, „die Elemente der Sprache“ gemäß den staatlichen Prüfungsbedingungen zu vermitteln. Für das „geistige Band“ muß dann notwendigerweise auch auf der Oberstufe die Grundlage fehlen, die auf der Unterstufe nicht gelegt werden konnte.

Steht das Erlernen der Muttersprache gegenüber dem Erleben ihrer klanglichen wie inhaltlichen Werte in der Dichtung auch notgedrungen bis in die Arbeit auf der Oberstufe an unseren Schulen im Vordergrund, so erscheint es um so dringender, daß der Lehrer die eng gesteckten Grenzen seiner Arbeit erkennt und sich Gedanken darüber macht, wie weit er wenigstens für den Bereich der deutschen Muttersprache die engen Fesseln der Lernschule abstreifen kann zugunsten eines pädagogischen Denkens, das der Zielvorstellung seiner Erziehungsarbeit entspricht.

Um „deutsche Kulturwerte“ vermitteln und mit ihrer Hilfe den jungen Menschen im Ausland zum Bewußtsein seines Deutschtums führen zu können, bedarf es gewiß mehr als eines gewissenhaften Sprachunterrichts und der Lektüre von zwei oder drei von der staatlichen Prüfungskommission vorgeschriebenen Meisterwerken der deutschen Literatur. Das Deutschsein ist für uns kein intellektueller Denkprozeß, sondern etwas Irrationales, im Gefühl Wurzelndes. Wir denken unser Deutschtum nicht, wir erleben es.

Den Boden aufzulockern für das Erleben von Werten religiöser, ästhetischer oder sozialer Art aber ist das besondere Anliegen musischer Erziehung. In einem Aufsatz einer deutschen Lehrerzeitung steht der Satz: „Die Zeiten, in denen die musische Erziehung als Nebenfach der eigentlichen Schularbeit galt, sind vergangen. Ihre Bedeutung für die harmonische Entwicklung der Persönlichkeit und für die Volkskultur wird kaum noch verkannt...“ Dieser Satz kann leider keine Anwendung finden auf die Schulen von Südafrika. Es gibt bis heute keine musische Erziehung an den hiesigen Schulen, die diesen Namen verdiente. Es gibt bestenfalls Nebenfächer für Musik und Handfertigkeiten. Es ist nicht die Aufgabe dieses Aufsatzes, die Gründe hierfür zu untersuchen. Es soll aber mit allem Nachdruck darauf hingewiesen werden, daß hier der Ansatzpunkt liegt, wo die deutschen Schulen im Interesse der harmonischen Entwicklung der jungen Persönlichkeit wie zugleich der Vertiefung ihrer eigentlichen Deutschtumsarbeit eine bedeutsame Aufgabe zu erfüllen haben.

Wenn wir einmal die Frage nach der Besonderheit unserer deutschen Art stellen, die wir mit Hilfe unserer deutschen Schulen zu erhalten bestrebt sind, dann fragen wir am besten gleich nach dem bedeutendsten kulturellen Beitrag, den unser Volk der Welt geleistet hat. Als diesen aber werden wir unschwer die deutsche Musik von Bach bis zur klassischen Symphonie bezeichnen müssen. Wie keinem anderen Volke war es unserem gegeben, sein innerstes Wesen musikalisch auszudrücken. In der Jugendbewegung zu Anfang dieses Jahrhunderts ist das Bekenntnis zum musikalischen Ausdruck zugleich Bekenntnis zum Volkstum, wie es im wiederentdeckten Volkslied (Zupfgeigenhansl) sich am reinsten darstellt. Ohne ein Werturteil abgeben zu wollen, sei in diesem Zusammenhange auch auf das Lied der singenden Gruppe völkischer Bewegungen sowie auf das Soldatenlied des letzten Weltkrieges hingewiesen. Hier brachte das Volk in jüngster Zeit erneut den Beweis eines ihm innewohnenden Dranges, seinem Erleben musikalischen Ausdruck zu verleihen. Die zahlreichen, in den letzten Jahren neu erschienenen deutschen Liederbücher suchen das Ergebnis der in den letzten 50 Jahren in Deutschland durch die Singbewegung gesammelten und neu geschaffenen Lieder der heutigen Schuljugend zugänglich zu machen. Wenn irgendwo, dann befinden wir uns bei unseren Volksliedern an der Quelle unseres Volkstums, und wenn es uns mit seiner Bewahrung ernst ist, dann sollten wir vor allem die Pflege unseres deutschen Volksliedes in den Mittelpunkt unserer deutschen Unterrichtsarbeit neben den Sprachunterricht stellen. Es genügt nicht, daß die Singstunde ein Aschenputteldasein im Stundenplan führt und die Kinder einmal wöchentlich am Schluß des Unterrichts vereint, wenn ihre Energien verbraucht und alle Gedanken nur auf das erlösende Klingelzeichen gerichtet sind.

Aus Deutschland kommen Klagen, daß das Volk nur noch in einem erschreckend geringen Umfange an der Kunst und besonders an der Musik aktiven Anteil nimmt. Die gleiche Beobachtung machen wir in Südafrika, nur daß sich hier mangels einer spürbaren breiten Schicht von Kulturträgern die fehlende Anteilnahme am Kunstleben noch krasser zeigt. Von zwingender Notwendigkeit erscheint es daher, unsere Kinder auch im Interesse einer künftigen Belebung der Anteilnahme an der Kunst in diesem Lande bereits in der Schule intensiver als bisher an die Kunst heranzuführen. Hier liegt die bedeutungsvolle Aufgabe unseres Musikunterrichtes.

Wir stellten unserer Arbeit in Pretoria den Leitsatz voran, daß Musik für uns aktives Tun und nicht passives Genießen sein soll. Nur der wird zum echten Musikerleben geführt, der aktiven Anteil an ihr nimmt. Grundsätzlich durfte es für uns somit keine diskriminierende Unterscheidung von Sängern und Nichtsängern geben. Es entstand hiermit die Frage: Wie ist der in jeder Klasse anzutreffende Prozentsatz an „Brummern“ methodisch so in die Musikarbeit einzugliedern, daß 1. der anzustrebende reine Gesang nicht durch falsche Töne leidet und 2. das Kind nicht durch Ausschließen vom Singen (Du hältst den Mund!) vom musikalischen Erleben ferngehalten und zur Entwicklung von Minderwertigkeitsgefühlen geführt wird? Hier stand uns ein einzigartiges methodisches Hilfsmittel zur Verfügung: Die *Blockflöte*! Dieses preiswerte und aus Deutschland leicht zu beschaffende Instrument verbindet mit leichter Erlernbarkeit den Vorteil, daß es die Brummer, die musikalisch „Unbegabten“ also, vollwertig in die Musizierarbeit einfügt. Da die Zeit vom 9. bis zum 13. Lebensjahr

als die Periode des hinnehmenden Lernens angesprochen wird, ist es erforderlich, daß in ihr und bereits vor Eintritt der „negativen Phase“ der Reifezeit die grundlegenden musiktechnischen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden. Auf seiner Blockflöte nun lernt das Kind in wenigen Wochen die gesungenen Lieder spielen und mit selbständiger Stimme zu begleiten. Es erlernt damit gleichzeitig ohne sonstige methodische Kunstgriffe die Notenschrift.

Es sei in diesem Zusammenhang besonders betont, daß das *Klavier* als Begleitinstrument auf der Unterstufe keine Rolle spielt. Das Klavier hat als Akkordinstrument in der Liedbegleitung gegenüber den Melodieinstrumenten zurückzutreten. Das Kind gewinnt den Zugang zur Musik von der Melodie und nicht von der Harmonie her. Geige und Flöte sind daher die eigentlich kindgemäßen Instrumente, wobei die *Geige* leider infolge ihrer technischen Schwierigkeiten beim Erlernen auf der Unterstufe von Kindern nur in den seltensten Fällen gespielt werden wird. Ihre hervorragende Bedeutung als Begleitinstrument der Singstimme bleibt hiervon unberührt. Die weitverbreitete *Mundharmonika* muß mit ihrer „geschenkten“ Harmonik, die beim Einatmen stets zur Disharmonik wird, für unsere schulischen Zwecke als unbrauchbar bezeichnet werden *).

Neben dem Unterricht in den Klassen, der beim Singen in erster Linie zur Singefreudigkeit und somit zum schnellen Erwerb einer stattlichen Anzahl von Liedern führen soll, steht die *Chorstunde*, die als besondere Veranstaltung außerhalb des Stundenplans liegt. Da die Nottenschrift von den Blockflötenspielern ohne Mühe erlernt wird, bleibt die Berücksichtigung des „sol-fa“-Systems im Klassen- und Chorunterricht nur ein Hilfsmittel, das niemals zum Selbstzweck ausarten darf. Die vielgeschmähte „Papageienmethode“ des Vor- und Nachsingens wird getrost dann angewandt, wenn durch sie der schnellste Erfolg gewährleistet erscheint.

Da bei den Chorsängern eine größere Sangesfreudigkeit im allgemeinen vorausgesetzt werden darf und bei ihnen die Erziehung zum schönklingenden mehrstimmigen Gesang im Vordergrund steht, ist es nötig, einen Teil der Übungsstunde den Gehör- (Handzeichen), Aussprache- und Atemübungen zu widmen. Ein besonderes Eingehen auf den Text des Volksliedes ermöglicht in vielen Fällen einen engen Bezug auf den Deutschunterricht (Deutsches Mittelalter — Zunft- und Wanderlieder-Stoffe aus der Geschichte — Prinz Eugen — Naturerleben in der Dichtung — Der Mond ist aufgegangen). Beim Chorsingen haben die Erlebnisse motorischer Art, wie sie in den ersten vier Klassen vorherrschen (Tanzlieder), zugunsten mehr objektiv-emotionaler und imaginativer Einstellung zurückzutreten gemäß dem Verhalten der Kinder vom 5. Schuljahr an. Dem Kanon als Vorübung zum mehrstimmigen Gesang ist besonders zu Beginn der Chorarbeit besondere Beachtung zu schenken. Das einstimmige Lied behält auch im Chor seine Bedeutung vor allem durch die selbständige Begleitstimme der Blockflöte oder der Geige. Der dreistimmige Chorgesang, bei dem die stärkere Polyphonie der alten und neuesten Lieder den Sänger jeder Stimme zum vollberechtigten aktiven Partner macht, war das eigentliche Endziel unserer Singarbeit auf der Unterstufe. Daß auf der Oberstufe bei guter Vorarbeit ein vierstimmiger gemischter Chor möglich ist, beweisen die Chöre der gemischten deutschen Oberschulen. Mit Recht umfassen unsere heutigen Liederbücher daher auch die Chorsätze von Heinrich Isaac (15. Jahrhundert) bis zu Paul Hindemith.

*) Vgl. aber den folgenden Aufsatz von F. Saling. — Die Schriftleitung.

Unser deutsches Volkslied gehört aber *nicht nur in die Singstunde*. Wo immer sich eine Gelegenheit bietet, sollte es den Unterricht und das Schulleben begleiten. Ein froher Kanon, vor Beginn des Unterrichts gesungen, gibt die rechte frohe Einstellung auf die Arbeit und läßt am Schluß des Unterrichts die ermüdeten Geister noch einmal lebendig werden. Mit dem deutschen Volkslied im Herzen geben wir unserer Jugend einen Schatz mit auf den Weg, der mit dem Wesen unseres Volkstums schlechthin identisch ist. Welche Abwehrkräfte wachsen dem jungen Menschen da gegen die Bedrohung durch den Ungeist einer entseelten Asphalt-Zivilisation, wie sie unseren Städten vorherrscht! Es genügt auf keinen Fall, wenn die musikalische Arbeit einer Schule lediglich darauf ausgerichtet ist, auf Wunsch des Prinzipals (in SA = Direktor) gelegentliche Schulfeste musikalisch auszuschnücken. Die musische Erziehung zielt auf den ganzen Menschen und wird ein Teil von ihm, indem sie auf sein zukünftiges Leben gerichtet ist. Sie hat ihr Ziel somit nicht nur in der kindlichen Erlebniswelt, sondern recht eigentlich in der des Erwachsenen. Wir wollen den Boden auflockern für ein Erleben, das sich erst dem reifen Menschen in der Begegnung mit den großen Meisterwerken unserer Kunst bietet. Der junge Mensch mag es seiner Schule der-einst danken, wenn sie ihm die Grundlagen bereiten half, mit deren Hilfe er dann selbständig und leichter in das Reich der Kunst eindringen kann. Wenn es uns darüber hinaus gelingt, auch in der Schule bereits die Freude am musikalischen Erleben zu wecken, indem wir die Liebe zum Volkslied in das junge Gemüt zu pflanzen suchen, dann entsprechen wir dem Sinn, den Schleiermacher der Schule zuerkennt: dem Bedürfnis des Augenblicks beim jungen Menschen gerecht zu werden und zugleich eine Aufgabe vorbereiten zu helfen, deren Erfüllung erst dem erwachsenen Menschen vorbehalten bleibt.

Die Mundharmonika in der deutschen Auslandsschule

von Handelsstudienrat Franz Saling, Mainz

Der aufgeschlossene und verantwortungsbewußte deutsche Auslandslehrer wird schon nach kurzem Aufenthalt im Ausland erkennen, wie zahlreich die Möglichkeiten für ihn sind, erfolgreich an seiner Schule zu wirken. Daß ihm dabei auch die kleine Mundharmonika große Dienste leisten kann, habe ich während meiner Auslandstätigkeit in Europa und Übersee selbst erfahren, so daß ich es nicht versäumen möchte, auf dieses wertvolle Musikinstrument und seine vielseitigen Verwendungsmöglichkeiten hinzuweisen.

Machen Sie doch einmal folgenden Versuch: Treten Sie mit einer Mundharmonika vor Ihre Klasse und spielen Sie auch nur ein einfaches Liedchen! Sie werden überrascht sein, wie begeistert Ihre Kinder sind, und um wieviel enger und herzlicher der Kontakt mit ihnen wird. Es gibt kein besseres Mittel für den „fremden“ deutschen Lehrer, um sich bei seinen ausländischen Schülern „einzuführen“, als die Mundharmonika. Zunächst mag es für den „klassischen“ Musikerzieher und Fachmusiker etwas Überwindung kosten, auf diesem unscheinbaren „Kinderinstrument“ zu spielen. Aber er wird schnell seine Scheu verlieren, wenn ihm bekannt wird, daß er sich in bester Gesellschaft befindet.

Die Mundharmonika kann nämlich eine beträchtliche Zahl gesellschaftlich hochstehender Spieler aufweisen, die das Mundharmonikaspiele zu ihrer persönlichen Freude betreiben oder betrieben haben. Es seien nur genannt: Präsident Lincoln, Kaiser Franz Josef, Präsident Eisenhower, Königin Elisabeth II. von England. Ferner sei angeführt, daß die Mundharmonika ihre Eignung als vollwertiges Musikinstrument im Konzertsaal bereits bewiesen hat und daß Komponisten von internationalem Rang sogar Originalmusik dafür geschrieben haben. Auch in der Schule hat die Mundharmonika ihre Probe längst bestanden, wie aus vielen begeisterten Berichten von Lehrern über das Musizieren mit diesem beliebtesten und kindertümlichsten Musikinstrument hervorgeht. Aber allein schon wegen der oben erwähnten seelischen Auswirkung des Mundharmonikaspieles dürfte sich ein Lehrer, und vor allem ein Auslandslehrer, nicht scheuen, vor seinen Kindern und mit ihnen dieses Instrument zu gebrauchen.

Fragt er dann, ob sie das Mundharmonikaspiele auch erlernen möchten, so werden alle Kinder ohne Ausnahme mit einem freudigen „Ja“ antworten. Die Mundharmonika ist nämlich deshalb bei den Kindern so beliebt, weil sie ein „kindgemäßes“ Musikinstrument ist. Sie ermöglicht es dem Kind, seine kindliche Spiellust auch auf dem Gebiete der Musik zu betätigen. „Spielend“ lernt es spielen und bekommt dadurch nicht nur Freude und Lust am Musizieren, sondern auch Anreiz zum eigenen Versuch, bekannte Melodien zu blasen oder gar selbst etwas zu improvisieren. Ist aber einmal ein Kind so weit gebracht, daß es durch die Mundharmonika Freude an der Musik bekommt, so wird bei ihm erfahrungsgemäß das Verlangen nach ausdrucksfähigeren Instrumenten geweckt und somit der Weg zur „klassischen“ Musik geebnet.

Wie die Kinder werden auch die Eltern für die Anschaffung einer Mundharmonika zu gewinnen sein, zumal man im Ausland die Volksinstrumente und ihre Musik mehr schätzt als in Deutschland und die Mundharmonika dazu ein für alle erschwingliches Instrument ist.

Die Kinder können sich Harmonikas in jeder Preislage kaufen. Dies bereichert die Klangfarbe beim späteren Zusammenspiel. Nur Sorge der Lehrer dafür, daß alle Instrumente von der gleichen Tonart sind (am besten C-Dur).

Das Gemeinschaftsmusizieren kann schon beginnen, sobald einige Schüler Instrumente mitgebracht haben, denn nur die Mundharmonika ermöglicht es, die Freuden des gemeinschaftlichen Musizierens sofort und ohne langes Üben zu genießen. Verteilt man Violinen, Bratschen, Celli oder andere Instrumente an vollkommene Neulinge, wie lange würde es dauern, bis ein Zusammenspiel möglich wäre? So kann besonders an Auslandsschulen mit ihren zahlreichen Schulfeiern und Festen mit Hilfe der Mundharmonika in kürzester Zeit ein leistungsfähiges Schülerorchester aufgestellt werden. Welch außerordentlichen Eindruck macht es auf die Eltern und die übrigen Gäste, wenn z. B. bei der üblichen Schlußfeier die Schule „geschlossen“ mit der Mundharmonika auftritt und Volksweisen der Heimat und des Gastlandes spielt. Selbst die Presse wird über diesen Erfolg musikalischer Erziehung berichten. Dabei ist die Sache so einfach und beruht nur auf der geschickten Ausnutzung der Konstruktion der Mundharmonika durch den dirigierenden Lehrer. Folgende einfache Methode hat sich dabei gut bewährt:

Beim gemeinsamen Musizieren spielt der Lehrer zunächst selbst mit, indem er die Melodie so lautstark wie möglich bringt. Durch entsprechende Bewegungen des rechten Armes zeigt er den Kindern an, wann sie zu „blasen“ oder zu

„ziehen“ haben. Einziehen des Armes bedeutet „ziehen“, Ausstoßen desselben heißt „blasen“. Zum Notieren der Melodie an der Tafel und ins Schülerheft kann man folgende Zeichen benutzen: Blasen „—“ und ziehen „o“. Auf diese Weise spielt der Lehrer zusammen mit den Kindern alle aus dem Kindergarten bekannten Lieder, anfangen mit „Hänschen klein“ u. ä. Man muß nur von Anfang an streng (fast pedantisch) darauf achten, daß die Kinder beim Spielen immer auf den Lehrer schauen, damit sie richtig blasen bzw. ziehen. Es können dann gar keine Mißklänge vorkommen. Darin besteht ja gerade der große Vorteil der Mundharmonika, daß *alle* Kinder, auch die kleinsten, mitspielen können, wenn auch anfangs nur ein Instrument, das des Lehrers, die Stimmführung hat.

Mit der Zeit und durch stetige Übung werden immer mehr Kinder das Melodiespiel erlernen. Man muß ihnen nur sagen, daß sie nicht immer an derselben Stelle des Instrumentes blasen oder ziehen sollen, sondern es nach rechts oder links bewegen müssen, je nachdem der Ton hinauf oder hinunter geht. Man achte immer darauf, daß die Kinder die Mundharmonika so halten, daß die tiefen Töne links liegen.

Wir üben nicht nur in der Gesangstunde, sondern spielen auch einige Minuten während der übrigen Stunden, was sehr zur Auflockerung und Belebung des Unterrichtes beiträgt und besonders angenehm empfunden wird an Auslandsschulen in heißem Klima. Dies wirkt nicht störend, weil es keiner großen Vorbereitungen bedarf, denn die Mundharmonika ist immer bereit zum Einsatz. Man kann sie überall mitnehmen, auf Spazier- und Lehrgänge, auf Schulausflüge und Wanderungen. Lassen Sie einmal Ihre Klasse im Eisenbahnwagen oder im Bus nur einige Melodien gemeinsam auf der Mundharmonika spielen! Sie werden angenehm überrascht sein, welche Wirkung dies auf die für Volksmusik so überaus empfänglichen Ausländer hat. Es ist nicht ausgeschlossen, daß, angelockt durch die vertrauten Klänge, ein Mundharmonikaspieler auftaucht, stolz sein *deutsches* Instrument vorzeigt und seine Kunst zum besten gibt. Die Mundharmonika ist nämlich das beliebteste und verbreitetste deutsche Musikinstrument im Ausland. Von allen Völkern wird sie gekauft und in aller Welt wird sie gespielt. In diesem Zusammenhang sei der folgende Ausspruch unseres Bundespräsidenten Theodor Heuß angeführt: „Die Kunst des Mundharmonikaspielens ist von meiner engeren Heimat in die Welt hinausgegangen, und ich weiß aus mancherlei Bekundungen, wieviel Freude das Können dem Einsamen, wieviel es aber auch der Gemeinschaft schenkt.“ Wäre es da nicht nationale Pflicht eines jeden deutschen Auslandslehrers, für die Verbreitung der deutschen Mundharmonika einzutreten, so, wie er sich z. B. auch einsetzt für die Verbreitung des deutschen Buches?

Doch wenden wir uns wieder der Methode des Spielenslernens zu! Es muß versucht werden, den Kindern möglichst bald das „einzeltönige“ Spielen beizubringen. Man sagt ihnen, daß die Luftkanäle der Harmonika so mit der Zunge abzudecken sind, daß die Luft nur durch *einen* Kanal hindurchströmen kann und infolgedessen auch nur *ein* Ton zu hören ist. Es bedarf natürlich einiger Übung, bis alle Schüler den Einzelton blasen können. Aber dieses Spiel ist leicht zu erlernen und niemals schwerer als das jedes anderen Instrumentes, besonders wenn es der Lehrer immer wieder vorspielt und außerdem fleißig die Tonleiter üben läßt. Diese Zungenübungen (Andrücken und Zurückziehen der Zunge), wenn sie rhythmisch betrieben werden, führen auch zur Erlernung des „Zungenschlages“,

wodurch der Spieler imstande ist, sich selbst zu begleiten. Er kann damit sein Instrument voll auswerten und als Soloinstrument benutzen.

Beherrschen die Kinder das einzeltönige Spiel, dann sind die Verwendungsmöglichkeiten der Mundharmonika im Gesangsunterricht sehr vielseitig. Sie kann die Melodie vorspielen, beim Gesang mitspielen oder als zweite und dritte Stimme begleiten. Die Klasse kann in Gruppen spielen und singen, wobei es auch endlich möglich ist, die sog. „Brummer“ einzusetzen. So belebt die Mundharmonika den Gesangsunterricht und befruchtet ihn zugleich, denn ihr Spiel ist gehörbildend, weil ihre Töne festliegen. Sie hilft mit bei der Stimmbildung, weil beim richtigen Spielen Atembewegungen gemacht werden, die Ärzte und Musiker für eine ausgezeichnete Atemtechnik halten. Außerdem ist die Mundharmonika für den Liedgesang besonders geeignet, weil ihr Ton so sehr dem Charakter des Volksliedes entspricht. Diesen „warmen“, weil obertonreichen Klang der Mundharmonika liebt das Kind mehr als den „abstrakten“ anderer Instrumente, und es kommen beim Zusammentreffen von kindlicher Stimme und Mundharmonika Klangwirkungen ganz eigener Art zustande, so daß man dieses Instrument im Gesangsunterricht nicht mehr missen möchte. Für die Auslandsschule ist noch hervorzuheben, daß auch das der deutschen Sprache noch nicht mächtige Kind vollwertig am deutschen Gesangsunterricht teilnehmen kann, wenn man die Mundharmonika dabei heranzieht.

Das einzeltönige Spiel bewirkt auch, daß die Notenschrift viel früher und viel schneller erlernt wird und dadurch ein Zusammenspiel mit anderen Instrumenten leichter möglich ist. Violinen, Gitarren, Blockflöten und Akkordeon ergeben bei richtiger Verteilung zusammen mit der Mundharmonika ein klangvolles Orchester.

Es wird in den wenigsten deutschen Auslandsschulen, hauptsächlich wegen Zeitmangel, möglich sein, ein „klassisches“ Schulorchester aufzustellen und auf der Höhe zu erhalten. Aber an *jeder* Schule wäre ein Orchester nicht nur für die Belebung der Schulfeiern, sondern auch zur Verschönerung der Feste der deutschen Kolonie sehr wünschenswert. Warum sollte da nicht der deutsche Auslandslehrer freudig die Hilfe ergreifen, die ihm die Mundharmonika bei der Aufstellung eines Schulorchesters bietet! Mit keiner anderen Instrumentenzusammensetzung kann jemals in der gleichen Zeit ein Orchester aufgebaut werden.

Zum Schluß sei noch hingewiesen auf die wertvollen Dienste, welche die Mundharmonika im Schülerheim einer deutschen Auslandsschule leisten kann. Im Schülerheim hat man viel Zeit übrig und muß immer bedacht sein, Beschäftigung für die Heimkinder zu finden. Sind das nicht günstige Vorbedingungen für die Einführung der Mundharmonika und die Aufstellung eines Heimorchesters? Man geht dabei am besten so vor, wie es eingangs schon erläutert wurde. Um das Zusammenspiel reizvoller und „orchesterartiger“ zu gestalten, läßt man die Kleinsten die Begleitung spielen. Sie haben dabei nur die „tiefsten Akkorde“ zu blasen oder zu ziehen, was ihnen durch die bereits oben angeführten Armbewegungen angedeutet wird. So kann man gleich beim ersten Zusammenspiel Liedchen spielen wie z. B. „Du, du liegst mir im Herzen“, „Bald gras ich am Neckar“, „Drunten im Unterland“ u. a., wobei die „Begleiter“ die Takteile zwei und drei entweder blasen oder ziehen, so wie es ihnen der dirigierende Lehrer angibt. Die Freude über diesen ersten geglückten Versuch des Zusammenspiels wird die Kinder dazu anspornen, immer mehr Lieder zu probieren, die sie

in der Schule gelernt haben. So zeitigt der Gesangsunterricht Früchte, an die man zunächst nicht denkt. Besorgt man sich dann noch einige Baßinstrumente und nimmt noch Blockflöten dazu, die am besten die älteren Schüler spielen, weil das Blockflötenspiel schwerer zu erlernen ist, so wird bald ein „richtiges“ Orchester zusammen sein, das nicht nur Freude ins Heim bringt, sondern auch bei Feiern auftreten kann. Das Orchester kann aber auch infolge der günstigen Voraussetzungen für eine stetige Übung sehr schnell vervollkommen und dadurch zum Fundament und Kristallisationspunkt eines Schulorchesters werden. Ein Schülerheimorchester, so einfach es auch sein mag, hat großen erzieherischen Wert, es erleichtert fühlbar die besonders schwierige Arbeit in einem Auslandsschülerheim und macht das Leben darin für Schüler und Heimleiter angenehmer. Ein Schülerheimorchester, wenn es in der Öffentlichkeit auftritt, trägt auch zum Ansehen der deutschen Schule und damit des gesamten Deutschtums im Auslande bei. Ferner bedenke man, welche Wirkungen es hat, wenn die Heimkinder ihre Mundharmonika mitnehmen in die Ferien zu ihren Eltern, die im ganzen Lande verstreut und oft in den einsamsten Gegenden wohnen?

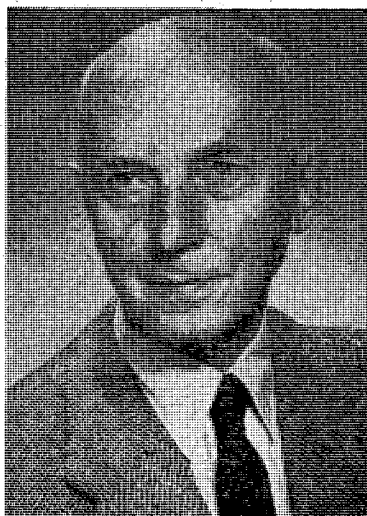
So ist die Mundharmonika eine Brücke vom Schülerheim und von der Schule zum Elternhaus, so wie sie für den deutschen Lehrer eine Brücke zum Herzen des Auslandskindes ist. Für das Kind aber ist sie die „goldene“ Brücke in das Wunderland der Musik. Welcher deutsche Auslandslehrer könnte es da noch verweigern, der Mundharmonika die Tore der deutschen Auslandsschule zu verschließen? Er muß es als seine Aufgabe ansehen, der Jugend, die heute — auch ohne den Lehrer — in Scharen zur Mundharmonika kommt, Helfer und Führer zu sein, damit sie sich einreihen kann in die Millionenzahl der Mundharmonikaspieler auf der ganzen Welt. Vielleicht wird es dann bald möglich sein, daß bei den alljährlichen Mundharmonikatreffen in Deutschland einzelne Spieler, Trios, Spielgruppen oder gar Orchester auch von den deutschen Auslandsschulen erscheinen, um ihre Kunst zu zeigen. Damit wäre die Mundharmonika für diese Spieler sogar eine Brücke zu Deutschland geworden.

Mitteilungen der Schriftleitung

Persönliche Meldung durch Karte. Schon seit Gründung unserer Zeitschrift war beabsichtigt, ihr eine persönlichere Note zu geben. Entsprechende Nachrichten waren aber nur schwer zu erhalten oder liefen sehr spärlich ein. Deshalb liegt diesem Heft für alle seit 1. 1. 1957 hinausgegangenen (oder noch hinausgehenden) und zurückgekehrten Kollegen(innen) eine Karte bei, die ausgefüllt an die Schriftleitung eingesandt werden kann. Durch in Abständen erfolgende Bekanntgabe der Namen in der Zeitschrift wollen wir erreichen, daß die persönlichen Kontakte von Land zu Land stärker gepflegt werden können, daß bessere Aussprachemöglichkeiten sich anbahnen und gegebenenfalls Auskünfte und Hilfeleistungen sich leichter einleiten lassen. Auch für den geregelten Postversand der Zeitschrift sind diese Angaben von Wichtigkeit.

Jahresbände des „DLIA“. Einzelne Leiter deutscher Schulen im Ausland bestätigen uns, daß nicht immer alle Nummern der Zeitschrift am Bestimmungsort ankommen. Dadurch wird es diesen Schulen unmöglich, die Zeitschrift als Nachschlagewerk zu benutzen. Um zu erreichen, daß sie auch für spätere Jahre in der Lehrerbücherei zur Verfügung steht, wird der Verlag beginnend mit Jg. 1957 eine Anzahl Jahresbände herstellen, die im Rahmen der sonstigen Bücherwünsche bei Bedarf über die Schulabteilung des A.A. angefordert werden können. Auch außerhalb dieses Rahmens versendet der Verlag M. Hueber, München, auf Bestellung den jeweiligen Jahresband.

Auslandsfibel. Unvorhergesehene Schwierigkeiten verzögern leider das Erscheinen der Fibel. Die Schulen mit herbstlichem Unterrichtsbeginn sollten daher zunächst mit der sprachlichen Arbeit beginnen. Der Leselehrgang kann einsetzen, sobald der 1. Fibelbogen eintrifft. Er wird den betr. Schulen sofort nach Fertigstellung zusammen mit den Wortbildkarten und der Lesekiste als Voraussendung zugehen. — Schröter.



Dr. Hettich 70 Jahre

Wer auf unserer letzten Haupttagung den Schriftleiter unserer Zeitschrift, OStDir. *Dr. Hettich*, miterlebt hat, wird kaum glauben wollen, daß dieser frische und unermüdliche Kollege am 15. Oktober 1957 siebenzig Jahre alt wird.

Leonhard Hettich ist der Sohn eines badischen Lehrers, der schon 1895 starb. Der Mutter wurde die Opferbereitschaft für ihren Jungen durch die Tatsache zur Freude, daß dieser als Primus von der Volksschule bis zum Abitur (1906) ging. Mittels vieler Privatstunden und karger Stipendien konnte der junge Hettich das Studium (Deutsch, Englisch, Französisch, Philosophie und Kunstgeschichte) in Heidelberg durchhalten und im Jahre 1911 sowohl ein glänzendes Staatsexamen ablegen als auch mit einer Dissertation über den fünffüßigen Jambus in Goethes Dramen zum Dr. phil. promovieren.

Kurz nach Antritt des Lehramtspraktikums wurde er vom AA. als Leiter an die kleine Deutsche Schule in Gordone Riviera (Italien) berufen, ging aber nach einem Jahr zur Deutschen Realschule in Crajova (Rumänien), und 1914 berief man ihn an die Deutsche Oberrealschule in Bukarest. Dort heiratete er die Auslandslehrerin Ella von Dobschütz und gründete seinen Hausstand. Aber schon nach einem Jahre vermittelte ihn Geheimrat Prof. Dr. Schmidt, damaliger Staatssekretär im Türkischen Unterrichtsministerium, als Unterrichtsleiter an die Kaiserlich Osmanische Seeoffiziersschule auf Halki bei Konstantinopel, wo er drei Jahre bis zum Kriegsende tätig war und für die Dauer seiner dortigen Tätigkeit von der bad. Regierung den Titel Professor erhielt.

Auf alliierten Befehl ausgewiesen, verlor Dr. Hettich alle seine Habe, und die heimatliche Schulbehörde ließ ihn nach so viel Auslandspraxis noch anderthalb Jahre als „Lehramtspraktikant“ ableisten. Sechs Jahre war er hernach an der

Kant-Oberrealschule in Karlsruhe als Studienrat tätig. Nebenher war er als Ortsvorsitzender um die Entschädigung der vertriebenen Auslandsdeutschen bemüht. 1926 erhielt er den Auftrag, die Deutschen Schule in Mailand aufzubauen, die bereits im März 1931 vom Deutschen Reiche und 1933 vom Italienischen Staate als Vollanstalt anerkannt wurde. Im Oktober 1933 ernannte man Dr. Hettich zum Oberstudiendirektor. Er leitete diese Schule bis 1937.

Am 1. Januar 1928 übernahm Dr. Hettich die Schriftleitung der damals im Verlage Heckner-Wolfenbüttel monatlich erscheinenden Zeitschrift „Die Deutsche Schule im Ausland“ und führte sie bis zum Jahresende 1938. Was unter der anregenden und pflegenden Hand Dr. Hettichs in jenen elf Jahren gesammelt und geklärt, an starken Impulsen ausgestrahlt und fruchtbar wurde, wie die unscheinbaren hellgrünen Hefte schlechthin zu dem Sprachrohr aller Auslandslehrer drinnen und draußen (und es gab damals etwa 1200 Auslandsschulen) in aller Welt ausgestaltet wurde, das läßt sich mit dünnen Worten nicht ausdrücken. In jenen reichen und arbeitsvollen Jahren, die in der Zeit der NS-Herrschaft für den weltoffenen Geist Dr. Hettichs immer schwieriger wurden, liegen die Quellen für einen Schatz, den Dr. Hettich in seinen Händen hält: Er kennt aus dieser Zeit durch seinen Briefwechsel eigentlich alle deutschen Auslandsschulen und dazu eine beachtliche Zahl Kolleginnen und Kollegen.

Seit 1927 Oberstudiendirektor in Mannheim, wurde er 1940/41 zum Aufbau des Höheren Schulwesens im Kreise Hagenau (Elsaß) abgeordnet. Ein schwerer Unfall brachte ihm einen Beinschaden ein. Durch Plünderung verlor Kollege Hettich bei Kriegsende im Elsaß wiederum den größten Teil seiner Habe und wurde 1945 wegen seiner Tätigkeit im Elsaß vom Dienste suspendiert, jedoch bald wieder eingestellt, und zwar von 1946 als Studienrat in Lahr und seit 1950 bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1953 als Oberstudiendirektor in Offenburg.

Das bedeutete jedoch für Dr. Hettich keinen Ruhestand. Er hat seit mehreren Jahren den Vorsitz der Kommission für Erziehungsbeihilfen für Südbaden-Nord inne. Und schon bald nach dem Zusammenbruch hatte er die alten kollegialen Fäden unter uns Auslandslehrern wieder geknüpft. So sagte er auch einsatzbereit ja, als ihm Ende 1953 die Schriftleitung der neuzugründenden Auslandslehrerzeitschrift „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ angetragen wurde.

Wer ihn auf unseren Tagungen, auch auf den Vorbereitungskursen erlebte, wird sich mit all denen, die das Glück haben, mit ihm enger zusammenarbeiten zu dürfen und zugleich mit all den ungezählten, denen er aus warmem Herzen uneigennützig Rat und Hilfe bot, vereinigen in dem ehrlichen Wunsche: Möge ein gütiges Geschick unserem Dr. Hettich Gesundheit und Frische noch lange bewahren für seine Familie und auch für uns alle!

DER VORSTAND DES VDLiA.

Dr. Göttling

H. Koch

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Ein Austauschlehrer aus Brasilien über seinen Deutschlandaufenthalt

Seit einiger Zeit gibt das A.A. deutschstämmigen Lehrern aus Ländern in Übersee Gelegenheit, auf dem Wege eines Austausches Deutschland und das deutsche Schulwesen kennen zu lernen. Während seines meist einjährigen Aufenthaltes in Deutschland wird dem Kollegen seine Stelle in seiner Heimat offen gehalten. Wie sehr diese Einrichtung von den Beteiligten begrüßt wird, hörten wir schon im Vorjahr (s. Heft 6/1956, S. 126 u. 134) aus dem Referat von Frl. Susanne Spamer von der Deutschen Schule in Mexico-Stadt. Heute sind wir in der Lage, einen Dankbrief veröffentlicht zu können, den im April d. J. ein anderer Austauschlehrer, Herr Arnildo Hoppen aus Brasilien, bei seiner Rückreise in seine Heimat an die Kulturabteilung des A.A. schrieb. Darin heißt es:

„Bevor ich in die Heimat zurückkehre, möchte ich Ihnen herzlich danken für die Zeit, die ich in Deutschland verbringen konnte. In vielerlei Hinsicht habe ich in diesem einen Jahr Anregungen erhalten. Zunächst einmal war meine schulische Tätigkeit sehr aufschlußreich. Die Unterrichtsmethode erscheint mir sehr fortschrittlich. Ich war an einer modernen Kieler Schule tätig. Hier saßen die Kinder nicht in Bänken, sondern an Vierertischen. Diese Aufgliederung erforderte, die Kinder auch in kleinen, der Sitzordnung entsprechenden Gruppen zu beschäftigen. Diese Unterrichtsmethode, die mehr Selbständigkeit vom Schüler verlangt, erscheint mir lebensnaher und echter als das dozierende Lehrverfahren. Durch diese Aufgabenstellung in der Schule war ich vor neue Probleme gestellt, deren Lösungen mir neue Wege wiesen und mir neue Erfahrungen brachten, die ich in meinem heimatlichen Arbeitsfeld auswerten werde. Ich möchte noch hervorheben, daß diese moderne Unterrichtsweise hohe Anforderungen an den Lehrer stellt. Es ist mir aufgefallen, daß der deutsche Lehrer durchschnittlich über eine ausgezeichnete Ausbildung verfügt.

Der Rektor der Schule hatte Verständnis für meine Situation. Er hat mich nicht mit Unterrichtsstunden überlastet, so daß ich Zeit hatte, neben der Schule an kulturellen Veranstaltungen teilzunehmen. Dies ist nach meiner Ansicht ein wichtiger Punkt unseres Deutschlandaufenthaltes als Austauschlehrer. So besuchte ich zwei Semester lang als Gasthörer die Universität. Dort konnte ich neben meinen Fächern Geographie und Geschichte auch Psychologie, Pädagogik und Philosophie belegen. Ich habe auch an mehreren Lehrertagen teilgenommen. Einige davon trugen internationalen Charakter. Sie haben mir ein Bild von der politischen und kulturellen Situation Europas vermittelt, während andere Tagungen mit rein deutschem Charakter mir die Probleme der deutschen Pädagogik und der Lehrerschaft aufzeigten. An allgemeinen kulturellen Veranstaltungen besuchte ich Konzerte und Theater. Ich habe festgestellt, daß dem deutschen Bürger ohne allzugroßen Kostenaufwand kulturelle Spitzenleistungen geboten werden. Ich denke dabei an Aufführungen im Deutschen Schauspielhaus in Hamburg und nicht zuletzt an solche in Kiel.

Die Ferien habe ich benutzt, um das so vielgestaltige Deutschland mit seiner im Vergleich zu Brasilien so viel weiter zurückreichenden Geschichte zu erleben. Bei einem Aufenthalt in Berlin wurden mir die erschütternden politischen Verhältnisse klar.

Betonen möchte ich noch, daß es für mich ein großes Erlebnis war, die Heimat meiner Vorfahren kennen zu lernen, und daß ich dankbar bin, diese Möglichkeit gehabt zu haben, die so manchen Menschen deutschen Blutes in Brasilien leider nicht gewährt werden kann. Für einen brasilianischen Lehrer, der noch deutsch spricht, ist es eine große Bereicherung, kulturelle und geistige Anregungen in Deutschland zu erhalten. Im Sinne der Völkerverständigung erscheint mir ein Lehreraustausch sehr zweckmäßig und für die deutschen Belange in der Welt sehr förderlich.

Ich war gern in Deutschland, und wenn mich nicht meine Familie und meine Arbeit

in Brasilien zurückrufen würden, hätte ich versucht, meinen Aufenthalt in Deutschland zu verlängern. Ich verabschiede mit mit aufrichtigem Dank.“

Eine Zeitung für Deutschlernende.

Seit April d. J. werden die deutschen Auslandsschulen, die Sprachkurse für Erwachsene und die deutschen Kulturinstitute im Ausland durch Vermittelung des A.A. mit der Monatsschrift „*Unsere Zeitung*“ unentgeltlich beliefert. Das im Verlag Eilers & Schünemann in Bremen erscheinende Blatt ist äußerlich wie eine Tageszeitung aufgemacht und bringt Querschnitte durch die deutsche Presse aus allen Wissensgebieten, wobei manche Artikel stilistisch vereinfacht wurden, ohne ihren Sinn zu entstellen; sie bringt aber auch kleine Plaudereien, Kurzgeschichten und Humoristisches sowie Bilder im Text. In der 6. Spalte jeder Seite sind „Lesehilfen“ in der Form gegeben, daß seltenere deutsche Vokabeln und Wendungen entweder durch deutsche Umschreibungen oder durch ihre englischen, französischen und spanischen Entsprechungen erläutert werden. An der Textgestaltung nach den Erfordernissen der Sprachmethodik arbeitet das Goethe-Institut München mit. Die Zeitung will und kann nicht das systematische Lehrbuch ersetzen, aber den Unterricht auflockern und anregende aktuelle häusliche Lektüre bieten. So wird sie allen Deutschlernenden im Ausland (Erwachsenen und älteren Schülern) von größtem Nutzen sein können.

Die (privaten) Sprachen- und Handelsschulen Begemann mit Hauptsitz in München-Pasing und Filialen in Feldafing, Garmisch u. Frankfurt/M. betreiben Zweiganstalten in *London*, *Barcelona* und *Genf*. Die Ausbildung von Nachwuchskräften für Außenhandelsbetriebe (Korrespondenten bzw. -innen, Vertreter, Exportkaufleute) erfolgt in Kursen von 3 und 6 Monaten und in Ferienkursen. Fächer: Landessprache, Landeskorrespondenz und -kurzschrift; Handel, Gewerbe und Industrie des betr. Landes, sein Export und Import, Handelsrecht, Wirtschaftsgeographie, Regierungsform, Land und Leute. Die Teilnehmer wohnen meist in Familien, die die Landessprache sprechen. — Interessant ist der Ver-

such der neu eingerichteten dreijährigen *Wirtschaftsoberschule*, bei der die Schüler das 1. Jahr in London, das 2. nach Wahl in Barcelona oder Genf, das 3. in Innsbruck verbringen. So lernen sie die gewählten Fremdsprachen nicht nur in Wort und Schrift beherrschen, sondern auch die anderen Völker verstehen. Ausländer werden ebenfalls aufgenommen, wenn sie eine der deutschen Mittlere Reife entsprechende Vorbildung nachweisen. Dieser Plan, neben dem Unterricht jeweils auch das fremdsprachliche Milieu als Miterzieher heranzuziehen, ist wohl der erste seiner Art und verdient volle Beachtung. Am Ende des 3. Schuljahres wird eine Abschlußprüfung nach den von der Ständigen Konferenz der Kultusminister festgesetzten Bestimmungen für deutsche Wirtschaftsoberschulen im Ausland abgelegt, die zum Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften berechtigt.

Sonstige Länder

Argentinien. Die deutschen Privatschulen müssen bekanntlich nach dem argentinischen Lehrplan und in den meisten Stunden auch in spanischer Unterrichtssprache unterrichten. Sie tun aber ihr Möglichstes, um daneben bei Kindern und Erwachsenen durch Kurse die Kenntnis des Deutschen wachzuhalten und ihnen den Zugang zur deutschen Kultur offen zu halten. Eine Reihe von Schulen unterhält auch Deutschkurse für nichtdeutsche Erwachsene und Spanischkurse für Einwanderer. An allen Schulen des Landes ist es üblich, daß sich zu Beginn des Schuljahres alle Schüler, also nicht nur Neueintretende, neu einschreiben lassen, wofür eine kleine Gebühr erhoben wird. Jeweils im März bringen daher die deutschsprachigen Zeitungen zahlreiche Mitteilungen und Inserate, in denen die Schulen auf Sondereinrichtungen hinweisen. Aus einem Stoß von Zeitungsausschnitten aus dem Raum von Groß-Buenos Aires haben wir folgende Angaben zusammengestellt, die naturgemäß lückenhaft sind und nicht alle Schulen umfassen:

Die meisten Schulen betreiben einen Kindergarten, eine Primar- und eine Sekundarschule; dazu gehört neuerdings auch Olivos, wo bisher nur ein deutsches Schülerheim

bestand. Die Humboldtschule in Belgrano und die Hurlingham-Schule haben eine Handelsabteilung.

Neue Schulgebäude haben sich Villa Adelina, Villa Ballester und El Palomar errichtet.

Deutschkurse für Anfänger und Fortgeschrittene kündigen an: die Cangalloschule, Villa Adelina, Villa Ballester, Quilmes, das Colegio Adolfo Alsina, Moreno, Hurlingham, die Nordschule in Martinez und Lonas de Zamora (Temperley). Einige von ihnen geben auch Spanisch für Nichtargentiner und Englischkurse. Die Kurse finden teils an den Wochentagen von 12—13 Uhr statt, zumeist aber an den Nachmittagen und am schulfreien Samstagvormittag. Die Belgranoschule, die in Martinez und die in El Palomar nennen ihre Kurse für ältere Schüler und Erwachsene „Akademie für deutsche Sprache“ und streben eine vertiefte Behandlung der deutschen Sprache und Kultur an.

