

# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 1 • 5. Jahrgang • München, Januar 1958

# DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

## INHALT DES HEFTES

|                                                                                           |              |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------|
| 1. Warum sind wir nach Hellas gegangen? . . . . .                                         | J. Himstedt  | Seite 1  |
| 2. Geschichtslehrbücher an deutschen Auslandsschulen . . . . .                            | W. Berger    | Seite 4  |
| 3. Der Aufenthalt in heißen Ländern und seine Auswirkung auf Schüler und Lehrer . . . . . | N. Hermann   | Seite 8  |
| 4. Die Spracharbeit in unserem Kindergarten in Concepción . . . . .                       | J. Reinhold  | Seite 10 |
| 5. Der Kindergarten und der Schulkindergarten der Deutschen Oberschule Kairo . . . . .    | E. Spelmeyer | Seite 15 |
| 6. Persönliche Nachrichten . . . . .                                                      |              | Seite 17 |
| 7. Aus aller Welt . . . . .                                                               |              | Seite 17 |
| 8. Büchertisch . . . . .                                                                  |              | Seite 21 |
| 9. Zeitschriftenschau . . . . .                                                           |              | Seite 24 |

---

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

## Warum sind wir nach Hellas gegangen?

von Dir. Dr. Hermann J. Himstedt, Saloniki

Das ist die Frage, die wir uns immer wieder gestellt haben, zum erstenmal damals, als wir die Koffer packten, Landkarte obenauf, Fotoapparat, Sophokles und Gaitanides, nicht zu vergessen die kleinen Andenken, die den Menschen zum Menschen machen. Später fragten andere so, der türkische Techniker, nachts zwischen Stuttgart und Basel, die Freunde in Genua, die Reisenden auf den Marmorbänken vor Termini, die griechischen Studenten, als wir Ithaka anliefen. Frage über Frage! Alle Fragen aber mitten in uns! — Auf den Dörfern hier gibt es noch Familien, die legen ihren Toten eine Drachme in den Mund für die Reise zum Hades. Der Reis, den die Freunde beim orthodoxen Hochzeitsritus über das Brautpaar werfen, regnete schon zu den Gebeten an Hera. In welcher Großstadt gibt es das noch, daß in der Osternacht die Menschen aus den Kirchen strömen, aus den Kirchen aller Bekenntnisse, und tragen Kerzen in der Hand, am Osterfeuer entzündet, und halten schützend die Hände vor die Flammen, ob sie nun zu Fuß durch den festlich erregten Verkehr nach Haus gehen oder ob sie in ihre Luxuslimousinen steigen. Welches Volk feiert wie dieses den 1. Mai, ohne eine Spur von politischer Propaganda, per Rad, mit dem Auto, zu Fuß, Decken unterm Arm, Stricke auf den Gepäckträgern, Lenkstangen voller Blumensträuße, und aus den Stricken werden Kinderschaukeln an querragenden Ästen, die Familien lagern im Grünen, die Alten sitzen um den Dorfbürgermeister, der mit dem Dorflehrer Schach spielt, 10 Meter weiter tanzt ein junger Mensch einen phantastischen Rhythmus. Die Stewardessen in den Maschinen der Olympic Airlines sprechen englisch und französisch. Der Wagenlenker in Delphi schimmert silbergrün wie die Kronen der uralten Olivenbäume. An den Kiosken Athens und Thessalonikis flattert die Weltpresse. Ein griechischer Bischof ritt im Winterschnee auf dem Esel tagelang zu seinen Berggemeinden. Keine Wochenschau kurbelte! Vor den Nebelwänden des Olymp kilometerweit der blasse Frühling der Asphodelosfelder. Alle paar Wochen besucht uns der alte Papas, der unsere Schule einsegnete, und erzählt aus dem Evangelium.

Warum sind wir nach Hellas gegangen?

Es geht sehr perfekt her dort, wo wir vorher gegangen sind. Also sind wir Romantiker, weil wir „Europa“ verließen? Ist das Romantik, wenn man den Motor liebt und die Kirchen von Corbusier? „Ihr habt alles“, sagte eine alte Französin während des Krieges, „Ihr habt Fabriken mit allem Comfort und mit Badeeinrichtungen für die Arbeiter, und Ihr arbeitet gut, aber sagt mir eins, wann lebt Ihr?“

Die Welt wird perfekt. Telefonapparate mit Stromlinienschild, Psychologisierung des Unbewußten, Augenschalen — aber sieht nicht der augenlose Poseidon, den sie beim Artemision von Euböa aus dem Meer fishten, viel weiter? Uns fehlt die Natur, das Fühlen schämt sich, der Glaube wirkt ängstlich, das Volkslied klingt peinlich, und wer hat gar den Mut, beidem recht zu geben, dem „Verdammt in alle Ewigkeit!“ und der Wahrheit „Das Dunkel ist Licht genug“? Ist aber nicht beides noch hier, im Alltag und in den Heiligtümern? Beim Flug