Anfertigung von Hausarbeiten in der Schule unter Aufsicht (von 14—17 Uhr) haben die Schulen in Villa Adelina und Villa Ballester eingerichtet. An letzterer erleichtert die Verabreichung eines warmen Mittagessens den entfernt wohnenden Schülern die Teilnahme an diesen Arbeitsstunden.

Kinder-Turnstunden in deutscher Sprache an Samstagen zeigen Villa Adelina, Villa Ballester und Zamora-Temperley an.

Ein Schülerheim für Auswärtige von 8—12 Jahren hat jetzt auch die 900 m hoch in der Sierra de Cordoba gelegene Schule in La Falda eingerichtet.

Belgien. Dem Schulbericht 1956/57 der Deutschen Schule in *Brüssel* entnehmen wir: Ostern 1957 betrug die Schülerzahl 120 (darunter 23 Ausländer), und zwar: Grundschule 32, Mittelschule 17, Höhere Schule 66, Gast Schüler 5. Zwei Klassen der Oberschule sind noch gekoppelt; 1960/61 werden alle Klassen getrennt geführt werden können. Ostern 1957 fand die 4. Reifeprüfung statt. Für eine Abschlusprüfung der Mittelschule Ostern 1958 (wie sie in diesem Jahr bereits in Madrid stattfand) werden besondere Vorschläge ausgearbeitet.

— Die Frage „Mittelschule“ oder „Aufstockung der Grundschule über die 4. Klasse hinaus“ konnte noch nicht endgültig gelöst werden. Nach den bisherigen Erfahrungen hat man folgende Maßnahmen getroffen: Die Mittelschüler werden vom Latein befreit und erhalten in den freiwerdenden Stunden Sonderunterricht, und zwar auf der Unterstufe je 1 Stunde Gemeinschaftskunde, Deutschdiktat, bürgerliches Rechnen und Gartenbau (im Sommer) bzw. Dichtung des Gastlandes (im Winter); auf der Oberstufe je 1 Stunde Gemeinschaftskunde, bürgerliches Rechnen, englischen Schriftverkehr und Geschichte. — Im Laufe des Schuljahres 1956/57 wurden im Rahmen der Schule Vorträge gehalten von Stefan Andres, Bernt v. Heiseler, Albrecht Goes, Professor Grenzmann-Bonn, Professor Kühn-Aachen; ferner wurde ein Schumannabend in französischer Sprache veranstaltet. Von Seiten der Schule wurde an belgischen Schulen Vorträge gehalten. — In den mit der Schule unmittelbar verbundenen deutschen Sprachkursen in Brüssel und Antwerpen waren vom Januar—Juli 1957 in 31 Kursen insgesamt 353 Hörer eingeschrieben, seit Januar 1954 wurden 10 Diplomprüfungen mit 42 Prüflingen (5 nicht bestanden) abgenommen. — Infolge der sich immer mehr festigenden Stellung der Deutschen Schule Brüssel mehrt sich ihre Inanspruchnahme auf den verschiedensten Gebieten deutsch-belgischer kultureller Zusammenarbeit.

Chile. 54. Jahresversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile. Sitz des VdLiC ist Santiago, Versalles 3080. Die diesjährige Tagung fand vom 3.—6. Jan. in *La Union* statt. An ihr nahmen auch der Botschafter der B.R. Deutschland und ein Vertreter der Deutsch-Chilenischen Bundes teil. Weltanschauliche Probleme behandelten die zwei Eingangsvorträge: „Ist der Mensch ein diesseitiges Wesen?“ (Dr. Zedlitz) und „Der Mensch von heute“ (Pf. Hollerer), der ausführte, daß nur ein jenseitsgläubiger Mensch sich Erzieher nennen dürfe; reine „Unterrichtsabwickler“ füllten ihren Beruf nicht aus. Prof. Krebs sprach über „Größe und Verfall des spanischen Weltreichs“, Frau Heinrich über „Psychologische Grundlegung des Gesamtunterrichts“.

Zum angekündigten Erscheinen einer Fibel für deutsche Auslandsschulen entspann sich eine lebhafte Diskussion. Eine Reihe von Vorschlägen und Wünschen wurden von den Teilnehmern geäußert; der Vorstand versprach, sie dem A.A. zu unterbreiten. (Wir haben sie inzwischen an den Verfasser der Auslandsschulfibel, Herrn Hptl. R. Schröter in Borgholzhausen, weitergeleitet. — Schriftleitung.)

Eine 1956 angeregte zentrale Bild- und Filmstelle für die deutschen Schulen soll mit Unterstützung des A.A. schon 1957 ihre Tätigkeit aufnehmen. (Vgl. dazu auch den Aufsatz von Dr. Graebner im Juliheft 1957 unserer Zeitschrift „Bildarbeit an Auslandsschulen“.)

Eingehend besprochen wurde die finanzielle Besserstellung der sog. Altlehrer. Dank der Befürwortung durch den Botschafter, den Vorsitzenden des Auslandsausschusses der St. KuMinKonf. und des Leiters der Schulabteilung im A.A. konnte im Dezember 1956 diesen Altlehrern als Weihnachtsüberraschung eine „Billigkeitszulage“ (Gratialzuwendung) in Höhe von einem Monatsgehalt ausbezahlt werden. Es wurde von der Versammlung die Hoffnung ausgesprochen, daß auch die noch nicht begünstigten Kollegen einmal bedacht werden können. Die Form dafür müsse allerdings noch gefunden werden.

Die Versammlung billigte den Standpunkt der Bundesregierung bzw. der Kultusministerkonferenz, daß private Schulunternehmen ohne gewählten Schulvorstand und ohne Eigenschaft der Juristischen Person von der Bundesrepublik weder durch Barmittel noch durch Unterrichtsmaterial unterstützt werden dürfen.

Nach einer Vereinbarung zwischen Botschaft und Chil. Lehrerverein bzw. den Schulträgern müssen aus Deutschland beurlaubte Lehrer an Deutschen Schulen in Chile auch dann das Basisgehalt nach Artikel A des Gesetzes 10518 (A-Schulen) erhalten, wenn sie an eine B-Schule verpflichtet wurden.

Der Botschafter sagte in einer Sondersitzung zu, sich der sog. Sonder- und Härtefälle besonders annehmen zu wollen;

d. h. jener Lehrer, die nach dem Krieg nach Chile gekommen sind und bisher weder Ausgleichs- noch Billigkeitszulagen erhalten.

Von sich aus strebt der Verein eine für alle angeschlossenen Schulen gültige Neuordnung der örtlichen Besoldungsgrundlagen der Lehrer in der Weise an, daß leistungsstärkere Schulen den leistungsschwächeren helfen, d. h. daß die Mittel von der Gemeinschaft aller Schulvereine aufgebracht werden sollen. Für diesen Gedanken eifrig zu werben, sei Pflicht jeden Vereinsmitglieds. Die derzeitige Besoldung der Lehrer (ohne Ausgleichszulage) wurde durch folgende Beispiele beleuchtet: Ein 25-jähriger Angestellter einer Handelsfirma, der keine besondere Fachausbildung hat, verdient doppelt so viel wie sein 50-jähriger Vater als Lehrer; ein 22-jähriger Industriebuchhalter verdiente 1956 monatlich \$ 85.000, eine Zweisprachensekretärin monatlich zwischen \$ 80.000 und \$ 100.000, ja darüber.

Die Frage: „Ist unsere Arbeit weniger wert?“ wurde auch erhoben angesichts der großen Summen, die für Schulneubauten in verschiedenen Städten Chiles aufgewendet wurden. „Sind die Gebäude, so notwendig und willkommen sie sein mögen, wichtiger als die in ihnen arbeitenden Lehrer, von deren Existenzkampf viele Eltern noch nichts zu wissen scheinen?“

Wegen der im Lehrerinnenseminar des Vereins ausgebildeten Lehrkräfte schweben z. Zt. Verhandlungen mit dem Auslandsausschuß der Ku.Min.Konferenz.

Wegen des vom 1. 4. 1955 auf den 1. 10. 1955 verschobenen Beginns der Ausgleichszahlungen für die seit 1945 aus Deutschland verpflichteten Lehrkräfte und wegen der verspäteten Auszahlung der Beträge hat sich der Verein im Februar 1957 erneut an das A.A. gewandt. Der Verein erneuerte darüberhinaus aber auch Forderungen, die er bereits im April 1956 beim A.A. gestellt hatte: Sonderzuschlag für Hauseinrichtung im Ausland, Rückkehrerbeihilfe, doppelte Anrechnung der Auslandsdienstjahre, sowie Härteausgleich für die vor dem 1. 10. 1955 ohne DM- bzw. Ausgleichszulagen in Chile abgeleisteten Dienstjahre.

Der Sozialausschuß des Vereins konnte auch im Berichtsjahr in mehreren Fällen in Not geratener Kollegen helfend eingreifen.

Mit großer Befriedigung wurde die Mitteilung aufgenommen, daß noch im Laufe des Jahres 1957 ein Beauftragter des Auslandsausschusses (voraussichtlich Dr. Reimers oder Dr. Simon) Chile und seine Deutschen Schulen besuchen werde. Der Verein hat durch den Botschafter darum gebeten, für diesen Besuch mindestens 14 Tage anzusetzen und nur bei absolutem Zeitmangel sich darauf zu beschränken, die Ortsvertreter nach Santiago zusammenzurufen.

Der Tagungsbericht schließt mit dem Appell an alle Kollegen in Chile, die noch nicht Mitglieder sind und besonders an die Neugekommenen, dem Verein beizutreten.

Indonesien. Die vom Deutschen Schulverein getragene Deutsche Oberschule in *Bandung* wurde am 29. 3. 1957 eröffnet. Sie umfaßt 4 Grundschulklassen und die Mittelstufenklassen 5—7 (= Sexta bis Quarta). Die Schülerzahl beträgt z. Zt. 30 Kn. + Mä. Indonesisch wird vom 3. Schuljahr ab gegeben, Englisch vom 5. Schj. und Französisch vom 7. Schj. ab. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Die Zahl der Lehrer ist überraschend groß, auch wenn man berücksichtigt, daß der Schule noch ein Internat mit z. Zt. 10 Kindern angeschlossen ist: Es unterrichten 1 aus Deutschland beurlaubter Lehrer (zugleich Schulleiter), 2 Lehrerinnen für die Grundschule, eine deutsche Lehrkraft für Indonesisch und als vorübergehende Aushilfskräfte 5 Damen und Herren des Schulvereins in ehrenamtlicher Tätigkeit. Zwei weitere Lehrkräfte sind aus der Bu.Rep. angefordert. — Die Schule ist eine christliche Gemeinschaftsschule, den Religionsunterricht erteilen die Geistlichen beider Konfessionen.

Paraguay. Die deutschsprachigen Schulen im Chaco von Paraguay erhielten kürzlich durch die Vermittlung der Deutschen Botschaft in Asuncion eine Sendung von 800 Büchern für den Deutschunterricht, sowie geographisches, physikalisches und chemisches Anschauungsmaterial.

Südafrika. Der „Deutsche Lehrerverein Südafrikas“ setzt sich als Ziel: 1. deutschen

Kindern eine Erziehung in christlichem Sinn zu ermöglichen; 2. die deutsche Sprache, Kultur und Sitte in- und außerhalb der deutschen Schulen zu pflegen; 3. den südafrikanischen Schulbehörden in bezug auf den deutschen Sprachunterricht mit Rat und Tat zur Seite zu stehen; 4. geeignetes Schulmaterial und deutsche Bücher vorzuschlagen; 5. mit den deutschen Synoden und Gemeinden zusammenzuarbeiten; 6. die Verbindung mit dem geistigen Leben in Deutschland aufrecht zu erhalten. Mitglieder können werden deutsche Lehrer(innen) in SAfr. und solche von nichtdeutscher Abkunft, die an irgend einer Schule in SAfr. deutschen Unterricht erteilen. Jährlich findet eine Mitgliederversammlung statt, vierteljährlich erscheint ein Mitteilungsblatt. Verbindungsmann in Deutschland: OSt.-Dir. Dr. Körner, (24 a) Meldorf, Jungfernstieg 12.

Die festlichen Veranstaltungen zur Feier des 60jährigen Bestehens der Deutschen Schule in *Johannesburg* (s. Juliheft) erstreckten sich vom 29. März bis zum 12. April d. J. In der eindrucksvollen Gedenkfeier am 29. III. gab das Schulvorstandsmitglied Herr K. Kock einen Überblick über die Geschichte der Schule und gedachte all derer, deren Idealismus die Gründung der Anstalt und die Überwindung so vieler Schwierigkeiten in den Folgejahren zu verdanken ist. Der deutsche Konsul Dr. Fießler überbrachte die Grüße des am Erscheinen verhinderten Botschafters und kündigte eine umfangreiche Jubiläumsspende der Bundesregierung in Form von Unterrichts- und Anschauungsmaterial an. — Am 5. April fand dann ein „Geburtstagstanz“ statt, für den die große Halle und verschiedene Klassenräume festlich geschmückt waren. Die Tombola, das vom Lehrerkollegium betreute Kalte Büffet und die von Altschülern übernommene Mokkastube fanden eifrigen Zuspruch. — Am 11. April spielte die Theatergruppe der Schüler Szenen aus vier Theaterstücken, jedes in der Originalsprache, und zwar aus Kleists „Prinz von Homburg“, Molières „Malade Imaginaire“, G. Beukes Lustspiel „As die Nefie kom kuler“ (Ein Mann kommt zu Besuch) und R. Beßlers „The

Barrets of Wimpole Street". Die Vorführungen fanden viel Beifall und mußten am folgenden Tag wiederholt werden.

Auf Anregung der Deutschen Schule Pretoria fand am Sonnabend, dem 25. Mai 1957, zum ersten Mal ein deutscher Jugendsporttag in Pretoria statt. An ihm nahmen die Deutschen Schulen und Jugendbünde von Johannesburg, Krondaal und Pretoria teil. Die sportlichen Wettkämpfe im Weststadion erstreckten sich über den ganzen Tag und umfaßten alle Arten der Leichtathletik.

Venezuela. Im September 1957 beginnt die Humboldtschule (Colegio Humboldt) in Caracas ihr 5. Schuljahr nach der Wiedereröffnung. Im Jahre 1894 wurde sie erstmals als „Deutsche Schule“ gegründet, zunächst für Kinder deutscher Einwanderer, denen sich bald Einheimische in wachsender Zahl anschlossen. In den 30iger Jahren verlangten die staatlichen Behörden mehr und mehr Einfluß auch auf die privaten Schulen, so daß im Laufe der Zeit Spanisch als Unterrichtssprache zusammen mit den Lehrplänen des Landes eingeführt wurde. 1942 mußte das Colegio Alemán trotz des guten Rufes, den es als Lehranstalt genoß, schließen. Nach dem Kriege gelang es, das beschlagnahmte Vermögen freizubekommen. Die kurze Zeit bestehende

Schule des evangelisch-lutherischen Weltbundes ging in dem wiedergegründeten Colegio Humboldt, wie die Schule sich jetzt nennt, auf. Mit dem erwähnten Vermögen des Schulvereins war es möglich, im vergangenen Jahr ein neues modernes Schulgebäude in bester Lage am Rand der Stadt zu errichten, in dem die drei Stufen der Schule (Kindergarten, Grundschule, Oberschule) in voneinander unabhängigen Bauteilen untergebracht sind. Die Schule hat jetzt etwa 400 Schüler und wird im Schuljahr 1957/58 erstmals die oberste Klasse der Oberschule, das sogenannte Pre-Universitario der physikalisch-mathematischen Richtung führen, das mit dem Bachillerat abschließt. — Alle Schüler von der ersten Grundschulklasse bis zur höchsten Klasse der Oberschule werden alljährlich im Juli von staatlichen Prüfungskommissionen geprüft, wodurch die Zeugnisse der Schule staatliche Anerkennung erhalten. Im Vorjahr bestanden 97 % der Schüler diese Prüfungen; an den meisten Privatschulen waren die Ergebnisse wesentlich schlechter. Vorbedingung für diese Anerkennung ist der Gebrauch des Spanischen als Unterrichtssprache. Deutsch ist aber zusätzliches Fach und muß von allen Schülern gelernt werden. — Leiter der Schule ist der aus der Bu.Rep. entsandte Stud.Rat Dr. F. Pietsch.

Büchertisch

Moderna Språk. Unsere Zeitschrift scheint auch unter den ausländischen Deutschlehrern mehr und mehr Beachtung zu finden. So schickte uns die „Vereinigung der Lehrer moderner Sprachen in Schweden“ ihre umfangreiche Zweimonatsschrift „Moderna Språk“ mit der Bitte um Besprechung. Wir erfüllen diese Bitte gern, obwohl die Ziele unserer Zeitschrift andere sind. Für unsere Leser sind aber sicher folgende Artikel in der uns vorliegenden Nr. 1/1957 (Band LI) von Interesse: *Günther Kandler*: Angewandte Sprachwissenschaft als Interessengebiet des Neuphilologen. Der Verfasser möchte die Philologen zur Mitwirkung auf dem weiten Feld der „Angewandten Sprachwissenschaft“ gewinnen. —

Arnold Littmann: Sprechen und Hören. Akustische Hilfsmittel für den Deutschunterricht. Die wesentlichsten Neuerscheinungen auf dem Gebiet der akustischen Hilfsmittel für den Deutschunterricht werden kritisch besprochen, und zwar im Hinblick auf den Literatur- und Sprachunterricht in der Oberstufe, wobei „die Grenzen einer sinnvollen Produktion und sinnvollen Verwendung von Platten und Tonbändern im Unterricht“ kenntnisreich aufgezeigt werden. — In den Rezensionen-Spalten interessiert uns vor allem die Besprechung des in Heft 6, 1956, unserer Zeitschrift rezensierten Werkes von Franz Thierfelder, *Die deutsche Sprache im Ausland*. Bd. I. Der Völkerverkehr als sprachliche Aufgabe

(R. v. Deckers Verlag, Hamburg 1956) durch *Axel Lindqvist*. Eine treffliche Besprechung eines trefflichen Buches! Sewing

Kunst des Abendlandes, Bilderatlas in 4 Bänden (24 × 31 cm), herausgegeben in Verbindung mit der Erziehungsabteilung der Staatl. Kunsthalle Karlsruhe von Direktor Dr. K. Martin, Verlag G. Braun, Karlsruhe. — 1. Teil: Vorderer Orient und Antike, 2. Aufl. 1956 v. St.R. A. Gromer, 390 Abb., 5 Farbtafeln, 32 S. Text mit Grundrissen, Skizzen usw. DM 9,50. — 2. Teil: Mittelalter, 1. Aufl. 1956 v. Prof. W. Huppert, 284 Abb., 7 Farbtafeln, 36 S. Text wie oben, DM 11,80. — Ein großzügiges Projekt gibt dem Kunsterzieher endlich geeignete Bildbände für die Hand des Schülers. Der sauber reproduzierte Bildteil ist durch reichlichen Text mit kunstgeschichtlichen Einführungen ergänzt, so daß sich der Schüler im Einzelnen auch selbst informieren kann. Nach unseren Erfahrungen genügt es, wenn im Unterricht je 2—3 Schüler ein Buch vor sich haben, um die Abbildungen in einem größeren Sehwinkel erscheinen zu lassen, als bei vorgezeigten Reproduktionen. Der Vorteil gegenüber Lichtbildern liegt in der Möglichkeit unmittelbaren Vergleichens. Eigene Reproduktionen, Dias und Filme werden das Erarbeiten der umfassenden Entwicklungslinien weiterhin ergänzen; hier tritt das sonst erschöpfende Werk bewußt in den Hintergrund, denn es soll ja auch anderen Fächern zur Verfügung stehen: der 1. Teil der Geschichte und den Alten Sprachen, der 2. Teil der Geschichte und dem Deutschunterricht. Der Versuch, auch diesen Fächern entgegenzukommen, ist bei einer so kostspieligen Veröffentlichung verständlich. Aber er verunklart eigentlich nur! Dem „fundamentalen Zusammenhang“ zwischen Kunst und Geschichte wollte man schon wiederholt gerecht werden. Aber die musische Entwicklung der Völker hat eine einfachere und klarere Gesetzlichkeit als die verschlungenen Wege der Geschichte. — Der 2. Teil zeigt eine flüssigere Auswahl der Abbildungen und ist ebenso übersichtlich wie zeitgemäß gestaltet. In einigen Abschnitten hätte man gern den außerdeut-

schen Anteil in der europäischen Kunst stärker vertreten gesehen. Die Bildauswahl ist sorgfältig und völlig ausreichend; wenn man auch spürt, daß mehrere Hände am Werk waren, erfreut trotzdem eine wohlthuende Geschlossenheit. Im ganzen wurde von Verfassern, Herausgeber und Verlag das Äußerste geleistet. Jeder Erzieher wird glücklich sein, wenn er dieses sehr preiswerte Standardwerk als Lehrmittel besitzt. Dem Bilderatlas ist große Verbreitung zu wünschen. Der 3. und 4. Teil (Kunst der Neuzeit I u. II) ist in Vorbereitung.

Rieder

Maximilian Weller, Das Sprachlexikon. Econ Verlag Düsseldorf 1957, 320 Seiten, DM 18,—. — Der auf dem Gebiet der Sprechkunde wohlbekannte Verfasser ist auf den glücklichen Gedanken gekommen, ein Lehrbuch der Sprachkunde und Sprecherziehung in Form eines Lexikons zu geben. Dabei leitet ihn die Absicht, weniger ein Vokabular zu bieten als ein lexikalisch aufgegliedertes Handbuch. Auf diese Weise erhält der Benützer des Werkes nicht nur eine trockene Aufzählung der einzelnen Probleme, sondern sie werden ihm unter Hinweis auf ihre Entwicklung geboten; die lexikalische Anlage erleichtert das Auffinden. Wenn freilich in der Darstellung hier und da die persönliche Auffassung des Problems in den Vordergrund rückt, so tut das der Vertiefung keinen Abbruch, weil bei den zu einer eingehenden Behandlung geeigneten Schlagworten umfassendes Material, auch in Literaturangaben, zu finden ist. Bei aller Beschränkung auf das Gebiet der Sprechkunde und Sprecherziehung ist in diesem Rahmen alles Einschlägige berücksichtigt; so werden z. B. die für die Schule so wichtigen Gebiete des Stimmwechsels oder des Stotterns behandelt. Sehr geschickt und lehrreich der Absatz „Gliederung der Rede“. In einem Anhang werden klassische Auslassungen auf dem Gebiete des Sprechens und der Rede geboten, z. B. die Regeln für Schauspieler von Goethe, die Ausführungen Herders zur Ausbildung der Rede bei Kindern und Jünglingen, der Wortlaut der Brutus- und Antonius-Rede bei Shakespeare, die Beethoven-Rede von Grillparzer. Göttling

Schulz-Griesbach

Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grundstufe

Ein Lese- und Übungsbuch,
erprobt in den Sprachkursen des Goethe-Instituts

4. verbesserte Auflage

*XII, 200 Seiten mit zahlreichen Zeichnungen,
kart. DM 5.90, Leinen DM 7.20*

... An den Anfang darf hier wohl als das beste Buch der SCHULZ-GRIESBACH gestellt werden — das Ergebnis langjähriger Arbeit und Erfahrung, gewonnen in den Kursen des Goethe-Instituts ... Die besonderen Vorzüge, die einem erst zum Bewußtsein kommen, wenn man die anderen Bücher vergleicht, denen das weitgehend fehlt:

- a) die Echtheit der Sprache; das ist kein Lehrbuch-Deutsch mehr, kein trockner Text für Lehrzwecke, das ist „dem Volk aufs Maul geschaut“;
- b) die einfache und doch nicht zu primitive Darstellung des Grammatischen und seine geschickte Verwebung mit dem Text;
- c) die Reichhaltigkeit der Texte und vor allem der Übungen.

In einem Atemzug mit Schulz-Griesbach kann man keines der anderen Bücher nennen ...

„Lebende Sprachen“, Jahrg. 1957

Dazu sind lieferbar

Leseheft mit Geschichten, Dialogen, Liedern, 64 S., kart. DM 2.80

Glossare in Englisch — Französisch — Spanisch — Italienisch —
Neugriechisch — Türkisch — Ungarisch mit dem gesamten
Wortschatz 90 Seiten, kart. je DM 1.90

In Arbeit: Glossare für Persisch — Arabisch

In Vorbereitung: Glossare für Portugiesisch — Schwedisch —
Thai

Schallplatten mit ausgewählten Texten und Übungen zur Lautlehre
5 Langspielplatten M 45 (17 cm ϕ), in Kassette DM 29.50
Textheft DM 1.50

Schlüssel je 50 S. — I Englisch — II Französisch (i. Vorb.) —
III Spanisch (i. Vorb.) je DM 2.90

Der Schlüssel enthält neben den Lösungen der Aufgaben Er-
läuterungen zur Grammatik.

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN

FRITZ LOCKEMANN

Gestalt und Wandlungen der deutschen Novelle

**Geschichte einer literarischen Gattung im neunzehnten
und zwanzigsten Jahrhundert**

392 Seiten, Leinen DM 14,80

Aus dem Inhalt:

Die Gesellschaft und ihre Probleme: Goethe — Tieck — Kleist

Der Mensch zwischen den Sphären des Göttlichen und des Dämonischen:
E. T. A. Hoffmann — Brentano — Arnim — Chamisso — Eichendorff

Die Mächte der Ordnung und des Chaos in Welt und Leben: Grillparzer —
Droste-Hülshoff — Gotthelf — Mörike — Stifter

Realistisch-individualistische Wendepunkte: Büchner — Ludwig — Storm —
Keller

Individuell-ethische Wendepunkte: C. F. Meyer — Heyse — Raabe —
Ebner-Eschenbach — Saar

Der Trieb als Chaos und Ordnungsmacht: Liliencron — Conradi —
Hauptmann — Schnitzler

Überindividuelle Ordnungskräfte: Stehr — Strauß — Ernst — Schäfer

Die Ordnungsmacht als Illusion: Binding — Scholz — Mann

Umkehrung der Wertungen: Hofmannsthal — Le Fort — Grimm

Das Chaos der bürgerlichen Welt: Sternheim — Werfel — Kafka

Versuche und Rückgriffe: St. Zweig — Ponten — Wiechert — Bergengruen

Dieses Buch will einen Beitrag zur Geschichte einer literarischen Gattung
geben, und zwar zu einer Gattungsgeschichte im strengen Sinne; es will
zeigen, wie ein Gattungscharakter als gleichbleibender Kern durch alle Ge-
staltungen eines Zeitraums hindurchgetragen wird, wie er geschichtlich und
persönlich bedingte Änderungen erfährt, ohne daß sich sein Wesen wandelt.

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 10 · 4. Jahrgang · München, Oktober 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Der 3. und 4. Vorbereitungskurs für künftige Auslandslehrer Seite 221
2. Die Auslandslehrerexistenz im Spiegel der deutschen Lyrik vom Mittelalter bis zur Neuzeit Cl. Schneider Seite 227
3. Auch eine lockende Aufgabe für den Auslandslehrer — als Experte im Dienste einer fremden Unterrichtsverwaltung A. Simon Seite 231
4. Die deutsche Abteilung der Ecole Internationale der SHAPE in Saint Germain-en-Laye B. Gramse Seite 233
5. Vom Sinn des Werkunterrichts und seiner besonderen Lage an der Auslandsschule H. Keller Seite 237
6. Neu hinausgegangene Auslandslehrer und in den Innendienst zurückgekehrte Seite 239
7. Aus aller Welt Seite 239
8. Büchertisch Seite 243

Diesem Heft liegt ein Prospekt des Herder-Verlages, Freiburg, über den Kernschen Rechenkasten bei. Die Beilage gehört zu Heft 8, wo der Artikel über das ganzheitliche Rechnen an die Arbeit mit diesem Rechenkasten anknüpft. Da die Begleitschrift der Auslandsschulbibel ebenfalls diesen Hinweis auf das ganzheitliche Rechnen enthält, soll die Beilage eine erste anschauliche Kenntnissnahme dieses neuen Unterrichtsmittels ermöglichen.

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OSDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OSRat H. Sewing, Münster i. W., Weißenburgstr. 4.

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versandkosten (DM —.10 je Heft); Einzelheft DM 1.50. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Der 3. und 4. Vorbereitungskurs für künftige Auslandslehrer

(21.—31. Juli und 20.—30. August 1957)

Nach dem vollen Erfolg der beiden Vorbereitungskurse 1955 und 1956 und angesichts des dauernd steigenden Bedarfs an Auslandslehrern hatte sich die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes entschlossen, im Sommer 1957 mit Unterstützung des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart gleich zwei solcher Lehrgänge abzuhalten. Sie fanden wieder auf dem idyllisch gelegenen Landgut Burg auf der Höhe über Beutelsbach im Remstal statt und dauerten je 10 Tage. Zum 3. Kurs waren 49 eingeladene Bewerber für den Auslandsschuldienst erschienen, zum 4. Kurs 41 (s. die Teilnehmerlisten). Vom 3. Kurs waren nicht weniger als 37 bereits zum Herbst an eine Auslandsschule verpflichtet, vom 4. Kurs waren 10 bereits fest verpflichtet, weitere 10 hatten Stellen in Aussicht. Das landschaftlich so schön gelegene Gut Burg eignet sich ganz besonders zu solchen Tagungen. Es ist der Unruhe und den Ablenkungen der Großstadt entrückt und bietet mit seinen schönen Unterkunftsräumen und dem geräumigen Vortragssaal einen idealen Rahmen für Aussprachen und ein ungezwungenes Sichkennenlernen. Sehr schnell bildete sich denn auch jenes schon bei den ersten Kursen festgestellte besondere menschliche „Klima“ heraus, von dem einer der Teilnehmer sagte, er habe „so etwas wie bei den Auslandslehrern“ bisher noch auf keiner Lehrertagung in dieser Herzlichkeit und Aufgeschlossenheit kennen gelernt. Rang und Alter spielten in den Diskussionen und Unterhaltungen kaum eine Rolle; es galt nur der Mensch.

Wozu veranstaltet das Auswärtige Amt solche Vorbereitungskurse? Diese Frage beantwortete Legationsrat Dr. Arens in seinem Einleitungsvortrag:

„Die Bewerber für den Auslandsschuldienst werden ja doch schon durch ihre zuständigen Kultusministerien und die Schulabteilung des Auswärtigen Amtes nach ihrer pädagogischen und menschlichen Bewährung im Inland sehr sorgfältig ausgesiebt. Nur solche Bewerber werden auf die Anwärterliste gesetzt, die schon eine mehrjährige Unterrichtserfahrung im Inland haben und die die Gewähr zu bieten scheinen, daß sie sich für die besondere Lebens- und Arbeitssituation im Ausland in hohem Maße eignen und sich in ihr bewähren werden. Die Bewerber erhalten darüber noch die aufklärenden Merkblätter für den Dienst an deutschen Schulen im Ausland; sie können sich bei den ihnen bekannten früheren Auslandslehrern und beim Verband der deutschen Auslandslehrer über die Anforderungen, Bedingungen und Aussichten ihres späteren Wirkungskreises erkundigen; sie besitzen in der Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ eine Informationsquelle, die ihnen vielseitige Anregungen geben kann. Warum also wendet man die doch recht beträchtlichen Mittel für besondere Vorbereitungskurse auf? Warum läßt man junge, wagemutige und für den Lehrerberuf begeisterte Frauen und Männer nicht einfach draußen sich bewähren?“

„Nun, die Erfahrung zeigt es immer wieder im einen oder anderen Fall: Auch ein in der Heimat-Schulsituation vorzüglich verwendbarer und von seinen heimatlichen Dienststellen nach dieser Erfahrung als besonders geeignet be-

urteilter Lehrer kann draußen ein Versager sein, dessen baldige Ablösung dann im Interesse der betreffenden Schule wie in seinem eigenen Interesse notwendig wird. Das kann die verschiedensten Gründe haben, die mit seiner pädagogischen und methodischen Begabung z. T. gar nichts zu tun haben. Der eine hat sich die Schulverhältnisse draußen ganz anders vorgestellt und ist enttäuscht, der andere kann sich der menschlichen Eigenart seiner fremdstämmigen Schüler und Schülereltern nicht anpassen, oder er verträgt sich menschlich nicht mit dem Schulvereinsvorstand oder den (deutschen oder ausländischen) Behördenvertretern; ein dritter schwört auf das zu Hause „erlernte“ Unterrichtsverfahren, kann sich nicht umstellen und verlangt, daß alles so geregelt und gehandhabt werde, wie er es aus seinem heimischen Schuldienst gewöhnt ist. Der eine sieht nicht ein, warum er draußen seine Zeit solchen ‚Nebendingen‘ wie Tätigkeit in der Schulkolonie, gesellschaftlichem Verkehr und ähnlichen ‚Äußerlichkeiten‘ widmen soll; beim anderen ist es vielleicht die Ehefrau, die sich nicht in das fremde (physikalische wie menschliche) Klima eingewöhnen kann und ihm mit der Zeit jede Freude an seinem Aufenthalt raubt.“

„Kurzum, Auskünfte und Lektüre über das Wesen der Auslandsschule sind zwar gut, aber sie sind nicht alles. Eine wirkliche Hilfe und Handreichung, die nach menschlichem Ermessen sowohl den Bewerber als auch die ihn entscheidende Stelle und die betreffende Schule vor bitteren Enttäuschungen bewahrt, kann nur in der Begegnung mit Kennern der Auslandsschule und aktiven Auslandslehrern und in mehrtägiger Unterhaltung vermittelt werden. Die Auswahl der Geeigneten sowohl wie der Entschluß, ins Ausland zu gehen, kann das wärmere Klima des Kontaktes, der Unmittelbarkeit, des Vertrauens nicht entbehren. Dazu gehört das Einanderkennenlernen und von einander Wissen. Von der Behörde aus gesehen ist die Entsendung eines Lehrers ins Ausland nicht bloß ein Verwaltungsakt! Mit der Entsendung des rechten Lehrers steht und fällt die Auslandsschule.“

„Die hier gehaltenen Vorträge können nur unterrichten; die Aussprachen in größerem oder kleinerem Kreis müssen sie vertiefen und klärend ergänzen. Dann werden unsere Kurse für die Bewerber auch Anlaß sein zur gewissenhaften Überprüfung des eigenen Wollens und Könnens. Ein solches Treffen ist ein gegenseitiges Geben und Nehmen; es ist, was die Teilnehmer aus ihm machen.“

Die von Legationsrat Dr. Arens sorgfältig vorbereiteten und trotz der Fülle des Gebotenen (s. Tagungsprogramm) zwanglos geleiteten beiden Vorbereitungskurse werden allen Teilnehmern in froher und dankbarer Erinnerung bleiben. Diesem Gedanken verlieh beim Abschiedsabend des 3. Kurses Kollege Dr. Luis Ausdruck, wenn er sagte: „Wir haben in diesen Tagen unendlich viel gelernt und sind voll Dank für die uns eröffneten Perspektiven auf unsere künftige Tätigkeit.“ Ein Beweis dafür, daß die Kurse ihren Zweck erfüllt haben, ist es, daß von den Teilnehmern am 4. Kurs nicht weniger als 16 noch 2 Tage zugaben, um an der unmittelbar anschließenden 3. Jahrestagung des Verbands deutscher Lehrer im Ausland in Stuttgart (30.—31. VIII.) teilzunehmen.

Die vom Institut für Auslandsbeziehungen zusammengestellte Ausstellung von Lehrbüchern für die Auslandsschule und für Sprachkurse, sowie von länderkundlichen Büchern fand allseitiges Interesse.

Soweit sich die gehaltenen Vorträge nicht mit ähnlichen, in früheren Heften unserer Zeitschrift veröffentlichten eng berühren, werden wir sie in loser Folge

nach und nach vollständig oder in Auszügen abdrucken. Aber auch schon die im vorliegenden Heft gegebenen Themenübersichten werden späteren Bewerbern und der weiteren Öffentlichkeit zeigen, welch ernstes Anliegen den Veranstaltern die Auswahl und Vorbereitung der künftigen Auslandslehrer ist. Sie werden hoffentlich noch manchem jungen Lehrer und mancher Lehrerin Lust machen, sich an der verantwortungsvollen Arbeit zu versuchen und sich für den Auslandsschuldienst zu melden.

Hch.

Teilnehmer am 3. Vorbereitungskurs vom 21.-31. Juli 1957

Referenten aus dem Auswärtigen Amt:

Dr. A. Simon, Votr. Legationsrat, Leiter des Schulreferats im A.A.; *Dr. Rolf Fechter*, Leg.Rat, Polit. Abt. des A.A.; *Dr. Rich. Kunisch*, Konsul, Schulreferat; *Dr. G. Arens*, Leg.Rat, Schulreferat, Leiter des Kurses; *Dr. Joh. Schmidt*, Schulreferat; *E. Pülm*, Konsultssek., Schulreferat.

Sonstige Referenten:

Hans Haven, Lehrer a. d. Europa-Schule der Montan-Union in Luxemburg; *Dr. L. Hettich*, OStDir. i. R. (Rumänien, Türkei, Italien), 1. Schriftl. der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“, Offenburg; *Frz. Hilker*, Ob.Schulrat a. D., Leiter des Dokumentations- und Auskunftsdienstes, Bonn; *Prof. Fritz Jöde*, Prä. d. Internationalen Instituts für Jugend- und Volksmusik, Trossingen; *Hans Keller*, Lehrer a. d. Dsch. Schule in Den Haag; *Dr. H. Körner*, OStDir. i. R. (Türkei, Südwestafrika), Meldorf/Holstein; *Herb. Koch*, Rektor (Tenerife), 2. Vors. des Verbands deutscher Auslandslehrer, Dortmund; *Gerh. Kress*, Rektor (Temuco/Chile), Marbach/Lahn; *Dr. E. Löffler*, Präsident, Min.Rat a. D., Mitgl. des Auslandsausschusses der Ku.Min.Konf., Mitgl. der Deutschen Unesco-Kommission, Stuttgart; *Dr. Dr. Frz. Thierfelder*, Gen.Sekretär d. Instituts für Auslandsbeziehungen, Stuttgart.

Gäste und aktive Auslandslehrer:

Dr. E. Kaier, Reg.Dir. und Mitgl. des Auslandsausschusses, Oberschulamt Freiburg i. Br.; *Ernst Hueber*, Verleger der Zeitschr. „Der deutsche Lehrer im Ausland“, München; *Werner Bönecke*, Lehrer, Dsch. Sch. Madrid; *Siebelt Djuren*, früher Dir. Dsch. Sch. Helsinki, jetzt Aurich; *Alois Oberberger*, Dir. der Dsch. Schule in Mailand; *Dir. W. Schäfer*, Dsch. Schule Teheran; *Dr. Huober*, StR., Goetheinstitut Beirut.

Bewerber für den Auslandsschuldienst (soweit bereits ins Ausland verpflichtet, steht der neue Schulort in Klammern):

H. W. Bock, StR., Fulda (Mailand); *Fritz Bockmann*, StR., Datteln (Istanbul); *Frau Charl. Bockmann*, StAss., Datteln (Istanbul); *Gisela Brodmüller*, StAss., Bad Godesberg (Mailand); *Dr. Margret Brügger*, StR., Leutkirch/Allg. (—); *Dankert*, StR., ...?... (Mailand); *Frau Erika Drößler*, StAss., Bad Harzburg (Stockholm); *Liliane Eisenkolb*, Dipl.Hds.-L., Goetheinstitut Kochel (—); *Sven Erichson*, StAss., Oldenburg/Holstein (Istanbul); *H.-Edg. Fischerwörning*, StR., Essen (—); *Ruth Godde*, L., Essen (—); *Helm. Grotz*, StR., Augsburg (Mailand); *Hajo Hadener*, L., Aschhausen/Old. (wahrsch. Istanbul); *Irmengard Häußling*,

KiGä., Lambrecht/Pf. (Vigo); *Hans Hardt*, Konrektor, Bonn (—); *Frau Gisela Hedrich*, L., Höfen (Las Palmas); *Ursula Hehn*, L., Wissen/Sieg (Porto); *Friedr. Jobst*, StR., Düsseldorf (Porto); *Norb. Kelbel*, StAss., B.-Lichterfelde (vorauss. Mailand); *Dr. Ingrid Koch*, StAss., Essen-Bredeney (Istanbul); *Friedr. Kretschmer*, L., Melbach (Barcelona); *Frau Ida Kretschmar*, KiGä., Melbach (Barcelona); *Irmg.-M. Lemm*, L., Ginderich (Mailand Ist. Giulia); *Heinr. Leopold*, L., Pewsum ü. Emden (Helsinki); *Dr. Wilh. Lotz*, StR., Gießen (Istanbul); *Dr. Werner Luis*, StR., Höxter (Madrid); *Wolfg. Michalowsky*, StR., früher Kairo, Lübeck (—); *Frau Dr. Frauke Michalowsky*, StAss., früher Kairo, Lübeck (—); *Rud. Möller*, MiSL., Mölln (—); *Dr. Martin Mühmelt*, StAss., Osnabrück (Athen); *Berthold Obermüller*, Hptl., Konstanz (Istanbul); *H.-Georg Ottmann*, L., Duingen ü. Alfeld (vorauss. Istanbul); *Karl Rampf*, Hptl., Weissenhorn (Rom); *Kurt Richter*, StR., Forchheim/Ofr. (—); *Dr. Peter-J. Rieckhoff*, StR., Untertürkheim (Athen); *Dietr. Rohwerder*, StR., Münster/Westf. (Mailand); *Luise Scheel*, MiSL., Kiel (Teheran); *Irmg. Schreiber*, L., Gießen (Helsinki); *Werner Schulz*, L., Willensen/Harz (Beirut); *Dr. Heinz Schwantze*, StR., Lehrte (Den Haag); *Anneliese Seibert*, L., Kassel-Niederwehren (Beirut); *Ursula Semerau*, StAss., Essen (Istanbul); *Dr. Sunhilt Stephani*, StAss., Marburg (—); *Hansjörg Strehlein*, StAss., Passau (Mailand); *Rich. Thomas*, StR., Bachrain-Fulda (Athen); *Lieselotte Tretow*, L., Hamburg (Helsinki); *Alfred Völkel*, MiSL., Naila/Ofr. (—); *Elfr. Vollmershaus*, L., Aachen (Mailand); *Ingeborg Witzel*, L., Frkf.-Zeilsheim (—).

Zus.: 2 KiGä., 16 L., 4 R. + MSL., 11 StAss., 15 StR., 1 Hdl.

Teilnehmer am 4. Vorbereitungskurs vom 20. - 30. August 1957

Referenten aus dem Auswärtigen Amt:

Dr. A. Simon, Vortragender Legationsrat, Leiter des Schulreferats im A.A.; *Dr. G. Arens*, Legationsrat im Schulreferat, Leiter des Kurses; *Dr. Rich. Kunisch*, Konsul, Schulreferat; *Dr. Joh. Schmidt*, Schulreferat; *E. Pülm*, Konsultssekretär, Schulreferat.

Sonstige Referenten:

Dr. H. Göttling, OStDir., D. Sch. Brüssel, 1. Vors. des Verbands der Auslandslehrer; *Dr. L. Hettich*, OStDir. i. R., Offenburg (früher Rumänien, Türkei, Italien), 1. Schriftleiter der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“; *F. Hilker*, Ob.Schulrat, Dokumentations- und päd. Auskunftsstelle, Bonn; *Dr. H. Himstedt*, StRat, Leiter der D. Sch. Saloniki; *Fritz Jöde*, Prof., Leiter des Internationalen Instituts für Jugend- und Volksmusik, Trossingen; *Dr. M. Johs*, OStDir., Meersburg (früher Tenerife u. Madrid); *Dr. K. Körner*, OStDir. i. R., Meldorf/Holstein (früher Türkei und Südwestafrika); *J. Krull*, Rektor, Hildesheim (früher Spanien); *Dr. H. Langerfeld*, Min.Rat a. D., Hunstig (früher Bulgarien); *Dr. E. Löffler*, Präsident, Stuttgart; *R. Schröter*, Hptl., Borgholzhausen, 2. Schriftleiter der Zeitschrift, Verfasser der neuen Auslandsschulbibel (früher Sofia); *H. Sewing*, OStR., Münster/Westf. (früher Chile).

Gäste und aktive Auslandslehrer:

Dr. Dr. K. Döhner, Oberschulrat, Kultusmin. Wiesbaden; *E. Gocht*, Hptl., Kehl-Sundheim (Madrid); *J. Gugler*, Schulrat, Freising (Spanien); *E. Hueber*, Verleger

der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“, München; *Frl. Kracke*, L., Deutsche Schule Las Palmas/Canar. I.; *Dr. Werner Luis*, StR., Direktor D. Sch. Madrid; *A. Oberberger*, StR., Direktor D. Sch. Mailand; *Cl. Schneider*, StR., Direktor D. Sch. Den Haag; *Dr. Dr. Frz. Thierfelder*, Dir. des Inst. f. Auslandsbeziehungen, Stuttgart; *W. Wiedemann*, StR., Direktor D. Sch. Kabul.

Bewerber für den Auslandsschuldienst (soweit bereits ins Ausland verpflichtet, steht der neue Schulort in Klammern):

Wendelin Antz, L., Gimmersdorf (Luxemburg-Montan); *Sigrid Becker*, Lehr-
amtsanw., Ochsenhausen; *Karin Boelke*, StAss., Aachen; *Elisab. Bolik*, L., Aurich-
Oldendorf; *Herbert Burkhardt*, StR., Aschaffenburg (evtl. Luxemburg); *Elisab.*
Christian, StR., Bad Nauheim; *Erika Eberle*, L., Titisee (evtl. Barcelona); *Gesa*
Ewald, L., Flensburg; *Dorothea Galle*, KiGä., Bochum; *Martin Gerhard*, L.,
Arolsen (Mailand); *Ulrich Grosche*, StAss., Winterberg/Westf. (Brüssel); *M.-The-*
resia Guggenmos, L., Oberwestern; *Marg. Gustorff*, KiGä., Stuttgart (evtl. Luxem-
burg); *Frau Ilse Hedicke*, L., Waldmichelbach (evtl. Brüssel); *Ute Henke*, KiGä.,
Rumeln-Kaldenhausen (Teheran); *Karl Henss*, L., Lardenbach (Schulleiter Pu-
ranque/Chile); *Martin Hillar*, StR., Bamberg (evtl. Luxemburg oder Rom); *Chri-*
stine Jirasek, L., Oberursel (evtl. Las Palmas); *Inge Kleme*, KiGä., Essen-Kupfer-
dreh (San Sebastian); *Ernst Köster*, MiL., Stuttgart (evtl. Caracas); *Dr. Theo*
Kräling, StR., Wiesbaden (Fontainebleau); *Ingeborg Langenklaß*, StR., Bremen
(evtl. Kairo); *Dr. Bernh. von der Linden*, MiL., Camberg/Nass. (bisher Caracas,
evtl. Johannesburg); *Marianne Neudorfer*, L., Heidhof-Maxhütte; *Ilse Neumann*,
MiL., Lübeck; *Viola Pfeifer*, L., B.-Lichterfelde; *Eva Plank*, L., Waldhausen-Aalen
(Kairo); *Ursula Plewnia*, L., Reine (Saloniki); *Annemarie Rabe*, L., Wilhelms-
haven; *Gisela Rechenberg*, L., Braunschweig; *Johanna Schewe*, StR., B.-Steglitz;
Bernh. Schelp, MiL., Syke-Bremen; *Dr. Dora Schöder*, StAss., Braunschweig (evtl.
Windhuk); *K.-Heinz Schreck*, StR., B.-Hermsdorf; *Johann Schröcker*, StR.,
Landsberg a. L. (Barcelona); *Gerh. Seither*, StAss., Kaiserslautern; *Wiltrud*
Thomas, L., Augsburg; *Christel Töws*, L., Hattersheim/M. (Lissabon); *Wiltrud*
Wensersky, StR., Kiel; *Burkhard Wisser*, StAss., Düsseldorf-Heerdt; *Ada Wolf*,
L., Hamburg-Rissen.

Zus.: 5 KiGä., 19 L., 4 MiL., 5 StAss., 9 StR.

Die Vorträge des 3. Vorbereitungskurses

Dr. Arens: Begrüßung und Einführungsvortrag.

Dr. Löffler: Gestalt und Besonderheit der deutschen Auslandsschule.

Dr. Dr. Thierfelder: Die heutige Stellung der deutschen Sprache im Ausland.

Dr. Schmidt: Deutsche Sprachkurse im Ausland.

G. Kreß: Zum ersten Mal an einer Auslandsschule (Chile).

H. Koch: Psychologische und didaktische Fragen des zweisprachigen Unterrichts.

Dr. Hettich: Bildungsziel und Lehrplangestaltung der Auslandsschule.

Dr. Simon: Auslandsschule und Kulturpolitik.

H. Haven: Laienspiel an der Auslandsschule.

H. Keller: Werken an einer Auslandsschule (Den Haag).

Dr. Kunisch: Die Rechtsstellung des Auslandslehrers.

E. Pülm: Fragen der Auslandslehrerbesoldung.
F. Hilker: Pädagogische Strömungen der Gegenwart im In- und Ausland.
Dr. Altpeter: Einführung in die Landschaft und Geschichte des Schwäbischen Barocks.
Dr. Körner: Deutsche Schulgründungen in Afrika.
Fr. Jöde: Die Pflege des Musischen, insbes. des Volksliedes, an der Auslandsschule.
Dr. Fechter: Wiedervereinigung und Außenpolitik.
H. Koch: Der Verband der deutschen Auslandslehrer.
Dr. Hettich: Die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“.

Sonstige Veranstaltungen beim 3. Kurs

Kunsthistorische Studienfahrt „Schwäb. Barock“ (1½ Tage): Schwäbisch Gmünd—Hornberg—Geislinger Steige—Ulm—Ochsenhausen—Steinhausen—Obermarchtal—Zwiefalten (Leitung: StR. Altpeter, Stuttgart);
 Auslandslehrer berichten von ihren Schulen (Madrid, Den Haag, Helsinki, Mailand, Luxemburg, Kairo, Saloniki);
 Aussprachenachmittag: Fragen der Grund- und Volksschule (Leitung: H. Koch);
 Fragen der Mittel- und Höheren Schule (Leitung: Dr. Hettich);
 Lichtbildervorträge (Chile, Griechenland);
 Einführung in die Technik der Farbfotografie;
 Besichtigung der Daimler-Benz-Werke Untertürkheim;
 Besuch des Instituts für Ausl.-Beziehungen Stuttgart;
 Rundfahrt durch Stuttgart und Empfang im Rathaus der Stadt Stuttgart mit Imbiß;
 Abschiedsabend mit Darbietungen der jungen Kursteilnehmer.

Die Vorträge des 4. Vorbereitungskurses

Dr. Arens: Einführungsvortrag.
Dr. Löffler: Deutsche Auslandsschulen in Vergangenheit und Gegenwart.
Dr. Simon: Auslandsschulen und Kulturpolitik.
Dr. Himstedt: Die Wiedereröffnung der Deutschen Schule in Saloniki.
R. Schröter: Die neue Auslandsschulbibel.
Dr. Götting: Bildungsziel und Lehrplangestaltung der Auslandsschule.
J. Krull: Methodische und didaktische Probleme des Grundschulunterrichts an der Auslandsschule.
Dr. Schmidt: Deutsche Sprachkurse im Ausland.
Dr. Simon: Kulturpolitische Rückschau und Ausschau.
Dr. Kunisch und *Dr. Götting*: Die Rechtsstellung des Auslandslehrers.
E. Pülm: Fragen der Auslandslehrerbesoldung.
F. Hilker: Die Bedeutung der vergleichenden Pädagogik für die Auslandslehrer.
Dr. Langerfeld: Die Aufgaben der Auslandslehrer.
Dr. Jobs: Der Verband deutscher Lehrer im Ausland.
Dr. Hettich: Die Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“.
Fr. Jöde: Musische Erziehung.
Dr. Körner: Deutsche Schulen in Afrika.
H. Sewing: Deutsche Schulen in Lateinamerika.
G. Lapper: Singendes Lernen (Einführung in die Lappersche Methode).

Sonstige Veranstaltungen beim 4. Kurs

Kunsthistorische Studienfahrt ins Hohenloher Land (1½ Tage): Waiblingen — Waldenburg — Öhringen — Neuenstein — Comburg — Schwäbisch Hall (mit Besuch des Festspiels „Johanna auf dem Scheiterhaufen“ von Thierry Maulnier auf der Freitreppe von St. Michael) — Langenburg — Weikersheim — Stupach — Creglingen — Rothenburg o. T. — Schwäbisch Gmünd (Leitung: StR. Altpeter, Stuttgart);

Lichtbildervortrag (Dr. Rudolph: La Paz und Bolivien);

Auslandslehrer berichten über ihre Schulen (Brüssel, San Sebastian, Caracas, La Paz);

Aussprachenachmittag über Fragen der Volksschule und der Höheren Schule (Leitung: Dr. Göttling und Dr. Johs);

Singabend unter Leitung von Prof. Jöde;

Besichtigung der Daimler-Benz-Werke in Untertürkheim;

Besuch des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart;

Rundfahrt durch Stuttgart und Empfang im Rathaus der Stadt Stuttgart mit Imbiß;

Abschiedsabend mit Darbietungen durch die jungen Kursteilnehmer.

Die Auslandslehrerexistenz

im Spiegel der deutschen Lyrik vom Mittelalter bis zur Neuzeit

Beim 2. Vorbereitungskurs August 1956 vorgetragen

von StR. C l e m e n s S c h n e i d e r, Den Haag

13. Jahrhundert

Es stuont ze Beutelsbêche
ein wunigliches sloss,
die ritter waren rîche,
die frouwen minnigliche —
ein strom von regen floss.

Sam der lichte mâne
hinziehet seinen lauf,
so ziehen sonder wâne
die frouwelin selbâne
in elliu lant zuhauf.

Ane werelt lône
vertrieben si diu zît,
gar manec edel schône
war ouch so garniht ohne!
das saget unz der nît.

Ahi — fart wol ir lieben!
des was uns grôse êr,
in aller werld vertrieben
mac euch das schiksal sieben!
Hûlf got, daz tröst mich sêr.

Klassik

Meine Ruh ist hin,
mein Herz ist schwer,
ich finde sie nimmer
und nimmer mehr!

(i. e.: die Auslandsstelle)

15. Jahrhundert: Der Pülmenorden oder die ergetzliche Zahlenharmonie

Ach, erlabe dich, du Seele
am AA so münzenreich,
wenn ein Pülme ohne Fehle
dich vertröstet allzugleich.

Sieh, wie schüttet er die „Blüten“,
selbst wenn die Tabellen wüten,
klingend, knisternd, leise, lind.
O, es möge Zeus verhüten,
daß sie dich nicht nur ermüden
und meist reinste Sprüche sind!

Romantik: Der Auslandsblutschlecker

Zu Bamberg in eim Keller
da hockt ein Kannibal.
Und schneller und immer schneller
leert er der Fässer Zahl.

Die riesengroßen Fässer,
gefüllt mit Auslandsblut,
je jünger desto besser,
hat er in sichrer Hut.

Und schleckst du am Pokale
gefüllt mit Auslandsblut,
dann lacht der Kannibale
(wie er es jetzt grad tut).

Nach Stefan George

A n A. Simon

Es steigt beim referat dir
der rauch in die nase so leicht
du hörtest der dinge so viel hier
bevor dich der schlummer beschleicht.

du klammerst zigaretten dann nur noch
im griff, wie's jeder jetzt weiß,
in bonnster neuester handtour
wie eppich und ehrenpreis.

Nach Morgenstern

Direktor — Schulvorstand —
Botschaft

Ein Dreieck kreiselt keck im Raum
und stößt vom Vorstands/Botschaftbaum
die armen, dünnen Blätter,
Und eckst du an dem Dreieck an,
dann gib'ts ein Donnerwetter!
Du bist ein Wellenreiter,
o armer kleiner Auslandsmann,
Du kreiselst usw.

Nach Bergengrün

Was der Vorstand dir verwehrt,
laß es schwinden unbewegt;
allenthalben das Entbehrte
wird dir bonnstens zugelegt.

Liebt das Amt die leeren Hände
und der Mangel wird Gewinn,
immerdar enthüllt das Ende
sich als strahlender Beginn.

Jeder Schmerz entläßt dich reicher,
beugst du dich der Dreiecksnot;
ärgerst du dich bleich und bleicher,
wisse, Schweigen ist Gebot!

Nach Hofmannsthal

Es war als sprächen Bäume mit Zweigen, die fernher wurzeln
und die Schleier heben sich bar zagender Herzen,
die anheischig pochen nach fremden Gestaden.
Und glitzern die Perlen der Auswärtig-Beamteten
volltröstend herüber mit der weißen Hände
beschwichtigender Gebärde, dann —
dann schreitet die Hemmung sieghaft durch die Wände der Akten
wie durch verschwimmendes Nichts. —

Lapperei

Melodie: Morgen Kinder wird's was geben...

Neunzehnhundertsechsfünfzig
tagten sie zum zweiten Mal,
oben lag Gut Burg am Berge,
unten lag ein Rebental.

Und sie tagten morgens, mittags,
und sie tagten abends auch,
und sie würden weitertagen,
wie es echter Lehrbrauch.

Dr. Arens hat die Sachen
oberprima hingedreht,
oft mit Ernst und auch mit Lachen,
wie er es so gut versteht.

Und so wollen wir denn sagen
vielen, vielen, vielen Dank
für die schönen Tagungstage —
Ach, wir sind vor Abschied krank!

An die Kursteilnehmer 1957
nach der Arie des Figaro „Nun vergiß leises Flehn“

verfaßt und beim Abschiedsabend 31. 7. 57 gesungen
von MiSchL. Alfred Völkel, Naila/Ofr.

O, vergiß nicht die lieben Gesichter,
die dir Mut eingefloßt mit dem Trichter,
daß du Analphabetenvernichter
fährst hinaus in die herrliche Welt!

O, vergiß nicht das Deutschtum im Ausland,
das ohn' dich doch von jeher sehr mau stand,
und sei froh, daß man dich hier herauswand,
mit viel Reden, doch weniger Geld!

O, vergiß nur nicht Osorno,
nicht Milano, nicht Kairo
und Addis Abeba!

Unter wechselnden Konsulen
mußt du um Beihilfen buhlen
und von Windhuk bis nach Schweden
in der Sprache Goethes reden;
du wirst „Billigkeit“ genießen,
sehr viel Ehr, doch schmale Bissen,
sehr schmale Bissen!

Unter vielen Wenn und Abers
läßt du dich fürs Ausland kapern,
draußen darfst du lustig „lappern“
und an hohen Mieten knabbern;
die Verständigung wird hapern,
du verstehst nicht, was sie plappern;
und der Bonner Hollerith
kommt nicht mit dem Zahlen mit.

O, vergiß nicht: du bist König,
kriegst du auch dafür recht wenig.
Musiziere, laienspiele!
Schöne fein des Volkes Gefühle!

Auslandslehrer, in die Wüste
bring der Menschheit die Kultur!

O, vergiß nur nicht Osorno,
nicht Milano, nicht Kairo
und Addis Abeba!

Einige der Lieder vom 4. Kurs

verfaßt von StAss. G. Seither, gesungen vom gemischten Chor

Stellenbewerbung

(Mel.: Auf de schwäb'sche Eisebahne)
Meine Herrn, was woll'n Se haben?
Wir nehm'n Preußen, Bayern, Schwaben.
Ob bekannt, ob unbekannt —
Alle werden eingeplant.

Stellen hab'n wir ganze Mengen!
Nur nicht gleich den Blick verengen!
Hier gib't mehr, als einer ahnt —
jeder ist hier eingeplant.

Reisen Se ohne Frau alleine?
Hab'n Se Kinder oder keine?
Gar ein Baby, das noch zahlt?
Alles wird hier eingeplant.

Wollen Se nach Indien fahren
oder auf die Balearen?
Barcelona und Madrid?
Nehm'n Sie Ihren Wagen mit!

Woll'n Se tagelang verhandeln?
Woll'n wie dereinst Zeus Sie wandeln?
Saloniki und Athen
ist das Richtige, wenn Se gehn!

Lieb'n Se Tito oder Nasser,
schwimmen Se gern mit jedem Wasser,
schreib'n Se gerne nach Diktat,
hab'n wir Kairo und Belgrad.

Woll'n Se Neger emanzipieren?
Keinen Augenblick verlieren!
Sind Se für die Freiheit da,
geh'n Se nach Südafrika.

Sind Se mehr für Freikultur,
rat ich Indonesien nur;
auch frißt man dort — 's geht nicht schief —
heut statt Menschen Corned Beef.

China leider außer Plan!
Doch empfehl ich sehr Japan.
Bleibt die Zahlung aus an Sie,
bleibt Ihn'n noch Harakiri.

Woll'n Se mit Indianern singen,
woll'n Se sammeln Schmetterlinge,
Flöhe fangen (welch ein Spaß!):
Peru, Chile und La Paz!

Das ist überhaupt d-i-e Gegend,
soo gesund und nicht aufregend;
dort strinkt weder Dreck noch Mist,
weil die Luft viel dünner ist.

Pasta asciutta und Oliven
sind ein Thema zum Vertiefen;
Rom ist auch ein schönes Nest
(halt'n Se aber den Beutel fest!)

Quito, Kabul, Kopenhagen?
Nirgends hab'n Se dort zu klagen!
Moskau oder Vatikan?
Darauf kommt es gar nicht an:

Lassen Se Ihren Globus kreisen!
Mit dem Messer drauf zu schmeißen
ist die beste Medizin:
Wo es drin steckt, geh'n Se hin!

Der Ausgleichszahler

(Mel.: Oh, mein Papa...)

Oh, Meister Pülm ist eine wunderbare Mann,
oh, Meister Pülm ist eine große Kienstler!
Oh, Meister Pülm berechnet, was er zahlen kann,
oh, Meister Pülm, wie stellst Du das nur an?

Ach, Gott sei Dank,
so hört man alle Lehrer schrein,
daß allerseits der Ausgleich wird geschaffen!
Oh, Meister Pülm ist eine gute Ausgleichsmann,
oh, Meister Pülm, es lobt Dich jedermann!

Abschied

(Mel.: Wer weiß, wann wir uns wiedersehn)

Nun gehn sie raus nach Genua,
nach Sansibar und Rom,
nach Tokyo und Teheran
und auch nach Lissabon.
[: Wer weiß, *wo* wir uns wiedersehn
(ja wo?)
auf dieser weiten Welt! :]

Da gehn die Mammoniten hin
und suchen nur das Geld;
die andern haben Ideal im Sinn
für ihr Betätigungsfeld.
[: Wer weiß, *wie* wir uns wiedersehn
(ja wie?)
auf dieser weiten Welt! :]

Den einen zieht die Gegend an,
den anderen die Kunst;
sie suchen überall ihr Glück
und fremder Leute Gunst.
[: Wer weiß, *wann* wir uns wiedersehn
(ja wann?)
auf dieser weiten Welt! :]

Dem Schriftleiter unserer Zeitschrift OStDir. Dr. Hettich wurde an seinem
70. Geburtstag das Bundesverdienstkreuz verliehen.

Auch eine lockende Aufgabe für den Auslandslehrer - Als Experte im Dienste einer fremden Unterrichtsverwaltung

von Vortr. Legationsrat Dr. Anton Simon, Bonn

Dieses Thema sei aufgezeigt am Beispiel Kolumbiens, wo 3 Wellen von deutschen Lehrern tätig waren. Es handelt sich um die pädagogischen Missionen des Jahres 1871 u. f., des Jahres 1924 u. f. und des Jahres 1952 u. f.

1. Dem kolumbianischen Unterrichtsminister Dámaso Zapata (1833—1888) ging es vor allem darum, die Ausbildung des Lehrerstandes in Kolumbien zu heben. Deshalb kam er auf den Gedanken, eine europäische pädagogische Mission nach Kolumbien herüberzuholen. Nicht von ungefähr fiel seine Wahl auf Deutschland, dessen Schulwesen, insbesondere sein Gymnasium, seit Humboldts Zeiten beispielhaft sein konnte. Im Jahre 1871 rief er nach Kolumbien *Karl Uttermann* als Direktor der Lehrerbildungsanstalt in Santander und holte als Professor für Pädagogik *Albert Blume*. Weiterhin machte er im gleichen Jahr *Amadäus Weiß* zum Leiter der Lehrerbildungsanstalt von Cundinamarca. Für die Lehrerinnenbildungsanstalt berief er *Katharina Recker* als Direktorin. Weiterhin beauftragte er *Christian Siegert* mit der Betreuung aller Lehrerbildungsanstalten in Kolumbien und machte ihn auch zum Generalinspektor der öffentlichen Schulen der Hauptstadt. Zur Weiterbildung der Lehrer in Bogotá hielt Siegert jede Woche Vorlesungen über Pädagogik.

Diese erste deutsche pädagogische Mission war äußerst erfolgreich. So sagt Luis Antonio Bohórquez Casallas in seinem Buche: „La evolución educativa en Columbia“ 1956, Seite 383: „Die deutschen Professoren führten die bedeutendste und heilsamste Schulreorganisation durch, die die Annalen des vergangenen Jahrhunderts in unserem Land verzeichnen“. Aus Anlaß des Krieges des Jahres 1876 fand diese Tätigkeit der ersten deutschen Mission ein plötzliches Ende.

2. Aber die Erinnerung an ihr Wirken blieb lebendig und unvergessen bis ins 20. Jahrhundert hinein. Ende 1924 wurde die zweite deutsche pädagogische Mission nach Kolumbien gerufen. Es handelte sich insbesondere um *Karl Glöckner* (z. Z. in Gießen lebend), der die Lehrerbildungsanstalten und den Volksschulunterricht reorganisieren sollte, um *Karl Decker* aus Bottrop i. W., der sich mit den höheren Lehranstalten befaßte, und um *Anton Eitel*, der sich für die Neubelebung der Universitäten einsetzte. Anton Eitel, Schüler des bekannten Historikers Heinrich Finke, lehrte später an der Universität Münster. Diese 3 Erziehungsfachleute stellten im Jahre 1925 das Grundgesetz (Ley orgánica) für die Erziehung fertig. Wenn es auch vom Kolumbianischen Kongreß nicht verabschiedet wurde, vor allem, weil die finanziellen Mittel für die Reformen nicht zur Verfügung gestellt wurden, so waren seine Vorschläge doch zukunftsfruchtig: Die Lehrergehälter wurden angehoben, wodurch das Ansehen der Lehrerschaft allgemein stieg, die hygienischen Verhältnisse in den Schulen und auch die ärztliche Betreuung der Kinder wurden wesentlich verbessert. Und besonders wichtig: Die Vorarbeiten dieser zweiten Mission führten im Jahre 1927 dazu, daß die Volksschulpflicht in Kolumbien gesetzlich verankert wurde.

Eine besondere Rolle spielte außerhalb dieser zweiten deutschen Mission Oberstudiendirektor *Dr. Julius Sieber* aus Friedrichshafen, der Anfang August ds. Js. vom Herrn Bundespräsident das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse verliehen bekam, das äußere Zeichen seiner unvergeßlichen Leistungen auf pädagogischem Gebiet in Kolumbien. Zweimal war Dr. Sieber in Kolumbien tätig, und zwar von 1926 bis 1936 und von 1947 bis 1957. Von ihm sagt der Verfasser des oben genannten Buches: „10 Jahre lang widmete er seine mächtigen Energien dem Dienste der Erziehung. Wie der Interessierteste der Kolumbianer beschäftigte er sich damit, unser Land zu studieren und zu verstehen, seine Geschichte, seine Hilfsquellen, seine reichen Überlieferungen, in unmittelbarer Fühlungnahme mit seinen Lehrern, seinen Kindern und seinem Volk . . . Trotz aller Schwierigkeiten verwirklichte er ein Werk und gründete er eine Schule, auf die wir Kolumbianer stolz sein müssen.“ Sieber ging es vor allem darum, die Schule nach ihrer sozialen Funktion hin auszurichten. Zweimal war er Rektor der Pädagogischen Universität in Boyocá. Er veröffentlichte verschiedene didaktische Werke, u. a. eine Psychologie, einen Leitfaden für Chemie und einen Leitfaden für Arithmetik. In den letzten 30 Jahren war er — der Deutsche — in Kolumbien die stärkste pädagogische Persönlichkeit, sowohl was seine Lehrtätigkeit wie auch seine Forschungstätigkeit angeht.

3. Die dritte pädagogische Mission begann im Jahre 1952 ihre Tätigkeit. Auf Anregung Siebers erschien Anfang 1952 in meinem Arbeitszimmer der kolumbianische Professor Castellanos, begleitet von Oberstudiendirektor *Rudolf Hommes* († 1955), der seit vielen Jahren ebenfalls als deutscher Experte in Kolumbien wirkte, und stellte unter Mitarbeit des Auswärtigen Amts die dritte deutsche pädagogische Mission zusammen, in der Frau Oberstudiendirektorin *Dr. Franziska Radtke* aus Dorsten (Westf.) eine besondere Bedeutung hatte. Frau Dr. Radtke war bereits von 1926 bis 1936 in Kolumbien tätig gewesen und wurde nunmehr zum zweiten Mal Rektorin der Pädagogischen Universität für Frauen in Bogotá. Sie zog eine Reihe von Assessoren, Studienrätinnen und Studienräten wie auch Kindergärtnerinnen nach Kolumbien nach und hat bis zu ihrem Rücktritt von ihrem Posten als Rektorin am 31. Mai 1957 viel Initiative in der Ausbildung der Lehrerinnen für die Höheren Schulen in Kolumbien entwickelt. Auch sie erhielt vom Herrn Bundespräsidenten eine hohe Auszeichnung. — Aber auch nach der Rückkehr Dr. Siebers und Frau Dr. Radtkes wirken noch etwa ein Dutzend vom Auswärtigen Amt vermittelter Lehrer der verschiedensten Kategorien an Universitäten, Lehrerbildungsanstalten, in der kolumbianischen Unterrichtsverwaltung, wie auch in der Kindergartenarbeit.

4. Kolumbien sollte nur als Exempel dienen. Auch andere Länder haben sich mit Vorliebe der deutschen Pädagogik und des tüchtigen deutschen Lehrers erinnert, in Vergangenheit und Gegenwart. In der Vergangenheit waren es z. B. Argentinien — ich erinnere an Professor *Dr. W. Keiper*, der heute als 88-jähriger und Ehrenmitglied des VdLiA. in Remagen lebend, im Juli 1904 die Ausbildung der argentinischen Lehrer im eigens dafür geschaffenen Seminar, dem Instituto Nacional del Profesorado Secundario, in Buenos Aires übernahm (vgl. diese Zeitschrift Jahrgang 57, Heft 7, S. 147) — und Chile, dessen Schulwesen durch deutsche Experten stark befruchtet wurde; in der Gegenwart sind es z. B. der

Iran (Gewerbeschuldirektor *Hermann Uhl* aus Überlingen reorganisiert z. Z. die in den 20er Jahren von meinem Amtsvorgänger Prof. Südhoff ins Leben gerufenen iranischen Gewerbeschulen), Afghanistan und Ägypten. Viele Länder wenden sich hilfeschend an das Auswärtige Amt. Ich fürchte, viele Rufe müssen ungehört verhallen, da manche Stellen über innere Sorgen die Größe dieser Aufgaben in der weiten Welt nicht richtig sehen.

Die Deutsche Abteilung der Ecole Internationale du SHAPE in Saint Germain-en-Laye

von StR. Dr. Bruno Gramse, St. Germain-en-Laye

Der Aufbau der Ecole Internationale du SHAPE in Saint Germain-en-Laye, einem Vorort von Paris, ist nunmehr abgeschlossen und damit auch der Aufbau der Deutschen Abteilung dieser Schule. Die „Classe Première“ ist eingerichtet, und zum Abschluß des jetzt beginnenden Schuljahres wird *zum ersten Mal das französische Baccalaureat und anschließend das deutsche Abitur in der Form einer Nostrifizierungsprüfung abgenommen werden*, die die Ständige Konferenz der Kultusminister im Mai 1957 erstmals für 1958 genehmigt hat: Alle deutschen Schüler, die das Baccalaureat bestanden haben, werden sich anschließend einer Prüfung in den Fächern: deutsche Sprache, Geschichte, Erdkunde und Staatsbürgerkunde unter Vorsitz eines von der Kultusministerkonferenz entsandten Kommissars unterziehen. Die bestandene Prüfung gibt den Schülern dann die gleichen Rechte wie das deutsche Abitur. Damit haben die Schüler zum ersten Mal in der Geschichte des deutsch-französischen Schulwesens die Möglichkeit, mit einem Schulabgangszeugnis als vollwertige Studierende an den Universitäten beider Länder eingeschrieben zu werden.

Die Ecole Internationale in St. Germain entstand nicht aus einem vorgefaßten pädagogischen Plan, sie ergab sich vielmehr aus der Notwendigkeit, plötzlich mehrere Hundert Kinder aus einem Dutzend europäischer und außereuropäischer Länder zu beschulen. Denn als SHAPE (Supreme Headquarter Allied Powers Europe) sein Hauptquartier in Paris aufbaute und in dem weitläufigen Park des Château d'Hennemont in St. Germain ein SHAPE-Dorf für etwa 350 Familien der bei SHAPE arbeitenden Soldaten aller Nationen errichtete, da waren die Kinder plötzlich da und es mußte etwas geschehen. In die altehrwürdigen französischen Schulen der reichen und stillen Stadt St. Germain paßten die Neuankömmlinge nicht hinein, schon rein räumlich nicht. Aus dem babylonischen Sprachengewirr der heute 15 Nationen zählenden SHAPE-Angehörigen hat sich zwar zum Verkehr untereinander und zum täglichen Gebrauch beim Kaufmann, bei der Post, dem Kino usw. ein recht brauchbares Pidgin-SHAPE entwickelt, für den Schulunterricht aber ist diese Sprachenverwirrung ungeeignet.

SHAPE stellte daher schon 1952 das Château, um das herum die modernen Wohnblocks errichtet wurden, als Schule zur Verfügung und beteiligte sich auch finanziell an der Inneneinrichtung sowie an der Bezahlung zusätzlicher Lehrkräfte für all die Sonderkurse, die notwendig sind, da die Vorbildung der Schüler allzu verschieden ist. Der französische Staat trägt die Hauptlast aller Kosten für

Lehrkräfte, Gebäude, Lehr- und Lernmittel. Die Lage der Schule inmitten des weitläufigen Parks und die drei Pausenhöfe und Sportplätze abseits vom Verkehr nehmen dieser Schule alles kasernenmäßige und geben die Möglichkeit zur ruhigen Arbeit neben wirklicher Entspannung in den Pausen, vor allem der zwei-stündigen Mittagspause.

Was vor 5 Jahren als Notlösung begann, ist heute ein vielbeachteter Erfolg geworden. Da das Château allein schon lange nicht mehr ausreicht, hat der französische Staat für die Ecole Maternelle (Kindergarten) ein eigenes Gebäude zur Verfügung gestellt und für die Ecole Primaire (1.—6. Schuljahr) einen ganz modernen Gebäudetrakt errichtet. Für die Ecole Secondaire (Sexta bis Abitur) sind um das Château herum mehrere, zum Teil anmutige Pavillons gestellt worden, und die Baupläne für ein 5stöckiges Schulhaus mit 36 Klassen sind fix und fertig.

Das Auswärtige Amt in Bonn hat für die rund 100 deutschen Schüler die Errichtung eines eigenen Schulpavillons genehmigt, der Bau ist im vollen Gange, so daß die deutschen Schüler innerhalb der Ecole Internationale nun bald auch eine eigene Heimstatt haben werden.

Der Ecole Internationale du SHAPE liegt der französische Unterrichtsplan zu Grunde. Gleichzeitig aber wird jeder Nation die Möglichkeit gegeben, ihre Eigenart zu wahren. Darum gibt es die nationalen Abteilungen, in denen Lehrer des Heimatlandes ihre Schüler zusätzlich zum französischen Unterricht zweimal wöchentlich nach dem Lehrplan ihres Landes unterrichten. Die englische Abteilung ist mit mehr als 100 Schülern und 5 Lehrkräften die stärkste außerfranzösische Abteilung der Schule, dann folgt die deutsche Abteilung mit rund 100 Schülern und 3 Lehrern, dichtauf die Canadier und die Schüler der USA (die bei Paris eine eigene, sehr große Schule haben), und im Abstand schließlich die Holländer, Italiener, Norweger, Türken und Griechen sowie die National-Tschechen und Slowaken.

Dank der aktiven und über den Dingen stehenden Persönlichkeit des sprachgewaltigen französischen Direktors, M. Tallard, der für seine Leistung mit dem Band der Ehrenlegion ausgezeichnet wurde, ist dieser Versuch, nationale mit übernationaler Eigenart zu verbinden, gelungen. Die Schule zählt heute rund 900 Schüler und etwa 60 Lehrer, die fast alle freiwillig hierher gekommen sind, weil sie sich für den Gedanken der übernationalen Erziehung einsetzen wollen. So herrscht trotz aller Sprachschwierigkeit stets ein außerordentlich lebhaftes Getriebe im Lehrerzimmer, bei den gemeinsamen Mahlzeiten sowie auf den häufigen réunions amicales. Da die Zusammenarbeit ungewöhnlich gut ist, wird es möglich, Schüler der verschiedensten Vorbildung sehr bald auf den Stand der allen gemeinsamen Stammklasse zu bringen.

Eine besondere Schwierigkeit liegt darin, daß kaum ein Schüler länger als zwei Jahre auf der Schule bleibt, weil die Soldatenväter meist nach zwei Jahren wieder in die Heimat zurückkehren. Die Notwendigkeit, den Kindern den Übergang auf die Schulen ihres Vaterlandes zu ermöglichen, ist also ein tragender Gedanke der Ecole Internationale.

Die deutsche Abteilung wird wie alle deutschen Auslandsschulen von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes betreut. Ganz besonderes Verständnis für die besonderen Aufgaben in St. Germain zeigt die Kulturabteilung der deut-

schen Botschaft in Paris. Sie nimmt sich auch der staatsbürgerlichen Erziehung der Oberstufe an, schickt Einladungen zu Kulturveranstaltungen und hilft stets die vielfältigen Sonderwünsche der deutschen Abteilung zu erfüllen. Auch die deutschen Geistlichen beider Konfessionen unterstützen die Arbeit der Schule auf das Eifrigste.

In der deutschen Abteilung finden sich Kinder aller Klassenstufen vom Vierjährigen der Ecole Maternelle bis zum zwanzigjährigen Primaner. Die Schüler gehören zum Teil dem humanistischen Zweig an, zum Teil dem realgymnasialen oder dem neusprachlichen Zweig. Die deutschen Schüler sind nicht nur Soldatenkinder, sondern auch Kinder der Angehörigen der beiden deutschen Botschaften in Paris (Politische Botschaft: v. Maltzahn, NATO-Botschaft: Blankenhorn), der OEEC, der Westeuropäischen Union und der Lufthansa. Aber es sind auch Kinder privater Kaufleute, Industrieller und Journalisten da. Leider kann die überfüllte Schule nicht alle deutschen Kinder aufnehmen, die sich melden.

Der Unterricht findet an 5 Tagen in der Woche statt, der Samstag ist schulfrei. Nach französischer Art wird am Vor- und Nachmittag unterrichtet, die Möglichkeiten der schulischen Beeinflussung sind also sehr stark. Das Mittagessen wird gemeinsam in der Schulkantine eingenommen. Die Schüler kommen mit der elektrischen Schnellbahn nach St. Germain, aber auch mit Autobussen. Für die deutschen Kinder steht ein großer Mercedesbus der Wehrmacht zur Verfügung, der fast 60 Kinder täglich auf einer — leider sehr langen — Rundfahrt durch Paris aufnimmt und abends wieder absetzt. Zum neuen Schuljahr werden weitere deutsche Busse erwartet, um alle Kinder zu erreichen und die Fahrtzeit, die gegenwärtig fast zwei Stunden beträgt, abzukürzen.

Wenn ein deutsches Kind neu nach St. Germain kommt, erhält es zuerst französischen Sonderunterricht. Alle 8—12jährigen werden zusammen mit neu-angekommenen Kindern aller Nationen in einer Klasse zusammengefaßt (es sind durchschnittlich alle drei Monate 30 Kinder) und erhalten täglich 7 Stunden lang Unterricht in der französischen Sprache. Dieser Kurs dauert drei Monate, danach kommen die Kinder in die ihrem Alter entsprechende Klasse und vermögen dem Unterricht in allen Fächern in französischer Sprache zu folgen. In diesen Stammklassen sitzen die Schüler aller Nationen einträchtig nebeneinander, ein Nationalitäten-Problem gibt es nicht. Auch auf dem Pausenhof spielen die Schüler alle miteinander, oft ohne zu wissen, welcher Nationalität der Spielkamerad ist. (Mein eigener 10jähriger Sohn ist angesehenes Mitglied einer Indianergruppe, in der 2 Franzosen, 2 Türken, 1 Norweger, 1 Holländer und 1 Österreicher mitwirken. Umgangssprache ist französisch, „aufgebessert“ durch Pidgin-SHAPE.)

Die Schüler der Ecole Secondaire, die neu ankommen, werden gleich in die ihrem Alter und ihrer Vorbildung entsprechende gemeinsame Stammklasse eingestuft. Aber sie erhalten zusätzlich französischen Sprachunterricht, täglich 2 Stunden und je nach ihren Vorkenntnissen in drei verschiedenen Schwierigkeitsstufen. Im allgemeinen können sie dann nach drei Monaten jedem Unterricht in französischer Sprache folgen.

Erstaunlicherweise liegt also das Problem nicht so sehr darin „wie bringen wir den Deutschen die notwendigen französischen Kenntnisse bei“, sondern vielmehr darin: „Wie vermeiden wir es, daß sie ihre deutsche Muttersprache ver-

gessen?“ Nach zwei Jahren Aufenthalt in Frankreich beginnt eine deutlich bemerkbare Unsicherheit im Gebrauch der Muttersprache. Die Klarheit und Lieblichkeit der französischen Sprache, der Besuch der französischen Schule, das Leben in Paris mit seiner überaus eindrucksvollen Kultur aus Vergangenheit und Gegenwart wandeln die deutschen Schüler, die ja im aufnahme- und begeisterungsfähigsten Alter sind, trotz des Einflusses des deutschen Elternhauses aufsehenerregend schnell. Wir haben in der deutschen Abteilung Schüler, die länger als drei Jahre in Paris leben und heute, gerade weil sie überdurchschnittlich begabt und interessiert sind, ernste Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Muttersprache haben. So siedelt jetzt ein Primaner, der sechs Jahre in Paris lebte, nach Madrid über und wird dort ... die französische Schule besuchen!

Die Einrichtung einer deutschen Abteilung in St. Germain war also unbedingt notwendig, und solange es nicht ein deutsches Gymnasium in Paris gibt, wird die Abteilung vergrößert werden müssen.

Die Schüler haben also alle gemeinsam in einer gemeinsamen Klasse Unterricht in allen Schulfächern. Das heißt also, daß ein deutscher Schüler z. B. in Latein den Cicero zuerst ins Deutsche übersetzt und dann ins Französische überträgt! Trotz dieser Schwierigkeiten haben die deutschen Schüler immer gut abgeschnitten. Fast alle sind versetzt worden, und in diesem Jahr haben deutsche Schüler bei der feierlichen „distribution des prix“, mit der in Frankreich jedes Schuljahr schließt und zu der die Generale von SHAPE von allen Nationen ebenso wie die Angehörigen der Botschaften in die Schule kommen, nicht nur den ersten vielbegehrten Preis, den der Oberkommandierende der NATO-Streitkräfte, General Norstadt, stiftet, erhalten, sondern auch den zweiten Preis, den die Internationale Elternschaft gibt, und dazu sehr viele Preise in wissenschaftlichen Fächern. Während der Feierlichkeiten wurde ein deutsches Theaterstück in deutscher Sprache aufgeführt (Die 7 Schwaben), bei dem wegen des Sprachbabylons ganz besonderer Wert auf den Ausdruck gelegt werden mußte. Dieses Stück gefiel der internationalen Elternschaft so, daß es auf Wunsch des französischen Direktors bei der Schulschlußfeier auch der Oberstufe wiederholt werden mußte. Dabei ist noch besonders zu unterstreichen, daß wegen der geringen Zahl der deutschen Schüler keine Auswahl nach schauspielerischem Talent getroffen werden konnte, sondern daß buchstäblich jeder der Quartaner und Tertianer mitspielen mußte.

Neben dem allen Schülern gemeinsamen Unterricht in französischer Sprache erhalten die deutschen Schüler zweimal wöchentlich Unterricht in deutscher Sprache und zwar 4 Stunden Deutsch, 2 Stunden Geschichte, 1 Stunde Erdkunde und 1 Stunde Staatsbürgerkunde. Die deutsche Abteilung hat also die doppelte Aufgabe: ankommenden Schülern das Einleben zu erleichtern (die deutschen Lehrer helfen auch beim französischen Sprachunterricht aus) und den nach Deutschland zurückkehrenden Schülern den Übergang auf die deutschen Schulen zu ermöglichen. Da die Klassen zahlenmäßig sehr klein sind (nie mehr als 12 Schüler), kann individuell auf jeden Schüler eingegangen und erfreuliche Ergebnisse können erzielt werden. So kann man sagen, daß ein Übergang von einer deutschen Schule nach St. Germain und wieder zurück an eine deutsche Schule heute leichter ist, als oft ein Übergang innerhalb Deutschlands von einer Schule zur anderen.

Die Ecole Internationale du SHAPE in St. Germain darf nicht — wie es häufig geschieht — mit der SHAPE-Schule in dem 100 km entfernten Fontainebleau verwechselt werden. SHAPE-Paris ist das Hauptquartier für ganz Europa mit Untergruppen in Oslo, Neapel und eben Fontainebleau für den Bezirk: Mitte Europa. Die Schule in F. ist im Aufbau, es existiert bisher eine holländische Abteilung. Die deutsche Abteilung soll am 1. 10. 57 ihre Arbeit beginnen.

Vom Sinn des Werkunterrichts und seiner besonderen Lage an der Auslandsschule.

von Lehrer Hans Keller, Den Haag

I. Warum sollten wir an jeder Schule Werkunterricht treiben? (Vom Wesen des Werkunterrichts). Im Werken muß technische Erziehung enthalten sein. Unsere Welt ist eine technische Welt, in welcher Industrieformen und -normen einen wesentlichen Einfluß auf unsere gesamte Lebensgestaltung und -haltung gewonnen haben. Aber doch kann es sich nicht erschöpfen im Üben von Techniken und technischen Formen — wir würden das Kind töten.

Im Werken muß das Kind aus tiefen, inneren Bezirken heraus leben und gestalten können. Die schöpferische Kraft muß erhalten und gefördert werden, damit das Kind zu einer befreienden Aussage kommen kann. Aber doch kann es sich nicht nur um ein völlig freies Gestalten und Formen handeln — wir würden der Technik und der Umwelt Gewalt antun.

Technik und schöpferische Kraft müssen sich im lebendigen Wechsel ständig durchdringen.

Lassen wir das Kind in Freiheit und Freude schaffen, so werden all seine schöpferischen und gestalterischen Kräfte wachgerufen. Es wird zu wahren und echten Formen finden und so in richtiger Weise hineinwachsen in die Welt, die eine technische Welt ist.

II. Wer kann diesen Werkunterricht erteilen? (Vom Lehrer für das Werken). Werken ist ein Ausdruckserlebnis. Nur ein Lehrer kann dem Kinde Führer sein, der von der Kunst erlebnishaft ergriffen ist.

Idealfall: Der Werklehrer ist eine Künstlernatur. Ihr kommen am nächsten Kunsterzieher und Werklehrer.

Normalfall: Es sind weder Kunsterzieher noch Werklehrer an der Schule vorhanden. Befähigt ist jeder Lehrer, der Verständnis für künstlerische Werte besitzt.

Drei Forderungen sind an den Werklehrer zu stellen:

1. In eigenem freien Schaffen sich selbst äußern.
2. Als Pädagoge aus dem Kinde herausholen, was in ihm ist.
3. Jedes Vorhaben sauber und gewissenhaft vorbereiten.

III. Wie sollten wir in der Schule werken? (Von der Methode und den Techniken des Werkens). Werken vollzieht sich nicht in einer Einbahnstraße. Es gibt viele Möglichkeiten:

Beispiel: Eine Weihnachtskrippe soll gebaut werden:

1. Aus dem Leben der Schule erwächst eine Aufgabe.
2. Aus der Aufgabe entsteht ein Arbeitsplan, der alle Klassen einbezieht (Echte

- Arbeitsgemeinschaft).
3. In jeder Gemeinschaftsarbeit müssen gewisse Arbeitsregeln festgelegt werden.
 4. Einzelarbeit sollte möglichst oft durch Gruppenarbeit abgelöst werden.
 5. Es muß versucht werden, eine „schöpferische Atmosphäre“ zu schaffen.
 6. Die Schüler müssen in völliger Freiheit arbeiten können.
 7. Bei neuen Techniken muß der Lehrer Starthilfen geben.
 8. Gemeinsame Betrachtung, Beurteilung und Auswahl der Werkarbeiten. Nichts herunterreißen, die Freude am Schaffen stärken. Es gibt kein „Falsch“ — „Richtig“. Im Gespräch zu einem verständnisvollen Erkennen grundlegender Formgesetze führen.

Allgemeine Hinweise:

1. Lebendig sein und Abwechslung schaffen — im Material und in den Techniken.
2. Das Einführen in eine neue Technik ist nur ein äußerer Fortschritt. Sie erfüllt erst ihren Zweck, wenn der Schüler in ihr gestalten kann.
3. Klare, gestalterische Aufgaben stellen. Rahmenthemen, die jedem Spielraum lassen.
4. Wenn Gestaltungs- oder äußere Kraft des Schülers überfordert ist, eine Arbeit abbrechen.
5. Durch Beschäftigung mit den verschiedensten Materialien deren Eigenwert und die Möglichkeiten ihrer Formgebung und Verwendung erleben und erkennen lassen — ein Weg, schon beim Schulkind für die gute, einfache, echte Form zu werben.

IV. Welche besonderen Lagen ergeben sich beim Werkunterricht an der Auslandsschule?

1. Erwarten Sie im Auslande keine Werkstatt mit allem Werkzeug! Fangen Sie trotzdem an!
2. Suchen Sie das für das Land typische Material und verwenden Sie es! (Holz, Bambus, Stroh usw.)
3. Stehen Sie nicht allein im Werkunterricht!
 - a) Gewinnen Sie die Eltern durch Schulbesuche und Ausstellungen!
 - b) Suchen Sie Verbindung zu Werkstätten!
 - c) Suchen Sie Verbindung zum Werkunterricht und zu Werkkollegen des Landes!
4. Erkunden Sie Fabriken, die für Ihre Arbeit wichtig sind!
5. Besuchen Sie Kunstsammlungen, Museen, Ausstellungen!
6. Seien Sie behutsam im Werken mit Kindern, deren Sprache Sie nicht sprechen!

Wir wollen keine Abrichtung auf Fertigkeiten. Wir wollen eine lebendige Äußerung des kindlichen Charakters, wir wollen alle schöpferischen Kräfte des jungen Menschen wecken und so zu einer wirklichen „allgemeinen Menschenbildung“ beitragen.

Literatur

Trümper: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Berlin: Rembrandt - Verlag K. Lemmer.

Schwerdtfeger: Bildende Kunst und Schule. Hannover: Schroedel.

Braun-Feldweg: Mit Kindern malen, zeichnen, formen. Klett-Verlag, Stuttgart.

Hils: Werken für alle. Maier-Verlag, Ravensburg.

Neu hinausgegangene Auslandslehrer und in den Inlandsdienst zurückgekehrte.

Auf die dem Septemberheft beigelegt gewesenen Frage-Postkarten sind bis heute bereits einige Antworten bei mir eingegangen.

Als hinausgegangen meldete sich (lange Postwege!) nur:

Dörr Walter, L., Gießen, ab 1. 10. 57 nach Madrid, Col. San Miguel

Als zurückgekehrt meldeten sich:

Dr. Weiß, Stud.Prof. (Gottfried), von Brüssel nach 5 Jahren
am 31. 8. 57 nach München, Gisela-Oberschule.

Georgi Hans-Joachim, StRat, von Concepcion/Chile nach 4 Jahren
am 1. 4. 57 nach Bremen, Lürmannstraße 30

Kutz Anneliese, MiSchL., von Cairo nach 7 Jahren
am 18. 4. 57 nach Wetzlar-Garbenheim, Am Brühl

Schlüter Wilhelm, MiSchL., von Windhoek nach 20 Jahren
am 1. 4. 57 nach Münster i. W., Uppenbergstr. 13

Wallner Ernst, L., von Pretoria/Südafrika nach 3 Jahren
am 16. 8. 57 nach Plattling, Straubingerstr. 75

Weitere noch eingehende Meldungen werden laufend mitgeteilt.

Aus aller Welt

Aus der Bundesrepublik

Von der früheren Zeitschrift „Die deutsche Schule im Ausland“ sind dem Schriftleiter Dr. Hettich alle elf Jahresbände 1928—38 durch Kriegseinwirkung verloren gegangen. In den staatlichen Bibliotheken sind nur noch vereinzelte Hefte vorhanden. Vielleicht besitzt aber der eine oder andere ehemalige Auslandslehrer noch alle oder einzelne vollständige Jahrgänge, die er uns unentgeltlich oder zu erschwinglichem Preis abgeben würde. Um Doppelsendungen zu vermeiden, bitten wir zunächst nur um Mitteilung auf Karte an Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50, wer solche Jahrgänge zur Verfügung stellen möchte.