über die Inseln ist aus Sicherheitsgründen das Fotografieren verboten. Wem, der die stolze Geduld der Koren am Erechtheion erkannte — nach Vitruvius sind es die verschleppten Töchter der besiegten Kariaten — zu deren Gleichmut auf der erhöhenden Balustrade der Sieger hinaufschaut, wem, der sie sah, gleichgültig zu welcher Stunde des menschenfreundlichen Lichtes, spricht nicht Pindar ins Herz: Der Traum eines Schattens ist der Mensch; wenn aber ein Glanz vom Himmel kommt, dann strahlt er im Licht und das Leben ist lieblich.

Der pädagogische Auftrag des Lehrers im Ausland ist ein politischer Auftrag. Das klingt, als sollte die Arbeit des Lehrers kulturell tarnen, was seine Nation mit dem Gastlande diplomatisch vor hat. Aber gerade diese Auslegung des Wortes „politischer Auftrag“ wäre falsch, und wer trotzdem nach ihr handelte, der triebe mit dem Gastrecht Mißbrauch. Anders ist es, wenn wir das Wort „politisch“ in seiner Urbedeutung verstehen, in seinem griechischen Sinn. Da nämlich meint es niemals eine Parteirichtung, niemals eine von mehreren Auffassungen, sondern immer das Ganze, das früher war als der Teil. Wir erleben heute, daß dieses Ganze wieder Beachtung findet. Was die antike Polis tat, wenn sie ihre Verfassung als Gabe der Götter pries, dasselbe tun heute wir, wenn wir über den verschiedenen Meinungen der Staaten wieder das Ganze zum Gesetz erheben, nämlich die Freiheit des Menschen, wenn wir die Gesetze der Menschlichkeit wieder als göttliche Grundwahrheiten erkennen. Hier wäre der Ansatz für die wahre Deutung des Wortes „politischer“ Auftrag gegeben. Der Pädagoge im Ausland dient, mehr noch als der Pädagoge im Inland, dem Ganzen, dem Menschlichen schlechthin. Er steht mit seiner Arbeit für die Teilnahme seines Vaterlandes am Ganzen, für das geistige Leben seiner Nation im Dienste der menschlichen Freiheit und für seine eigene Liebe zum Brudermenschen des anderen Volkes. Er hat nicht den diplomatischen Schachzug zu tarnen, ganz abgesehen davon, daß auch die Diplomatie seines Landes kein anderes Ziel haben soll als seine Pädagogik. Er hat aber die Diplomatie seines Landes, deren Rhythmus der Rhythmus der Tat ist, zu bereichern um die ganz anderen Methoden seiner Wirksamkeit, um das Lehren und geduldige Wachsenlassen und um das unaufdringliche Gedeihen solcher Arbeit aus der gründlichen Kenntnis der gegenseitigen geistigen Verwandtschaft der Nationen.

Damit tritt die pädagogische Tätigkeit des Lehrers im Ausland in die Sphäre des Weltbürgerlichen. Aber es ist ein anderes Weltbürgertum, als das vergangene es war. Es ist nicht mehr die Sphäre erhabener Unberührbarkeit. Es ist im Gegenteil nicht mehr und nicht weniger als die Wahrheit, wie John Donne sie versteht: „No man is an island, intire of itself; every man is a piece of the Continent, a part of the main. Any man's death diminishes me, because I am involved in Mankind.“ Diese Wahrheit läßt keine Freiheit zu jenseits von Gut und Böse. Diese Wahrheit verpflichtet zur Teilnahme am Leben des Mitmenschen, wo immer er lebt, und sie verpflichtet zur Verantwortung für das Leben des Mitmenschen in Freiheit, kurz: sie verpflichtet zur Kultur um der Rettung des Mensch-sein-könnens willen.