Rektor Krull, Hildesheim, bittet uns, den Auslandskollegen, die ihm auf sein Juli-Rundschreiben so schnell und bereitwillig Antwort gaben, an dieser Stelle seinen herzlichen Dank zu übermitteln.

Ein Leser aus Columbien über den VdLiA und über die Zeitschrift. „Ich darf feststellen, daß der Verband in kur-

zer Zeit eine beachtliche Arbeit geleistet hat, die von den Lehrern hier im Ausland dankbar anerkannt wird. Heute ist man im allgemeinen vereinsmüde, aber die Kollegen haben doch gespürt, daß sie in dem Verband eine wirksame Vertretung ihrer Anliegen finden. — Die Zeitschrift ‚Der deutsche Lehrer im Ausland‘ wird eifrig gelesen; die Nummern werden mir geradezu aus der Hand gerissen.“

Das Bundesverdienstkreuz wurde verliehen: Dem Schulleiter *Franz Schenker* in Chile; Herrn Pfarrer *W. Hoepfner*, dem Wiederbegründer der Deutschen Evgl. Schule in Kairo; dem Oberstudiendirektor *Julius Sieber* in Oberkassel (BVKr. I. Kl.) und der Oberstudiendirektorin *Dr. Franziska Radtke* aus Dorsten/Westf. für ihre unvergeßlichen Leistungen auf pädagogischem Gebiet in Columbien; dem Studienrat *Dr. Fausel* in Sao Leopoldo/Bras. für seine Verdienste um die deutsche Sprache; ferner an Frau Dir. *Grete Podoll* in Lissabon, und an Frl. *Julia Reinhold* in Concepción/Chile für vorbildliche Arbeit in deutschen Kindergärten in Chile.

Wichtige Anschriften von Behörden, Institutionen und Organisationen. In dem Verzeichnis, das wir in Heft 1/1957, S. 16 veröffentlichten, sind folgende Veränderungen nachzutragen: Nr. 5: Die Päd. Arbeitsstelle Bonn, Nassestr. 11a heißt jetzt „Dokumentations- und Auskunftsdienst“ und ist der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder angeschlossen. Nr. 23: Das „Kirchliche Außenamt der Evg. Kirche in Deutschland“ befindet sich jetzt in Frankfurt/M., Untermainkai 81. Nr. 24: Das „Kath. Auslandssekretariat“ befindet sich in Bonn-Beuel, Beethovenstr. 19.

Umschulung von Schülern aus der Sowjetzone. Die meisten Schwierigkeiten bereitet die Sprachenfolge. Hessen hat dazu durch Erlaß vom 31. 5. 57 angeordnet: Bei Eintritt in VI—IV folgen die Schüler dem normalen Sprachunterricht der Schule. Wer in U. III eintritt, lernt zuerst Latein nach. Obertertianer und Untertertianer treiben Russisch als 1., Latein als 2. und Französisch als 3. Fremdsprache. Allen Schülern muß genügend Zeit zum Auffüllen ihrer Lücken gewährt werden. Bei Eintritt in O. II—O. I wird empfohlen, eine Schule mit math.-natw. Zweig zu wählen; auch hier kann Russisch als 1. Fremdsprache betrieben werden. Wer in ein Gymnasium eintritt, das keinen Russischunterricht erteilt, muß für seine Weiterbildung selbst sorgen; doch dürfen O. IIIer und U. IIer Russisch als 3. Fremdsprache angeben, wenn sie mindestens 3 Jahre russischen Unterricht besucht haben.

Lehrermangel überall. In einer Reihe von Ländern in Europa herrschen große Nachwuchssorgen für den Erzieherberuf. Meist sind materielle, aber auch rechtliche Unzulänglichkeiten der Grund hierfür. Oft aber liegt die Ursache auch in der angestiegenen Schüler- bzw. Klassenzahl und in der verlängerten Schulpflicht, durch die ein vermehrter Bedarf an Lehrern entsteht. Interessant ist auch, daß heute (wie in den USA) zwei Drittel der Bewerber für den Lehrerberuf weiblichen Geschlechts sind und daß von diesen innerhalb der ersten 10 Jahre etwa 33% sich verheiraten und aus dem Schuldienst wieder ausscheiden.

Man versucht, dem Lehrermangel durch die verschiedensten Maßnahmen abzuheilen. In *England* will man durch Verkürzung der Ausbildungszeit und damit einer Senkung des Ausbildungsniveaus einen Anreiz zur Meldung schaffen; dem widersetzt sich die Lehrerschaft energisch. In *Frankreich*, das heute in Europa den höchsten Geburtenüberschuß hat und damit mehr Klassen benötigt, wollte man sich an benachbarte Berufe wenden und diese auf den Lehrerberuf umschulen. Die Lehrerschaft lehnt das ab, weil diese verkürzte Sonderausbildung nicht den gleichen Wert habe wie die an normalen Lehrerbildungsanstalten. Man klagt darüber, daß sogar neu eingestellte junge Lehrer häufig in andere, besser bezahlte Berufe abwandern. Man versucht jetzt, die sich verheiratenden Lehrerinnen in größerer Zahl dem öffentlichen Schuldienst zu erhalten. *Luxemburg*, das übrigens die Ausbildungszeit erhöht hat, will durch größere Stipendien und Erziehungsbeihilfen einen Anreiz zum Besuch der Pädagogischen Akademien schaffen. In den *Niederlanden* hat die Regierung beschlossen, daß Lehrer keinen Militärdienst mehr zu leisten brauchen. Ein Appell an die verheirateten ehemaligen Lehrerinnen, zu günstigen Bedingungen wieder in den Schuldienst zu treten, fand wenig Gegenliebe. Als weitere Werbemittel werden vorgeschlagen Teilbeschäftigung, unentgeltliche Fortbildungskurse und Steuervergünstigung. Ausgesprochener Lehrermangel herrscht in der *Schweiz*. Technische Berufe mit ihren weit größeren Verdienstmöglichkeiten sind beliebter. Man stellt jetzt verheiratete Lehrerinnen und die nach Erreichung der Altersgrenze pensionierten Lehrer wieder ein; man versucht die Abiturienten durch einen verkürzten Ausbildungsgang anzuziehen und stellt in zunehmendem Maße Lehrer aus Österreich an, wo noch ein gewisser Lehrerüberschuß ist. Auch die Heraufsetzung des Pensionsalters wird vorgeschlagen. In *Dänemark* fehlen z. Zt. rund 2000 Lehrer. Eine Besserung dürfte erst 1959 eintreten, wo die stärkeren Jahrgänge der Seminarien zur Verfügung stehen; eine völlige Überwindung der Schwierigkeiten ist aber kaum vor 1964 zu erwarten.

Eine Folgeerscheinung des Lehrermangels ist, daß in allen diesen Ländern die Lehrer die Aufgaben der fehlenden Kollegen mitübernehmen müssen oder daß (mit Ausnahme von Holland) die Klassenstärken erhöht werden. Vertretungen in Krankheitsfällen, so verlautet, gehören zu den Seltenheiten. Die österreichischen Lehrer klagen über zusätzliche Belastung des Klassenlehrers durch Statistiken, Berufsberatungsbogen, durch Einziehen der Beiträge für Elternverein, Film, Unfallversicherung, Schulsparen, Leihgebühr für Schulbücher, Schullandheim, für das Rote Kreuz und für Notopfer.

Auch in den Ländern der *Bundesrepublik Deutschland* besteht bereits Lehrermangel. Besonders brennend ist das Problem in Niedersachsen, wo die Überalterung der Lehrerschaft einen sich ständig steigenden Bedarf hervorruft (50 % der Lehrer sind 50—65 J. alt, 25 % stehen zwischen 35—50 Jahren, nur 25 % sind unter 35 J. alt). Dagegen ist die Zahl der Meldungen zum Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen trotz Erhöhung der Studienzzeit an den Pädagogischen Akademien von 4 auf 6 Semester nicht gesunken, und man sieht zuversichtlich in die Zukunft.

Trotz des Lehrermangels in der Bundesrepublik muß aber die Versorgung unserer *Auslandsschulen* mit Lehrkräften das Primat vor allen anderen Schwierigkeiten haben. Das hat auch die Kultusministerkonferenz anerkannt. Es ist notwendig, daß immer wieder Lehrkräfte ins Ausland entsandt werden, wenn die Bildungs- und Kulturarbeit unserer Auslandsschulen nicht beeinträchtigt werden oder gar zum Erliegen kommen soll.

Sonstige Länder

Ägypten. Wie verlautet, ist die ägypt. Regierung bestrebt, nach und nach die christlichen Privatschulen in islamische Staatsschulen umzuwandeln. Schon jetzt sind alle Privatschulen verpflichtet worden, den obligatorischen Koranunterricht einzuführen.

Argentinien. Volksschullehrer an argentinischen Staatsschulen stehen gehaltlich auf gleichem Niveau mit Briefträgern und Straßenfegern. Privatlehrer, zu denen auch

die *nicht* aus Deutschland entsandten Lehrer an den Deutschen Schulen gehören, haben aber nur Anspruch auf 60 % der Gehälter der staatlichen Lehrer, fallen also unter das Existenzminimum.

Frankreich. Über den neuen Schultyp der International. Schulen (SHAPE-Schule in St. Germain-en-Laye, Schule der Montanunion in Luxemburg, Internationale Schule in Den Haag, Nicolaus-Cusanus-Schule in Bad Godesberg) haben wir wiederholt berichtet. Als 5. Schule dieser Art wird ab Oktober 1957 die seit einiger Zeit bestehende NATO-Schule in *Fontainebleau* eine deutsche Abteilung einrichten. Das A.A. entsendet an sie zunächst zwei deutsche Lehrkräfte.

Guatemala. In Guatemala bestand bisher noch keine deutsche Schule wieder. Einem Brief aus Guatemala-Stadt, den uns Kollege Erich Papp freundlichst zur Verfügung stellte, entnehmen wir: „Am 12. Juli d. J. hatten wir die erste Versammlung, um wieder einen Deutschen Verein ‚Pro Colegio Alemán‘ zu gründen, der eine Deutsche Schule ins Leben rufen soll. Ihr Herz hätte gelacht, wenn Sie die Ansprachen gehört und den Enthusiasmus der Versammlung gespürt hätten. Ihre früheren Schüler, die heute fast alle in hohen Posten sind und die selbst schon schulpflichtige Kinder haben, waren da. Und wie sie alle auf die Bühne stürzten, um mit Begeisterung die altvertrauten Lieder zu singen! Und wie das klappte, sogar dreistimmig! Es waren alle drei früheren Schulen (Guatemala-Stadt, Quezaltenango und Coban) vertreten und alle Jahrgänge seit 1901, dem Gründungsjahr der Schule in der Hauptstadt. Die Wogen der Wiedersehensfreude gingen hoch. Wir gedachten auch unserer verstorbenen Freunde und Kollegen: Jahn, Becker, Maul (im Krieg gefallen), Kaufmann (im Bürgerkrieg 1954 ermordet). ... Zum Schluß ist tüchtig gesammelt worden, um einen Grundstock für die neue Deutsche Schule zu legen.“ — Zu diesem Vorhaben wünscht die Schriftleitung dem neuen Verein recht guten Erfolg!

Indonesien. Die vom Deutschen Schulverein getragene Deutsche Oberschule in *Bandung* wurde am 29. 3. 57 eröffnet. Sie

umfaßt 4 Grundschulklassen und die Mittelstufenklassen 5—7 (= Sexta bis Quarta). Die Schülerzahl beträgt z. Zt. 30 Kn. u. Mä. Indonesisch wird vom 3. Schuljahr ab gegeben, Englisch vom 5. Schj. ab. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Die Zahl der Lehrer ist überraschend groß, auch wenn man berücksichtigt, daß der Schule noch ein Internat mit z. Zt. 10 Kindern angeschlossen ist: Es unterrichten 1 aus Deutschland beurlaubter Lehrer (zugleich Schulleiter), 2 Lehrerinnen für die Grundschule, eine deutsche Lehrkraft für Indonesisch und als vorübergehende Aushilfskräfte 5 Damen und Herren des Schulvereins in ehrenamtlicher Tätigkeit. Zwei weitere Lehrkräfte sind aus der Bundesrepublik angefordert. — Die Schule ist eine christliche Gemeinschaftsschule, den Religionsunterricht erteilen die Geistlichen beider Konfessionen.

Luxemburg. Am 15. Juli d. J. wurde von den 6 Staaten der Montanunion die Prüfungsordnung der Europäischen Reifeprüfung der Internationalen Schule der Montanunion in *Luxemburg* unterzeichnet. In ihr ist erstmals ein internationaler Lehrplan und eine internationale Prüfungsordnung festgelegt. Von jetzt ab ist also das Reifezeugnis dieser Schule in allen sechs Partnerstaaten gültig. — Geplant ist, in Luxemburg auch eine Internationale Universität zu errichten.

Spanien. Die *Deutsche Bibliothek in Barcelona* ist zwar klein, aber gut geführt und voller Leben. Seit ihrer Eröffnung im Nov. 1956 ist die Zahl der Leser auf rund 1000 im Monat gestiegen, und die der Ausleiher wächst ebenfalls ständig. Die Bibliothek könnte einen noch viel größeren Einfluß auf die Verbreitung deutscher Kultur ausüben, wenn sie mit mehr Mitteln und mehr Mitarbeitern ausgestattet würde. Das Amerikahaus in Barcelona hat einen Stab von 13 Personen, das britische Institut deren 11, das sehr aktive französische Institut 14, das italienische 9. Die Deutsche Bibliothek dagegen muß mit 1 Bibliothekarin und einem Hausdiener auskommen, und ihr Etat ist mehr als niedrig. Die jungen Spanier fragen in erster Linie nach deutschen technischen und naturwissenschaft-

lichen Büchern, Zeitschriften, Filmen und Vorträgen. Wenn es gelänge, die deutschen Wirtschaftskreise für Beihilfen zu gewinnen, wäre viel erreicht. (Nach Stuttg. Ztg. v. 10. 8. 57.)

Paraguay. Die deutschsprachigen Schulen im Chaco von Paraguay erhielten kürzlich durch die Vermittlung der Deutschen Botschaft in Asuncion eine Sendung von 800 Büchern für den Deutschunterricht, sowie geographisches, physikalisches und chemisches Anschauungsmaterial.

Venezuela. Im September 1957 beginnt die Humboldtschule (Colegio Humboldt) in *Caracas* ihr 5. Schuljahr nach der Wiedereröffnung. Im Jahre 1894 wurde sie erstmals als „Deutsche Schule“ gegründet, zunächst für Kinder deutscher Einwanderer, denen sich bald Einheimische in wachsender Zahl anschlossen. In den 30iger Jahren verlangten die staatlichen Behörden mehr und mehr Einfluß auch auf die privaten Schulen, so daß im Laufe der Zeit Spanisch als Unterrichtssprache zusammen mit den Lehrplänen des Landes eingeführt wurde. 1942 mußte das Colegio Alemán trotz des guten Rufes, den es als Lehranstalt genoß, schließen. Nach dem Kriege gelang es, das beschlagnahmte Vermögen freizubekommen. Die kurze Zeit bestehende Schule des evangelisch-lutherischen Weltbundes ging in dem wiederbegründeten Colegio Humboldt, wie die Schule sich jetzt nennt, auf. Mit dem erwähnten Vermögen des Schulvereins war es möglich, im vergangenen Jahr ein neues modernes Schulgebäude in bester Lage am Rand der Stadt zu errichten, in dem die drei Stufen der Schule (Kindergarten, Grundschule, Oberschule) in voneinander unabhängigen Bauteilen untergebracht sind. Die Schule hat jetzt etwa 400 Schüler und wird im Schuljahr 1957/58 erstmals die oberste Klasse der Oberschule, das sogenannte Pre-Universitario der physikalisch-mathematischen Richtung führen, das mit dem Bachillerat abschließt. Alle Schüler von der ersten Grundschulklasse bis zur höchsten Klasse der Oberschule werden alljährlich im Juli von staatlichen Prüfungskommissionen geprüft, wodurch die Zeugnisse der Schule staatliche Anerkennung erhalten. Im Vor-

jahr bestanden 97 % der Schüler diese Prüfungen; an den meisten Privatschulen waren die Ergebnisse wesentlich schlechter. Vorbedingung für diese Anerkennung ist der Gebrauch des Spanischen als Unterrichtssprache. Deutsch ist aber zusätzliches Fach und muß von allen Schülern gelernt werden.

Die Deutsche Schule in *Maracaibo* ist eine Schule mit Koedukation. Am Schluß des Schuljahres 1956/1957 im Juli d. J. hatte sie 243 Schüler. Der Anteil der deutschen Schüler betrug 46. Die übrigen waren neben Engländern, Holländern und Amerikanern zum weitaus größten Teil venezolanischer Nationalität. Die Schule umfaßt Kindergarten, Präparatorium (etwa unser erstes Schuljahr) und die Grade 1 bis 6. Damit war die *Educación Primaria* voll ausgebaut. Im kommenden Schuljahr, das

am 16. September beginnt, soll mit dem Aufbau der *Secundaria* begonnen werden, und zwar mit dem *Primer Año*. Dieser Grad entspricht ungefähr unserer Untertertia. Die Unterrichtssprache ist Spanisch. Die jungen deutschen Lehrkräfte dürfen sich durch diesen Umstand nicht entmutigen lassen. Die Schule hat die Erfahrung gemacht, daß Lehrkräfte, die noch keine spanischen Vorkenntnisse besaßen, schon nach einem Jahr außer Deutsch auch Rechnen in den unteren Klassen geben konnten. — *Maracaibo* hat tropisches, aber trockenes und gesundes Klima.

Südwestafrika. Am 26./27. Juli d. J. feierte die Deutsche Schule in *Karibib* das Jubiläum ihres 50jährigen Bestehens. Der Schule, die alle Volksschulklassen umfaßt, ist ein Internat für 80 Schüler angeschlossen.

Büchertisch

Der Lehrerrundbrief, Hirschgrabenverlag, Frankfurt/M., bringt in seinem August-Heft lesenswerte Ausführungen zu dem Thema: Geben wir gerechte Zensuren? Über Erfahrungen und Ergebnisse des Kasseler Versuches mit einem 9. Schuljahr wird abschließend berichtet. Schulpraktische Hinweise enthält der Bericht: Arbeitsvorhaben in Naturlehre. Unter der Überschrift „Aus dem Ausland“ wird über die Schulreform in England berichtet. — Heft 5/57, berichtet über „Stacheldrahtuniversitäten“, über den Begriff „Bildung“, über die Schülerbeurteilung: Zeugnis—Zahlen—Worte!, über Überlegungen zu einer Klassenfahrt, über Naturschutz und Schule. Er bringt ein Spiel zur Einweihung eines Schulhauses und einen Bericht aus dem Ausland: Die Pflanzstätten der jungen Bürger Ghanas. Schröter

Die Ganzheitsschule, Herder, Freiburg, widmet ihr Augustheft fast ausschließlich dem ganzheitlichen Rechenunterricht: Der Weg zu den Zahlenbegriffen ist weit; Ganzheitliches Rechnen im 1. Schuljahr; Rechnen im 2. Schuljahr mit Artur Kerns Rechenkasten; Vergleich neuer Rechenkästen. Unser ehemaliger Auslandskollege Walter Heger berichtet über ganzheitlichen Sprach-

unterricht auf der Oberstufe. — Heft 2, 57/58 bringt die Fortsetzung der grundlegenden Ausführungen Eschenbroichs zu dem Thema „Im Ganzen“ und im praktischen Teil eine Unterrichtsskizze für das 1. Schuljahr und die Fortsetzung einer Darstellung des ganzheitlichen Rechnens im 1. Schuljahr. Das Heft schließt mit einem Bericht über Artur Kerns Rechenkasten bei Schulanfängern. Schröter

Pädagogische Beiträge, Westermann, Braunschweig. Sie berichten in ihren Hauptbeiträgen über Sprachunterricht und muttersprachlichen Unterricht; Vorüberlegungen zu einem Geschichtsunterricht in der Volksschule; Friedrich Fröbels Menschenerziehung; Schulneulinge, die schon lesen können; Werken mit Stroh; Ein Scherenschnittwerk. Schröter

Geographische Rundschau, Westermann, Braunschweig. Das Augustheft behandelt: Unterentwickelte Länder; Mittelsibirien; Die Kulturschichtung in der spanischen Landschaft und Siedlung; Der Reisbau und die Reisbaulandschaft. Diesem Thema ist auch die vierseitige Bildbeilage gewidmet. Schröter

Pro Musika, Hohner Verlag, Trossingen, Zeitschrift für Musik von Volk zu Volk, im Auftrage des Internationalen Instituts für Jugend- und Volksmusik herausgegeben von Fritz Jöde. Sie ist eine Veröffentlichung der *Edition Intermusika* des Hohner Verlages, Trossingen und des Möselers Verlages, Wittenbüttel. Sie erscheint zweimonatlich. (Bezugspreis jährlich DM 6,—.) — Nach der Begegnung Prof. Jödes mit Auslandslehrern auf Gut Burg wird uns die Zeitschrift im Austausch regelmäßig zugesandt, so daß wir auch auf ihren Inhalt verweisen können. Der erste Hinweis gelte dem Bericht eines unserer aktivsten Auslandslehrer: Max Tepp berichtet in sehr lesenswerter Weise über „Neue Sprach-erziehung“, allerdings bereits im letzten Heft des vorigen Jahrganges. Das Juli/Augustheft 1957 berichtet u. a.: Von den Kräften ursprünglichen Lebens; Paul Gerhardt zum Gedächtnis; Italien, das Land des Gesanges; Grundsätzliches zu Musiker-erziehung und Musikpflege (Jöde); Haiku — über japanische Dichtkunst; Tanzt du mit mir? — ein schwedisches Tanzspiel; Singarbeit und Singwochen im Südzügel Amerikas. Schröter

Deutsche Zeitbilder. Ein Lesebuch vom deutschen Alltag von Arnold Littmann und Gert Mellbourn. 176 Seiten, 35 Illustr., 12 Schaubilder, 1 Karte. Hln. DM 7,20. Georg Westermann, Braunschweig 1957. — Reportagen, Zeitungsartikel und Essays lassen ein Bild der Bundesrepublik und Berlins entstehen, so farbig und beredt, daß der Leser den deutschen Alltag der Gegenwart in seiner Vielfalt und Dynamik auf sich eindringen spürt. Kein Realienbuch und kein Baedeker liegt vor uns, sondern ein sprühlebendiges Werk als Zusammenklang vieler Stimmen. Wir hören Politiker, Journalisten und Rundfunkleute, Gelehrte und Studenten, Lehrer und Schüler, Kaufleute und Arbeiter, Flüchtlinge und Einheimische in einer Sprache, die mitten aus der deutschen Umgangssprache schöpft, weder trocken belehrend noch künstlich vereinfachend. Die sozialen und wirtschaftlichen Verhält-

nisse in ihrer aktuellen Entwicklung kommen ebenso zu Wort wie die Auswirkungen der Spaltung Deutschlands; treffende Beiträge befassen sich mit der Bildungssituation und den stillen Inseln der Besinnung; auch die Freizeitgestaltung und der private Bereich dringen an unser Ohr. Das zunächst für den Deutschunterricht an schwedischen Schulen gestaltete Lesebuch — vorwiegend kulturpolitischer und staatsbürgerlicher Prägung — hat sich in seiner ursprünglichen Form so gut bewährt, daß es nunmehr überall in der Welt Deutsch studierenden Ausländern ein Bild vom heutigen Deutschland vermitteln will. Zu diesem Zweck sind ausführliche sachliche und sprachliche Erläuterungen mit zahlreichen biographischen, historischen, geographischen und statistischen Daten durch das Goethe-Institut in München (Frau Dr. Dora Schulz) beige-steuert, so daß die „Deutschen Zeitbilder“ nunmehr ein ganz vortreffliches Hilfsmittel darstellen, um in Schulen und Erwachsenenkursen überall außerhalb der deutschen Landesgrenzen dem modernen Deutschunterricht zu dienen. Die graphisch-illustrative Ausstattung und das handliche Format bilden weitere Vorzüge dieses sehr empfehlenswerten Büchleins. Sewing

Dr. Herbert Meschkowski, **Wandlungen des mathematischen Denkens**, eine Einführung in die Grundlagenprobleme. Vieweg, Braunschweig 1956, 19 Abb., 128 S., Gzln. DM 12,80. — Gerade der im Ausland tätige Lehrer, der von der unmittelbaren wissenschaftlichen Anregung oft abgeschnitten ist, bedarf der Auseinandersetzung mit seiner Wissenschaft, ihren Grundlagen und ihren Fortschritten, wenn er nicht den Anschluß verlieren will. Für den Mathematiker ist dieses knapp und glänzend geschriebene Buch eine hervorragende Hilfe. Es atmet zudem eine kulturgeschichtliche Weite, wie wir sie so sehr auch für unseren Schulunterricht wünschen. Das Buch sollte in jeder Lehrerbücherei einer Deutschen Schule im Ausland stehen, und auch den Fachkollegen sei seine Anschaffung sehr empfohlen. Raith

Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation

Von OTTO VON ESSEN

116 Seiten, engl. broschiert, DM 6.60

Eine methodische Intonationsgrammatik der hochdeutschen Sprache, ein Lehrgang der gemeindeutschen Sprachmelodie, also etwas völlig Neues, ist uns mit diesem Büchlein beschert worden. „Ein epochales Ereignis“ nennt es Egon Bork/Kopenhagen, weil wir nunmehr auf einem bisher vernachlässigten, aber wichtigen Gebiet des Deutschunterrichts das wissenschaftlich unterbaute, dabei für die Praxis ausgefeilte Handbuch besitzen.

Besondere Vorzüge der Neuerscheinung: Die einprägsame, von Beispielen begleitete Darstellung; der konsequent klare und knappe Aufbau, das Klangregister der belauschten Sprache; Alltägliches und gehobenes Deutsch, die Sprache des Humors, der Schlagfertigkeit und des besinnlichen Ernstes, die Prägnanz der Ergebnisse.

(Der deutsche Lehrer im Ausland)

A. HENN VERLAG - RATINGEN BEI DÜSSELDORF

Hermann Schroedel Verlag K.G.
Berlin Hannover Darmstadt



Schulbücher für
alle Schularten

Methodische Handbücher
für den Lehrer

Pädagogische Bücherei

Prospekte und Prüfungsstücke
von Schulbüchern senden wir auf
Anforderung

Hermann Schroedel Verlag K.G.
Berlin Hannover Darmstadt

FRITZ LOCKEMANN

Gestalt und Wandlungen der deutschen Novelle

Geschichte einer literarischen Gattung
im neunzehnten und zwanzigsten
Jahrhundert

392 Seiten, Ganzleinen DM 14.80

Dieses Buch will einen Beitrag zur Geschichte einer literarischen Gattung geben, und zwar zu einer Gattungsgeschichte im strengen Sinne; es will zeigen, wie ein Gattungscharakter als gleichbleibender Kern durch alle Gestaltungen eines Zeitraums hindurchgetragen wird, wie er geschichtlich und persönlich bedingte Änderungen erfährt, ohne daß sich sein Wesen wandelt.

Max Hueber/Verlag/München

Wichtige Bücher zur Sprach- und Literaturwissenschaft

Gerhard Fricke / Studien und Interpretationen

Ausgewählte Schriften zur deutschen Dichtung
1956, 354 Seiten

Leinen DM 15,40

In diesem Band werden genaue, werkgetreue Analysen der besprochenen Dichtungen durchgeführt, die den Gehalt der Dichtung bis in die Einzelheiten untersuchen.

Wege zum Gedicht. Mit einer Einführung von Edgar Hederer hrsg. von R. Hirschenauer und A. Weber

1956, 456 Seiten

Leinen DM 12,40

Diese Gemeinschaftsarbeit von Lehrern der Universität, von Dichtern, Schriftstellern und Lehrern der Höheren Schulen stellt eine hervorragende Hilfe bei der Erklärung von Gedichten dar.

Johannes Klein / Geschichte der Deutschen Lyrik

1957, 876 Seiten

Leinen DM 36,—

Das Werk des Marburger Literaturhistorikers ist in kürzester Zeit zu einem unentbehrlichen Handbuch geworden.

Johannes Klein / Geschichte der deutschen Novelle von Goethe bis zur Gegenwart

1956, 614 Seiten

Leinen DM 32,—

Diese beiden Werke des Marburger Literaturhistorikers sind in kürzester Zeit zu schlechterdings unentbehrlichen Handbüchern geworden.

Fritz Lockemann / Gestalt und Wandlungen der deutschen Novelle

Geschichte einer literarischen Gattung im neunzehnten
und zwanzigsten Jahrhundert.

1957, 392 Seiten

Leinen DM 14,80

Dieses Buch will einen Beitrag zur Geschichte einer literarischen Gattung geben und zwar zu einer Gattungsgeschichte im strengen Sinne.

Walter Porzig / Das Wunder der Sprache

Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen
Sprachwissenschaft.

1957, 2. Auflage, ca. 400 Seiten

Leinen DM 13,—

Ein Band der Sammlung DALP, nach dem immer wieder starke Nachfrage bestand, liegt in durchgesehener Neuauflage vor.

Benno von Wiese / Die Deutsche Lyrik

1956, 2 Bände, 448 und 524 Seiten

Leinen je Band DM 21,60

Band I: Vom Mittelalter bis zur Frühromantik

Band II: Von der Spätromantik bis zur Gegenwart

Das Buch vermittelt die Problemlage der Forschung und gibt vielfach neue Wertungen; aber sein Hauptziel bleibt doch, einen lebendigen Zugang zum Gedicht zu vermitteln.

Ein Geschenkband für alle Freunde der Dichtung

Gero von Wilpert / Deutsche Literatur in Bildern

324 Seiten Großoktav, 861 Abbildungen

Leinen DM 24,—

Lebendige Anschauung und persönliche Begegnung mit den Dichtern, ihrem Werk und Leben zu vermitteln, ist das Anliegen dieses wertvollen Bildbandes. In 861 sorgfältig ausgewählten und nach literarischen Zusammenhängen angeordneten Abbildungen aller wichtigen Erscheinungen der deutschsprachigen Dichtung entsteht ein umfassendes Gesamtbild der deutschen Literaturentwicklung von den Anfängen bis zur Gegenwart.

Zu beziehen durch

Universitätsbuchhandlung Max Hueber · München 13 · Amalienstraße 79

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 11 · 4. Jahrgang · München, November 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Die 3. Jahresversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland	Seite 245
2. Der Tagungsverlauf	Seite 247
3. Die Buchausstellung	Seite 253
4. Die Tagungsteilnehmer	Seite 254
5. Ansprache von Vortr. Leg. Rat. Dr. Simon auf der Jahrestagung des VdLiA. am 30. 8. 1957	Seite 258
6. Begrüßungsansprache von Stadtdirektor Dr. Schumann, Stuttgart .	Seite 260
7. Aufruf zur Mitarbeit	Seite 261
8. Wechsel in der Auslandslehrerschaft (Fortsetzung)	Seite 262
9. Aus aller Welt	Seite 262
10. Büchertisch	Seite 267

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OSDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OSRat H. Sewing, Münster i. W., Weißenburgstr. 4.

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versandkosten (DM —.10 je Heft); Einzelheft DM 1.50. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Die 3. Jahresversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland

(Stuttgart, 30.—31. August 1957)

Erst seit dreieinhalb Jahren besteht der VdLiA. wieder. In dieser kurzen Zeit hat er sich zu einer Vereinigung entwickelt, die auf dem besten Weg ist, die Bedeutung des bis 1933 unter Leitung des unvergeßlichen Staatsrats Rudolf Block bestehenden Weltverbands der deutschen Auslandslehrer wiederzugewinnen. Wenn es noch eines Beweises bedurft hätte, daß er in steigendem Maße nicht nur die ehemaligen und aktiven Auslandslehrer erfaßt, sondern das größte Interesse auch bei den Behörden und in der weiteren Öffentlichkeit findet, dann hat die 3. Jahresversammlung in Stuttgart diesen Beweis geliefert. Sie war, um es mit einem Wort zu sagen, ein voller Erfolg.

Auf welches Datum man auch die Tagung legen mag — immer werden infolge der im Bundesgebiet nicht einheitlichen Sommerferien eine Anzahl von Kollegen und Kolleginnen verhindert sein, aus dienstlichen Gründen an ihr teilzunehmen. Dazu kommt, daß viele von ihnen, die auf die Schulferien ihrer eigenen Kinder Rücksicht nehmen müssen, sich schon Monate vorher mit ihrer Familie für einen Ferienort binden müssen. Und andere, die weit entfernt wohnen, werden — trotz des vom Verband in Aussicht gestellten Zuschusses (nicht Ersatzes!) zu den Fahrtkosten — durch die hohen Fahrt- und Hotelkosten von der Teilnahme abgehalten.

Um so erfreulicher war es, daß zur 3. Jahrestagung rund 300 Personen erschienen waren. Die uns vorliegenden Teilnehmerlisten (siehe unten) weisen zwar nur 286 Namen auf. Wie aber der Vorstand nach Schluß der Tagung mit Bedauern feststellen mußte, waren im Eifer der Unterhaltung oder in der Freude des Wiedersehens einige der an jedem Tisch aufgelegten Listen unausgefüllt geblieben. Eine vorläufige Überschlagszählung am ersten Tag hatte 320 Anwesende ergeben. Diese starke Beteiligung bedeutet eine wesentliche Steigerung gegenüber den vorausgegangenen Tagungen: 1955 waren es 87, im Vorjahr 197. Somit bleibt zu hoffen, daß beim nächsten Treffen die Zahl von 400 Teilnehmern erreicht wird.

Besonders hervorzuheben ist die große Zahl der offiziellen Gäste, an deren Spitze der 1. Vorsitzende des Verbands den Herrn Kultusminister von Baden-Württemberg M. Simpfendörfer begrüßen durfte. Die Kulturabteilung des AA. war durch zwei Referenten vertreten; der Auslandsausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister war vollzählig erschienen, und zahlreiche in der Deutschumsarbeit stehende Organisationen, die verschiedenen Lehrerverbände und die pädagogischen Abteilungen einiger Universitäten hatten ihre Vertreter entsandt. Die Presse und der Rundfunk hatten Berichterstatter geschickt. Zahlreiche am Erscheinen verhinderte Verbandsmitglieder und einige Lehrervereinigungen im Ausland hatten telegrafisch oder brieflich ihre Grüße geschickt. Zum ersten Mal seit dem Wiederbestehen des Verbands nahm auch ein Bundestagsabgeordneter, MdB Ernst Paul, in seiner Eigenschaft als Mitglied des „Unterausschusses des Auswärtigen Ausschusses des Bundestags für die deutschen Schulen und Institute im Ausland“ an der Tagung teil.

Der Vorstand ist bestrebt, jeder Tagung ein einheitliches Thema zugrunde zu legen. War das Rahmenthema im Vorjahr „Die Auslandsschule aus der Sicht der KMKonf., des AA, der Schulvereinsvorstände, der Lehrer und Schüler“, so lautete es in diesem Jahr:

*Die deutsche Auslandsschule — eine Einheit
vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung.*

Zweifellos hat dieses Thema wesentlich zum starken Interesse an der Tagung beigetragen. Denn jeder der Teilnehmer konnte sich für sein spezielles Arbeitsgebiet von den 6 richtungsweisenden Vorträgen des 1. Tages angesprochen fühlen. (Der Vorstand bittet schon jetzt die Mitglieder um Einsendung von Vorschlägen für ein ebenso zugkräftiges Rahmenthema für die nächste Jahrestagung.)

Besonderer Dank für das Gelingen der Tagung gebührt neben den Vorstandsmitgliedern dem Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart und dem Verkehrsamt der Stadt Stuttgart, welche freundlicherweise die Voranmeldungen entgegengenommen und für die Unterbringung der auswärtigen Teilnehmer Sorge getragen hatten, sowie dem örtlichen Kollegenausschuß unter Leitung von OStR. Dr. Müller für seine Mithilfe. Dank gebührt auch der Hofbuchhandlung Weise und den Verlagen, die die reichhaltige und lehrreiche Lehrbuchausstellung auf der Galerie des Saales aufgebaut hatten, und der Presse und dem Rundfunk, die durch Interviews und eingehende Berichte in den Tageszeitungen auf die Wichtigkeit der Kulturarbeit im Ausland und auf die Notwendigkeit der Bereitstellung größerer Mittel für die Auslandsschulen hingewiesen haben.

Die Tagung hat erneut bewiesen, daß die ehemaligen und aktiven Kollegen gewillt sind, all ihre Kräfte einzusetzen zur Förderung des deutschen Auslandsschulwesens; daß sie das Band der Kameradschaft („eine Bindung für das ganze Leben“) über Jahre und Länder hinweg noch enger knüpfen wollen, und daß eine größere Anzahl von Bewerbern für den Auslandsschuldienst darauf brennt, sich ihren Reihen anzuschließen. Wohl keiner der Teilnehmer hat es bereut, trotz manchmal weiter Anreisewege und beträchtlichen Opfern zu der Tagung gekommen zu sein. Der Vorschlag des Vorstandes, gemäß den Satzungen die nächste Vollversammlung erst wieder in zwei Jahren abzuhalten, rief sogar zuerst eine gewisse Enttäuschung hervor. Aber die Versammlung konnte sich den gewichtigen Gründen für diesen Antrag nicht verschließen und wählte einstimmig Hamburg als Tagungsort für 1959. Damit wird auch den Kollegen in Norddeutschland Gelegenheit gegeben sein, in größerer Zahl an einer Gesamttagung teilzunehmen.

Aus Raumgründen ist es der Schriftleitung nicht möglich, im vorliegenden Heft ausführlicher als es geschieht über die Tagung zu berichten. Wir müssen uns hier darauf beschränken, den Tagungsverlauf und insbesondere die Erörterungen des 2. Tages zu umreißen und die Teilnehmer namentlich aufzuführen. Die wertvollen Vorträge des 1. Tages werden wir nach und nach im Wortlaut oder gekürzt in den folgenden Heften veröffentlichen.

Der Tagungsverlauf

Am Vorabend der Tagung (Do. 29. VIII.) vereinigte ein zwangloses Treffen weit über 100 der bereits eingetroffenen Teilnehmer im Europa-Saal des Höhenrestaurants Schönblick, in dem auch an den Folgetagen die Sitzungen stattfanden. Schon dabei trafen sich viele, die einander jahrelang nicht gesehen hatten. Auf die jüngsten Teilnehmer, die Bewerber um eine Auslandsstelle, machte es einen tiefen Eindruck, daß selbst 70- und 80jährige Ehemalige den Weg nach Stuttgart nicht gescheut hatten, und daß sich frühere Arbeitskameraden vom gleichen Auslandsort mit Tränen in den Augen umarmten. Im Austausch von Erinnerungen blieb man bis in die späten Abendstunden vereinigt.

Am Freitag, den 30. August eröffnete *Dr. Göttling* die Tagung mit der Begrüßung der offiziellen Gäste und der Kollegen und Kolleginnen. Nach ihm sprach Herr Kultusminister *Simpfendörfer*. Er begrüßte die Versammlung im Namen der Regierung von Baden-Württemberg und zugleich im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Er hob hervor, daß diese Stellen nicht nur von der Wichtigkeit der Auslandsschularbeit überzeugt seien, sondern daß sie alles tun wollten, um diese zu fördern und zu unterstützen. Vortragender Legationsrat *Dr. Simon* überbrachte die Grüße und Wünsche des Auswärtigen Amtes und seiner Kulturabteilung (Wortlaut s. Seite 258). Stadtdirektor *Dr. Schumann* übermittelte im Auftrag des am Erscheinen verhinderten Herrn Oberbürgermeisters die Grüße der Stadt Stuttgart (Text s. S. 260). In seinem Einleitungsvortrag umriß der 1. Vorsitzende des Verbands *Dr. Göttling* Zweck und Aufgabe der Tagung. Er gedachte dann der im abgelaufenen Jahr verstorbenen Kollegen, nannte die Namen der durch Verleihung des Bundesverdienstkreuzes ausgezeichneten verdienten Mitglieder und verlas die eingelaufenen Glückwünsche, unter ihnen eine Zuschrift des Vereins deutscher Lehrer in Chile.

Dann ergriff Präsident *Dr. Löffler*, der Ehrenvorsitzende des Verbandes, das Wort zu seinem Rahmenvortrag über das Tagungsthema „Die deutsche Auslandsschule eine Einheit vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung“. In seiner bekannten gründlichen, von größtem Sachwissen zeugenden Art hob er alle Seiten der Auslandsschultätigkeit in übersichtlicher Schau hervor, welche die nachfolgenden Redner im einzelnen behandeln sollten. Wir werden auf diesen grundlegenden Vortrag, der sehr großen Beifall fand, noch ausführlich zurückkommen.

Die Berichterstatterin über das Teilthema „Kindergarten“ *Fräulein Hildegard Spendrin*/Madrid war durch plötzliche Erkrankung verhindert, selbst zu sprechen. An ihrer Stelle verlas *Frl. Kracke*/Las Palmas das von *Frl. Spendrin* ausgearbeitete Manuskript.

Rektor *J. Krull* sprach über die Arbeit der Grund- und Volksschule an der Auslandsschule; *OSL. Pfütze* über die Wichtigkeit und Notwendigkeit des Mittelschulzweigs; *Dir. Schneider* über Aufbau und Formen der Oberschule bis zur Reifeprüfung und über den neuen Schultyp der Internationalen Schulen, und *OStD. Dr. Göttling* über die von der Auslandsschule getragene Erwachsenenbildung durch Sprachkurse, Vorträge und kulturelle Veranstaltungen. Abschließend faßte Prä. *Dr. Löffler* das Gehörte noch einmal unter Herausstellung der wichtigsten Gesichtspunkte zusammen.

Diese Vorträge, auf die wir wie schon gesagt später noch zurückkommen werden, hatten — unterbrochen durch eine Mittagspause von 2 Stunden — bis gegen 16 Uhr gedauert. Da die Mitglieder des Auslandsausschusses der KMKonf. wegen einer eigenen Sitzung an den Aussprachen des nächsten Tages nicht teilnehmen konnten, schlug der 1. Vorsitzende des Verbands vor, in der noch verbleibenden Zeit bis zum gemeinsamen Abendbrot die wichtigsten der für den Sonnabend vorgesehenen Punkte schon jetzt wenigstens in den Hauptzügen vorwegzunehmen; eine eingehende Aussprache darüber sollte dem Samstag vorbehalten bleiben.

Demzufolge berichtete OStD. *Dr. Körner*, der das Referat Rechts- und Sozialfragen im Vorstand verwaltet, über die sog. Härtefälle. Die z. Zt. rund 80 Fälle, in denen der Verband um seine Hilfe angegangen worden ist, umfassen folgende Gebiete:

1. Krankheiten, die sich die Antragsteller oder ihre Familienangehörigen im Ausland zugezogen haben und für die eine Beihilfe dringend notwendig wäre;

2. Währungsausgleichszahlungen, welche das frühere (Berliner) Ausw. Amt Lehrern in währungsschwachen Ländern zugesagt hatte, aber bei Kriegsende nicht mehr auszahlen konnte;

3. Rückreisekosten: Die geltenden Bestimmungen sind nicht biegsam genug, um den vielen Sonderfällen gerecht zu werden, die durch den Krieg und die Nachkriegszeit bedingt wurden;

4. Beihilfen zur Möbelbeschaffung für verheiratete Lehrer, die durch besondere Umstände gezwungen in Übersee ihre ganze Einrichtung hatten verschleudern müssen, um überhaupt heimkehren zu können;

5. Krankheit und Verschuldung ganzer Familien durch völlig mangelhafte Unterbringung von Rückkehrern seitens der Wohnungsämter;

6. Fortfall (seit 1954) der früher in Härtefällen möglichen Rückkehrerbeihilfen, für die z. Zt. im Bundeshaushalt keine Mittel zur Verfügung stehen;

7. Unbillige Behandlung des Rückkehrers durch seine zuständige Heimatbehörde. Aus dem weiten Gebiet nannte Dr. Körner als Beispiele: Bürokratische Buchstabentüftelei wegen eines umstrittenen Ausdrucks, die zur Nichtanrechnung eines Teils der Auslandsdienstzeit führt. — Bei Wiedereinstellung in den Heimatdienst versagt man vielseitig bewährten, an großen Schulen tätig gewesen und sprachlich erfahrenen Kollegen eine Anstellung in einem Schulort, an dem sie ihre Erfahrungen und Kenntnisse nutzbringend verwenden könnten, und schickt sie an ganz abgelegene Orte mit einklassiger Schule. — Verschleppung der Hilfeleistung oder der Beantwortung von Eingaben durch die Behörden. Soweit diese Klagen die Schulabteilung des AA. betreffen, trifft nicht diese selbst die Schuld, sondern diejenige Stelle, die für die falsche Einschätzung der Wichtigkeit dieses Referats verantwortlich ist. Das Schulreferat hat zu wenig Kräfte und auch einen zu häufigen Wechsel der eingearbeiteten Beamten und Angestellten durch deren Abberufung in andere Stellungen. Bei den diplomatischen Vertretungen im Ausland kann man allerdings die schon so oft beklagten Verzögerungen selbst einfachster Eingangsbestätigungen nicht in gleicher Weise entschuldigen.

8. Gesetzliche Regelungen der Bundesländer nehmen oft auf Auslandslehrer keinen Bezug, so daß rückkehrende Auslandslehrer z. T. erheblich benachteiligt werden.

9. Ins Ausland beurlaubte Lehrkräfte werden bei Beförderungen übergangen, nicht nur bei ortsgebundenen Stellen (Rektoren, Direktoren), sondern auch bei Beförderungen zum Konrektor, Studien- und Oberstudienrat.

10. Nichtausreichende Unterstützung alter Lehrer ohne deutsche Beamtenrechte, die in Notzeiten geradezu die Retter der Auslandsarbeit waren und die im Alter mit ihren Familien mitunter vor dem Nichts stehen und sich mühsam durch Privatstunden durchs Leben helfen müssen. Der Fonds des AA. für Gratialzuwendungen ist viel zu niedrig. Das gleiche gilt für die volksdeutschen Lehrer an Auslandsschulen, die mit Hingabe arbeiten, aber schon während ihrer Dienstzeit sich gehaltlich sehr schlecht stehen und auch keine Ausgleichszahlungen erhalten.

Die Ursachen dieser Benachteiligungen sind mannigfaltig. Durch die „Entmenschlichung“ und Verbürokratisierung der Beziehungen ist der Auslandslehrer mehr noch als der Inlandslehrer zu einer Akte, zu einem Papier geworden; sein Fall wird von untergeordneten Stellen nur nach dem toten Paragraphen „erledigt“. Die z. T. noch herrschende, auf Unkenntnis beruhende Minderbewertung des Auslandsdienstes muß aufhören. Bei der zentralen Stelle müßte nicht nur der Stab vergrößert werden, sondern es sollten auch auslandserfahrene Kollegen als Mitarbeiter herangezogen werden. Zum mindesten sollte sich das AA. für einzelne Länder oder Ländergruppen sachkundige Mittelspersonen zur Vorbearbeitung der oft sehr kompliziert gelagerten Fälle sichern. Bei gesetzlichen Bestimmungen sollte durch besondere Härteparagraphen die Starrheit des Buchstabens gemildert und dadurch Möglichkeiten geschaffen werden, den Belangen der Auslandslehrer in Sonderfällen doch noch gerecht zu werden.

Die Ausführungen von Dr. Körner gipfelten in zwei der Versammlung vorgelegten Entschlüssen, die den zuständigen Behörden zugeleitet werden sollen. Sie fanden einstimmige Annahme.

StR. Dr. Weiß illustriert die Ausführungen von Dr. Körner in teils humorvoller, teils sarkastischer Weise durch eigene „Erfahrungen eines Auslandslehrers bei seiner Rückkehr“.

(Eingeschoben wurde hier wegen seiner nicht mehr aufzuschiebenden Abreise eine Ansprache des früheren deutschen Lehrers in Burgas und jetzigen Dozenten an der Universität Guayaquil und Direktors des ecuadorianischen Colegio Internacional *Joachim List*, der über die Bedingungen der Deutschtumsarbeit und der deutschen Sprachkurse in Ecuador berichtete.)

Den letzten Punkt des ersten Tages bildete eine teilweise sehr scharfe Aussprache über die Verspätung der schon so lange zugesagten Ausgleichszulagen in einigen Ländern und Schulorten. Die Vermutung, daß eine Schule unter diesen Umständen mit Einstellung des Unterrichts gedroht habe, wurde von dem Sprecher des betreffenden Kollegiums entschieden zurückgewiesen. Der Vorsitzende stellte dazu fest, daß manche Verzögerung außerhalb der Macht der anweisenden Behörde lag, daß heute bereits eine ganze Reihe der anwesenden Aktiven ihre Zulagen nebst Zinsen erhalten habe und daß der Rest so schnell wie irgend möglich überwiesen werden soll. Auch er unterstrich dabei die personelle Unterbesetzung der Schulabteilung des AA.

Damit endeten die Verhandlungen des ersten Tages. Es schloß sich im gleichen Saal ein einfaches Abendbrot an, zu dem die Stadt Stuttgart alle Anwesenden

eingeladen hatte. Darnach vereinigte ein geselliges Beisammensein, bei dem alte Bekannte sich zusammensetzten und jüngere Bewerber und Bewerberinnen sich bei dem und jenem Auskunft und Rat holten, die Teilnehmer noch bis gegen Mitternacht. Die auf Gut Burg zusammengetretene Sängergruppe aus Bewerbern um Auslandsstellen trug einige der dort gesungenen launigen Lieder vor, von denen wir einige in Heft 9/1957 abgedruckt haben.

Der zweite Tag (Sa. 31. VIII.) brachte zunächst die Fortsetzung der Aussprache über Anliegen der Auslandslehrer.

OStR. *Sewing* referierte über Härtefälle aus der Sicht der beamteten und nicht-beamteten deutschen Lehrer in Chile; *Dr. Körner* griff noch einmal Einzelheiten der von ihm bearbeiteten Härtefälle auf. Er will alle ihm bekannt gewordenen Härtefälle einzeln ausarbeiten und sie jedem Mitglied der Kultusministerkonferenz zuleiten. Er bat den Bundestagsabgeordneten Paul, die obenerwähnten Resolutionen und überhaupt alle Belange der Auslandsschulen im parlamentarischen Unterausschuß und im Plenum zu unterstützen.

Auch *Dr. Göttling* bat den Abgeordneten um seine Unterstützung. Die Erbitterung über Verzögerung von Ausgleichszulagen, Eingaben und Anfragen bestehe und sei nicht wegzuleugnen. Eine Vermehrung des Personalstands der Schulabteilung des AA. sei nicht mehr zu umgehen; der Arbeitsanfall dieser Stelle werde mit jeder neu gegründeten Schule größer. Und ohne Erhöhung des Schuletats sei den Bedürfnissen der Auslandsschulen und ihrer Lehrer nicht mehr gerecht zu werden.

Dr. Körner dankte noch dem 2. Vorsitzenden Rektor Koch für seine unermüdlichen Bemühungen um Sonderspenden. Ohne diese wäre dem Vorstand die Fortführung seiner Tätigkeit im Berichtsjahr nicht möglich gewesen.

Nach einer kurzen Pause setzte man die Besprechungen fort. *Dr. Körner* führte aus: Die schon im Vorjahr beschlossene Anmeldung des VdLiA. als „eingetragener Verein“ sei auf einige nicht vorgesehene Schwierigkeiten gestoßen. Es bedürfe einer (vom Vorstand bereits vorbereiteten) Erweiterung der Satzungen durch die Mitgliederversammlung. In ihnen müsse die Gemeinnützigkeit des Verbands, die sog. Ausschließlichkeit und die Unmittelbarkeit der Verbandsarbeit hervorgehoben und für den Fall der Auflösung eine andere gemeinnützige Organisation als Erbe etwaigen Vereinsvermögens eingesetzt werden. Als Erbe in diesem Sinn schlägt der Vorstand das Rote Kreuz vor. Wenn die so geänderten Satzungen, die ohne Debatte gebilligt wurden, unterschrieben und eingereicht seien, sei in Bälde mit der Eintragung ins Vereinsregister zu rechnen.

Dir. Rudolph überbrachte die Grüße und den Dank des Kollegiums von La Paz und stellte folgende Anträge: 1. Die Frage der Fürsorge in Krankheitsfällen und der Dienstbeschädigung während der Auslandszeit muß vorangetrieben werden; gerade für tropische Gegenden ist das eine unerlässliche Maßnahme. 2. Die Ausgleichszahlung soll auch gezahlt werden für die Zwischenzeit zwischen der Beendigung der Dienstverpflichtung im Ausland und dem tatsächlichen Dienstantritt in der Heimat. Für Rückkehrer aus Übersee wäre damit die Möglichkeit zur Neubeschaffung von Einrichtungsgegenständen gegeben. 3. Eine vierjährige Verpflichtung für überseeische Länder ist zu kurz; ein Jahr davon wird benötigt zur Einarbeitung, das letzte Jahr steht schon im Zeichen der Vorbereitung der

Rückkehr. Er wünscht eine Verpflichtung auf 6 Jahre mit einem dazwischenliegenden bezahlten Heimatsurlaub.

Dr. Körner unterstützt diese Forderung für die Lehrer in Süd- und Südwestafrika. Von einem etwa sechsmonatigen Heimatsurlaub gehen z. T. 2 Monate für die Hin- und Rückreise ab; 2 Monate sollten verwendet werden zur Information und beruflichen Weiterbildung in der Heimat, so daß noch 2 Monate für die Erholung übrig blieben. Südafrikaner, die unter besonders schwierigen Verhältnissen arbeiten und deren Schulen einen eingearbeiteten Stamm von Landeskennern brauchen, sollte man 8 Jahre und länger draußen lassen. — Dazu weist *Dr. Götting* darauf hin, daß auch das AA. an eine längere Verpflichtung der Auslandslehrer denke, und zwar auf 5 Jahre schon für Schulen in Europa.

Rektor Semisch beantragt die Schaffung von fliegenden Planstellen bei allen Bundesländern zwecks leichter Verlängerung der Beurlaubung und zur Beförderung während der Auslandsdienstzeit.

Dr. Götting weist darauf hin, daß in manchen Fällen der Beurlaubung noch eine Gehaltslücke zwischen Ausreise und Ankunft bzw. Dienstantritt im Ausland bestehe, die einen Gehaltsausfall bis zu zwei Monaten zur Folge haben kann, weil darüber in den Verträgen nichts gesagt sei. Das AA. und die Länderministerien hätten dafür bis jetzt keine rechtliche Handhabe; eine Einigung zwischen den Schulvereinsvorständen und den deutschen Behörden sei notwendig. Neuausreisende Kollegen sollten darauf achten, daß dieser Punkt in ihren Verträgen geregelt sei.

Dir. Schneider schlägt vor, den Vorstand um eine Dame zu erweitern. Die Belastung, besonders die des Schriftführers, sei mit den enorm gewachsenen Aufgaben zu groß geworden für alle Vorstandsmitglieder, die „daneben“ ja noch hauptberuflich tätig seien. Auf einen Zuruf aus der Versammlung wird Oberschullehrerin *Sigrid Lerch/Gießen* als 2. Schriftführerin vorgeschlagen. Sie erklärt sich zur Übernahme des Amtes bereit, und ihre Wahl wird einstimmig gutgeheißen.

Lehrer Reichel/Valencia verlangt, daß der nur den betr. Lehrer angehende persönliche Schriftverkehr mit seiner heimischen Dienststelle nicht, wie vielfach noch üblich, über den Schulvereinsvorstand gehen dürfe. Der Vorsitzende stellt dazu fest, daß dafür feste Zusagen und Anordnungen des AA. bestehen und daß es jetzt Sache des einzelnen Lehrers sei, an seiner Schule und bei der Botschaft darauf zu dringen, daß in rein dienstlichen Angelegenheiten des Beamten der klare Dienstweg „Schulleiter — diplomatische Vertretung — Heimatbehörde“ eingehalten werde. — Dem zweiten Vorschlag von *Koll. Reichel*, daß die Zeitschrift laufend über die Tätigkeit des Vorstands und seine Verhandlungen mit Bonn berichten soll, widerspricht *Dr. Hettich* einmal als Vorstandsmitglied, weil dieser Antrag beinahe einem Mißtrauensvotum gleichkomme, und zweitens als Schulleiter, weil viele der mündlichen und schriftlichen Verhandlungen Dinge beträfen, die sich nicht zur Bekanntgabe in privaten Kreisen des Auslands eigneten, besonders so lange sie noch im Fluß seien. Es sei aber möglich, die Kollegen in der Weise aufmerksam zu machen, daß mitgeteilt wird, der oder jener Erlaß sei in Vorbereitung oder sei ergangen und den diplomatischen Vertretern bzw. den Schulleitern zugegangen. Bei diesen könnten sie sich dann nach Einzelheiten erkundigen. Die Versammlung billigt diesen Standpunkt.

Dr. Körner wünscht, daß auch ohne Beförderung in eine ortsgebundene Stelle der Heimat die Schulleiter draußen für die Dauer ihrer Leitertätigkeit die Amtsbezeichnung der entsprechenden Heimatstellung führen dürfen (Rektor, OstDirektor), ohne daß sie daraus Rechte für ihre Einstellung nach der Rückkehr ableiten. Das diene auch der Hebung des Ansehens der betr. Schulen.

Rektor *Koch* wünscht für die Auslandslehrer statt ihrer bisherigen Zwitterstellung zwischen Beamten und Angestellten des Schulsvorstands die Ernennung zu „Bundesbeamten auf Zeit“. Dadurch würde auch die Doppelanrechnung der Tropicendienstzeit auf eine rechtliche Basis gestellt. Er ist sich allerdings bewußt, daß das bisherige Beamtengesetz dafür noch keine Handhabe gibt und daß von juristischer Seite auch starke Bedenken erhoben werden.

Dr. Fausel: Rückkehrer aus Tropenländern sollten von Amtswegen bei der Ankunft in deutschen Tropengenesungsheimen untersucht werden, um etwa verspätet festgestellte Erkrankungen und Dienstbeschädigungen nicht zu Härtefällen werden zu lassen. Der Rückkehrer könne das auch jetzt schon von sich aus veranlassen, aber den etwa vierwöchigen Aufenthalt in einem solchen Institut verbunden mit eventuellem Gehaltsausfall könne er nicht aus seiner Reisepauschale zahlen. Das Außenamt der evg. Kirche dagegen trage für seine rückkehrenden Geistlichen diese Kosten.

Dr. Göttling: Wir im Vorstand wissen um all diese Dinge und kümmern uns um sie, das möchte ich allen Kollegen versichern. Aber man sollte nicht alles auf einmal durchsetzen wollen. Die deutschen Hochschullehrer draußen z. B. beneiden uns z. T. um das, was wir schon erreicht haben.

Zum Abschluß dieses Abschnitts der Besprechungen bat MdB. *Paul* ums Wort. Die Auslandslehrer hätten nicht nur einen Erziehungsauftrag, sondern seien Botschafter der deutschen Kultur. Dafür müßten sie geistig, materiell und rechtlich aufs Beste ausgestattet sein, um so mehr, als niemand wisse, welche neuen Probleme die Zukunft bringe und an sie herantrage. Damit der Bundestag für sie eintreten könne, brauche er ihre Unterstützung, d. h. die wohlbegründete, aber deutliche Anmeldung ihrer Bedürfnisse und Wünsche. Im parlamentarischen Unterausschuß, dem er angehöre, seien sich alle politischen Parteien ohne Ausnahme darüber einig, daß durch Bereitstellung der Mittel mehr als bisher getan werden müsse. Er selbst habe in Rom die Deutsche Schule besucht und sei betroffen gewesen von der Primitivität der Räume und der Dürftigkeit der Bibliothek, aber stark beeindruckt von dem Idealismus, mit dem die Lehrer dort arbeiten. Abgeordnete sollten häufiger als bisher sich deutsche Schulen im Ausland ansehen. Unter starkem Beifall regte er regelmäßige Aussprachen (Round-Table-Konferenzen) zwischen dem parlamentarischen Unterausschuß, dem Auslandsausschuß der KMKonf., dem Ausw. Amt und dem Vorstand des Verbands der Auslandslehrer an.

In der nun folgenden Aussprache weiterer interner Vereinsangelegenheiten bat *Dr. Johs* im Namen des Vorstands, dessen 1958 ablaufende Amtszeit bis zur nächsten Jahrestagung in Hamburg August 1959, also um ein weiteres Jahr zu verlängern. Zum Vorstand gehöre auch die jetzt neugewählte 2. Schriftführerin Frl. Lerch. Ferner bat er, den im Juli d. J. vom Vorstand als Nachfolger von StR. Ulm vorläufig eingesetzten Rechner Schulrat Gugler bis zur Tagung in Ham-

burg in seinem Amt zu bestätigen. Der Vorschlag wird einstimmig angenommen. Dr. Göttling spricht Herrn Ulm den herzlichen Dank des Verbands für die Führung der Kassengeschäfte seit Juni 1955 aus.

Bei der Besprechung des Mitgliedsbeitrags macht Dr. Göttling darauf aufmerksam, daß nach dem Beschluß der letztjährigen Tagung das Vereinsjahr sich mit dem Kalenderjahr decke, der Mitgliedsbeitrag also jeweils für die Zeit vom 1. Januar bis 31. Dezember gelte. Er sei also wieder am 1. Januar 1958 fällig. Trotzdem alle Vorstandsmitglieder ehrenamtlich tätig seien, komme man mit dem bisherigen geringen Beitrag von jährlich DM 6.— nicht aus. Rundschreiben, Porti und gelegentliche notwendige Reisen einzelner Mitglieder des Vorstands zu Verhandlungen erforderten mehr Mittel, als die Kasse tragen könne. Sein Vorschlag, den Jahresbeitrag ab 1. Januar 1958 auf DM 10.— zu erhöhen, wird einstimmig angenommen. Auf eine Anfrage stellt Dr. Göttling nochmals fest, daß in dem Mitgliedsbeitrag die Bezugsgebühr für die Zeitschrift nicht eingeschlossen sei. Er bat alle Anwesenden, zur weiteren Steigerung der Mitgliederzahl beizutragen. Viele, allzuviele Ehemalige ständen noch außerhalb; sie müßten durch intensive Werbung von Person zu Person gewonnen werden. Nur ein zahlenmäßig starker Verband könne ein erfolgreicher Verhandlungspartner sein.

Er schloß die Tagung kurz vor 13 Uhr mit der Feststellung, der so starke Besuch der Versammlung habe erneut gezeigt, daß die Neugründung des Verbands eine Notwendigkeit gewesen sei. Er dankte den Rednern des Tages für ihre Mitarbeit und allen Anwesenden für ihr Interesse und ihre Ausdauer und rief ihnen zu: „Auf frohes Wiedersehen in Hamburg 1959“.

Die Tagung war bei der großen Zahl der Referate und der Fülle der am 2. Tag besprochenen Punkte anstrengend. Leider kam dabei eines zu kurz: Es blieb wenig Muße zu ruhigem, persönlichem Gespräch. Es wird nötig sein, für diesen Wunsch mancher Teilnehmer bei der nächsten Tagung Raum zu schaffen.

Anschließend an die Tagung des Verbands und die Samstagssitzung des Auslandsausschusses der KMKonf. hatte Herr Kultusminister Simpfendorfer die Mitglieder des Auslandsausschusses der KMK. und den gesamten Vorstand des VdLiA. zu einem Mittagessen in der „Alten Kanzlei“ eingeladen. Dabei ergaben sich noch manche Gelegenheiten zu zwangloser Aussprache über Probleme der Auslandsscholarbeit und zur persönlichen Fühlungnahme.

Die Buchausstellung

Sie war veranstaltet von der Hofbuchhandlung *Julius Weise* (Inhaber Paul Erpf) in Stuttgart. An ihr beteiligten sich folgende Verlage: Aschendorfsche Verlagsbuchhandlung, Münster/W.; G. Braun, Karlsruhe; Moritz Diesterweg, Frankfurt/M.; Ferd. Dümmler, Bonn; Ehrenwirth, München; Hirschgraben, Frankfurt/M.; Max Hueber, München; Herm. Kefler, Essen; Ernst Klett, Stuttgart; Langenscheidt, Berlin-Schöneberg; R. Oldenbourg, München; Quelle & Meyer, Heidelberg; Reclam, Stuttgart; Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen; Velhagen & Klasing, Bielefeld; Georg Westermann, Braunschweig.

Die Tagungsteilnehmer

Abkürzungen:

MiD	= Minist.Direktor	R	= Rektor
Präs	= Präsident	OSL	= Oberschullehrer
RgDir	= Regierungsdirektor	MiL	= Mittelschullehrer
(V)LR	= (Vortrag.) Legationsrat	RSL	= Realschullehrer
GRgR	= Geheimer Reg.Rat	RL	= Reallehrer
OSR	= Oberschulrat	HSL	= Hauptschullehrer
ORR	= Oberregierungsrat	HL	= Hauptlehrer
OStD	= Oberstudiendirektor	OL	= Oberlehrer
(O)StR	= (Ober)Studienrat	G(O)L	= Gewerbe(ober)lehrer
StPr	= Studienprofessor	L	= Lehrer
HStR	= Handelsstudienrat	SpL	= Sportlehrer
SA	= Studienassessor	Kg	= Kindergärtnerin
SRf	= Studienreferendar	Bew.	= Bewerber f. Ausl.Sch.
SchR	= Schulrat	i. R.	= im Ruhestand

Orte in Klammern geben den früheren Tätigkeitsort im Ausland an; Orte ohne Klammern den jetzigen Wohnort. Die vollständigen Anschriften (Straße und Nummer) sind vom Rechner des Verbandes zu erfahren.

Vertreter der Behörden:

Simpfendorfer M., Kultusminister von Baden-Württemberg
Dr. Schumann Hans, Stadtdirektor, Vertr. des Oberbürgermeisters Stuttgart
Dr. Simon Anton, VLR, Ausw. Amt Bonn
Dr. Arens Gottfried, LR, Ausw. Amt Bonn
Dr. Reimers Hans, LRgDir, Schulbehörde Hamburg, Vors. d. Ausl.-Ausschusses der St. Konf. d. Kult.Min.
Derichsweiler Hildegard, OStR, Senatorin f. Volksbildung, Berlin
Dr. Dr. Döhner Kurt, OSR, Hess. Min. f. Erz. u. Volksbildung, Wiesbaden (Italien)
Dr. Höhne Ernst, MiR, Bay. Min. f. Unt. u. Kultus, München
Dr. Jänichen Fritz, OSR, Magistrat d. Stadt Bremerhaven (Valparaiso, Montevideo, Osorno)
Dr. Kaier Eugen, RDir, Oberschulamt Freiburg i. B. (Italien, Griechenland)
Dr. Kluxen Werner, OSR, Kultusmin. Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
Möhlmann Carl, MiR, Kult.Min. v. Schleswig-Holstein, Kiel
Schröter Fr. W., OStD, Kult.Min. Niedersachsen, Hannover (Valparaiso, La Paz, Mexico)
Dr. Reuter Wilhelm, StR, in Schulbehörde Hamburg, Groß-Flottbeck
Schmid Maria, ORR, Kult.Min. Stuttgart
Dr. Piazzolo Paul Harro, StR, im Kult.Min. Stuttgart.

Vertreter von Organisationen, Vereinen usw.:

Paul Ernst, Eßlingen, Mitgl. d. Bundestags
Dr. Dr. Thierfelder Franz, Gen.-Skr. d. Inst. f. Ausl.Bez. Stuttgart
Dr. Schepper Friedr., StR, Deutsche Unesco-Kommission, Köln
Gminder Rudolf, OStD i. R., Württ. Philol. Verband, Stuttgart

Schmidt Arno, L, Bayer. Lehrer-Verein, Nürnberg
Hillebrand Franziska, L, Verein kath. d. Lehrer Essen, Daseburg (Mailand)
Klose Ernst, StR u. Frau, B.-Friedenau, Verb. Dsch. Diplom-Handelslehrer
Rincke Otto, L, Ges. d. Freunde d. vaterl. Schul- und Erziehungswesens Hamburg
 (La Paz, Oruro, St. Cruz)
Just Friedrich, HL, Vertr. d. Sonnenberg-Kreises, Ludwigsburg
Dr. Krüger-Wittmack Georg, OKons.R, Außenamt der Evg. Kirche in Deutschland, Frankfurt/M.
Dr. Ballauf Theodor, o. Prf. f. Päd., Univ. Mainz, Mainz-Gonsenheim
Dr. Zielinski Johannes, wiss. Ass., Päd. Seminar der Univ. Münster
Dr. Leimbach Gotthelf, Phywe AG, Göttingen
Pressevertreter: Stuttg. Nachrichten, Stuttg. Zeitung, AZ.

Der Vorstand des Verbands deutscher Lehrer im Ausland:

Dr. Löffler Eugen, Präsident, Stuttgart, Ehrenvors. d. Verbandes
Dr. Göttling Hans, OStD, Brüssel (Ungarn, Paris), 1. Vors.
Koch Herbert, R, Dortmund (Tenerife), 2. Vors.
Schiffmann Jakob, R, Bad Segeberg (Spanien), 1. Schriftführer
Lerch Sigrid, OSL, Gießen (London, Sofia), 2. Schriftführerin
Gugler Josef, SchR, Freising (Niederlande), Rechner
Dr. Körner Karl, OStD i. R., Meldorf/Holstein (Adana, Windhuk), Rechts- und Sozialfragen
Dr. Johs Max, OStD, Meersburg (Tenerife, Madrid), Grundsatzfragen und Satzungen
Sewing Hermann, OStR, Münster i. W. (Valdivia), Lernmittel und Lehrbücher
Gocht Ernst, HL, Kehl-Sundheim (Madrid), Lernmittel und Lehrbücher
Dr. Hettich Leonhard, OStD i. R., Offenburg (Rumänien, Türkei, Italien), Hauptschriftleiter der Zeitschrift
Schröter Rudolf, HL, Borgholzhausen (Budapest, Sofia), 2. Schriftleiter der Zeitschrift.

Die übrigen Teilnehmer:

Abele Robert, StR und Frau, Heidelberg (Valparaiso). — *Dr. Ackermann* Ilse, StR, Brüssel. — *Aff* Wilhelm, StR, Darmstadt (Guatemala, Mexico, Bogotá). — *Dr. Alvermann* Hildegard, StR, Konstanz (Kairo). — *Antony* Hans, L, Finthen (Argentinien). — *Bartels* Käthe, L, San Sebastian. — *Bartelt* Joh., StR, B.-Lichterfelde (Madrid, Rom, Valparaiso, Osorno, Valdivia). — *Dr. Barten* Heinrich, OStD, Rheinhausen, und Frau (Sofia, Warna). — *Bauer* Erika, MiL, Bad Homburg. — *Begemann*, Heinz, Begemann-Handelsschulen, M.-Pasing, Barcelona. — *Begemann* Thekla, Begemann-Handelsschulen, M.-Pasing, London. — *Dr. Berger* Wilhelm, OStD i. R., Freiburg/Br. (Valparaiso, Santiago). — *Bermann* Margot, SA, Dillingen/Saar (Bew.). — *Dr. Bock* Friedrich, OStD und Frau, Hagen/Wf. (Bulgarien). — *Bock* Elisabeth, RSL, Dormagen (Plowdiv). — *Boda* Adelheid, SA, Bilbao. — *Bongarth* Ruth, L, Krefeld. — *Borgwarth* Elisabeth, L, Vigo/Spain. — *Dr. Brombierstäudl* Otmar, StR, Nürnberg (Rom). — *von Brunn* Elfriede, Kg, Tübingen (Rom, Valdivia). — *Cirsovius* Werner, StR, Kehl (Posen). — *Dahms* Martin, L, Göttingen (Concepción). — *Decker* Gerhard, HL, Madrid. — *Demetrio* Helmut, HL, Durlach (Temuco). — *Deutmoser* Karl, OL, Möhringen (Osorno, Rica Aventura, Valdivia). — *Diefenbach* Rosemarie, L, München (Concepción). — *Diefenbacher* Karl, GL, Weingarten/Bd. (Südafrika). — *Dr. Drascher* W., Univ.Prof.,

Tübingen (China, Chile, S.Afr.). — *Dreßler* Helmut, stud. päd., Lüneburg. — *Dink* Otto, HL, Heidelberg. — *Eberle* Erica, HL, Titisee (Bew.). — *Endrich* Paul, L, Barcelona. — *Engelmann* Adolf, HL, Lissabon (Azoren). — *Ensslin* Wilhelm, Kfm, Stuttgart (früher i. Vorstand D. Sch. Madrid). — *Ewig* Fritz, StR, Barcelona. — *Dr. Fausel* Erich, Reutlingen (São Leopoldo). — *Fittschen* Hildegard, L, Barcelona. — *Förschler* Katharina, HSL, Madrid (Guatemala). — *Dr. Foerster* Irmgard, OStR, Kairo. — *Dr. Franke* Friedr., StR, Brüssel. — *Freese* Hans Erich, SA, Kairo. — *Frevort* Heinrich, HL, Alverdisen (Madrid, Malaga). — *Frömmel* Eva, StR, Kairo. — *Dr. Fülling* Erich, StR, Hermannsburg (São Leopoldo). — *Gade* Bernhard, OStD, Celle (Osorno, Valdivia). — *Gall* H. J. J., StR, München/Ruhr (Osorno). — *Gauges* Lore, L, Bilbao. — *Gayer* Fritz, MiL, Frankfurt/M. (Canarias, Japan, Guatemala, Budapest). — *Gentsch* Werner, StR, Hamburg-Harburg (Valdivia, Valparaiso). — *Georgi* H.-Joachim, StR, Bremen (Concepción). — *Gerhard* Martin, L, Arolsen (Bew.). — *Gerth* Georg, Blinden-OL, Hamburg (Maracaibo). — *Gesche* Elisabeth, OL, Mannheim (Frutillar). — *Glatzle* Marieluise, OSL, Stuttgart-Kaltental (Sofia). — *Gröpel* Herbert, L, Valencia. — *Groscurth* Ferd., OStR, Hersfeld (Nauplia, Sofia, Burgos) und Frau. — *Groß* Wolfg., L, Ingolstadt (Valparaiso). — *Guggenmos* Marese, L, Miltenberg/M. (Bew.). — *Gustorff* Margarete, Kg, Stuttgart-Degerloch (Chile) (Bew.). — *Gutjahr* Heide, SA, Bielefeld (Lissabon). — *Hachmeister* Artur, StR u. Dir, Kairo (Alexandrien, Tientsin, Tokyo). — *Härdt* Elisabeth, MiL, Stuttgart (Madrid). — *Hans* Walter, OStR, Krefeld. — *Harcks* Ernst, L, Bremerhaven (Rio de Janeiro). — *Harder* Klaus, StR, Heidelberg. — *Dr. Harguth* Gerhard, OStR u. Dir, Altensteig/Schwzw. (Brusque/Bras.). — *Harter* Johann, MiL, Essen (Chile, Spanien). — *Hartmann* Elisabeth, OL i. R., Cannstadt (Tanger). — *Hartmann* Ernst, MiL, Barcelona. — *Hedicke* Ilse, L, Waldmichelbach (Bew.). — *Hebl* Alfons, OSL, Baiersbronn (Shanghai). — *Hehn* Ursula, Wissen/Sieg (Bew.). — *Heinrich* Brigitte, SA, St. Ingbert/Saar (Bew.). — *Heise* Hans, OStR, Berlin (Kabul). — *Henß* Karl, L, Lardenbach b. Gießen (Bew.). — *Henzler* Alfons, RSL, Istanbul. — *Dr. Hermens v. Fischer* Edith, StR i. R., Heidelberg (Valencia, Cartagena). — *Hermes* Heinz, L, Altena i. W. (Las Palmas). — *Dr. Herold* Werner, OStD und Frau Ilse, Haardt/Weinstr. (Istanbul, La Paz). — *Heyn* Gertrud, StR, München (Kairo). — *Hiby* Hella, MiL, Wuppertal (Barcelona). — *Hilgers* Alfons, OStD, Trier (Spanien). — *Hillar* Martin, StR, Bamberg (Bew.). — *Hinrichs* Walter, StR, Oberhausen/Rhl. (São Leopoldo). — *Hoffmann* Elisabeth, Kg, Barcelona (Chile, Sevilla). — *Horn* Adolf, L und Frau, Marburg (Mariupul/Rußl.). — *Jansen* Friedr., SA, Godesberg (Posadas/Arg.). — *Jirasek* Christine, L, Oberursel (Bew.). — *Illgen* Kurt, L, Stuttgart (Mendoza/Arg., Eldorado). — *Dr. Kämpf* Magdalena, StR, Brüssel. — *Käßmann* Walter, L, Gleusdorf (Cali/Columb.). — *Kattiofsky* Fritz, OStR, Athen (Bilbao, Malaga). — *Kerber* Albert, StR, Frankfurt/M. (Sofia). — *Keßler* Hermann, RSL, Essen (Ägypten, Griechenland). — *Kleine* Ingeborg, Kg, Essen-Kupferdreh (Bew.). — *Dr. Klingen* Leo, StR, Gummersbach. — *Klumpp* Wilhelm, HL, Hügelsheim (Bilbao, Madrid). — *Dr. Koelle* Willi, OStR, Hamburg (Budapest). — *Köster* Ernst, MiL, Stuttgart (Bew.). — *Koralles* Helmut, StR, Olpe/Westf. (Angoulême). — *Kracke* Ilse, MiL, Las Palmas. — *Kretschmer* Hans, OSL und Frau, Kairo (Saloniki, Jassy). — *Kretz* Willi, MiL, Hachenburg (Istanbul). — *Kretzmer* Anni, L, Dortmund (La Union). — *Krull* Josef, R, Hildesheim (Barcelona, Bilbao, Cadix). — *Dr. Kübler* Fritz, StR, Stuttgart (La Paz). — *Kuntze* Walter, L, Worms (Santander, Valencia). — *Dr. Kustermann*, StRef, Ludwigsburg. — *Dr. Langerfeld* Heinrich, MiR i. R., Hunstig (Sofia). — *Lapper* Georg, R i. R., Reichenhall (China, Spanien, Türkei, Jugoslawien, Bulgarien, Brasilien). — *Dr. Lechner* Kilian, StR, Madrid. — *Lein* Johannes, HL, Singen (Oruro). — *Dr. Lepiorz* Gerhard, StR, Valencia. — *von der Linden* Bernhard, L, St. Georgen (Caracas) (Bew.). — *List* Joachim, L a. D. und Univ.Do., Guajaquil/Ecuador (Burgas). — *Loder* Else, StR, Athen. — *Loef* Günter, L, Barcelona. — *Lorentzen* Greta, MiL, Bilbao (Bogotá). — *Löscher* Hans, StR, Singen (Guatemala, Bogotá, Sofia, Davos). — *Lott-*

hammer Otto, L i. R, Schallstadt (Athen, Tanger, Istanbul). — *Luchner* Fritz, StR und Frau Gisela, Madrid. — *Dr. Luis* Werner, StR u. Dir, Madrid (Vatécnia). — *Mack* Josef, R und Frau, Ellwangen (Sofia, Istanbul). — *Manthey* Georg, MiL, Barcelona (Budapest). — *Maschler* Max, HL, Königsfeld (São Leopoldo). — *Dr. Merck* Arthur, HStR, Heilbronn und Frau Gusti (Istanbul, Kabul). — *Merkel* Rudolf, L, Barcelona. — *van Merwyk* Gertraud, L, Alexandrien. — *Michels* Hubert, L, El Palomar/Arg. — *Mickolat* Luise, L, Altena i. W. (Las Palmas). — *Dr. Müller* Fritz, OStR, Stuttgart-Fellbach (Guatemala, Bogotá). — *Müller* Herbert, L, Dortmund-Schornhorst (La Union). — *Dr. Neu*, K.-Rudolf, StR, Brüssel. — *Neubert* Paul, StR. i. R., Stuttgart (Mailand, Kopenhagen). — *Neubert* Margarete, L, Stuttgart (Mailand, Kopenhagen). — *Neudorfer* Marianne, L, Haidhof-Maxhütte (Bew.). — *Newerla* Günter, HL, Freiburg/Br. (Rom). — *Niebling* Friedrich, SA und Frau Marlene, Barcelona. — *Obermüller* Berthold, HL, Konstanz (Bew.). — *Dr. Offenhäuser* Agnes, StR, Kairo (Sofia, Fleet Wood/USA). — *Olmes* Thea, HStR, Stuttgart (Madrid). — *Pape* Frieda, L, Mölln (SWAfr., Ostaf.). — *Peters* Sibylle, Kg, Stuttgart (Sofia). — *Pfingsten* Werner, RL, Meinerzhagen (Mailand). — *Pfütze* Richard, OSL, Büsum (São Paulo, Punta Arenas, Santiago). — *Placht* Josef, OL, Hamburg (Burgas). — *Plank* Eva, HL, Schwäb. Gmünd (Bew.). — *Plewnia* Ursel, L, Peine (Bew.). — *Podoll* Grete, Lyc.L und Leiterin, Lissabon. — *Pohl* Paul, OStR, Lissabon. — *Popp* Erika, L, Kuppington/Württ. (Guatemala, Sofia). — *Popp* Erich, OL, Kuppington/Württ. (Guatemala, Sofia). — *Dr. Praetorius* Hans, StR, Herlev/Dänemark. — *Prauser* Hellmut, R, Barcelona (Las Palmas). — *Prauser* Charlotte, L, Barcelona (Las Palmas). — *Rechenberg* Gisela, L, Braunschweig (Bew.). — *Rehnelt* Erich, OSL, Reutlingen (Bew.). — *Reiber* Hannes, OSL, Kornwestheim (Valdivia). — *Reiber* Ruth, HL, Kornwestheim (Valdivia). — *Reichel* Horst, L, Valencia (Tenerife). — *Dr. Reimers*, StR, Hamburg. — *Reinhold* Julie, Kg, z. Zt. Dortmund (wohnhaft in Concepcion). — *Richter* Gottfried, L, Hamburg-Harburg (São Paulo). — *Roßnagel* Wilhelm, RL i. R., Stuttgart (Kairo, Istanbul). — *Rother* Martin, OSL, Karlshafen (Lajeado/Bulg.). — *Rudolph* Wilhelm, StR und Dir, La Paz. — *Sailer* Hans, SpL, Barcelona. — *Saling* Fritz, HStR, Mainz (Guatemala, Columbien, Spanien). — *Schäfer-Schmid* Else, Frau, ehem. Kg, Bietigheim. — *Schau* Udo, HL, Lissabon. — *Scherf* Adolf, L, Zwingenberg a. d. B. (Madrid). — *Schiffmann* Bonca, Ehefrau, s. Schriftf. d. Verbands Schiffmann. — *Schimsheimer* Hans, RSL, Mainz. *Dr. Schmidt* Franz, GRR, Marburg (Bukarest, Istanbul). — *Schneider* Clemens, StR u. Dir, Den Haag. — *Schneider* Martin, HL, Vallendor-Koblentz (Columbien). — *Schneider* Otto, L, Niederwittren (Kairo, Beirut). — *Schramm* Ottomar, L, Wiesbaden (Buenos Aires). — *Schrammen* Hermann, L, Hilden/Rhld. (Argentinien). — *Schreck* Lothar, L, Pirmasens. — *Schreen* Hans, OSL und Frau Luise, Kassel (Hamburgo Velho). — *Schröder* Max, OStR, Bingen. — *Schultz* Gerlinde, L, Kairo. — *Schulze* Heinz, MiL, Hann.-Münden (Spanien). — *Schumann* Werner, SA, Dortmund (Temuco). — *Schwarzmann* Adolf, HL und Frau Franziska, Langenhart/Stockach (Madrid). — *Seelos* Toni, L, Vigo. — *Seither* Gerhard, SA, Landau (Bew.). — *Seitz* Irene, HL, Stuttgart-Heumaden (Temuco). — *Semich* Friedrich, R, Frankfurt/M. (São Leopoldo). — *Semler* Gerhard, StR, Stuttgart-Rohracker (Afghanistan). — *Dr. Seyfang* Rolf, OStD i. R., Stuttgart-Weilimdorf (Istanbul, Smyrna, Barcelona). — *Sieber* Julius, OStD, Oberkassel (Univ. Pedag. Bogotá, Tunja). — *Dr. Sollmann* Rudolf, StR, München (La Paz). — *Soth* Udo, StR, Heidelberg (São Leopoldo). — *Spelmeyer* Elisabeth, Jug.Leit., Bad Soden (Kairo). — *Steybe* Sibylle, L, Stuttgart-Hofen (Osorno). — *Stölting* Ulrike, L, Braunschweig (Temuco). — *Stuphorn* Gisela, L, Bad Eilsen (Kairo). — *Süßemilch* Herbert, L, und Frau Traute, Enkenbach (Warna, Bilbao). — *Teichmann* Gertrud, L, Viersen (Istanbul). — *Teille* Hans, StR, Hannover (Spanien, Chile). — *Dr. Tenbrock* Rob. Hermann, OStR u. Dir, Istanbul. — *Töws* Christel, L, Hattersheim/M. (Bew.). — *Trader* Fritz, OL, Cannstadt (Argentinien, Bulgarien). — *Ulm* Alfred, StR, Wetzlar (Guatemala, Paris, Lissabon). — *Verhoeven* Wilhelm, R, Köln (Cordoba/Arg.). — *Vogel* Wilhelm, StR, Seeheim a. d. Bergstr. (Osorno). — *Dr. Vogt* Josef, SA,

Ettenheim (Bew.). — Dr. Voll Hermann, StR, Madrid. — Vollmer G. Karl, GL, Calw (Barcelona). — Wagner Wolfg., HL, Stuttgart-Uhlbach (Istanbul). — Wallner Ernst, L, Plattling (Pretoria). — Dr. Weber Artur, StR u. Dir und Frau, Barcelona (Madrid). — Weidemann Wilhelm, OStD i. R., Hannover (Athen). — Dr. Weidner, L, Stuttgart. — Dr. Weiß Gottfried, StPrf, München (Peking, Brüssel). — Wendler Gerhard, MfL, Stuttgart-Uhlbach (Istanbul). — ~~Werner, L, Stuttgart-Uhlbach (Istanbul).~~ — Dr. Wittmann Stephan, StR, Weilheim (Barcelona). — Dr. Wrage Walter, StR i. R, Blankenese. — Wunder Marieluise, L, Schwab. Hall (Puerto Montt, Valdivia). — Wünsche Herbert, L, Gmünden/Nahe (Valparaiso). — ~~Zimmermann Hiltrud, RSL, Barcelona.~~ — Zimmermann Hiltrud, RSL, Barcelona.

Ansprache von Votr. Leg. Rat Dr. Simon auf der Jahrestagung des VdLiA. am 30.8.1957

Zum dritten Mal versammelt sich der Verband der Auslandslehrer zu seiner Hauptversammlung, knapp ein Jahrzehnt nach der furchtbarsten Katastrophe der deutschen Geschichte. Wie die Bundesrepublik in einem einzigen Dezenium zu einem angesehenen Mitglied der Völkergemeinschaft emporgestiegen ist, so hat sich auch der Verband der Auslandslehrer auf eine neue Grundlage gestellt, hat kräftige Wurzeln in der Bundesrepublik geschlagen und viele Mitglieder und Freunde in aller Welt für sich gewonnen.

Wenn ich auf die beiden letzten Tagungen in Mainz zurückschaue und heute die unerwartet große Zahl der Teilnehmer vor mir sehe — der Saal kann sie kaum fassen —, dann kann ich Ihren Verein, seinen Vorstand und insbesondere seinen tatkräftigen Vorsitzenden zu diesem stetigen und erfreulichen Aufstieg nur beglückwünschen.

In Ihrem Verband haben sich alle die zusammen getan, deren Mühen und Gedanken um die deutsche Schule im Ausland kreisen, angefangen von meinem ersten Amtsvorgänger, Geheimrat Prof. Dr. Schmidt, Herrn Präsidenten Dr. Löffler, dem Ehrenvorsitzenden Ihres Vereines, Herrn Prof. Dr. Keiper, Herrn Min.-Rat Langerfeld, Herrn Oberstudiendirektor Dr. Hettich, dem Herausgeber Ihrer Zeitschrift, über die ehemaligen Auslandslehrer, die aktiven Auslandslehrer und Direktoren bis zu den Bewerbern um Auslandsstellen.

Noch stehe ich unter dem frischen Eindruck der zwei Einweisungslehrgänge für hinausgehende Auslandslehrer auf Gut Burg, oberhalb des rebenbehangenen Remstales. Rund 90 Auslandslehrer haben sich dort auf ihre wichtige und schöne Aufgabe vorbereitet. Sie darf ich hier besonders begrüßen und ihnen eine schöne Fahrt zu fernen Ufern und Deutschen Schulen wünschen.

Der Verband der Auslandslehrer stellt etwas Einmaliges dar im Konzert der Lehrerverbände. Haben sich doch in seinen Reihen alle zusammen gefunden, die im Kindergarten, in der Volksschule, in der Höheren Schule, in den Erwachsenenkursen und in den Dozenturen zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur in 5 Kontinenten wirken. Durch seine Zielsetzung und durch die Weite seines Arbeitsfeldes hat Ihr Verein eine Sonderstellung und daher auch eine Sonderberechtigung. In einer anderen großen Lehrerorganisation würden die spezifischen Aufgaben, die besonderen Probleme, Ihre besonderen Interessen untergehen oder

zu mindestens nicht die richtige Würdigung und Wertung finden. Aus dieser besonderen Situation heraus hat das Auswärtige Amt Ihren Verein gefördert, gefördert auch Ihre Zeitschrift „Der Deutsche Lehrer im Ausland“.

Wenn ich auf die letzten 7 Jahre seit Beginn meiner Tätigkeit im neuen Auswärtigen Amt zurückschaue, so kann ich feststellen, daß etwa 350 Auslandsschulen den Kontakt mit der Bundesrepublik wieder aufgenommen haben. Viele andere, insbesondere in Brasilien und Argentinien, werden bald den Mut dazu finden. Etwa 50 Dozenten wurden an die Dozenturen des Goethe-Institutes entsandt. Und alle an diesen Einrichtungen tätigen Auslandslehrer bemühen sich, die deutsche Sprache und Kultur zu neuer und starker Geltung zu bringen. Manches wurde zur wirtschaftlichen Sicherstellung der Auslandslehrer getan. Und konnten auch nicht alle Hoffnungen in Erfüllung gehen, so liegt das daran, daß für Schule und Sprachwerbung nur rund 14 Millionen zur Verfügung stehen. Wir wollen hoffen, daß es im nächsten Jahr 30 Millionen sein werden, falls die beantragten Haushaltsmittel von den in Frage kommenden Stellen bewilligt werden.

Den Kritikern möchte ich ein Erlebnis aus der Türkei erzählen: Als ich vor einiger Zeit Ankara und Istanbul einen Besuch machte, bestürmten mich die dort tätigen deutschen Universitätsprofessoren, Lektoren und Assistenten, mitzuhelfen, ihnen eine der Auslandslehrerbesoldung gleiche Regelung und insbesondere die beamtenrechtliche Sicherung zu verschaffen. Würden wir doch nur annähernd die Bezahlung der Auslandslehrer erhalten! sagten sie. Trotzdem harren diese Professoren in ihrem schweren aber auch schönen Amte aus. Meine Damen und Herren, dies mußte auch einmal gesagt werden. Das soll uns aber nicht in den Bemühungen erlahmen lassen, auch weiterhin unsere Auslandsschulen und insbesondere die Auslandslehrer noch mehr als bisher zu fördern.

Große Sorge bereitet dem Auswärtigen Amt der Nachwuchs und der Nachschub für unsere Auslandsschulen und Dozenturen. Gewiß gibt es in Deutschland einen Lehrermangel. Aber, meine Damen und Herren, werden diese Dinge nicht durch gewisse Stellen dramatisiert? Werden nicht unter Hinweis auf den Lehrermangel bei der Entsendung große Schwierigkeiten gemacht? Das eine Land weigert sich, Germanisten und auch Sportlehrer freizugeben, ein anderes Altphilologen, auch dann, wenn die Bewerber von den zuständigen Ministerien für den Auslandschuldienst empfohlen wurden. Sehen wir die Dinge einmal in ihren richtigen Proportionen! Nach der Aufstellung des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden gab es im Jahre 1955 in der Bundesrepublik 138 881 Volksschullehrer, 11 227 Mittelschullehrer und 37 623 Lehrer der höheren Schulen. Das sind summa summarum rd. 180 000, die Kindergärtnerinnen nicht einmal dazugezählt, die an unseren Schulen eine große und wichtige Aufgabe erfüllen. Der jährliche Bedarf an Auslandslehrern jeder Spielart betrug in den letzten Jahren etwa 160 und wird in Zukunft auf mehr als 200 ansteigen, wenn wir an die zusätzlichen Berufs- und Gewerbeschullehrer und Deutschlehrer denken, die im Rahmen des Programms für die entwicklungsfähigen Länder benötigt werden. Denken wir weiter daran, daß jährlich etwa 100 Auslandslehrer zurückkommen, so ergibt sich durchschnittlich ein Zuwachsbedarf an 100 Lehrern. Heißt es nicht die Dinge völlig verzerrt darstellen, wenn von mehr als 200 000 Lehrern — wir haben ja noch die Gewerbe-, Berufs- und Industrieschulen vergessen — nur 100 abgezogen werden? Ich glaube, dieses kleine Opfer würde gerne gebracht werden, wenn überall die große Auf-

gabe richtig gesehen würde. Unsere Schulen und Dozenturen verschaffen uns nicht nur kulturelle, sondern auch wirtschaftliche Freunde im Ausland, auf die die Bundesrepublik, jedes Land und jede Stadt angewiesen sind, vor allem in einer Zeit, wo die stark bevölkerte und hoch industrialisierte Bundesrepublik mehr denn je auf Export angewiesen ist. Mögen alle Stellen, die es angeht, diese zukunfts-trächtige Aufgabe mithelfen zu lösen.