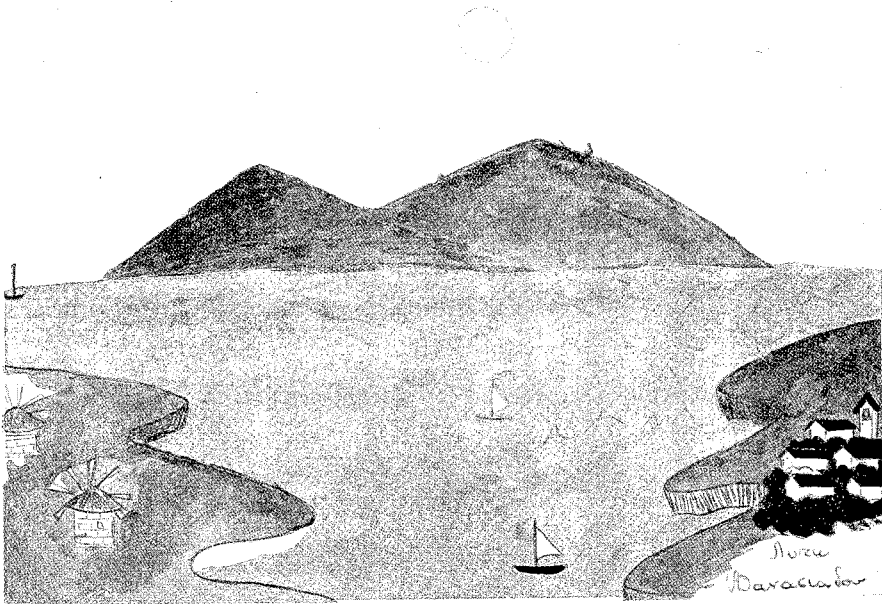
Dieser politische Auftrag ist in Griechenland nicht zu denken ohne das griechische Erbe. Damit steht die Arbeit des Lehrers in Griechenland mitten in der pädagogischen Problematik der Gegenwart: Humanistische Wissenschaften oder Naturwissenschaften?



So viel über diese Problematik schon diskutiert worden ist, sie ist selbst auch nur ein Teil des Ganzen, nämlich ein Teil der neu erwachten Frage des Menschen nach seinem Verhältnis zur Welt. So viel über dieses Verhältnis auch gesagt worden ist, es beruht im Grunde immer noch in der Polarität von Gebrauchen und Besitzen.

Der Mensch gebraucht die Welt, und er möchte sie besitzen. Der Mensch besitzt die Welt, und er hat verlernt, sie zu gebrauchen.

Gebraucht er die Welt, dann hat er sich ihrer Kräfte bemächtigt und die Fertigkeit erworben, diese anzuwenden. Besitzt er die Welt, dann hat er das Prinzip ihrer Existenz durchdacht, seinem Denken die Form ihrer Gesetze und seinem Empfinden die Ehrfurcht vor ihren Geheimnissen gegeben. Denn die Welt materiell zu besitzen, ist ihm versagt, er kann sie nur seine Macht fühlen lassen, und die ist vergänglich. Gelingt es dem Menschen aber, seine Welt und die Welt überhaupt seinem Denken einzuverleiben, dann wird er selbst zur Welt, und die Unvergänglichkeit des Geistes, mit dem er sie erwirbt, macht ihn zu ihrem Besitzer. Man kann aber nicht gebrauchen, ohne zu denken, und man kann nicht denken, ohne zu gebrauchen. Eins ist ohne das andere nicht möglich, beides zusammen erst ergibt das Ganze.



*Ich habe dieses Bild nicht wirklich gesehen. Ich habe es nur so gedacht, weil ich früher einmal eine Insel meiner Heimat gesehen habe. Als der Lehrer sagte, ich sollte etwas aus der griechischen Landschaft zeichnen, wußte ich schon, was ich mit meinen Farben malen sollte.*

LITA ATHANASIADU  
Untertertia A, Deutsche Schule Thessaloniki

Auf die oben genannte pädagogische Problematik der Gegenwart: Humanistische Wissenschaften oder Naturwissenschaften?, übertragen, bedeutet dieses: Weder nur Flugzeug noch nur antike Tragödie, sondern beides: Flugzeug und Aischylos, humanistische Wissenschaften und Naturwissenschaften. Nur auf diese Weise bleiben wir auch dem Ganzen, nämlich unserer Wahrheit getreu: Bei aller List über die Welt müssen wir doch an der Macht unserer List tragen und sind ihre Gefangene, bleiben wir der Traum eines Schattens. Wenn aber ein Glanz vom Himmel kommt, wenn aber der Geist uns hilft, diese Welt im Denken zu besitzen, dann erstrahlen wir im Lichte dieses Geistes und das Leben ist lieblich, menschlich, menschenwürdig.

„Europa“ — so nennen die Griechen die westliche Welt, woher wir kamen — ereifert sich schier, die Dinge zu gebrauchen, und oft scheint es, als verwechsle es die Macht über die Sachen mit dem Besitz der Welt. Haben die Umstände der Zeiten vielleicht dafür gesorgt, daß der Ausgleich zwischen Gebrauchen und Besitzen, daß die Verbindung von Machen und Denken nur noch mühsam möglich ist, weil vielleicht das eine über dem anderen zu lange vergessen wurde? Zu lange vergessen werden mußte in Zeiten, in denen es in erster Linie darauf ankam, das nackte Leben zu retten?