Ich finde es symbolhaft, daß Sie sich im Europasaal versammelt haben. Wir Europäer, lebend in der Wiege aller Kultur, the cradle of culture and civilisation, wie der verstorbene Mister Bevin einmal gesagt hat, sollen das Wort des großen Europäers Robert Schumann nicht vergessen, der im vorigen Jahr auf den Salzburger Hochschulwochen sagte, die Welt wird dem Chaos verfallen, wenn Europa untergeht.

Möge sich Europa, insbesondere Deutschland der großen Aufgabe nicht ver-sagen, die uns vor allem von den entwicklungsfähigen Ländern gestellt ist und deren Lösung sie mit Recht von uns erwarten.

In diesem Sinne wünsche ich Ihrer Tagung einen recht starken Widerhall. Einen Widerhall bis hinein in die deutschen Schulstuben, damit sich mehr Be-werber melden, in die Amtszimmer der Schulräte und Ministerien, damit die benötigten Auslandslehrer auch wirklich freigestellt werden, und nicht zuletzt bis in den Bundestag hinein, damit die Mittel reichlicher als bisher fließen!

Begrüßungsansprache

von Stadtdirektor Dr. S c h u m a n n, Stuttgart
zur 3. Haupttagung des VdLiA. am 30. Aug. 1957

Meine Damen und Herren! Namens des Bürgermeisteramts überbringe ich Ihnen die besten Wünsche und Grüße der Stadt Stuttgart, in der Sie zu unserer Freude Ihre 3. Haupttagung nach dem Kriege veranstalten.

Sie sind zusammengekommen, um über die Aufgaben, die besonderen Pro-bleme, gewiß auch die Nöte und Sorgen der deutschen Auslandsschulen zu sprechen, um gegenseitige Erfahrungen auszutauschen, neue Anregungen für die praktische Arbeit mitzunehmen und die persönlichen Verbindungen untereinander erneut zu bekräftigen.

Dazu soll Ihnen der genius loci günstig sein. Ich darf darauf hinweisen, daß man in Stuttgart schon nach dem 1. Weltkriege am damaligen Auslandsinstitut eine Arbeit in Angriff nahm, die der Pflege des deutschen Volkstums im Ausland, der Förderung der deutschen Sprache, der deutschen Büchereien und nicht zuletzt der deutschen Schulen draußen in der Welt galt, eine Arbeit, die den älteren unter Ihnen gewiß noch in Erinnerung ist.

Die ausländische Tätigkeit von Stuttgart aus, in jener Zeit, deren wir uns nicht zu schämen brauchen, ist unter der Herrschaft des Nationalsozialismus, wie so vieles Wertvolle und Legitime, korrumpiert vom Volkstumsgedanken, in den imperialen Machtgedanken verzerrt worden und ist schließlich, wie nahezu alles, was an deutschen kulturellen Institutionen im Ausland aufgebaut war, in den Abgrund des 2. Weltkrieges mit hineingerissen worden.

So stand man auch hier nach 1945 vor einem neuen Anfang, und es galt nicht nur, zerstörte oder verloren gegangene Institutionen wieder aufzubauen, sondern es kam und kommt auch darauf an, der auslandsdeutschen Schularbeit eine neue Zielsetzung zu geben. Die Verhältnisse und Voraussetzungen, unter denen diese Arbeit geleistet werden kann, haben sich gewandelt, und wir können nicht ohne weiteres dort wieder anknüpfen, wo die Entwicklung im Jahre 1933 eine verhängnisvolle Wendung nahm.

Zwar lag schon in der auslandsdeutschen Idee, so wie sie ursprünglich gefaßt war, ein Überschreiten nationaler Grenzen und eine Hinwendung zu größeren Lebensgemeinschaften, als die Nationalstaaten sie sind; aber heute bedarf der Volkstumsgedanke und die mit ihm verbundene Pflege der deutschen Sprache im Ausland einer Überhöhung durch die Idee einer politisch und wirtschaftlich geeinten europäischen Völkerfamilie.

Von da aus gewinnt auch die Arbeit der deutschen Lehrer im Ausland ein neues Verhältnis zur Heimat einerseits und zum Gastland andererseits: Mittler zu sein zwischen der deutschen Sprache und Kultur und der Sprache und Kultur ihrer Gastländer, und ein guter Europäer zu werden, indem man ein guter Deutscher ist — so etwa wird man den Erziehungsauftrag unserer Schulen im Ausland umreißen können.

Und noch eines. Wir sollten viel Kraft aufwenden, um unsere Auslandsschulen stärker zu machen, an denen das spürbar wird, was man das geistige Deutschland nennt. Unsere Würdigung draußen in der Welt liegt, wie mein Freund Klaus Mehnert in seinem jüngsten Bericht über die Eindrücke seiner Asienreise hervorhebt, fast ausschließlich im technischen Bereich. Unsere geistige Ausstrahlung ist minimal. In dieser Beziehung stehen wir hinter Amerika, England, Frankreich und Rußland weit zurück. Das muß anders werden, denn mit dem Export allein ist es nicht zu machen. Das Bild der deutschen Wirtschaft kann zwar Bewunderung erregen, aber doch auf die Dauer keine Freundschaft bewirken. Und daß wir Freunde in der Welt gewinnen, darauf kommt es an.

In diesem Sinne wünsche ich der deutschen Lehrerschaft im Ausland ein Betätigungsfeld und eine Wirksamkeit, die in der Vermittlung deutscher Kulturgüter sowohl unserem Volke als auch allen anderen Völkern, die daran teilhaben wollen, zum Segen reichen sollen.

Aufruf zur Mitarbeit

Ich bitte unsere Auslandskollegen um Mitarbeit am *vierten* Bande meiner „*Deutschen Bildungsarbeit im Auslande*“. Der dritte Band ist Anfang Dezember 1956 erschienen. Nun habe ich auch noch die Vorbereitung eines vierten Bandes übernommen. Aufgabe des Gesamtwerkes ist es, die siebenhundertjährige große kulturelle Leistung der deutschen Auslandsschulen zusammenzufassen und darzustellen. Das kann kein Einzelner allein. Die ersten drei Bände haben rund 200 unserer besten Auslandspädagogen in idealer Gemeinschaftsarbeit geschaffen. Für den vierten Band allein wird eine noch höhere Anzahl erforderlich sein. Denn

1. sind Berichte nötig über die in den letzten Jahren *neu gegründeten* Schulen, z. B. in Stockholm, Alexandrien, Addis Abeba u. a.;

2. ist die erfreuliche innere und äußere *Weiterentwicklung* vieler Schulen eines eingehenden Berichts würdig;
3. gibt es noch zahlreiche größere und kleinere Schulen, deren Geschichte und Leistung seit dem Erscheinen der ersten beiden Bände im Jahre 1927/28 oder gar überhaupt *noch keine Darstellung* erfahren haben, z. B. Genua, Valparaiso, Valdivia, Osorno, Temuco u. a. m.;
4. sind die Hauptfelder der schwierigen Auslandsschularbeit, *Erziehung und Unterricht*, in den vorliegenden Bänden zu kurz gekommen. Es ist dringend erwünscht, daß alle Kollegien ihre bisher gewonnenen Lehr- und Erfahrungserkenntnisse und Einsichten in kurzen *Richtlinien* zusammenfassen. Das ist keine geringe Arbeit, aber sie ist für die Anfänger und Neulinge nicht zu entbehren. Die Richtlinien dürfen aber *keine Pflichtlinien* werden, da jeder Lehrer in seiner Arbeitsgestaltung volle Freiheit haben muß.

Für die Ausarbeitung aller Berichte und Richtlinien gebe ich *ein volles Jahr Frist*. Ich bitte die Kollegien nur, wenn sie sie beschlossen haben, mir den Beschluß auf Flugpostkarte mitzuteilen, damit ich weiß, worauf ich rechnen kann und nicht in die Luft hinein arbeite.

gez. Geheimrat Prof. Dr. Schmidt

Marburg/Lahn, 9. 9. 57
Doerbeckerstraße 1

Wechsel in der Auslandslehrerschaft (Fortsetzung)

Zurückgekehrt:

Heyn Gertrud, StR, aus Cairo (4 J.) am 15. 7. 1957 nach München, Einsteinstr. 100
Lanius Gerh., L, aus Bogotá (4 J.) am 12. 1. 1957 nach München, Entenbachstr. 12/o

Neu hinausgegangen:

Beckmann Helmut, StR, von Wuppertal am 1. 9. 1957 nach D. Sch. Athen
Beyer Ernst., StR, von Hausach/Bad. am 6. 10. 1957 als Schulleiter nach Valencia/Span.
Glatz Horst, L, von Mutterstadt/Pfz. am 1. 2. 1957 nach São Paulo, Col. Visconte de Porto Seguro
Dr. Mühmelt Martin, StAss, von Osnabrück am 1. 9. 1957 nach D. Sch. Athen
Plank Eva, Hptl. von Schwab. Gmünd am 10. 10. 1957 an Sch. der Borromäerinnen Cairo
Dr. Schwartze Heinz, StR, von Lehrte am 1. 6. 1957 nach D. Sch. Den Haag.

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Spende für den Verband. Der VdLiA. hatte s. Zt. die Kollegen, welche größere Ausgleichszahlungen erhalten haben, gebeten, mit einer Spende an die notleidende Kasse des Verbands zu denken. Herr Lehrer *Helmut Faude* in Montevideo überwies am 1. 10. 57 DM 50,— mit dem Zusatz: „Dank für Arbeit des Verbands. Was wären wir ohne ihn!“ — Den anderen Kollegen zur Nachahmung!

Bildbeilage. Im nächsten Heft (Dezember) kann gewissermaßen als Weihnachts-gabe die erste vierseitige Bildbeilage erscheinen. Zur Gestaltung späterer Bildbeilagen ist es erforderlich, daß die Schulen im Ausland unserer wiederholten Bitte entsprechen und uns weiteres Bildmaterial zur Verfügung stellen. Erwünscht sind Bilder des Schulhauses, typische Situationen des Schullebens (Feiern, Feste, Aufzüge, Aufführungen u. a.) und vielleicht auch

ein charakteristisches Bild der Landschaft, in die hinein die Schule gestellt ist. Für die Reproduktion erforderlich sind Schwarz-Weiß-Vergrößerungen von mindestens Postkartengröße; je größer und klarer das Bild ist, umso besser wird das Klischee. Zum Abdruck angenommene Bilder werden auf Wunsch so honoriert, daß die entstandenen Auslagen abgegolten werden können.

Vorschlag von Aufsatzthemen für unsere Zeitschrift. Angeregt durch die Aussprachen bei den Vorbereitungskursen in Burg und bei der Stuttgarter Tagung des VdLiA. schlagen wir folgende Themen zur Bearbeitung vor: 1. Wie bringe ich die Schüler zum Sprechen? (Zum Deutschunterricht in fremdsprachigen Klassen). — 2. Rechnen auf deutscher Sprachbasis und seine Ausnutzung für den deutschen Sprachunterricht. — 3. Wie kann der Unterricht in Naturwissenschaften und Erdkunde den deutschen Sprachunterricht unterstützen? — 4. Die Stoffanforderungen fremder (italienischer, spanischer, argentinischer usw.) Lehrpläne auf einzelnen Klassenstufen verglichen mit unseren deutschen Lehrplänen. — 5. Der Deutschunterricht an den Staatsschulen des Landes...

Der seit dem Vorjahre tätige **„Arbeitsring Ausland für kulturelle Aufgaben“** hat sich mit dem Sitz in Köln offiziell konstituiert mit folgender Zielsetzung:

1. Bestrebungen zur Pflege kultureller Beziehungen zwischen Deutschland und dem Ausland, sowie Einrichtungen, die der Pflege deutscher Sprache und Kultur im Ausland dienen, zu fördern;
2. eine grundsätzliche Abstimmung, Zusammenarbeit und Arbeitsteilung der Einrichtungen, die auf diesen oder verwandten Gebieten tätig sind, herbeizuführen.

Vorsitzender ist Herr Prof. Dr. habil. **Rolf Rodenstock** (München). Weitere Vorstandsmitglieder sind: Bankdirektor **Karl Maßmann** (Kiel), Dr. **Doertenbach** (Stuttgart) und Dr. Dr. **E. Kunckel** (Köln).

Der VdLiA. begrüßt aufrichtig die Konstituierung des Arbeitsringes Ausland für kulturelle Aufgaben und wünscht erfolgreiche Tätigkeit.

Fünf-Tage-Schulwoche. Nach Bayern, das die Fünftagewoche an einer höheren Schule probeweise eingeführt hat (s. Heft 8/1957, S. 191) hat nunmehr auch Hessen beschlossen, sie in der neuen Mittelschule in Kassel praktisch zu erproben. 97% der Eltern und alle Lehrer der Schule haben sich für den Versuch ausgesprochen. Unterricht ist von Montag früh bis Freitag 16 Uhr. An den Nachmittagen sind je 2 Kurzstunden, in denen die Schüler ihren Unterrichtsstoff selbst vertiefen sollen. Hausarbeiten fallen ganz weg und sollen durch Übungen während der Unterrichtszeit ersetzt werden.

Die Zeitschrift **„Deutschunterricht für Ausländer“** bringt in ihrem Heft 2/1957 (März-April) folgende für unsere Leser wichtige Aufsätze: T. H. Betteridge: Der Infinitiv mit „um — zu“; J. Jaenisch: Das Komma zwischen Sätzen, die durch „und“ oder „oder“ verbunden sind; H. Bestian: Begründende Nebensätze mit den Konjunktionen da (bayr. nachdem), weil, denn, nämlich; W. Uhlig: Einige Bemerkungen zum Deutschunterricht an Ausländer.

Deutsche Spracharbeit im Ausland. Einem Artikel von Dr. Dr. Thierfelder in „Mitteilungen des Inst. f. Auslandsbeziehungen“ 2/1957 entnehmen wir folgende Stellen: „Spracherhaltung und Sprachausbreitung sind die Grundlagen der deutschen Kulturpolitik im Ausland. Es hat lange gedauert, bis unser Volk diese Doppelaufgabe voll erkannt hat. Bemühungen um Spracherhaltung setzten unter dem Einfluß des auslandsdeutschen Gedankens zwar früh ein; die Unterstützung auslandsdeutscher Schulen, ... die Schaffung deutscher Büchereien für deutsche Vereine jenseits der Grenzen betrachtete der VDA. in den guten Jahren seines Wirkens als das Kernstück seiner Tätigkeit. Aber für den Deutschunterricht an den höheren Schulen des Staatsvolkes zeigte er wenig oder gar kein Interesse. ... Auch die deutschen Landsmannschaften in der Bundesrepublik legen eine erstaunliche Unkenntnis gegenüber dem Deutschunterricht ... ihrer einstigen Staatsvölker an den Tag. ... Dabei sind Hunderttausende von Auslandsdeutschen nicht im Stande, mit dem Ausländer im

Hochdeutschen zu konkurrieren, der dieses als Fremdsprache in seinem Gymnasium gelernt hat. ... Es kommt darauf an, ob wir in Zukunft den ersten oder den zweiten Bestandteil des Wortes „Auslandsdeutschtum“ betonen wollen. ... Ein nicht unbeträchtlicher Teil der Erde betrachtet die Kenntnis des Deutschen als notwendig. Diesem Bedürfnis nach deutschem Sprachunterricht, deutschen Büchern und anderen Erzeugnissen unserer Kultur dürfen wir uns nicht verschließen. ... Pflege der Beziehungen zum Auslandsdeutschtum und Brückenschlag zum fremden Volkstum sind beide wichtig.“

„**Deutsche draußen**“ überschreibt die Stuttgarter Zeitung vom 31. 8. 57, offenbar unter dem Eindruck der eindrucksvollen Jahrestagung des „Verbands deutscher Lehrer im Ausland“ (30.—31. 8. 57 in Stuttgart) einen Artikel von *Peter Härlin*. Wir entnehmen ihm folgende Stellen: „Ein badischer Ingenieur und Professor steht seit ein paar Jahren im Dienst der indischen Regierung. Er sollte mithelfen, die neue Technische Hochschule in X. aufzubauen. ... Heute leben und lernen dort 1800 junge Inder in hellen Vorlesungssälen, Laboratorien, in der Bibliothek und in den Studentenheimen. ... Im Heim ist am Abend ein fröhlicher Rezitationswettkampf — auf Französisch und auf *Deutsch*, das man bei der Frau des Professors gelernt hat. ... Diejenigen, die unter vergleichbaren Umständen als Dozenten an fremden Hochschulen wirken, wissen, was er geleistet hat. *Ähnliches schaffen die deutschen Lehrer und Lehrerinnen an deutschen und fremden Schulen im Ausland; Vergleichbares schaffen die Berater in wirtschaftlichen Bereichen, die Auslandskaufleute, die Ingenieure und Techniker, die Geistlichen draußen.* ... Wie verschieden diese Deutschen auch sind und leben, ein Gefühl ist den meisten von ihnen gemeinsam: das Gefühl, daß sie in Deutschland bei Behörden und Privaten (noch) nicht die Stütze haben, die sie haben müßten, daß man dort nicht recht weiß, was sie wirken, und daß sie also vor Benachteiligung ... nicht sicher sind, wenn sie heimkehren. ... Früher war das Deutsche eine

der großen Verkehrssprachen der alten Welt. Mit der aussterbenden älteren Generation droht es auch in Nord- und selbst in Südamerika auszusterben. ... Und vielerorts zögert man heute nach dem Weltkrieg noch, im Schatten der Amerikahäuser und der eleganten Maisons Françaises die alten deutschen Bibliotheken und Sprachinstitute wieder einzurichten. ... Wir haben allen Grund, peinlich darauf zu achten, daß keiner, der für uns draußen ist, noch einmal „am deutschen Wesen die Welt genesen“ machen möchte. Aber wir brauchen uns durchaus nicht zu scheuen, die Institute wieder aufzumachen und zu fördern und die Dozenten und Lehrer hinauszuschicken, an denen Bedarf ist. Darin geschieht viel zu wenig und vieles zu säumig. ... Wie sollen Ausländer bei uns studieren, wenn sie kein Deutsch können, und wie sollen sie später mit der deutschen Fachliteratur ihres Zweiges in Verbindung bleiben, wenn es draußen keine Bibliotheken gibt? *Die deutschen Lehrer, zumal die guten, sind (zuhause) knapp.* Das kommt daher, daß man nicht beizeiten begonnen hat, mehr davon auszubilden. *Darum aber die verhältnismäßig wenigen Lehrer, die draußen gebraucht werden, nicht „herzugeben“, hieße wahrhaftig ein Versäumnis auf das andere setzen.* Der angestammte deutsche Drang in die Ferne hat sowieso unter dem Drang nach Sicherheit gelitten. *Um so mehr verdienen diejenigen gefördert zu werden, die ihn noch besitzen, soweit sie die richtige Art haben.* Die Sache kann nicht warten. Wer mangels Lehrer heute kein Deutsch lernen kann, wird morgen statt nach Deutschland nach Frankreich, England oder Amerika ... studieren gehen. ... *Gemessen an dem, was wir uns auf anderen Gebieten leisten, sind die Mittel, um die es dabei geht, nicht ernsthaft der Rede wert.* Aber es geht ebenso um die Bereitschaft, bürokratische Hindernisse rasch zu nehmen und wo nötig neue Wege zu finden. ... Ein Land wie das unsere, dessen Wirtschaft mit der ganzen Welt verknüpft ist, kann hier nicht wie ein selbstgenügsamer Binnenstaat verfahren.“

„**Deutsche Auslandsschulen kurz gehalten**“ überschreibt die Südd. Ztg. vom

17. 8. 57 einen längeren Artikel. Wir entnehmen ihm folgende Stellen: „Jeder aufmerksame deutsche Reisende, der aus Südosteuropa, dem Vorderen Orient und Süd-asien zurückkommt, steht unter dem Eindruck der Aufnahmebereitschaft dieser Gebiete für deutsche Bildung und deutsche Sprache, des Verlangens nach deutschen Lehrern für ihre Schulen, nach Lehrplätzen in Deutschland für ihren intellektuellen und technischen Nachwuchs. Deutsche Großbetriebe der Elektroindustrie, des Maschinenbaus und der chemischen Industrie können sich der Nachfrage nach Volontärstellen aus Indien und Pakistan, aus der Türkei und Griechenland, aus den arabischen Ländern kaum mehr erwehren. Sie können nur einen kleinen Teil der Anfragen berücksichtigen. ... Die deutschen Schulen, die ihre Tätigkeit ... während des Krieges unterbrechen mußten, finden jetzt dort wieder bereitwillige Förderung. Sie haben aber weder Lehrer noch Räume genug, um so viele Tages- und Abendkurse abzuhalten, wie verlangt werden. Während die Amerikaner, Engländer und Franzosen ihren Unterricht umsonst anbieten oder nur geringe Gebühren nehmen, ... müssen die deutschen Schulen im Ausland (soweit sie wieder bestehen) z. T. hohe Abgaben von ihren Schülern erheben. ... Die Gründe für die Nachfrage nach deutschem Unterricht liegen auf der Hand. Deutschland ist keine Kolonialmacht mehr und steht auch nicht im Verdacht, eine solche werden zu wollen. ... Deutsche Naturwissenschaft und Medizin, Technik und Industrieorganisation haben ihren guten Ruf bewahrt. ... Die qualitativen Leistungen des deutschen Exports nach dem Krieg haben diesen Ruf von neuem gefestigt. Ist man sich in der B.-Rep. klar darüber, welches Kapital an gutem Willen und welche Möglichkeiten zu freundschaftlichen Verbindungen in diesem Interesse für deutsche Bildung liegen? Diese freundliche Stimmung gegenüber unserem Land kann nur Bestand haben, wenn man ihr entgegenkommt und sie durch weitsichtige Anstrengungen zu befriedigen sucht. ... Die Länder der B.-Rep. haben für die auswärtige Kulturpolitik keine Koordinierungsorgane. Die wenigen Ansätze dazu ... finden nicht einmal bei unseren

Parlamentariern genügend Beachtung. Wann wäre im Bundestag einmal ein Antrag auf großzügige Vermehrung der Mittel für solche Zwecke gestellt worden? Wo gibt es ein deutsches Gegenstück zu Organisationen wie der Alliance Française, zum British Council oder auch nur zum Svenska Institut? ... (Der Einwand, wir könnten keine Mittel für derartige Einrichtungen zugunsten von Ausländern aufwenden, solange es für deutsche Kinder (im Inland) noch nicht genug Schulgebäude und ausreichend bezahlte Lehrer gebe, ist kurz-sichtig) ... Nehmen wir uns dieser Dinge nicht rechtzeitig an, solange wir vom Ausland her noch darum gebeten werden, dann werden andere uns diese Aufgabe abnehmen. Schon besteht erhebliches Interesse daran im kommunistischen Deutschland östlich der Elbe. Schon bietet die Sowjetunion Ländern wie Indien, Afganistan, Syrien u. a. die Errichtung ganzer Lehranstalten unter russischer Leitung an. ... Wir können dem Osten heute noch darin zuvorkommen. Lange wird das nicht mehr der Fall sein!“

Sonstige Länder

Australien. An der deutschen Sonnabendschule der St. Mary's Cathedral in *Sydney* werden mehr und mehr Kinder nichtdeutscher Eltern für den deutschen Anfängerunterricht angemeldet.

Brasilien. Das Brasilianisch-Deutsche Kulturinstitut in *Curitiba* veranstaltet laufend gutbesuchte deutsche und portugiesische Sprachkurse, ebenso das Instituto Cultural Brasileiro-Alemã in *Porto Alegre*. In der Privatschule der evg. Kirchengemeinde von *Teófilo Otoni* (Minas Geraes) wurde wieder deutscher Sprachunterricht als Fach eingerichtet.

Canada. Die Sonnabendschule der Deutschen Vereinigung in *Winnipeg* wird z. Zt. von 75 Schülern besucht.

Österreich. Eifrig erörtert man seit geraumer Zeit in Österreich die Frage „Lehrerseminare oder Pädagogische Hochschulen“. Gegen die Vorbildung der österr. Volksschullehrer auf Universitäten, Aka-

demien oder sonstigen hochschulähnlichen Einrichtungen wendet sich ein ungenannter Verfasser in der Österr. Päd. Warte 2/1957 unter Hinweis auf die Schweiz, Frankreich, Italien, Belgien, Holland und Luxemburg, die alle die Seminarbildung beibehalten hätten. Auch in England würden die Volksschullehrer keineswegs an den Universitäten ausgebildet, und auch in den USA mit ihren so verschiedenartigen Ausbildungsformen könne man nicht von einer allgemeinen hochschulartigen Volksschullehrer-Ausbildung sprechen, besonders wenn man wisse, was alles man dort als Hochschule oder Akademie bezeichne. Der Verfasser glaubt warnen zu sollen vor bedenkenloser Übernahme „fremder Muster“, deren Erfolge auch in der Bundesrepublik Deutschland „durchaus problematisch“ seien. — Zur gleichen Frage schreibt Dr. L. Hänssel (in „Der neuen Schule entgegen“, Österr. Bundesverlag): „Die jetzt bestehenden Lehrerseminare schulen den künftigen Lehrer schon von seinem 14. Lebensjahre an (besser wäre es vom 15. Lebensjahre an) auf seinen künftigen Beruf hin, methodisch wie gesinnungsmäßig. Er hat Zutritt zu dieser bewährten und in jeder Richtung durch-exerzierten Ausbildung schon von der Hauptschule her. Er kann sich nach der Matura seiner Lehrerbildungsanstalt, wenn er Lust und Eignung hat, akademisch weiter ausbilden und sich auch einer anderen Laufbahn zuwenden. Es wäre schade um diese Lehrerbildungsanstalten. Man kann so ziemlich sicher sein: wenn tatsächlich, wie sehr ernstlich erwogen wird, die zukünftige Lehrerausbildung erst nach Absolvierung einer normalen Mittelschule (in Österreich = Gymnasium, Oberschule) einsetzen und an sogenannten „Pädagogischen Akademien“ durch sechs Semester durchgeführt werden sollte, dann bekämen die Volksschulen und insbesondere die Landschulen und gar die Gebirgsdorfschulen kaum mehr für diese Umwelten geeignete, in diesen Umwelten arbeitswillige Lehrkräfte. Es würden sich überhaupt von den Lehrera-kademien, die natürlich auch Übergangsmöglichkeiten zu den normalen akademischen Bildungsgängen bieten müßten, wie die Dinge in Österreich liegen, viel zu wenige dem praktischen Lehrerberuf zuwenden.“

Sowjetunion. Über den *Deutschunterricht* in der UdSSR erfahren wir: In allen allgemeinbildenden Schulen wird von der 5. Klasse ab eine Fremdsprache unterrichtet, und zwar Deutsch, Englisch oder Französisch. An einigen Schulen ist Chinesisch, Hindu, Urdu oder Persisch eingesetzt worden. Deutsch lernen z. Zt. über 3 Millionen Schüler. Sie müssen beim Abschluß Deutsch lesen können, einen deutschen Originaltext übersetzen und ein einfaches Gespräch in Deutsch führen können. — In den Mittelschulen, wo mindestens 1. Fremdsprache in der Reifeprüfung Pflicht ist, verstärkt sich dieser Unterricht bis zur Lektüre von Auszügen aus Lessing, Goethe, Schiller, Heine, Keller, Kellermann, Th. Mann und natürlich Bredel, Becher und Segher. — Der Absolvent der Hochschule, der Deutsch studierte, muß imstande sein, jede Art von deutscher Fachliteratur im Original zu lesen und zu übersetzen und sich in deutscher Sprache darüber unterhalten; er muß „zur Erkenntnis aller sprachlichen Erscheinungen vorgedrungen sein und darf die Sprache nicht nur mechanisch und imitativ gelernt haben“. Großer Wert wird dabei gelegt auf den Vergleich der Muttersprache und der Fremdsprache in Grammatik, Wortschatz und Phonetik. — Neugeschaffene (deutsche, englische, französische) „Minimalwörterbücher“ enthalten den Wortschatz, den jeweils die Absolventen einer der 3 genannten Schulgattungen beherrschen müssen. — Neuerdings gibt es auch mehrere Schulen, in denen eine Anzahl von Fächern ausschließlich in einer der Fremdsprachen unterrichtet wird; in ihnen beginnt der Fremdsprachenunterricht bereits in der 2. Klasse.

An den sowjetischen Schulen sind rund 70 000 Sportlehrer (-innen) tätig. Sie erhalten ihre Ausbildung an 16 Hochschulen für Körperkultur, 43 Sportfakultäten der Päd. Hochschulen, an 32 Technischen Schulen für Körperkultur und 30 Schulen für körperliche Erziehung.

Unter den 270 000 jungen Leuten, die in diesem Jahr Hochschuldiplome erhalten, sind viele, die tagsüber in dem Fach ihrer Wahl beruflich-praktisch tätig sind und sich in *Abendkursen* oder durch *Fernunterricht* theoretisch ausbilden. In ihrer Berufsarbeit

erhalten sie alle möglichen Vergünstigungen, damit sie leichter studieren können. Man verspricht sich aus dieser Kombination eine vorteilhafte Verbindung guter theoretischer Kenntnisse mit großer praktischer Erfahrung.

Südafrika. Die Schule in *Karibib* feierte ihr 50jähriges Bestehen. Sie wird von rund 100 Schülern besucht, von denen 80 Auswärtige im Schülerheim wohnen. — Die Höhere Privatschule in *Windhuk* konnte

zum Schulbeginn 80 Kinder in die 1. Klasse aufnehmen, so daß diese geteilt werden mußte.

Süd- und Mittelamerika. Über das Wesen der Bewohner Lateinamerikas und den Umgang mit ihnen finden unsere Leser Lesenswertes in einem Aufsatz von Joh. Haase/Maracaibo über „Venezuela“ in H. 2/1957, S. 138—140 der Mitteilungen des Inst. f. Auslandsbeziehungen.

Büchertisch

Synchronoptische Weltgeschichte von Arno und Anneliese Peters, Universumverlag, Frankfurt a. M., Großformat (34 × 28 cm) DM 24,—. — Diese „Einfache Darstellung der Weltgeschichte“ durch fast drei Jahrtausende, denen die wichtigsten Epochen der Vorzeit vorangestellt sind, ist in ihrer Art etwas Besonderes. Für jedes Jahrhundert von 1000 v. Chr. an sind auf einer Doppelseite in hundert senkrechten Spalten waagrecht die Ereignisse der Zeit eingeordnet. Um auch größere Zeiträume übersehen zu können, wurde nur jeder 2. Falz des Zeitbandes fest in den Buchrücken eingebunden, so daß jeweils nach links oder rechts verschoben 200 Jahre gleichzeitig zu erfassen sind. Hier ist der Versuch gemacht, in der „Zusammentragung von Bausteinen zur Menschheitsgeschichte“ zu verdeutlichen, wie, wo und wann ihre verschiedenen Kräfte wirksam waren. Sie werden in Wirtschaft, Geistesleben, Religion, Politik, Kriege und Revolutionen aufgeteilt und in farblich verschiedenen Bändern übersichtlich dargestellt. Aufbauende wie zerstörende Kräfte sind in gleicher Weise gründlich beachtet. Wesentlich erscheint die Tatsache, daß auch bisher unbekannte, bzw. in der Geschichtsschreibung vernachlässigte Länder und Erdteile einbezogen sind, um den Beweis für die Einheit der Weltgeschichte zu erbringen. Von den Verfassern wurde eine ungeheure Arbeit an diese Tabellen verwandt, deren Endziel wohl die Begründung eines völkerverbindenden Geschichtsbewußtseins sein soll. Das Werk ermöglicht zunächst eine schnelle

Orientierung in der Universalgeschichte und wird in historisch und großräumig denkenden Menschen gewiß immer eifrigere Benutzer finden können. Ob aber die anscheinend ebenfalls erhoffte Veranschaulichung großer Epochen *im Schulunterricht* (und sei es in der Oberprima) damit erreicht werden kann, erscheint zu mindest fraglich, da m. E. nur ein bereits vorhandenes großes Wissen Voraussetzung zur Benutzung der Tabellen sein kann. Der Laie könnte sich durch sie leicht über den inneren Zusammenhang der Weltgeschichte täuschen lassen, wenn er übersieht, daß äußere Gleichzeitigkeit von Ereignissen keineswegs einen inneren Zusammenhang bedeuten muß. Dazu kommt, daß die *Auswahl* der Tatsachen durch die gegebene Raumbegrenzung natürlich willkürlich sein muß. Dies tritt besonders deutlich bei der nach dem Kriege sympathisch und sinnvoll erscheinenden starken Betonung der Kulturgeschichte anstelle der politischen Geschichte in Erscheinung. — Der nach dem ersten Erscheinen in der Presse erhobene Vorwurf kommunistischer Tendenzen ist inzwischen als haltlos und unzutreffend ad acta gelegt. — Ein sehr ausführliches Namen- und Sachverzeichnis ist geschickt am Außenrand des Buchdeckels in Leinen haltbar miteingebunden, das herausgeklappt und neben dem Buch liegend, gut und bequem zu benutzen ist. Viele Leser — nicht nur Lehrer oder gar nur Geschichtslehrer — werden den Band mit Freuden und Gewinn benutzen und vielerlei Anregungen daraus schöpfen können.

Achim Tang

O. Höfling, Lehrbuch der Physik, Oberstufe, Ausg. A, 3. Aufl. Bonn: Dümmler 1957; 736 S., 465 Abb., Gzln. DM 11,50. — In kurzer Zeit konnte schon die dritte Auflage erscheinen, was für die Brauchbarkeit des Buches zeugt. Das in unserer Besprechung in Nr. 6 Jahrg. 1956 Gesagte gilt auch für diese nun in Ganzleinen gebundene 3. Auflage. Raith

Siebs, Deutsche Hochsprache, Bühnenaussprache. Herausgegeben von Helmut de Boor und Paul Diels. 16., völlig neu bearbeitete Auflage. Walter de Gruyter & Co., Berlin 1957, 353 S., DM 18,—. — Endlich ist er da, der neue „Siebs“! Wir deutschen Auslandslehrer wissen, wie berechtigt die Worte in der Einleitung sind: „Wer unsere Sprache erlernt, muß von Anfang an zu einer reinen Aussprache erzogen werden. Der Lehrer, der Ausländer zu unterrichten hat, muß sich in seiner eigenen Aussprache vor allem gewissenhaft an die Regeln der Aussprache halten. Denn hier ist die vernachlässigte oder mundartlich eingefärbte Aussprache des Lehrers besonders verhängnisvoll, da sie unkontrolliert hingenommen und nachgeahmt wird. Eine einmal eingewöhnte sprachliche Unart in einer fremden Sprache ist besonders schwer wieder abzulegen. Erst wenn der Ausländer die deutsche Aussprache wirklich beherrscht, wird er sich im längeren Umgang mit Deutschen auch jene leise Einfärbung des Umgangssprachlichen leisten können, die als ein Zeichen sicherer Sprachbeherrschung die Sprache nicht zerstört, sondern belebt.“ Wenn auch in dem Titel die Bezeichnung „Hochsprache“ an die erste Stelle getreten ist, so wurde in ihm auch an dem alten Titel „Bühnenaussprache“ festgehalten; bewußt und wohlüberlegt ist die Regelung der alten Bühnenaussprache im wesentlichen beibehalten worden. Selbst wer frühere Ausgaben des Buches (die letzte 1933) besitzt, muß Einblick in die neue nehmen; wenn auch nur „das Nötigste verändert werden sollte“, ist sie auf jeder Seite voll neuer genau durchdachter Formulierungen, wobei auch einige grundsätzliche Änderungen auftauchen, z. B. die Einführung der internationalen Lautschrift, das Fallenlassen der Forderung des „festen“

Vokaleinsatzes zugunsten der Empfehlung des „sachten“ oder „weichen“ Neueinsatzes, die Empfehlung des Gebrauchs des Zungenspitzenlautes neben der Beibehaltung des Zäpfchen-r. Im Hinblick auf das Ziel der Verbreitung der deutschen Sprache in Lautreinheit ist anzustreben, auf dieses grundlegende Werk bei allen ausländischen Stellen und Persönlichkeiten, die sich mit der deutschen Sprache beschäftigen, nachdrücklich hinzuweisen. Göttling

Erzählungen deutscher Dichter, hrg. von Helmich-Nentwig, Verl. Westermann, Braunschweig. Band I: 192 S., Gln. DM 3,40; Band II: 224 S., Gln. DM 3,80; Band III: 224 S., Gln. DM 3,80; Band IV: 256 S., Gln. DM 4,—. — Diese vier Sammelbände sollen das jeweilige Lesebuch nicht ersetzen. Sie wollen aber Ergänzung sein zum Lesebuch, sofern solche Stoffe erforderlich sind. Der besondere Wert dieser Bände besteht darin, daß sie die Auswahl und Beschaffung von Einzelschriften überflüssig machen. Jeder Band bringt 11—20 beispielhafte Erzählungen aus dem Schrifttum des 19. und 20. Jahrhunderts für die Mittel- und Oberstufe der Volksschule, bzw. für die Mittelklassen der Auslandsschulen. Schröter

Aschendorffs Rechenbuch für Volksschulen, Ausgabe B für vielgegliederte Schulen, Verl. Aschendorff, Münster i. W. Heft 2 (2. Schuljahr) 56 S., kart. DM 1,20; Heft 3 (3. Schuljahr) 62 S., kart. DM 1,50; Heft 4 (4. Schuljahr) 64 S., kart. DM 1,50; Heft 5 (5. Schuljahr) 68 S., kart. DM 1,60; Heft 6 (6. Schuljahr) 84 S., kart. DM 1,80; Heft 7 (7./8. Schulj.) 160 S., kart. DM 3,20. — Aschendorff legt sein Rechenbuch in einer Neubearbeitung vor. Wir wissen, daß heimatgebundene Lese- wie Rechenbücher mit ihren Texten in der Auslandsschularbeit auf sprachliche und sachliche Schwierigkeiten stoßen. Da aber in diesen Büchern, vom letzten Band abgesehen, das reine Zahlenrechnen überwiegt, sollte der Auslandslehrer, der ein Rechenbuch für ein vielgegliedertes Schulsystem sucht, prüfen, ob es für seinen Arbeitsbereich geeignet sein kann. Die obige Aufstellung der Hefte zeigt, daß es sich hier zumindest um ein preiswertes Rechenwerk handelt. Schröter

Lesebücher für Ausländer

HAROLD VON HOFÉ

Im Wandel der Jahre

Ein leichtes deutsches Lesebuch für Ausländer mit vollständigem
Wortregister deutsch - englisch - französisch - spanisch
160 Seiten mit vielen Fotografien und einer Deutschlandkarte,
kart. DM 5.90, geb. DM 7.20

JOHANNA HAARER

Die Welt des Arztes

Ein medizinisches Lesebuch für Ausländer mit einem Wortregister in
deutsch - englisch - französisch - spanisch
146 Seiten mit zahlreichen Abbildungen, kart. DM 6.80

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN

Hermann Schroedel Verlag K.G.
Berlin Hannover Darmstadt



Schulbücher für
alle Schularten

Methodische Handbücher
für den Lehrer

Pädagogische Bücherei

Prospekte und Prüfungsstücke
von Schulbüchern senden wir auf
Anforderung

Hermann Schroedel Verlag K.G.
Berlin Hannover Darmstadt

FRITZ LOCKEMANN

**Gestalt und Wandlungen
der deutschen Novelle**

Geschichte einer literarischen Gattung
im neunzehnten und zwanzigsten
Jahrhundert

392 Seiten, Ganzleinen DM 14.80

Dieses Buch will einen Beitrag zur
Geschichte einer literarischen Gattung
geben, und zwar zu einer Gattungs-
geschichte im strengen Sinne; es will
zeigen, wie ein Gattungsscharakter als
gleichbleibender Kern durch alle Ge-
staltungen eines Zeitraums hindurch-
getragen wird, wie er geschichtlich und
persönlich bedingte Änderungen er-
fährt, ohne daß sich sein Wesen
wandelt.

Max Hueber/Verlag/München

HERMANN KESSLER

Deutsch für Ausländer

Teil 1: Leichter Anfang

Ein vollständiger Anfängerlehrgang nach der direkten Methode für Schüler aller Nationen.

46.—55. Tausend Preis DM 4,90

Teil 1 a: Leichte Erzählungen

Ein lustiges Lesebuch im einfachsten Wort- und Formenschatz.

11.—20. Tausend Preis DM 1,60

Teil 2: Schneller Fortgang

Eine anschauliche Deutschlandkunde mit einer übersichtlichen Einführung in die deutsche Sprachlehre.

21.—30. Tausend Preis DM 7,20

Teil 2 a: Kurze Geschichten

Ein unterhaltsames Übungsbuch in leichtverständlicher Form.

6.—15. Tausend Preis DM 2,20

Dazu:

Lehrmittel für Kurse und Klassen

8 Schautafeln zum Anfängerunterricht

Ein neuartiges Hilfsmittel zur Schaffung einer einsprachigen Verständigungsgrundlage.

schulfertig auf Stäbe gerollt (120 × 80 cm) Preis DM 80,—

roh Preis DM 40,—

3 Wandbilder und Kleinbildtafeln

Eine praktische Hilfe für Sprechübungen und Wiederholungen.

schulfertig auf Stäbe gerollt (76 × 54 cm) Preis DM 30,—

roh Preis DM 18,—

Deutsch für Ausländer macht das Lehren und Lernen der deutschen Sprache wirklich leicht. Fragen Sie Ihre Kollegen in aller Welt, die mit dem Werk arbeiten.

**KESSLERS VERLAG FÜR SPRACHMETHODIK
ESSEN - GEHRBERG 70**

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 12 · 4. Jahrgang · München, Dezember 1957

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Die deutsche Auslandsschule — eine Einheit vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung E. Löffler Seite 269
2. Pädagogische Strömungen der Gegenwart im In- und Auslande F. Hilker Seite 278
3. Sprachunterricht im ersten Schuljahr an Auslandsschulen H. Roux Seite 282
4. Wechsel in der Auslandslehrerschaft (Fortsetzung) Seite 287
5. Zu unserer Bildbeilage Seite 287
6. Aus aller Welt Seite 288

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OSDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OSRat H. Sewing, Münster i. W., Weißenburgstr. 4.

MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 12.— zuzüglich Versandkosten (DM —.10 je Heft); Einzelheft DM 1.50. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Die Deutsche Auslandsschule - eine Einheit vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung

Referat bei der 3. Jahrestagung des VdLiA (Stuttgart, 30. August 1957)
von Präsident Dr. E. Löffler, Stuttgart

1. Wenn ich zu obigem Thema einführend und grundsätzlich spreche, so wird es vor allem meine Aufgabe sein, die Glieder, aus denen eine Auslandsschule aufgebaut ist, in ihrer Bezogenheit aufeinander und auf das Ganze und in ihrem Zusammenwirken bei der Erreichung hoher Ziele darzustellen. Sie wissen, daß die deutschen Auslandsschulen in ihrer äußeren und inneren Struktur sehr verschieden sind. Jede Schule hat ihr besonderes Gesicht. Sie ist zwar ein Organismus, aber auch ein Individuum, ein gegliedertes Unteilbares. Ich muß also versuchen, von Einzelheiten zu abstrahieren und den gemeinsamen Kern bloß zu legen, der hinter jenen verschiedenen Gesichtern und Strukturen das Wesen der deutschen Auslandsschule bestimmt. Aufgabe der nachfolgenden Redner wird es sein, an den konkreten Teilen einsichtig und anschaulich zu machen, was sie für das Ganze der „Deutschen Auslandsschule“ zu leisten vermögen. Unter der Bezeichnung „Deutsche Auslandsschule“ verstehe ich solche Schulen im Ausland, an denen der Schulleiter und ein erheblicher Teil der Lehrer Deutsche sind, in denen der Lehr- und Bildungsplan deutsches Gepräge trägt, Deutsch als Kernfach in allen Klassen gelehrt wird und auch in anderen Hauptfächern planmäßig als Unterrichtssprache Verwendung findet.

Das Idealbild, das ich von der deutschen Auslandsschule zeichnen werde, ist nicht überall verwirklicht; vielleicht kann es auch nicht verwirklicht werden. Zu ihm gehört auch die Annahme, daß es in jeder Schule eine Anzahl von Schülern gebe, die sie vom Kindergarten bis zur obersten Klasse durchlaufen. Diese Annahme trifft heute wegen der kriegerischen Ereignisse der letzten 40 Jahre nur in wenigen Schulen zu; in Europa kenne ich nur eine einzige. Aber wenn die Zukunft eine Entwicklung in Frieden und Freiheit bringt, dann nähern wir uns der allgemeinen Verwirklichung jener Annahme von Jahr zu Jahr.

2. Ich beschränke mich auf allgemeinbildende Schulen und lege meinen Ausführungen diejenige Form der deutschen Auslandsschule zugrunde, die ihren Schülern die Möglichkeit bietet, bis zur Hochschulreife zu gelangen. Nicht weil ich diese Schulform für die wichtigste hielte, sondern einfach deshalb, weil sich an ihr das Thema des heutigen Tages am deutlichsten und umfassendsten erläutern läßt. Die Nutzanwendung für höhere Schulen, die nicht so weit führen, und für Schulen vom Charakter unserer Volks- und Mittelschulen lassen sich leicht ziehen.

Diese deutsche Auslandsschule in ihrer Idealform dient den Bildungsbedürfnissen vom Kleinkind bis zum Erwachsenen. Sie umschließt deshalb mehrere aufeinanderfolgende Bildungsstufen, die ich — im Anschluß an eine weit verbreitete internationale Terminologie — als Kindergarten, Primarbildung und Sekundarbildung bezeichnen will. Damit schließe ich Mißverständnisse aus, die bei Verwendung unserer innerdeutschen Bezeichnungen entstehen könnten. Die Primarbildung erfüllt jenen Schulabschnitt, in dem alle Kinder nach Beginn der Schulpflicht während einer gewissen Zahl von Jahren einen gemeinsamen Unterricht

ohne Differenzierung nach Begabung und Elternwünschen erhalten. Der darauf folgende Schulabschnitt, der mit verschiedener Dauer und in mannigfacher Differenzierung die Schüler zu verschiedenen Zielen führt, vermittelt die Sekundarbildung. Die Dauer der Schulpflicht deckt sich in vielen Ländern nicht mit der Dauer der Primarbildung; die Schulpflicht reicht vielmehr in der Regel bis in die Sekundarbildung hinein, ohne sie ganz auszufüllen. In vielen Fällen schließen sich diesem dreistufigen Aufbau der deutschen Auslandsschulen in loserer Form volkshochschulartige Lehrgänge für Erwachsene an. Diese wenden sich entweder an Menschen fremder Zunge, oder vorwiegend an deutsch Sprechende. Im ersten Fall, und er ist der häufigere, haben sie den Zweck, Ausländer in die deutsche Sprache und Kultur einzuführen oder sie darin weiterzubilden, und werden in der Regel in Verbindung mit dem Goethe-Institut abgehalten. Im zweiten Fall suchen sie das geistige Leben der in der Schulstadt lebenden Deutschen durch kulturelle Veranstaltungen aller Art zu befruchten und zu fördern.

Die Einheitlichkeit dieses Aufbaus kommt organisatorisch darin zum Ausdruck, daß alle vier Abteilungen, wenn irgend möglich, in einem Gebäude untergebracht sind und unter der Leitung des deutschen Direktors der Gesamtanstalt stehen. Wohl kann der Schulleiter einzelne dieser Abteilungen, z. B. die Primarklassen oder die Erwachsenenurse, der besonderen Obhut anderer Lehrer anvertrauen. Aber die Verantwortung, insbesondere gegenüber Behörden und dem Schulvereinsvorstand, trägt der Schulleiter. Das ist schon deshalb notwendig, weil an der Auslandsschule Personen mit der verschiedensten Vorbildung tätig sind: solche, die Prüfungen als Kindergärtnerin, Jugendleiterin, für das Lehramt an allen Arten von Schulen in verschiedenen deutschen Ländern oder im Ausland abgelegt haben, zuweilen auch solche, die, ohne eine geregelte Ausbildung als Lehrer zu besitzen, ihre Lehrbefähigung für gewisse Fachgebiete auf andere Weise nachgewiesen haben. Alle diese Personen werden da eingesetzt, wo sie nach ihrer wissenschaftlichen, pädagogischen, praktischen Befähigung und Erfahrung sich am besten eignen. Es ist also durchaus möglich, daß einem Lehrer ein Fach anvertraut wird, das er nicht eigentlich studiert hat, und daß er auch an Klassen unterrichtet, in denen man ihn in Deutschland nicht trifft. Das mag vielleicht für manchen, der nur unser innerdeutsches Schulwesen kennt, seltsam erscheinen. Aber man muß bedenken, daß die deutsche Auslandsschule bei der Anstellung ihrer Lehrer auf freiwillige Meldungen angewiesen ist. Sie kann sich deshalb nicht immer streng an formale Bestimmungen oder eine herkömmliche Übung halten, sondern muß auch den Mut zu ungewohnten Wegen aufbringen. Der Direktor muß versuchen, solche Notmaßnahmen für seine Schule zu einer Tugend zu machen. Das kann er um so eher wagen, als die von den Kultusministerien für den Auslandsschuldienst vorgeschlagenen und beurlaubten Lehrer auf ihre Eignung überprüft sein und sich im Schuldienst bewährt haben sollen. Überdies hat der Direktor einer Auslandsschule selbst einen gewissen Einfluß auf die Auswahl der Lehrer, die an der Schule angestellt werden; er kann sich sein Lehrerkollegium häufig zum großen Teil selbst zusammenstellen. Jedenfalls habe ich es selten erlebt, daß die Verwischung der formalen Grenzen der Lehrbefähigungen sich zum Schaden ausgewirkt hat.

Es ist klar, daß solche Grenzüberschreitungen das Bewußtsein von der Einheit des Lehrerkollegiums einer Auslandsschule zu stärken vermögen. Standespolitische

Gegensätze und Auseinandersetzungen sind an der Auslandsschule selten zu finden. Die Auslandslehrer zerfallen nicht in Stände, sondern bilden eine Gemeinschaft. Dieser Gedanke war von jeher lebendig in den Landesgruppen deutscher Auslandslehrer, die es früher gab, z. B. auf der Balkanhalbinsel, in Brasilien, Chile, auf der iberischen Halbinsel, in Südafrika, und die z. T. heute noch bestehen, wie z. B. in Chile, Brasilien und Südafrika. Dieser Gedanke leitete den unvergeßlichen Staatsrat Block, als er den Bund deutscher Auslandslehrer und -lehrerinnen ins Leben rief, der sich über alle Gebiete der Erde erstreckte, in denen es deutsche Auslandsschulen gab. Er beseelte die erste deutsche Auslandslehrertagung, die unter seinem Vorsitz fast auf den Tag genau vor 30 Jahren, am 26./27. August 1927, in Darmstadt stattfand. Und er leitete auch mich, als ich vor einigen Jahren anregte, in Anpassung an die neuen Verhältnisse wieder einen solchen Verband zu gründen. Die Mitgliedschaft aktiver und ehemaliger Auslandslehrer bei den bestehenden Berufs- und Fachverbänden stört ihre Zugehörigkeit zum Verband deutscher Auslandslehrer nicht.

Manchmal gelingt es auch, die fremden Lehrer einer deutschen Auslandsschule in die Gemeinschaft des Lehrerkollegiums einzubeziehen, namentlich dann, wenn sie hauptamtlich tätig sind, wenn die Deutschen sich bemühen, die Landessprache zu sprechen, und wenn die Ausländer bereit sind, deutsch zu lernen. Ich habe, besonders in Krisen und schweren Zeiten der Auslandsschule rührende Beispiele der Treue und Anhänglichkeit solcher fremder Lehrer erlebt, z. B. in Bulgarien, Belgien, Brasilien, Chile, Italien, Spanien und der Türkei.

3. Die organisatorische Einheit der deutschen Auslandsschule in ihrer Erstreckung vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung ist auch noch in anderer Hinsicht erkennbar. Sie ist in der Regel die einzige deutsche Schule in der fremden Stadt. Für die deutschen Kinder gibt es also nach dem Durchlaufen der Primarschule keine Wahl zwischen verschiedenen Lehranstalten, in denen Sekundärerziehung geboten wird, wie wir sie in Deutschland und ähnlich auch in anderen Ländern als Oberstufe der Volksschule, als Mittelschule, als Höhere Schule kennen. Es steht vielmehr nur ein Schulhaus für eine deutsche Sekundärerziehung der Kinder zur Verfügung. Dadurch wird einerseits der Gefahr vorgebeugt, daß die Kinder nach der sozialen Schichtung der Eltern, die im Ausland zuweilen sehr ausgeprägt ist, auf verschiedene Schulen aufgeteilt werden. Andererseits entsteht für die Schule das schwierige Problem, für alle deutschen Kinder zu sorgen, gleichviel welchen Begabungsstand und welches Berufsziel sie haben, und diese Kinder mindestens bis zum Ende des schulpflichtigen Alters zu behalten. Sie muß also in den ersten Jahren der Sekundärerziehung, d. h. etwa bis zum 8. oder 10. Schuljahr, eine elastische Organisation besitzen und versuchen, jedem deutschen Kind entsprechend seinen Fähigkeiten nach Möglichkeit das Notwendige zu geben. Für diese, durch die Verhältnisse aufgezwungene Maßnahme gibt es gewisse Vorbilder und Parallelen — in Deutschland bei den Waldorfschulen und im sog. differenzierten Mittelbau, wie er seit einigen Jahren in Niedersachsen erprobt wird; in den USA bei der High School, in England bei der sog. Comprehensive School. Eine annehmbare Lösung des schwierigen Problems wird dadurch erleichtert, daß die meisten Kinder den Kindergarten zweisprachig erleben und schon in der Primarschule außer dem Deutschen auch die Landessprache betreiben. An großen Schulen mit vielen deutschen Kindern kann

man natürlich einen besonderen Zug führen, der ohne eine zweite Fremdsprache zu einem Abschluß mit Vollendung der Schulpflicht, und mit einer zweiten neueren Fremdsprache zu einem Abschluß nach dem 10. Schuljahr führt. Diese Zweisprachigkeit von früher Kindheit an ist, wie ich nebenbei bemerken möchte, einer der Gründe, weshalb an der deutschen Auslandsschule die Dauer der Primarerziehung kein Problem ist, über das viel diskutiert wird. Ein anderer Grund ist die Notwendigkeit, sich der Regelung im fremden Land anzupassen. Tatsächlich beträgt die Dauer der Primarerziehung teils 3, teils 4 und 5, teils 6 Jahre.

Sind aber solche besonderen Züge wegen zu geringer Schülerzahl nicht möglich, so kann man durch Kern- und Kursunterricht helfen, d. h. die schwächeren Schüler von anspruchsvolleren Fächern wie etwa der 2. oder 3. Fremdsprache oder gewissen Teilen des mathematischen Unterrichts freistellen, ihnen dafür verstärkten Unterricht in Deutsch, der Landessprache, Rechnen, Werken u. dgl. geben und sie bis zur Vollendung des 14. oder 16. Lebensjahres so zu fördern suchen, daß sie mit einer für ihre Berufswünsche ausreichenden Bildung die Schule verlassen. Dieses Verfahren gestattet es, einzelne Schüler je nach ihrer geistigen Entwicklung bis zum 10. Schuljahr einschließlich jederzeit in horizontaler Richtung von einem Zug oder Kurs zum anderen zu versetzen. Für diejenigen, die bis zum Abschluß des 10. Schuljahrs bleiben, besteht die Möglichkeit, eine Schlußprüfung abzulegen, deren Anforderungen etwa die Mitte halten zwischen denen bei Abschluß einer Mittelschule und denen bei der Versetzung in die Oberstufe der Höheren Schule. Zu einer völlig befriedigenden Lösung haben jedoch diese Versuche einer differenzierten Gestaltung der Unter- und Mittelstufe der Sekundar-erziehung noch nirgends geführt. Auch hier gilt das Goethesche Wort, daß jedes gelöste Problem immer wieder ein neues, aufzulösendes enthält.

4. Ähnliche Vielseitigkeit und Beweglichkeit muß die deutsche Auslandsschule auch zeigen, wenn die Schülerzahl einzelner Klassen sehr klein ist, oder wenn deutsche Schüler mit ihren Eltern aus Deutschland zuziehen und eine Vorbildung mitbringen, die ihre Einreihung in die Auslandsschule erschwert, oder wenn Schüler von Schulen des Gastlandes zur Vertiefung ihrer Kenntnisse im Deutschen an gewissen Unterrichtsstunden teilzunehmen wünschen. Hier bleibt der Phantasie für individuelle Hilfe ein weiter Spielraum. Man kann zwei aufeinanderfolgende Klassen in einem Teil der Fächer koppeln, wie man es in Deutschland an kleineren Volksschulen tut; man kann zusätzlichen Kursunterricht einrichten oder Privatunterricht auferlegen; man kann Gruppenunterricht wählen, bei dem für gewisse Fächer der Klassenverband aufgelöst und die Schüler ohne Rücksicht auf ihr Schulalter nach ihrem Kenntnisstand zusammengefaßt werden; man kann endlich zum System der Gastschüler greifen. Ich übertreibe wohl nicht, wenn ich sage, daß die deutsche Auslandsschule wenn auch nicht institutionell, so doch im Einzelfall Schüler aller Gattungen der in der Bundesrepublik bestehenden allgemeinbildenden Schulen und aller Typen höherer Lehranstalten auffangen, fördern und häufig zu einem brauchbaren Abschluß ihrer Schulbildung führen kann. Das Geheimnis solcher Vielseitigkeit eines einheitlichen Organismus besteht darin, daß die deutsche Auslandsschule gewissermaßen Versuchsschule in Permanenz ist, d. h. eine Schule, die in Auswahl und Einsatz der Lehrer große Freiheit hat, den Lehrplan in vieler Hinsicht dynamisch gestalten und ihre Arbeit den wechselnden Umständen und Erfahrungen ohne bürokratische Hemmungen rasch anpassen

kann. Deshalb sind auch die von der KMinKonf. erlassenen Ordnungen der Reife- und Schlußprüfung an Auslandsschulen sehr elastisch gefaßt. Sie haben sich bisher auch in schwierigen Sonderfällen stets als anpassungsfähig erwiesen.

5. Die deutsche Auslandsschule stellt aber nicht nur in ihrem Lehrerkollegium und im Organisatorischen eine Einheit dar, sondern sie erstrebt die Einheit auch in ihrer Arbeit und in ihren Zielen. Alle ihre Glieder, angefangen vom Kindergarten, sollen richtig und zweckmäßig ineinander greifen und ein wohlgeordnetes Ganzes bilden.

Ein gemeinsames Band, das sich durch alle Abteilungen der A.Sch. hindurchzieht und sie zusammenhält, ist die deutsche Sprache. Nur weil Deutsch sowohl als Fach wie auch als Unterrichtssprache auftritt, vermag diese Auslandsschule zwei ihrer Hauptziele mit Aussicht auf Erfolg anzusteuern und ihnen nahe zu kommen. Diese Hauptziele sind: bei ihren deutschsprachigen Schülern, die ja in fremder Umwelt aufwachsen, der Spracherhaltung zu dienen und damit die Liebe zur deutschen Kultur und zum angestammten Volkstum zu pflegen; ihre fremdsprachigen Schüler aber mit deutscher Sprache und Kultur vertraut zu machen. In viel höherem Maße als an der Inlandsschule dient deshalb jede Unterrichtsstunde, die in deutscher Sprache gegeben wird, der deutschen Spracherziehung. Das muß jedem Lehrer Richtschnur seines Unterrichts sein. Er wird sich also bemühen, in einfachen Sätzen deutlich und richtig zu sprechen und den deutschen Wortschatz der Schüler planmäßig zu erweitern und zu vertiefen. Er wird sich stets überzeugen, ob die Schüler die Ausdrücke, die er verwendet, nach Inhalt, Schreibung und Aussprache verstehen. Erst dann kann er mit diesen Ausdrücken operieren, sie allmählich vom passiven in den aktiven Besitz der Schüler überführen und auch auf Verständnis in der Sache selbst hoffen. Diese Aufgabe erfordert für jede Stunde auch eine sprachliche Vorbereitung. Sie verlangt besondere Sorgfalt bei der Einführung der deutschen Lehrbücher für Sachgebiete, und sie muß auch bei der Auswahl der deutschen Lesestoffe im Auge behalten werden.

Schon dem Kindergarten fällt in dieser Hinsicht eine besondere Rolle zu. Die Bildungsaufgabe des Kindergartens der deutschen Auslandsschule, dem in der Regel fremdsprachige Kinder in großer Zahl angehören, ist bedeutsamer und umfassender als die des innerdeutschen Kindergartens. Es kommt nämlich zu der Erziehung der Kinder durch Spiel, Beschäftigung und Arbeit, zur Pflege ihres Gefühls- und Gemütslebens und zur Vermittlung einfacher Erlebnismöglichkeiten und geistiger Gehalte, wie wir sie im inländischen Kindergarten kennen, noch hinzu die Weckung eines Gefühls für die Struktur der deutschen Sprache, die Gewöhnung an ihre Laute und die Vermittlung eines gewissen, wenn auch beschränkten Schatzes von Wörtern und Wendungen dieser Sprache durch mimetisches und imitatives Hören, Sprechen und Lernen. Diesen Schatz müssen die Kinder beim Übergang in die Primarschule mindestens passiv beherrschen. Der Lehrer, der die Kinder übernimmt, wird sich in den ersten Wochen in ihm bewegen, ihn zum aktiven Besitz machen und ihn allmählich wie durch die konzentrischen Kreise einer sich ausbreitenden Welle erweitern und bereichern. Die Zugehörigkeit des Kindergartens zur Gesamtschule führt überdies dazu, daß den Kindern diese Schule vom ersten Tage an vertraut ist und daß sie beim Übergang keinen Bruch empfinden.

So sind also in der Auslandsschule Kindergarten und Primarschule stärker aufeinander angewiesen, müssen sorgfältiger aufeinander abgestimmt werden und exakter ineinander greifen, als dies im Inland üblich und möglich ist. Der Kindergarten erscheint hiernach als ein wesentlicher Bestandteil der Auslandsschule und die Kindergärtnerin oder Jugendleiterin als ein wichtiges, ja unentbehrliches Glied ihres Lehrkörpers.

An Auslandsschulen, in denen das fremdsprachige Element im Kindergarten besonders groß ist und auch die deutschstämmigen Kinder nur wenig Übung in der deutschen Sprache mitbringen, wird zuweilen zwischen den Kindergarten und die erste Primarklasse eine Vorklasse eingeschoben, deren Führung eine Jugendleiterin oder ein Lehrer übernimmt. In dieser Vorklasse wird mit Kindergartenmethoden jene propädeutische Einführung in die deutsche Sprache fortgesetzt, von der ich soeben sprach. Nebenher geht eine erste Einführung in die Elemente des Lesens, Schreibens und Rechnens. So können die Kinder in ruhiger Entwicklung und in sinnvoller spielender Tätigkeit die Reife und sprachliche Gewöhnung erlangen, die eine erfolgreiche Teilnahme an einem in deutscher Sprache erteilten Elementarunterricht erleichtert.

6. Ein weiteres Band, das an deutschen Auslandsschulen vom Kindergarten bis zur obersten Klasse verbindend wirkt, ist die Landessprache. Sie dient im Kindergarten neben dem Deutschen der Verständigung und ist auch für die erzieherische Einwirkung auf das Kleinkind unentbehrlich. Sie beginnt, ebenso wie das Deutsche, im ersten Jahr der Primarschule als Fach und muß auch hier noch teilweise als Unterrichtssprache helfend eingreifen. Sie bleibt dann bis zur obersten Klasse im Stundenplan mit ungefähr derselben Stundenzahl wie das Deutsche und wird in gewissem Umfang auch noch als Unterrichtssprache verwendet, insbesondere bei der Vorbereitung auf Prüfungen, die die Unterrichtsbehörden des Gastlandes vorschreiben oder anbieten. Solcher Unterricht wird natürlich von einheimischen Lehrern gegeben. Eine Absprache mit ihnen ist besonders an den Nahtstellen, d. h. beim Übergang vom Kindergarten zur Primarschule und beim Übergang von dieser zur Sekundarschule unerlässlich. Denn an der ersten Nahtstelle setzt der Unterricht im Lesen und Schreiben gleichzeitig für Deutsch und für die Landessprache ein, an der zweiten macht für beide Sprachen die propädeutische Aufgabe und imitative Methode einer systematischen Behandlungsweise Platz. Von diesen Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen deutschen und fremden Lehrern sollte trotz der Verschiedenheit der Methoden, deren störende Wirkung ich nicht verkenne, planmäßig Gebrauch gemacht werden.

Die Mehrzahl der Schüler einer deutschen Auslandsschule wächst also zweisprachig auf. Für die einen ist Deutsch die in der Familie überwiegend gesprochene Muttersprache, und die Landessprache ist Fremdsprache; für die anderen ist es umgekehrt. Manchmal wird in der Familie sogar eine dritte Sprache gesprochen, so daß für das Kind in der Schule sowohl Deutsch wie auch die Landessprache Fremdsprachen sind. Auf alle Fälle aber bewegt sich der Schüler in der Schule in zwei Sprachräumen und steht unter dem Einfluß von Lehrern, die unterrichtlich und erzieherisch in zwei Sprachen verschiedener Struktur auf ihn einwirken. Die Auslandsschule ist stets ein Ort der Begegnung dieser beiden Sprachen. Sie bietet also, im Kindergarten und in der Primarschule unbewußt, für die älteren Schüler bewußt, eine Gelegenheit, deutsche und fremde Lebens-

und Kulturwerte zu empfinden und zu vergleichen. Damit bahnt sich die Erreichung eines dritten Hauptziels der Auslandsschule an, nämlich Achtung und Verständnis für Wesen und Eigenart verschiedener Sprachen, Völker und Staaten einzupflanzen und dadurch der Völkerverständigung und dem Frieden zu dienen. Daß die Erreichung dieses Zieles erleichtert wird, wenn man an die Mitarbeit und Mitverantwortung der Schüler im Schulleben appelliert, bedarf keiner weiteren Begründung.

Manche befürchten, daß die Zweisprachigkeit der Schüler ein Hemmnis für ihre Entwicklung und für die Einheit von Unterricht und Erziehung bilde. Bei richtig geleitetem Unterricht ist diese Befürchtung für Kinder, die die Schule vom Kindergarten bis zur obersten Klasse besuchen, im allgemeinen nicht begründet. Bis etwa zum 10. Lebensjahr sind Kinder in wunderbarer Weise befähigt, die Strukturelemente mehrerer Sprachen gleichzeitig intuitiv zu erfassen. In höherem Alter ergänzen und ersetzen sie diese Intuition bei richtiger Anleitung durch bewußtes Lernen und Vergleichen. Wohl gewinnt im Laufe der Zeit bei jedem Schüler eine der beiden Sprachen, die Muttersprache, die Oberhand. Aber die Schüler können trotzdem in beiden Sprachen zu einer solchen Beherrschung kommen, daß sie nicht nur zur Verständigung stets bereit stehen, sondern auch ihre gestaltende geistige Kraft zur Wirkung kommt. Junge Menschen, bei denen die zweisprachige Erziehung erst nach dem 10. Lebensjahr einsetzt oder die die Auslandsschule vor Beendigung des gesamten Lehrgangs verlassen, werden jedoch dieses Ziel nur in ganz seltenen Fällen bei überragender Begabung erreichen.

Mit diesen wenigen Bemerkungen zur Zweisprachigkeit muß ich mich hier begnügen. Über die vielschichtigen psychologischen und didaktischen Probleme, die dem Phänomen der Zweisprachigkeit anhaften, gibt es eine ausgebreitete Literatur, auf die ich verweisen muß; auch Auslandslehrer haben in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ wiederholt darüber geschrieben.

7. Die zur Verfügung stehende Zeit gestattet es nicht, weitere Beispiele für das zu geben, was die organisatorische und inhaltliche Einheit der deutschen Auslandsschule herbeiführen oder stören kann, z. B. die musisch-rhythmische und die Körpererziehung. Die Zeit gestattet es auch nicht zu zeigen, wie ein alle Schulfächer verbindender umfassender Humanismus ein geistiges Band um alle deutschen Auslands- und Inlandsschulen zu schlingen vermöchte. Ich hoffe aber, zweierlei einsichtig gemacht zu haben, nämlich:

Erstens: Die drei Stufen Kindergarten, Primarerziehung und Sekundärerziehung hängen aufs engste mit einander zusammen und von einander ab. Sie bilden ein wohlgeordnetes Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Teile. Wohl wäre eine Auslandsschule mit sprachlich gemischter Schülerschaft etwa ohne Kindergarten und ohne Primarschule lebensfähig; aber sie stünde mit Krücken auf trügllichem Grunde, weil sie sich die geheimnisvolle intuitive Sprachbegabung des frühen Alters nicht zunutze machen kann. Wer aber etwa im Ausland einen selbständigen deutschen Kindergarten mit Primarschule schaffen wollte, ohne daß eine weiterführende Anschlußschule mit ausreichendem Deutschunterricht vorhanden ist, der würde Wasser in ein Sieb schöpfen, weil die in fremder Umgebung lebenden Schüler eine intuitiv erworbene Fertigkeit, sich mit beschränktem Wortschatz deutsch auszudrücken, nach Verlassen der Schule in kurzer Zeit wieder verlieren.

Zweitens: Die äußere und innere Einheit einer deutschen Auslandsschule wird nur dann wirklich erreicht, wenn alle Lehrer, von der Kindergärtnerin bis zum Direktor, deutsche und fremde, sich für die ganze Schule verantwortlich fühlen; wenn sie alle ihre Arbeit aus der Sicht der Gesamtziele begreifen und auf einander abstimmen, und wenn sie während ihrer ganzen Tätigkeit an der Schule die Entwicklung ihrer Schüler auch dann noch mit Anteilnahme weiter verfolgen, nachdem sie ihrer unmittelbaren Obhut und ihrem Unterricht entwachsen sind. Die Prüfungsordnungen für deutsche Auslandsschulen enthalten deshalb die Bestimmung, daß mindestens am ersten Tag der mündlichen Prüfung alle Lehrer der Schule anwesend sein sollen, auch wenn sie nicht dem Prüfungsausschuß angehören. Diese Bestimmung hat den Zweck, das Augenmerk aller an der Schule erzieherisch Tätigen auf das Ziel zu lenken, das die Schüler erreichen sollen, und in ihnen das stolze Bewußtsein zu stärken, daß auch sie und ihre Vorgänger ihr Teil zum Erfolg beigetragen haben.

8. Betrachten wir nun noch kurz die Aufgaben und die Bedeutung der Einrichtungen zur Erwachsenenbildung, die an vielen deutschen Auslandsschulen bestehen. Wenn es sich dabei nur um ein äußeres Anhängsel handelte, so würden diese Einrichtungen die kulturpolitische Aufgabe der deutschen Schule nur mangelhaft erfüllen. Sie müssen vielmehr als eine echte Ausstrahlung der Schule in den Lebensraum der fremden und der deutschen Bevölkerung hinein angesehen werden, als eine Bildungsaufgabe, die das Gesicht der deutschen Auslandsschule mit bestimmt. Das wichtigste Gebiet dieser Erwachsenenbildung sind die Deutschkurse für Ausländer. Ihr Hauptzweck ist die Ausbreitung der deutschen Sprache unter der fremdsprachigen Bevölkerung; ihre Nebenwirkung ist die Werbung für deutsche Kultur und Wirtschaft und die Weckung des Verständnisses für Deutschland, das deutsche Volk und seine Leistungen für die Menschheit. Sie führen also das weiter, was die Schule für ihre fremdsprachigen Schüler begonnen hat, und nicht selten besucht der Vater eines Schülers einen solchen Kurs. Teilnehmer sind Berufstätige aller Art, Studenten, manchmal auch Schüler höherer Lehranstalten des Gastlandes. Ihr Ziel ist zwar von dem der Schule verschieden, denn die Teilnehmer verfolgen häufig rein praktische Zwecke. Auch die Unterrichtsmethode unterscheidet sich in mancher Hinsicht von der an der Schule verwendeten. Aber es bestehen mannigfache sachliche und methodische Querverbindungen. Die Lehrer, die sich als Dozenten an diesen Kursen betätigen, werden finden, daß diese Tätigkeit und ihr Unterricht an der Schule sich gegenseitig befruchten und stützen. Sie haben überdies Gelegenheit, mit Ausländern aller Bevölkerungsschichten bekannt zu werden und ihr eigenes Verständnis der Landessprache zu vertiefen. Vor allem aber tragen sie dazu bei, daß die deutsche Auslandsschule der fremden Bevölkerung als die Pflanzstätte deutscher Sprache und Bildung in ihrer Stadt erscheint. Wenn die Germanisten unter den Lehrern darüber hinaus bereit sind, die einheimischen Kollegen, die an einer Lehranstalt ihrer Stadt die deutsche Sprache lehren, auf Wunsch mit Rat und Tat zu unterstützen, so verstärken sie damit dieses Bewußtsein.

Ähnlich wie in Deutschland kann die deutsche Schule auch im Ausland volksbildnerische Aufgaben an der deutschen Bevölkerung des Schulortes erfüllen. Durch Veranstaltung von Vorträgen, von künstlerischen,

musikalischen, schauspielerischen und sportlichen Darbietungen trägt sie damit zur geistigen Förderung und seelischen Erhebung der deutschen Volksgenossen bei und stärkt deren innere Verbundenheit mit der deutschen Heimat. Daß die Mitwirkung der Lehrer an dieser Volksbildungsarbeit aus ihrer Schularbeit herauswachsen und sie in mannigfacher Weise befruchten kann, bedarf keiner weiteren Erläuterung.

Schließlich weise ich noch darauf hin, daß in folgerichtiger Fortführung der Auffassung der Auslandsschule als einer organischen Ganzheit Vorschläge vorliegen, einzelnen Studienreferendaren des Inlands zu gestatten, einen Teil ihrer Referendarzeit an einer Auslandsschule zu verbringen und angehenden Kindergärtnerinnen die Möglichkeit zu eröffnen, einen Teil ihrer Praxis an einer Auslandsschule abzuleisten. Ob sich diese Vorschläge verwirklichen lassen, steht noch dahin.

9. Ich habe versucht zu zeigen, wie die deutsche Auslandsschule aufgefaßt werden kann als verkleinertes Abbild des differenzierten Bildungswesens, das wir etwa in einer mittleren Stadt der Bundesrepublik finden, und wie sie in solcher organischer Ganzheit eine kulturpolitische Sendung erfüllen kann. Ich weiß natürlich, daß die raue Wirklichkeit oft anders aussieht, daß unzureichende äußere Verhältnisse, Mangel an Mitteln, menschliche Unzulänglichkeiten den besten Willen lähmen können. Trotzdem glaube ich, daß es gut ist, als fern leuchtenden Stern ein Ideal zu haben, das uns auf unserem Weg Führer sein kann, wenn wir es auch nicht erreichen und manchmal sogar aus den Augen verlieren.

In ihren Anfängen hat sich die deutsche Auslandsschule natürlicherweise die Inlandsschule zum Leitbild gesetzt. Im Laufe der Zeiten hat sie aber eigene Wege eingeschlagen und besondere Formen entwickelt. Der Herr Bundespräsident, der immer großes Interesse für das deutsche Auslandsschulwesen gezeigt hat, sagte in seiner Ansprache bei der Einsetzung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, der Ausschuß möge seinen Blick auch auf die deutschen Schulen im Ausland richten, nicht nur, um sie zu betreuen, sondern auch um von ihnen zu lernen. Ob und in welcher Weise dies allgemein möglich ist, steht an dieser Stelle nicht zur Erörterung. Sicher ist aber, daß jeder Auslandslehrer von seiner Schule geformt wird, ob er will oder nicht, und daß er von ihr vieles mitbringt, womit er das inländische Schulwesen befruchten kann. Damit schließt sich der Kreis.

Pädagogische Strömungen der Gegenwart im In- und Auslande

von Oberschulrat Franz Hilker, Bonn

Wenn man rückblickend die Geschichte der Pädagogik überschaut, so stellt sie sich als eine Aufeinanderfolge großer Zeitabschnitte mit einheitlichen, wenn auch unter sich verschiedenen Charakteren dar. Wenn man aber mitten im Ablauf pädagogischen Geschehens steht, so hat man die Empfindung eines unablässigen Wandels, wie man ihn im Bilde eines Stromes vor sich sieht: Richtungsbestimmtheit und Richtungsveränderung — Einengung und Erweiterung des

Strombettes — ruhiges Fließen und dann wieder Wirbel und Schnellen. Alles das läßt mit Recht von „Strömungen in der Pädagogik“ sprechen, und zwar um so mehr, wenn nicht nur die Pädagogik des eigenen Landes, sondern auch die des Auslandes im Blickfeld steht.

Eine Orientierung in dieser Vielbewegtheit ist von großem Nutzen für den Pädagogen, damit er weiß, wie er seinen Weg zu steuern hat, ganz besonders aber für den Lehrer im Auslande, der täglich die heimatlichen Strömungen mit denen des fremden Landes vergleichen muß, um aus beiden die eigene Richtung zu finden.

I. Die großen Richtungen der Gegenwart im Strome der Erziehung. Am deutlichsten tritt augenblicklich in der ganzen Welt die Richtung der Erziehung auf technisches Wissen und Können hervor. Diese sogenannte „polytechnische Erziehung“ spielt eine besonders große Rolle in den Ländern, die sich möglichst schnell aus primitiven Agrarstaaten in hochentwickelte Industriestaaten verwandeln wollen. In Sowjetrußland begann diese Entwicklung bereits um 1920. Die „Arbeitsschule“ von Peter Paul Blonskij enthielt in allen Einzelheiten das Programm einer Erziehung des jungen Menschen zum „Beherrschen der Natur“ auf dem Wege der Förderung der Handgeschicklichkeit, des Umgehens mit Maschinen, der Schaffung nützlicher Gegenstände, der Unterweisung in Mathematik, Naturwissenschaften und technischen Problemen. Durch mancherlei Veränderungen hindurch ist dort ein Schulsystem entstanden, das den *technisch gebildeten Menschen* für das Leben in einer industriellen und autoritär geführten Gesellschaft erziehen will. Dieses System gewinnt mehr und mehr Eingang in anderen, Sowjetrußland nahestehenden Ländern. — Die technischen Veränderungen unseres Zeitalters dürfen nirgends übersehen werden, auch nicht in den Ländern mit alter Schultradition. Darum ist es zu begrüßen, daß im deutschen Schulwesen größerer Wert auf werktätige Erziehung gelegt wird, nicht nur in der Volksschule, sondern auch in der Mittel- und Höheren Schule, daß der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht mehr Betonung erhält, u. a. in besonderen Schulformen, und daß vor allem die praktische Berufsausbildung eine bessere Ergänzung in theoretischer Beziehung findet. Aber das Technische muß stets eingeschlossen sein in einer auf geistige Werte hinstrebenden *allgemeinen Menschenbildung*. Hier liegt die Entscheidung, die die Völker und die Pädagogen zu treffen haben.

Schon seit Beginn unseres Jahrhunderts tritt eine andere Richtung hervor, die man als „*funktionale Erziehung*“ bezeichnen kann. Sie geht davon aus, daß die Erziehung bestimmt wird durch die biologischen, psychischen und geistigen Funktionen des Menschen und durch seine Aufgaben in der Gesellschaft. Die „Erziehung vom Kinde aus“ in Deutschland, die „Ecole pour la vie par la vie“ des Belgiers Decroly, die Erziehung zum „Good Life“ oder zum „Life good to live“, die Dewey und Kilpatrick in USA lehrten, waren verschiedene Ausprägungen dieser Auffassung. Der Genfer Psychologe E. Claparède fand 1930 in seinem Buche „L'Education Fonctionnelle“ den gemeinsamen Namen. Der Grundgedanke dieser Erziehung ist *Freiheit der individuellen Entwicklung* im Bereich der persönlichen Anlagen und Kräfte zum Zwecke der freiwilligen und verantwortlichen Einordnung in die Gesellschaft. — Diese Richtung in der Erziehung verdient weiteste Beachtung und Förderung bei allen Völkern, die ihr Gemein-

schaftsleben nach dem Prinzip der freien Demokratie geordnet haben. Es fehlt aber oft die Klarheit über das letzte, geistige Ziel, nach dem die individuelle Entwicklung und das Zusammenleben in der Gemeinschaft sich orientieren muß.

Ein solches Ziel strebt seit etwa 150 Jahren in Deutschland die *humanistische Erziehung* an, die auf dem Grunde einer idealistischen Philosophie oder religiösen Glaubens den Sinn des Lebens zu verwirklichen sucht in der Entfaltung aller menschlichen Kräfte zum Bilde der geistigen Persönlichkeit. Man muß sich aber klar darüber sein, daß humanistische Erziehung weder durch gewisse Lerngebiete noch durch historische Schulformen bestimmt wird. Ihr Wesen liegt in einer gleichbleibenden geistigen Intention bei wechselnder Anpassung an wechselnde Zeitsituationen. Es ist die Aufgabe einer humanistischen Erziehung im 20. Jahrhundert, die technischen Anforderungen des Lebens zu verbinden mit der Freiheit der individuellen Entfaltung und Entscheidung, um das Bewußtsein der persönlichen Verpflichtung gegenüber der Gemeinschaft und dem Sinn des menschlichen Daseins zu wecken und zu entfalten.

II. Veränderungen in der Organisation des Schulwesens. Wie das Bild des Stromes mitbestimmt wird durch die Ufer, zwischen denen er seinen Weg sucht, so sind auch die Organisationsformen des Schulwesens von bedeutendem Einfluß auf die Entwicklung der Pädagogik.

Die Grundlage der neuzeitlichen Schulorganisation bildet die *Schulpflicht*. In Deutschland besteht sie seit etwa 150 Jahren, in anderen europäischen Ländern seit ähnlicher Dauer oder seit kürzerer Zeit. Eine Untersuchung von UNESCO, die vor etwa 5 Jahren durchgeführt wurde, stellte fest, daß von allen Kindern in der Welt nur etwa die Hälfte für eine gewisse Zeit zur Schule geht. Es hat deshalb eine weltumfassende Bemühung eingesetzt, durch eine sogenannte „Basic Education“ für Kinder und Erwachsene das Analphabetentum in allen Ländern zu beseitigen. Man kann zwar mit einigem Grunde der Meinung sein, daß Menschen auch ohne Lesen und Schreiben glücklich werden können; aber im Zeitalter der technisch unbegrenzten Kommunikation zwischen den Völkern der Erde ist Lesen und Schreiben ein unentbehrliches Hilfsmittel für die Verständigung geworden. Klingt es nicht unglaublich, wenn in einem der größten und aufstrebendsten Länder Südamerikas (Brasilien) noch 60 % der Kinder Analphabeten sind?

Neben der Einführung der Schulpflicht in den sog. „entwicklungsfähigen“ Gebieten tritt in den Ländern mit längst existierender Schulpflicht von 6—8 Jahren die Tendenz hervor, die Dauer auf 9 und 10 Jahre zu erhöhen. West-Deutschland, das in allen Staaten eine mindestens 8jährige Vollzeitschulpflicht und dazu noch eine 3—4jährige Teilzeitberufsschulpflicht hat, marschiert gewissermaßen an der Spitze, indem 19 % seiner Bevölkerung, zwischen 6 und 18 Jahren, zur Schule gehen. Aber in anderen Ländern ist man bereits zu einer Vollzeitschulpflicht bis zum vollendeten 16. Lebensjahr gekommen. Allgemein gilt eine 10jährige Vollschulzeit als notwendiges Pflichtmaß. Wie die Verwirklichung dieser Forderung die Aufgabe der Pädagogik erweitert und vertieft, läßt sich leicht ermes sen.

Eine andere einschneidende Organisationsveränderung im Schulwesen bedeutet in Verbindung mit der Verlängerung der Schulpflicht die Einführung eines *Stufenaufbaus* in grundlegender, weiterführender und abschließender Bildung. Die

beiden Formen der „primary“ und der „secondary education“, die schon in zahlreichen Ländern bestehen, bedürfen noch einer dritten Stufe, so daß jeder junge Mensch von seiner besonderen Anlage aus bis zur höchstmöglichen Entfaltung seiner Kräfte geführt werden kann. Dadurch verändert sich der traditionelle Schulaufbau in vertikal nebeneinanderstehenden und getrennten Formen allmählich in einen horizontal zusammengefaßten Stufenbau mit zunehmender Differenzierung. Von dieser Art ist bereits das neuere amerikanische Schulsystem in der Gliederung 6:3:3 (Elementary — Junior High — und Senior High School); auf dem Wege dahin befinden sich die „Multilateral“ und die „Comprehensive Schools“ in England, die „Ecoles Pilotes“ in Frankreich und die „Schuldörfer“ in Deutschland. In den deutschen Auslandsschulen, wo alle Bildungsstufen vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung in einer Organisationsform zusammengefaßt sind, bietet sich hier eine zweckmäßige Lösung an.

Eine Zusammenfassung der Schulformen in einem Stufenbau erhöht auch die *Flexibilität des Übergangs* von Schulart zu Schulart, indem an die Stelle einer punktuellen Auslese durch Prüfung eine allmähliche Orientierung und Erprobung tritt. Solche Versuche werden in großem Umfange in Frankreich durchgeführt. In Deutschland geschieht ähnliches in den „Schuldörfern“.

Ein besonders interessantes Experiment ist in Westdeutschland die Schaffung des sog. „Zweiten Bildungsweges“, der von der Volksschule über praktische Lehre und Berufsschule vermittelt besonders Zusatzkurse zur „Fachschulreife“ und von hier über die sechssemestrige Fachschule bei besonders guten Leistungen zur Hoch-

Zu unserer Bildbeilage

- 1: Eine Weihnachtsfeier der Sprachakademie Quilmes in Argentinien, die in der früheren deutschen Schule stattfand. Frä. Margarete Mathes studierte das 1½ stündige Krippenspiel ein. Palme, Tiere und sonstige Dekorationen wurden von den Schülern selbst gebastelt und gemalt.
- 2: Deutsche Schule La Paz, Bolivien, Hauptgebäude mit dem Innenhof während der Pause. Im Hauptgebäude sind neben den 12 Klassen der höheren Schule noch 4 Klassen der Volksschule und die Säle für Physik, Chemie und Zeichnen untergebracht. Der rechte Flügel ist Turn- und Festsaal.
- 3: Deutsche Schule Montevideo, Uruguay, neues Schulgebäude, an dem die Bauarbeiten am 12. 3. 57 beendet waren. Die Schule wird von 1040 Schülern besucht und umfaßt Kindergarten, Vorschule, Grundschule und Liceo.
- 4: Die Deutsche Schule Bandung in Indonesien ist die erste deutsche Schule, die nach dem Kriege in Südostasien eingerichtet wurde. Sie ist eine Gemeinschaftsschule, in der zur Zeit 29 Kinder unterrichtet werden.
- 5: Colegio Humboldt, Caracas, Venezuela. Das neue Schulgebäude wurde Anfang 1957 bezogen und bietet Platz für 600 Schüler. In großzügiger Planung paßt es sich der Landschaft und dem Klima vorzüglich an. Im Hintergrund der 1799 von Humboldt bestiegene Avila, 2160 m.
- 6: Schulfest der Deutschen Schule Tokyo, Japan. Deutsche Volkstänze im Toshimaen-Park in Tokyo.



Bild 1: Weihnachtsfeier der Sprachakademie Quilmes, Argentinien

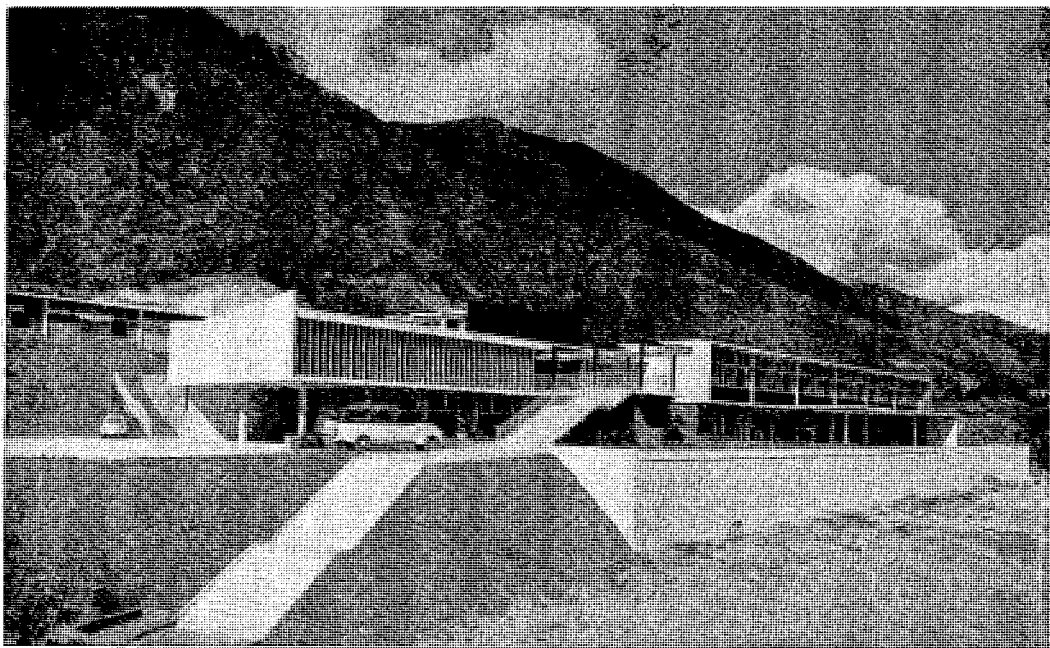


Bild 5: Deutsche Schule Caracas, Venezuela



Bild 6: Deutsche Schule Tokyo, Japan, Schulfest

schule führt. (Siehe auch „Abendgymnasium“ in der Abteilung „Aus der Bundesrepublik“ in diesem Heft. — Anm. d. Schriftl.)

Der Fortschritt dieser neuen Organisationsformen liegt in der Möglichkeit, alle Leistungsarten, Leistungswilligen und Leistungsfähigen zu erfassen und so den Bildungsstand des Volkes in seinen verschiedenen Ausprägungen gewaltig zu erhöhen.

III. Befreiung der Methode. Während in früheren Zeitabschnitten der Pädagogik die Methode der Unterweisung, wenn auch nicht in allen Einzelheiten, so doch in ihren Hauptlinien festgelegt war — man denke nur an die Herbert-Zillerschen Formalstufen! — setzt sich seit Beginn unseres Jahrhunderts immer mehr die *Freiheit der Methode* bei allgemeiner Verpflichtung auf bestimmte Lehrziele in den einzelnen Schularten und Jahresklassen durch. Die amtlichen Vorschriften verzichten auch mehr und mehr auf feste „Lehrpläne“ (engl. „Syllabi“) und begnügen sich mit „*Richtlinien*“ (engl. „*Suggestion*“), innerhalb deren die einzelne Schule ihre „Stoffpläne“ aufstellt. Dem Lehrer bleibt es überlassen, mit welcher Methode er diesen Richtlinien und Lehrzielen gerecht werden will.

Allerdings ist die Freiheit der Unterweisung nicht überall in gleichem Maße verwirklicht. In den Ländern des romanischen Sprachgebiets bestehen noch starke Bindungen an bestimmte Unterrichtsmethoden. Dagegen gilt im deutschen und angelsächsischen Sprachgebiet ziemlich allgemein das Prinzip der Freiheit. Am weitesten sind wohl die Amerikaner gegangen, die bei völliger Freistellung der Methode auch den Lehrplan zum Gegenstand der Diskussion und der Festsetzung im Lehrkörper der Schule machen. „Curriculum making“ ist Gegenstand theoretischen Studiums in der Lehrerbildung und in der praktischen Überlegung in der Schule.

Wenn auch die Methode dem einzelnen Lehrer mehr und mehr überlassen wird, so gibt es doch gewisse *Prinzipien*, die in der Schularbeit Anwendung finden müssen. Allgemein anerkannt ist das Prinzip der *Aktivierung der Schüler*, worunter zu verstehen ist, daß an die Stelle der Übermittlung von Wissen und Können durch den Lehrer die Erarbeitung von Kenntnissen und Fertigkeiten durch die Schüler unter Anleitung des Lehrers treten muß. „Arbeitsunterricht“, „*Méthodes actives*“, „*Activity instruction*“ sind die Bezeichnungen für diese Art der Schularbeit in den verschiedenen Sprachen. Auch Werkarbeit, musische Erziehung, direkte Methode der Spracherlernung sind Formen aktiven Lernens.

Ein anderes Prinzip moderner Schularbeit ist die *Verbindung mit dem Leben*. Seiner Verwirklichung dient die Zusammenfassung theoretischer Fächer zu lebendigem Gesamtunterricht, die Aufstellung von Bildungseinheiten aus dem täglichen Leben und Erleben, die Ausführung von praktischen, technischen, künstlerischen oder wissenschaftlichen Vorhaben (Projekten), der sog. „Epochenunterricht“, der längere Zeit bei demselben Unterrichtsgegenstand verweilt, statt ihn von Stunde zu Stunde zu wechseln, u. a. m.

Sehr wichtig ist schließlich das *Prinzip der Differenzierung* der Anforderungen und Leistungen, um alle Interessensrichtungen und Fähigkeiten an der Arbeit in der Klasse zu beteiligen. Darum wird der Blockunterricht, d. h. die Unterweisung der Klasse im Ganzen, ergänzt durch Gruppen- und Einzelarbeit. Darum erfährt der Arbeitsplan eine Aufteilung in allgemein verbindlichen Kernunterricht und

in wahlfreie Kursarbeit. Immer aber muß die Differenzierung ein Gegengewicht finden in entsprechender Zusammenfassung, so daß *Differentiation* und *Integration* die beiden Pole der Arbeit sind.

Eine notwendige Stütze findet die freie Unterrichtsweise in neuzeitlichen *Arbeitsmitteln*, die an die Stelle der alten Lehr- und Lernmittel getreten sind. Gemeint sind Lehrbücher, Veranschaulichungs- und Experimentiermittel, die nicht das wiederholen oder vorausnehmen, was Sache des Lehrers wäre, sondern den Schüler zum Weiterlesen, Selbstversuchen und eigenem Studium anleiten. Die Zahl dieser Arbeitsmittel ist inzwischen so groß geworden, daß die Warnung vor einem neuen „didaktischen Materialismus“ sich aufdrängt. Das gilt besonders für die sog. audio-visuellen Hilfsmittel: Schallplatte, Magnetophonband, Rundfunk, Lichtbild, Film und Fernsehen. Zweifellos öffnen sie Auge und Ohr für bisher äußerlich nicht zugängliche Welten; aber sie lassen auch das innere Schauen und Hören der Phantasie und die Aktivität des Schülers verkümmern, wenn sie im Übermaß, unpsychologisch und unkritisch verwendet werden. Der *Lehrer* ist und bleibt der beste Vermittler für neue Welten des Erlebens und Erkennens!

Diese kurze und lückenhafte Übersicht zeigt, daß wir in einem bewegten und sich fortwährend wandelnden Zeitalter der Pädagogik leben. Mehr als je wird von dem Lehrer aufmerksames Beobachten, mutiges Versuchen und kritisches Verhalten gefordert. Die Unruhe, die so an die Stelle pädagogischer Beschaulichkeit tritt, wird wettgemacht durch die Weitung des pädagogischen Horizontes und durch das Gefühl der Teilhabe an einer Bewegung des kulturellen Aufschwungs unter den Völkern. Das bedeutet immerhin ein gewisses Gegengewicht gegenüber den niederdrückenden Bemühungen in der Steigerung der Produktion von Atomwaffen und in der Gefährdung der menschlichen Beziehungen.

Sprachunterricht im ersten Schuljahr an Auslandsschulen

von Lehrer H O R S T R O U X, Bilbao

Sprache ist mehr als die Summe ihrer Vokabeln und das Gebäude ihrer Grammatik. Sprache ist ein Organismus, der lebt und sich wandelt. Diese Erkenntnis verdanken wir *Wilhelm von Humboldt* und *Johann Gottfried von Herder*. *Rudolf Hildebrand* zog daraus die methodischen Folgerungen für den Deutschunterricht. Sein berühmtes Buch ¹⁾, das er vor nunmehr fast einhundert Jahren vorlegte, dürfte allen Pädagogen wenigstens in den Grundzügen bekannt sein.

Hildebrand nennt seine Methode *Naturverfahren* und versteht darunter ein Verfahren, das dem der Kinderstube und des Spielplatzes nahesteht. Hauptmerkmal dieser Lehrweise ist die Bindung jeder Sprachtätigkeit an einem konkreten Vorgang, der die innere Anteilnahme des Kindes besitzt. Primär interessieren nur die Inhalte einer Sprachäußerung, nicht die Formen. Die Erfahrung zeigt jedoch, daß die Formen sehr bald assimiliert werden, sofern ein

¹⁾ Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 24. Aufl. 1950.

natürliches Interesse beim Kinde wach ist, an Vorgängen und Handlungen teilzuhaben, die in Verbindung mit einer anderen Sprache ablaufen. Auf diese Weise lernen Kleinkinder schnell und sicher die Sprache einer fremdsprachigen Umwelt. Es ist nun zu untersuchen, ob das Naturverfahren *Hildebrands* im Sprachunterricht für die ausländischen Kinder anwendbar ist, die die deutsche Auslandsschule besuchen. Die folgende Untersuchung soll auf das erste Schuljahr beschränkt werden.

Das ausländische Kind bringt gewöhnlich — wenn es nicht durch einen deutschen Kindergarten gegangen ist — einen deutschen Wortschatz von höchstens 20 Wörtern mit, wenn es in die Anfängerklasse einer deutschen Auslandsschule eintritt. Es ist in den meisten Fällen nicht in der Lage, einfachste Wünsche und Aussagen in der deutschen Sprache zu formulieren. Dieser Umstand wird von dem ausländischen Kind zunächst nicht als Nachteil empfunden, denn es kommt vielfach in eine Klasse, die zu 80 und mehr Prozent aus Kindern seines Landes besteht. Daraus ergibt sich, daß die zahllosen kleinen Sprechanlässe, aus denen Kinder natürlicherweise miteinander reden, nicht in der deutschen Sprache abgewickelt werden. Für unsere deutschsprachigen Bemühungen ist das ein Nachteil, denn es wird uns damit sehr erschwert, den Sprachunterricht an die natürlichen kindlichen Szenen anzuknüpfen, wie *Hildebrand* es fordert. Diese Szenen mit ihren vielfältigen Gelegenheiten zum Fragen, Antworten, Fordern, Prahlern und Bestreiten sind nun aber viel inniger an die kindliche Interessensphäre gebunden als die Sprechanlässe des Unterrichts. Selbstverständlich ist es für ein Kind interessanter, sich mit dem Mechanismus eines Spielautos zu beschäftigen und die dafür notwendigen Fragen und Antworten formulieren zu lernen, als sich mit den immer noch langweiligen Fibeltexten zu beschäftigen. So ist es also nicht verwunderlich, wenn sich unsere deutschen Kinder an der Auslandsschule mit der ganzen Kraft ihrer Interessen bemühen, den fremdsprachigen Kindern Wörter und Redewendungen abzulauschen, um sie so bald als möglich anwenden zu können. Nur so kann unser Kind an der Spielgemeinschaft der Klasse teilhaben. Die Psychologie läßt keinen Zweifel darüber, daß das Bestreben, an der Gemeinschaft der Klasse teilzuhaben, für das einzelne Kind eine viel ernstere Aufgabe darstellt, als beispielsweise im Rechnen eine gute Note zu erzielen. Welcher Lehrer hätte noch nicht ein Kind zu trösten gehabt, das weinend geklagt hätte, niemand wolle mit ihm spielen? Ein härteres Schicksal gibt es für ein Schulanfängerkind nicht. Es ist also gar nicht anders denkbar, als daß das Kind der Klassenminderheit die Sprache der Majorität spricht, d. h. die Sprache der ersehnten Spielgemeinschaft. Anordnungen, die dem entgegenstehen, haben keine Aussicht auf Erfolg.

Gleichzeitig entfällt aber für unsere kleinen ausländischen Freunde ein wichtiger Impuls, sich aus eigenem Interesse um die deutsche Sprache zu bemühen. Die Sprache ihrer Spielgemeinschaft beherrschen sie, wozu sollen sie eine fremde lernen? Nun, Eltern und Lehrer verlangen es. Daraus ergibt sich aber nicht ohne weiteres ein natürliches Interesse beim Kind. Die Eltern haben bei dieser Forderung Vorteile für das Kind im Auge, die sich auf einen Lebensabschnitt beziehen, der noch in weiter Ferne liegt und jedenfalls vom Kind nicht überschaut werden kann. Wahrscheinlich ginge es viel lieber mit dem Nachbarkind in dessen Schule.

In der Schule ist dann der fremdländische Lehrer, der die Muttersprache des Kindes nur unvollkommen beherrscht. Gewiß wird es dem Kind damit erschwert, Vertrauen zum Lehrer zu fassen. Zudem muß es befürchten, in Anliegen, die es in seiner Muttersprache vorbringt, nicht richtig verstanden zu werden. Bedient sich der Lehrer aber der Muttersprache des Kindes, so wird er es oft mit einem fremden Akzent tun, was abstoßend wirken kann. Man sieht, die Situation ist reichlich kompliziert. Dennoch hängt alles davon ab, das Vertrauen der fremdsprachigen Kinder so schnell wie möglich zu gewinnen. Es geht darum, einen Zustand herzustellen, in dem die Kinder mit Begeisterung für ihren Lehrer lernen. Wir wissen ja, daß dieses Wertvorbild einer Person in allen Ebenen des Bildungsganges das wirksamste Reizmittel zur Bildung ist. Die Begeisterung für einen verehrten Lehrer wird sich zwangsläufig auch auf dessen Sprache ausdehnen. Damit wäre dann glücklich ein natürlicher und kräftiger Impuls bei unseren ausländischen Kindern vorhanden, die deutsche Sprache zu lernen.

In dieser Atmosphäre des Vertrauens werden sich alle Anfangsschwierigkeiten leicht lösen lassen. Es kann sich dann auch nicht mehr nachteilig auswirken, wenn das fremdsprachige Kind die frühe Erfahrung macht, daß es dem Lehrer auf einem sehr wichtigen Gebiet, nämlich der Muttersprache des Kindes, überlegen ist. Wir dürfen die kritische Einstellung, die sich daraus ergibt, durchaus begrüßen, müssen aber dafür sorgen, daß sie pädagogisch fruchtbar gemacht wird. Dazu hat sich z. B. folgendes Verfahren als brauchbar erwiesen. Ich halte vor der Klasse einen Gegenstand (etwa eine Zange) hoch und sage auf deutsch: Das ist eine Zange! — und füge dann in der Muttersprache der Kinder hinzu: Ich möchte gern wissen, wie das auf spanisch heißt! Selbstverständlich wird die Antwort mit Stolz und Begeisterung erteilt. Selbstbewußtsein und Vertrauen werden damit bei den Kindern gestärkt, und das Gefühl wird geweckt, daß sie und der Lehrer eine Arbeitsgemeinschaft bilden, in der einer dem anderen hilft.

Aber noch eine zweite und noch wichtigere Erfahrung macht das ausländische Kind an unserer Schule in den ersten Tagen seiner Schulzeit. Es erlebt erstmalig das Phänomen Sprache als etwas Objektives, das, losgelöst von seinem erfüllten Weltbild, ihm als Problem gegenübersteht. Damit wird in einfacher Weise ein wichtiges Stück Geistigkeit frühzeitig erfahren. Zugleich erwacht damit bei gesunden Kindern eine Neugier, mehr davon in Erfahrung zu bringen. Der Lehrer der Grundschule muß vor allen anderen Dingen dafür sorgen, daß diese Neugier lebendig bleibt und nicht in einem formalistischen Sprachunterricht abstirbt.

Wenden wir uns nunmehr den Vorgängen des Unterrichts selbst zu. Es kommt ganz einfach darauf an, den Unterricht so natürlich wie möglich ablaufen zu lassen. Das bedeutet also, dem Kind die Rolle passiven Hörens und mechanischen Nachahmens zu ersparen, und es dafür in einem handelnden Unterricht aktiv werden zu lassen. Dafür ist zunächst eine konkrete, kindertümliche Situation zu schaffen. Nur sie darf Ausgangspunkt für den Sprachunterricht sein, nicht ein Fibeltext oder eine allgemeine Erwägung des Lehrers. Es genügt auch nicht etwa, einen Hut zu zeigen und den Kindern vorzusprechen: Das ist ein Hut! Was hat das Kind mit irgendeinem Hut zu schaffen? Wir benötigen prägnanteste Situationen, die eine starke Reizwirkung auf das kindliche Interesse ausüben. Man gebe den Kindern — um bei dem Hutthema zu bleiben — lustige Papierhüte in die Hand, wenn es irgend geht, selbstgefertigte. Jedes Mittel zur

Aktivierung der Kinder muß dabei eingesetzt werden: sie müssen falten, schneiden, malen, kleben, und das nicht etwa nur im Rahmen einer Zeichenstunde, denn es geht ja nur nebenbei um Techniken. Wir werden also in gemeinsamer Arbeit die verschiedensten Hüte herstellen, wir werden sie bemalen und verteilen, ein Hutspiel erfinden (vielleicht ähnlich jenem 1, 2, 3 — wer hat den Ball). Selbstverständlich wird auch ein Hutladen eröffnet. Wir brauchen Geld. Es wird aus Pappe geschnitten und beschriftet. Das ist wieder eine gemeinsame Arbeit, die interessiert.

In dieser günstigen Situation müssen wir unser sprachliches Anliegen zur Geltung bringen. Wichtig ist dabei zunächst, daß der Lehrer von vornherein weiß, welche Ausdrücke und Gegenstände er der sprachlichen Erfassung zuführen will. Die pädagogische Absicht darf nicht fehlen, so wenig sie hervortreten soll. Bei dem Hutthema könnte man z. B. folgende Wendungen ins Auge fassen:

wo ist mein Hut? — gib mir den Hut! — was kostet der Hut? — ich möchte einen Hut! — was möchtest du? — u. a.

Damit ist die Absicht verbunden, die hervorgehobenen Ausdrucksweisen, die auch analog in Verbindung mit anderen bereits bekannten Gegenständen verwandt werden können, langsam so einprägen zu lassen, daß sie als Schema jederzeit und sicher für die verschiedensten Zusammenhänge bereitstehen.

Es ist zweckmäßig, die Szenen sich langsam entwickeln zu lassen, sie schrittweise zu verändern. Die Erfahrung zeigt, daß man auf diese Weise ein Thema zwei bis drei Wochen bearbeiten kann, ohne die Kinder zu ermüden. Der Hutladen braucht ja nicht gleich in der ersten Woche in Erscheinung zu treten. Jede Szene muß aber Raum geben für ein handelndes Sprechen des Kindes, selbstverständlich in deutscher Sprache. Es muß wirklich den Hut suchen, nach ihm fragen, ihn kaufen und verkaufen, ihn malen und ausschneiden, stets begleitet von einfachen Redewendungen in der deutschen Sprache. In einem solchen Unterrichtsverfahren wird der Sprachunterricht dem Verfahren der Kinderstube und des Spielplatzes angenähert. Formelle Verstandesarbeit tritt ganz zurück. Mehr kann nicht getan werden im Rahmen einer schulischen Veranstaltung, aber auch nicht weniger, wenn der Erfolg gesichert sein soll.

Es gibt eine ganze Reihe Themata, die sich in diesem Sinne im Grundschulunterricht bewährt haben, so u. a. die folgenden: Eisdude, Zug, Briefträger, Verkaufen und Kaufen: Obstgeschäft, Lebensmittelgeschäft, Bäckerladen, Stoffgeschäft u. a., Schiff fahren, Familie spielen, Essen kochen, Tisch decken, Kuchen backen, Puppen kleiden. Ich greife das Thema *Zug* heraus, um Ablauf und Vorhaben einer solchen gesamtunterrichtlichen Situation mit sprachlicher Auswertung darzustellen. Das Vorhaben wurde im vergangenen Schuljahr in der 32. Unterrichtswoche eines ersten Schuljahres mit 18 spanischen und 2 deutschen Kindern durchgeführt.

1. *Auftragerteilung und Zielangabe:* Man kann den Kindern mit fröhlichem, verheißungsvollem Gesicht etwa sagen: Wir spielen heute Zug! Am besten sagt man das in beiden Sprachen, damit keinerlei Unklarheit herrscht, auch nicht bei den schwächeren Schülern. Auf derartige Vorhaben eingestellte Kinder überblicken sofort die Möglichkeiten, tätig zu werden, und drücken meist spontan ihre Zustimmung aus. Es folgt die gemeinsame Erwägung:

Was brauchen wir dazu? Es wird sich im ersten Schuljahr nicht umgehen lassen, das Gespräch darüber teilweise in spanischer Sprache zu führen.

2. Bereitstellen des Materials: Es werden etwa die folgenden Antworten kommen: Bahnhof, Zug, Wagen, Lokomotive, Fahrkarte, Schaffner, Signal, Schiene. Ich lasse jeweils den genannten Gegenstand aus einer vorbereiteten Kiste holen und auf den Tisch stellen, um den wir im Halbkreis herumsitzen. In diesem Fall befinden sich in der Kiste eine Spielzeugeisenbahn, Schienenteile, Fahrkarten, einige Holzklötze zum Bauen eines Bahnhofes. Einige Kinder bekommen den Auftrag, die Gegenstände auf dem Tisch sinnvoll zu ordnen. Dann werden die deutschen Bezeichnungen erfragt. Es ist darauf zu achten, daß nicht alle Gegenstände sprachlich neu sind. Dinge, deren deutscher Name den spanischen Kindern unbekannt ist, werden von den deutschen Kindern benannt. Aus einer ebenfalls vorbereiteten Schachtel werden dann Wortkarten entnommen, die die deutschen Namen der Gegenstände tragen. Die Karten werden den Dingen zugeordnet. Eine kurze, konzentrierte Sprechübung wird eingeschaltet, vielleicht auch ein kleines Spiel: ein Kind vertauscht die Wortkarten, ein anderes muß sie wieder an den richtigen Platz legen.

3. Möglichkeiten zu gemeinsamer Handarbeit: Fahrkarten aus Pappe ausschneiden und beschriften. Hierfür muß man im ersten Schuljahr eine Schablone bereithalten. Für die Beschriftung wählt man einige Stationen der populärsten Vorortstrecke. Ein Fahrkartenmuster muß an der Tafel erstehen. Auf die Vorderseite schreibt man etwa die Ortsangabe und das Wort *Fahrkarte*, auf die Rückseite den Preis und die Bezeichnung *hin* und *zurück*. Es ist wichtig, daß jedes Kind Fahrkarten herstellt. Ähnlich wird bei der Herstellung des Spielgeldes verfahren. Dann werden größere Schilder benötigt für *Bahnhof*, für die Zielorte, Schalter, Notbremse, Nicht in den Wagen spucken u. ä. Bei der Beschriftung der zum Aushang in der Klasse benötigten Schilder fällt dem Lehrer die Hauptarbeit zu, da es auf Deutlichkeit des Schriftbildes ankommt. Man sollte sich aber stets von einigen Schülern assistieren lassen, um den Gemeinschaftscharakter der Aufgabe zu unterstreichen. Weiterhin muß aus Stühlen und Kisten oder Pappe und Papier der Eisenbahnwagen, der Fahrkartenschalter, vielleicht auch ein Zeitungsstand gebaut werden. Sicher ist es überflüssig zu sagen, daß die Klasse mit Eifer und höchstem Interesse arbeitet.

4. Darstellbare Szenen: Fahrkarten verkaufen und kaufen, Kartenkontrolle im Zug, Ein- und Aussteigen, Zeitungen verkaufen und kaufen, Signal bedienen, Station ausrufen.

5. Spielrollen, die sprachliche Anforderungen stellen: Zugführer, Schaffner, Stationsvorsteher, Zeitungsverkäufer, Reisender, Gepäckträger.

6. Ausdrücke für die Gespräche der Kinder: Bitte eine Fahrkarte nach, ich möchte eine Fahrkarte nach, was kostet eine Fahrkarte nach?, ich möchte aussteigen, bitte beeilen, wohin fährst du?, ich fahre nach, wo ist noch Platz?

Es ist darauf zu achten, daß nicht eine verwirrende Fülle von Ausdrücken geboten wird. Jeder Ausdruck muß inhaltlich und lautlich klar erfaßt sein. Bei verbalen Wendungen müssen Geste und Bewegung inhaltliche Klarheit schaffen, die Übersetzung nur dann, wenn das Wort mit anderen Mitteln nicht klar genug gemacht werden kann. Indem das Kind aus einer Bewegung die Bedeutung eines

Wortes erschließt, vollzieht es einen kleinen Schöpfungsakt. „Unser ganzer Sprachbesitz“, sagt *Hildebrand*, „ja unser ganzer geistiger Besitz ... besteht und entsteht eigentlich aus solchen kleinen Schöpfungsakten...“. Er bezieht diesen Vorgang ausdrücklich auch auf die Weise, eine fremde Sprache zu lernen, und bemerkt dazu in einem Beispiel: „Wenn einer nach Amerika kommt, und hätte schon selbst guten Unterricht im Englischen gehabt, das Beste muß er doch neu nachlernen auf die angegebene Weise, sich selber nachschaffen unmittelbar am vollen Lebensinhalt der Sprache, der bloß aus Büchern nicht zu haben ist.“

Wir müssen daher im Sprachunterricht der Auslandsschule versuchen, jenen „unmittelbaren Zugang zum vollen Lebensinhalt der Sprache“ zu öffnen.

Damit werden Sprechen und Hören zu den tragenden Elementen unseres Sprachunterrichts, nicht Lesen und Schreiben. *Hildebrand* fordert das ausdrücklich, und er beklagt, daß „unserer Zeit die schwarzen Striche auf dem Papier das Wesentliche des Wortes sind“. Er hält es für falsch, wenn „das Wort im Auge lebt ... und nicht mehr als Klang summt im Ohre“.

Die Erfahrung zeigt, daß ein Sprachunterricht, der die Grundsätze *Hildebrands* außer acht läßt, keinen vollen Erfolg haben kann. Das gilt ohne Einschränkung auch für den Sprachunterricht der Auslandsschule.

Bemerkungen der Schriftleitung

Wenn an der Auslandsschule ein Kindergarten besteht, wird ein Großteil der hier geschilderten Spracharbeit dort schon vorweggenommen werden können. — Hettich.

Da das Kind nicht nur sprechen, sondern auch lesen und schreiben lernen soll, ist die hier dargestellte Absonderung des Sprachunterrichts von der Fibelarbeit bedenklich. Der Sprachunterricht soll nicht Selbstzweck, sondern integrierender Bestandteil der gesamten Deutscharbeit sein. Denn die sprachlichen Errungenschaften in dem Aufsatz bedürfen zugleich der Wiederholung und der Übung, der Sicherung der Ergebnisse. Das ist nur durch die klare didaktische Aufeinanderfolge möglich: wirkliches Leben — Modell davon (hier Beispiel „Zug“) — Bild — Schriftbild — Wort, Gesang. Insofern ist dieser Aufsatz in wesentlichen Teilen leider nicht zu Ende geführt worden. — Schröter.

Wechsel in der Auslandslehrerschaft (Fortsetzung)

Zurückgekehrt:

Kiehn Gerhard, StR, aus Johannesburg (5 J.) nach Hamburg-Altena, Eggersallee 18 (ab 15. 1. 58)

Dr. *Weber* Arthur, OStD, aus Barcelona (5 Jahre) im Juli 1957 nach Überlingen/Baden, Gymn.

Neu hinausgegangen:

Gerhard Martin, L, von Arolsen am 1. 10. 57 an D. Sch. Mailand

Klöver Cläre, Kg, von Koblenz am 1. 2. 54 an D. Sch. Beirut/Lib.

Loder Else, StR, von Freiburg i. Br. am 1. 11. 56 an D. Sch. Athen

Reichel Horst, L, von Langen/Hess. am 23. 9. 57 an D. Sch. Valencia

Klemp Hubert, MiSL, von Friedrichsdorf/Hessen am 11. 5. 57 an D. Sch. Concepción

Mühr Dorothea, L, von Bremen am 1. 9. 57 an D. Sch. Kabul

Das Gesamt-Inhaltsverzeichnis des Jahrg. 1957 legen wir dem Januarheft 1958 bei.

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Entsendung von Lehrern ins Ausland. Nach amtlichen Angaben auf dem 3. Vorbereitungskurs in Burg wurden ins Ausland entsandt: 1955 = 116 Lehrer aller Schulgattungen; 1956 = 160; 1957 = bis Juli 180. Die Zahl wird vermutlich auf 200 steigen. Dafür kommen aber jährlich rund 100 Lehrkräfte aus dem Ausland zurück. — Neue Schulprojekte sind für die nächste Zeit nicht zu erwarten; es gilt zunächst, das bisher Erreichte zu festigen.

Die in Heft 11/1957, S. 249, erwähnte **Entschließung zum Thema „Rückkehrerbeihilfe“**, die auf der Stuttgarter Tagung des VdLiA. einstimmig gefaßt wurde, hat folgenden Wortlaut: „Die Mitgliederversammlung beschließt, das Auswärtige Amt in Bonn zu ersuchen 1. die vom früheren Berliner Auswärtigen Amt eingegangene Verpflichtung, an Lehrer von deutschen Auslandsschulen, soweit sie bestimmte Bedingungen erfüllt haben, eine Rückkehrerbeihilfe zu zahlen, als seine eigene Aufgabe zu übernehmen. Falls keine rechtliche Verpflichtung dazu besteht, möge sie doch als Ehrenpflicht angesehen und vom A. A. nach billigem Ermessen durchgeführt werden; 2. die Einlösung dieser Ehrenpflicht mit Vorrang zu betreiben; 3. auf die lange dauernde Beschaffung der Unterlagen aus den Akten des ehemaligen Berliner Auswärtigen Amtes nicht mehr zu warten, sondern die Beschaffung von Unterlagen (durch eidesstattliche Erklärungen und andere Nachweise) dem Verband deutscher Lehrer im Ausland zu übertragen. 4. In einer solchen Lösung sieht die Mitgliederversammlung ein wesentliches Mittel, das deutsche Auslandsschulwesen zu fördern, da durch sie das Mißtrauen überwunden wird, das in weiten Kreisen der Lehrerschaft durch das Versagen der Rückkehrerbeihilfe und durch die bekannt gewordenen und viel diskutierten bitteren Erfahrungen zahlreicher Rückkehrer gegen eine Verpflichtung ins Ausland entstanden ist, und da so der augenblicklich zu schwache Zugang tüchtiger jüngerer Kräfte verstärkt wird.“

Spende für den VdLiA. Im Anschluß an H. 10/1957, S. 262 können wir von einer weiteren Spende Mitteilung machen: Herr Lehrer *Gerhard Werner* in Montevideo hat dem VdLiA 50 DM überwiesen.

Themen für Zeitschrift-Aufsätze. Das Kollegium der D. Sch. in Santa Cruz de Tenerife bedauert, daß wir so wenig praktische Fingerzeige bringen bzw. zugesandt erhalten, die den Kollegen draußen bei der täglichen Arbeit helfen könnten. Es sollten Beiträge sein, die sich auf ein einzelnes Fach und einzelne Klassenstufen beschränken. Vorgeschlagen werden z. B.: Heimatkunde in Kl. 3—4; Biologie in Sexta-Quinta; Anfänge der Aufsatzerziehung; Lesebuch und Ganzschriften im Deutschunterricht einer bestimmten Klasse oder Altersstufe; Fremdsprachen (E, F, L) im Anfangsunterricht. Selbstverständlich müßten diese Beiträge aus dem Unterricht der Auslandsschule erwachsen sein.

Die Abendgymnasien als zur Reifeprüfung führend anerkannt. Den Typ der Abendgymnasien für Berufstätige kennt man schon seit längerem in der Bundesrepublik; es gibt deren z. Zt. etwa 20. Die KuMinKonf. hat nunmehr auf ihrer Septembersitzung eine Rahmenvereinbarung getroffen, nach der die Reifeprüfung künftig an den Abendgymnasien selbst abgelegt werden kann, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Die Ausbildung umfaßt einen halbjährigen Vorkurs und einen mindestens dreijährigen Hauptkurs. Der Vorkurs bezweckt die Auslese der Bewerber; seine Fächer sind Deutsch, eine Fremdsprache und Mathematik. Voraussetzung für den Hauptkurs ist, daß der Bewerber eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine mindestens dreijährige geregelte Berufstätigkeit nachweist und mindestens 19 Jahre alt ist. Pflichtfächer des Hauptkurses sind: Deutsch, Geschichte nebst Gemeinschaftskunde, Erdkunde, 2 Fremdsprachen, Mathematik und Physik. Die Unterrichtsverwaltungen der Bundesländer können diesen Lehrplan durch weitere Fächer ergänzen. Der Unterricht umfaßt mit Rück-

sicht auf die Berufstätigkeit der Schüler mindestens 17 Wochenstunden. Die bestandene Reifeprüfung berechtigt zum Studium wie die der anderen Höheren Schulen.

Die **Martin-Behaim-Gesellschaft** in Darmstadt, die sich der Förderung der deutschen Kultur im Ausland widmet, konnte kürzlich ihre 3000. Spende absenden: 200 Bücher für den deutschen Leseaal in Lahore/Pakistan. Während ihrer nunmehr sechsjährigen Tätigkeit bedachte sie deutsche Einrichtungen in über 50 Ländern mit Zehntausenden von Büchern und Zeitschriften, mit Musikinstrumenten und Notenmaterial, mit Bildern und Diapositiven. Sie unterstützt deutsche Schulen und Institute, Schüler- und Seemannsheime, Krankenhäuser und Vereinigungen von Helsinki bis Port Elizabeth, von Lissabon bis Tokio und Korea, vom Norden Kanadas bis zur Spitze Südamerikas. Mehr als die Hälfte ihrer Spenden ging an die deutschen Schulen im Ausland. Während des vergangenen Sommers erhielten fast alle deutschen Schulen im Ausland die Gesamtausgabe der Werke Schillers, meist zu mehreren Exemplaren. In den letzten Wochen bedachte die Gesellschaft insbesondere die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo mit einer umfangreichen Bücherspende und die Deutschen Schulen in Athen und Tokio mit Blockflöten, um die sie von dortigen Lehrern gebeten worden war. Die M.B.G., deren private Initiative vom Bund, von der Öffentlichkeit und von den Deutschen draußen anerkannt ist, wird auch weiterhin nach allen ihren Möglichkeiten die deutschen Schulen im Ausland mit Bücherspenden unterstützen.

Die **Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung** in Frankfurt/M. bietet in- und ausländischen Lehrern aller Schulgattungen, Schulverwaltungsbeamten, Jugendleiterinnen und Jugendgruppenleitern, welche Hochschulreife, abgeschlossene Berufsausbildung, hinreichende praktische Erfahrung und Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit besitzen, die Möglichkeit, ein Jahr oder länger auf folgenden Gebieten zu arbeiten: Allgemeine und vergleichende Pädagogik; Sozialpädagogik;

Pädagogische Psychologie und Erziehungsberatung; Testpsychologie; Pädagogische Soziologie; Recht, Verwaltung und Finanzierung von Unterricht und Erziehung; Pädagogische und psychologische Statistik. — Anträge auf Zulassung für das 6. Arbeitsjahr, das im April 1958 beginnt, möglichst bis 1. 12. 57 beim Senat der Hochschule. — Merkblatt über Finanzierung, Unterkunft usw. durch das Sekretariat, desgl. Verzeichnis aller Vorträge des J. 1956/57.

Die Zahl der Mittelschulabgänger und der Abiturienten steigt. Während 1955/56 die Zahl der Volksschulabgänger nach Angabe der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung um 24,5 % geringer war als 1950/51, ist im gleichen Zeitraum die Zahl der Mittelschulabgänger um 55 % und die der Abiturienten höherer Schulen um 30 % gestiegen. Von 1950/51 sank der Anteil der Volksschulentlassenen von 87 auf 79 %, während der Anteil der Mittelschulabgänger von 10 auf 16 % und der der Abiturienten von 3,3 auf 4,6 % zunahm. (Der Beamtenbund 9/57.)

Sonstige Länder

Bolivien. Im Jahre 1930 siedelten sich eine Anzahl von Rußlanddeutschen, die Rußland verlassen durften, in Paraguay mitten in der Wildnis an und nannten ihre Niederlassung „Fernheim“. Infolge des ungewohnten Klimas und der Anstrengungen starben viele in den ersten harten Jahren. Deshalb wanderte 1953 ein Teil der Siedler nach Bolivien aus und gründete die Kolonie *Tres Palmas*. An der von ihnen ohne Zuschüsse von außen unterhaltenen Volksschule, die vor einiger Zeit eine Büchersendung aus Deutschland erhalten hat, wirkt u. a. Lehrer W. Sawatzky, ein Rußlanddeutscher, der in Paraguay seine Ausbildung erhalten hat. Er schreibt an den VdLiA: „Unser Gehalt ist nur klein, da die Siedler noch immer schwer um ihre Existenz zu kämpfen haben. Zu einer Schreibmaschine habe ich es noch nicht gebracht. Bitte senden Sie uns doch wenn möglich noch einige Bücher (folgen die Buchtitel)“. Der VdLiA hat die Martin-

Behaim-Gesellschaft in Darmstadt gebeten, diesen Wunsch zu erfüllen.

Brasilien. Die 1956 gegründeten Deutschkurse am Instituto de Cultura Germánica in *Florianopolis* wurden 1957 von 75 Schülern besucht.

Chile. Die Deutsche Schule in *Valparaiso* beging am 18. Oktober d. J. die Feier ihres hundertjährigen Bestehens. Ihr Leiter, OSt-Dir. Eberhard Hähnert, feierte am 9. 3. 1955 das 30jährige Jubiläum seines Diensttritts und das 25jährige seines Rektorats an dieser Schule.

Die Deutsche Schule in *Viña del Mar*, einem Villenvorort von Valparaiso mit 75 000 Einwohnern, feierte vor kurzem ihr 50jähriges Bestehen. Sie ist Zubringerschule der Schule in Valparaiso (s. o.) und umfaßt 6 Grundschuljahre und 1 Humanitätsjahr. Der Bürgermeister versprach im Namen der Stadt einen Beitrag zum geplanten Neubau der Schule. Auch das AA wird einen namhaften Betrag zu den Kosten beisteuern. Zwei Lehrkräfte, Frl. Hagemann und Frl. Krause, wurde für ihre deutsche Erziehungsarbeit die „Goldmedaille der Municipalidad de Viña del Mar“ verliehen. Dem langjährigen Spanischlehrer Pedro Retalames überreichte der deutsche Generalkonsul die Schillermedaille der Bundesrepublik. Herr Retalames hob in seiner Ansprache Sinn und Aufgabe einer deutschen Schule auf chilenischem Boden hervor.

Den kulturellen Beitrag der Deutschen für den Fortschritt in Chile behandelt Angel Vega in „Bildung und Erziehung“ 8/1957.

Die Deutsche Schule in *Osorno* ist die älteste im Lande. Sie schloß im Mai 1957 ihr 103. Schuljahr mit rd. 700 Schülern ab.

China. Vom Herbst 1957 an lernt ein Teil der chinesischen Volksschüler ein neues Alphabet mit lateinischen Lettern. Daneben wird die alte Schrift weitergelehrt. In dieser müssen Schüler z. Zt. noch 3500 Schriftzeichen lernen, ein Wissenschaftler muß mindestens 10 000 kennen.

Ecuador. Seit Ende 1956 gibt es in *Quito* wieder eine deutsche Schule. Außer

dem Leiter Fr. Plum und seiner Gattin, einer ausgebildeten deutschen Lehrerin, unterrichten dort 1 schweizer Lehrer und 3 einheimische Lehrkräfte. Die Schule hat 120 Schüler und umfaßt einen Kindergarten, 3 Grundschulklassen und einen Vorkurs für die Oberstufe.

Griechenland. Die Deutsche Schule in Athen, die im Oktober 1956 nach zwölfjähriger Unterbrechung wiedereröffnet wurde, feierte im Oktober ihr 60jähriges Bestehen. Sie wird künftig „Dörpfeld-Gymnasium“ heißen.

Iran. Die Deutsche Schule in *Teheran* berichtet: 1954 bemühte man sich erstmals um die Errichtung einer deutschen Schule. Nach Überwindung einiger Schwierigkeiten konnte man am 28. 4. 1955 mit dem Unterricht beginnen, und zwar mit dem Ziel der Mittelschule. Gleichzeitig ging man an die Schaffung eines Kindergartens. Ein Jahr darnach zählte man 85 Kinder (Grundschule 45, Kindergarten 40). Bis April 1957 hatte sich die Schülerzahl verdreifacht. Als notwendig ergab sich bald die Umstellung der Mittelschule zum neusprachlichen Gymnasium und statt der bisherigen Koppelung von 2 oder gar 3 Klassen die Durchführung des reinen Klassenunterrichts. Der Zugang zur Schule hält weiter an, vor allem auch aus Deutschland. Im September 1957 zählte die Schule 65 K. im Kindergarten, 64 in den 4 Klassen der Grundschule, 79 im Gymnasium (VI — U. 1), zusammen also 218 innerhalb von 2 Jahren! An Voranmeldungen (zumeist aus Deutschland) liegen ferner vor 20 für den Kindergarten, 10 für die eigentlichen Schulklassen; doch kann der KiGa. weitere Kinder erst nach der eingeleiteten Erweiterung aufnehmen. Das bisherige Tempo der Entwicklung berechtigt zu den besten Hoffnungen. Rund 80 % der Schüler besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit; die Anstalt darf sich also mit Recht eine „deutsche“ Schule nennen. Dem Kollegium unter Leitung von StR. Schäfer gehören z. Zt. an: 2 Studienräte, 2 Studienassessoren, 2 Mittelschullehrerinnen, 2 Volksschullehrerinnen, 1 Jugendleiterin, 2 Schulhelfer, 1 Lehrer für den Unterricht im Persischen, sowie je ein

Geistlicher für den evg. und kath. Religionsunterricht.

Italien. Die Deutsche Schule in *Mailand* hat das Schuljahr 1957/58 am 20. 9. 57 in dem Neubau Via Legnano 22 begonnen (s. Bild VdLiA. 1956, S. 143). Den Neubau hat die Bundesbaudirektion Bonn im Auftrag des AA erstellt. Er hat die Bewunderung aller Besucher, insbesondere der italienischen, erregt. Man spricht von der „schönsten Schule Mailands“. Er ist auf dem Gelände des Deutschen Hilfsvereins errichtet, das die Stadt Mailand nach Beschlagnahme im 2. Weltkrieg wieder zurückgegeben hat, und liegt nicht weit vom Stadtzentrum am Rande großer Parkanlagen, die sich vom Castello Sforzesco bis zum Arco delle Pace erstrecken. In den Kellerräumen befinden sich Anlagen für Werkunterricht, Keramikverarbeitung, ein Photolabor und eine kleine Schülerdruckerei; im Erdgeschoß ist der Kindergarten (für 80 Kinder) und eine 4-klassige Grundschule mit Parallelklassen untergebracht; im 1. Stock sind die Klassenräume der 9-klassigen Oberschule, die ebenfalls in Parallelzügen geführt werden kann; der 2. Stock enthält die hervorragend eingerichteten Räume für Chemie, Physik, Biologie und Kunsterziehung; das gesamte 3. Stockwerk nimmt die Abendschule für Erwachsene ein, die neben Klassenräumen auch einen großen Leseraum, Bibliothek und Zeitschriftenauslage enthält. Im östlichen Teil der Schule befindet sich eine ganz modern eingerichtete Turnhalle und ein hervorragend ausgestatteter großer Festsaal. — Schülerzahl (ohne Abendkurse) bei Schuljahresbeginn 419; aus Deutschland abgeordnete Lehrkräfte z. Zt. 18. Die Schule erfreut sich großen Ansehens und einer ständig steigenden Schülerzahl. Die Abendkurse in der deutschen Sprache finden besonderen Anklang in den Kreisen der italienischen Industrie; z. Zt. laufen 21 Kurse. — Die offizielle Einweihung des Gebäudes hat am 29. Nov. 1957 unter Teilnahme hoher deutscher und italienischer Regierungskreise stattgefunden.

2 Wochen vorher hat auch die von Schulschwestern geleitete Deutsche katholische Schule in *Mailand*, das „*Istituto Giulia*“,

ihr Schulgebäude durch einen großen modernen Anbau erweitert und diesen in Anwesenheit des Mailänder Erzbischofs Montini eingeweiht. Nähere Angaben fehlen noch.

Kolumbien. Die Deutsche Schule (Colegio Andino) in *Bogotá* hatte verschiedene deutsche Städte um Übernahme von Klassenpatenschaften gebeten. Die Stadt Heidelberg hat nun vor kurzem die Patenschaft über eine Klasse übernommen und ihr wertvolle Bücher und Ausrüstungsgegenstände gestiftet. Das Heidelberger Klassenzimmer ist mit Wappen, Farbfotos und Stichen von Altheidelberg geschmückt. — Die Schule hat nach dem Krieg einen großen Aufschwung genommen. Sie zählt heute rund 1000 Schüler, von denen etwa ein Drittel deutscher Abstammung ist, und 43 Lehrer, von denen 30 aus Deutschland kamen. Unterrichtet wird nach dem kolumbianischen Lehrplan, aber nach deutschen pädagogischen Grundsätzen.

Lybien. Frä. Dr. Marianne Lapper, die früher im AA in Bonn tätig war, hat im Juni d. J. in der Prov. *Fezzan* eine arabisches Hausfrauenschule gegründet.

Peru. Nach einjähriger Vorbereitung wurde am 7. 4. 1957 die Deutsche Schule in *Arequipa* eröffnet. In Erinnerung an den in Peru hochverehrten Archäologen trägt sie den Namen „Colegio Max Uhl“. Man begann mit 2 Abteilungen des Kindergartens (Spielgruppe — Lerngruppe), einer 1. und einer 2. Grundschulklasse. Jedes Jahr soll eine neue Klasse dazukommen bis zu einer ausgebauten Volksschule (Primaria) und später evtl. einer höheren Schule (Secundaria). Platz-, Lehrer- und Finanzfragen zwingen aber dazu, die Schule vorerst in bescheidenerem Rahmen zu halten, obwohl der Zuspruch erfreulich groß ist. Der Lehrplan muß dem peruanischen angepaßt werden; doch bleibt Raum, um deutsches Lehr- und Bildungsgut einzubauen, Deutsch ist Versetzungsfach. Zur Zeit unterrichten in der Grundschule 2 deutsche und 1 peruanische Lehrkraft hauptamtlich und 1 peruanische Turnlehrerin und 1 deutschsprechender kath. Religionslehrer stundenweise; im Kindergarten, in

dem nur deutsch gesprochen wird, 1 deutsche Kindergärtnerin und eine Hilfskraft, die vorher an der Deutschen Schule in La Paz gearbeitet hat. Neben dem deutschen Rektor ist der peruanische Schulrat der Stadt gleichzeitig Subdirektor h. c. der Schule. Zur Zeit stehen in einem modernen Neubau 5 Klassenräume zur Verfügung, in denen die Schüler an Tischen und Stühlen sitzen. 2 Volkswagenbusse leisten Zubringerdienste. Schülerzahl bei Eröffnung: 90 (55 K, 35 M), pro Abteilung also 12—15. Infolge strenger Auswahl wurden nicht alle gemeldeten Schüler aufgenommen. Nach einem Vorstandsbeschuß sollen die Klassenstärken nie mehr als 24 betragen. Jungen und Mädchen werden gemeinsam unterrichtet. Peruaner sind es 43, Deutsche und Deutschstämmige 27; der Rest verteilt sich auf 9 weitere Nationen. Der Kindergarten arbeitet nur vormittags; die anderen Klassen haben am Nachmittag noch Arbeitszeit zur Anfertigung schriftlicher Aufgaben unter Aufsicht. — Ein Deutschkurs für Erwachsene, Studenten der Universität und ältere Schüler zählt 148 Teilnehmer.

Spanien. Das neue deutsche Kulturinstitut in *Madrid* wurde durch den Leiter der Kulturabteilung des Auswärt. Amtes, Ministerialdirigent Dr. Heinrich Trützschler von Falkenstein, seiner Bestimmung übergeben. Das zweistöckige Haus mit einer modernen Inneneinrichtung aus Deutschland umfaßt einen großen Vortrags- und Musiksaal, der auch für Filmvorführungen benutzt werden kann, einen Ausstellungs- und einen Bibliothekensaal sowie Gesellschafts- und Verwaltungsräume. Das Institut wird in seinen Räumen Vorträge, Ausstellungen und Konzerte veranstalten. Es verfügt über eine reichhaltige Bibliothek, eine Sammlung von Kulturfilmen und über ein Schallplattenarchiv.

Südwestafrika. Der Landeskongreß der „Nationalpartei“, die von 18 Landtagsitzen 16 innehat, hat es auf einer Tagung in Windhuk einstimmig abgelehnt, Deutsch im Mandatsgebiet als gleichberechtigte

Sprache neben Afrikaans und Englisch anzuerkennen. Welche Folgen dieser Beschluß für die deutschen Privatschulen und die deutschen Abteilungen der Regierungsschulen haben wird, bleibt abzuwarten.

Türkei. Die *Türkisch-Deutsche Kulturstelle Istanbul* begann im April 1956 mit deutschen und türkischen Sprachkursen in den Räumen der Deutschen Schule (Alman Lisesi binasında). Als Lehrkräfte wurden Lehrer der Deutschen und Österreichischen Schule und Lektoren der Universität verpflichtet. Im Herbst 1956 erweiterte man das Programm durch Hinzufügen von Kursen für deutsche Handelskorrespondenz und Kurzschrift, einen Kurs über türkische Literatur (in deutscher Sprache), einen Musik- und einen Volksliederkurs und fügte im Sommer 1957 eine Theatergruppe hinzu. Daneben liefen seit Nov. 1956 elf Vorträge in deutscher und türkischer Sprache, eine Kinderbuchausstellung und verschiedene Kleinausstellungen lebender deutscher Künstler, sowie eine in der türkischen Presse viel beachtete Kelimausstellung. Zu den Aufgaben der „Türk-Alman Egitim Merkezi Müdürlüğü“ gehört auch die Beratung von Studenten. Die Sprachkurse waren sehr gut besucht: April—Juni 1956: Deutsch 335, Türkisch 30; Juli—Sept. 1956: Deutsch 70; Okt. 1956—Febr. 1957: in 19 Deutschkursen 528 T, in den anderen Kursen zus. 75; März—Juni 1957: 25 Deutschkurse mit 587 T, in den anderen Kursen zus. 84; Juli—Sept. 1957: 10 Deutschkurse mit 208 Teilnehmern. (Nach dem Bericht vom 1. 10. 57.)

Zeitschriftenschau

Erziehung in den USA heißt ein reich bebildertes Heft von 48 S., 2^o, das der US-Informationsdienst in Bad Godesberg herausgibt. Unsere Leser finden darin Aufsätze über das Erziehungswesen in den USA, über Sommerschulen für Eltern und Kinder, ein- und mehrklassige Landschulen, Erwachsenenschulen, die staatl. Universitäten, die Erziehung der Blinden und Tauben u. a.