Hier existiert noch beides nebeneinander, die Münze im Munde des Toten und der Flughafen. Das eine groß, weil der Geist, der es erdachte, noch mit Bewunderung und Schauer erlebt wird, wenn der Grieche, der ein Flugzeug besteigt, sich bekreuzigt. Das andere groß, weil es nicht nur gemacht, sondern auch noch geglaubt wird. Vielleicht muß beides noch ganz gelebt werden können, damit das geistige Band sich von neuem knüpfen kann. Vielleicht ist dies das neue Licht, das Hellas für Europa vorbereitet. Vielleicht meinen Spätere dieses Licht, wenn sie sagen „Hellas, ewig unsere Liebe!“. Vielleicht ist die Eule der Athene schon unterwegs. Vielleicht können wir helfen.

So schreiten wir vorwärts.

Bald schimmert vor den Nebelwänden des Olymp wieder kilometerweit der blasse Frühling der Asphodelosfelder. Kein Grieche pflückt diese Blume.

## **Geschichtslehrbücher an deutschen Auslandsschulen**

von OStDir. i. R. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br.

### **I.**

Der Geschichtsunterricht an deutschen Auslandsschulen untersteht ebenso wie in der Heimat zu allen Zeiten der selbstverständlichen Forderung, gegenwartsnah und gegenwartsverbunden zu sein, um so mehr, als die tiefgreifenden Wandlungen aus dem erlebten Chaos andere Betrachtungsweisen als früher und mehr geistes- und kulturgeschichtliche Stoffwahl ergeben und bedingen, wenn auch das Wissen um den geschichtlichen Werdegang des Staates und der Staaten nicht vernachlässigt werden darf. Mit Recht muß ferner erreicht werden, daß der Geschichtsunterricht zugleich im Dienste der politischen Erziehung der Jugend stehe und sowohl betont deutsch sei, als auch im Geist der Völkerversöhnung und Verständigung erfolge.

Unsere großen Verlage haben sich bemüht, diesen Anforderungen, unterstützt durch z. T. hervorragende Mitarbeiter, gerecht zu werden, und legen moderne, schön ausgestattete und doch sehr preiswerte Ausgaben vor, die nicht nur für die Schule gelten, sondern auch von bleibendem Wert für das Elternhaus sind. Es ist daher anzunehmen, daß die Aufnahme dieser inhaltlich und technisch einwandfreien Werke an unseren Lehranstalten im Ausland in wachsendem Maße positiv sein dürfte. Die Entscheidung über die Einführung dieses oder jenes neuen Geschichtswerkes unterliegt jedoch nicht immer nur dem sachkundigen Urteil des Fachlehrers. An jenen Auslandsschulen, die von Schulvorständen abhängig sind, wird die Praxis des Geschichtslehrers, der seit der Neuordnung unseres Staates im Ausland tätig war oder es noch ist, mit der nicht gerade überraschenden Erfahrung verbunden sein, daß unter den maßgeblichen Vorstandsmitgliedern oft recht gegensätzliche Auffassungen vorherrschen und in den Schulvorstandssitzungen demgemäß Beschwerden und Proteste erfolgen, welche in einzelnen Fällen die Schulleitung veranlaßten oder noch veranlassen, gerade in der so wichtigen Geschichte der Neuzeit auf Lehrbücher zu verzichten und statt ihrer ein mageres Manuskript verwenden zu lassen.

Es läßt sich denken, welcher Art jene Klagen sind, sei es nun bezüglich der Darstellung großer deutscher Siege, Fürsten oder Heerführer, sei es in bezug auf die notwendige Erläuterung des Marxismus und seiner Werdeformen, oder jüngster Ereignisse und Gestalten. So haben wir es erlebt, daß Stürme gegensätzlicher Meinungen tobten, weil im einst eingeführten Lehrbuch dem Einen die Gestalt Friedrichs des Großen zu knapp und nebensächlich in bezug auf sein Heldentum behandelt wurde und seine Schlachtenerfolge nicht ausführlich und begeisternd dargestellt waren, während die Gegenseite nur Friedensschalmeien vernehmen wollte und von Kriegsleid und Kriegesstaten übergenug hatte, ob sie nun im 18., 19. oder 20. Jh. geschahen. Ebenso war einer Richtung die Verurteilung gewisser Vorgänge der letzten Epoche wie auch die Einstellung zum Verratsproblem und zu grundsätzlichen politischen Haltungen zu milde, anderen zu scharf. Dieser fordert betont nationale Darstellung, jener weltbürgerliche, dieser wünscht Hervorhebung erfahrenen Leides und Länderraubs, jener veröhnliches Vergessen mit dem guten Ziel einer endlichen friedlichen Völkereintracht.

So erhebt sich die Frage, ob bei der Lehrbuchwahl allen diesen Wünschen und Ablehnungen Rechnung getragen werden kann. Meinungsgegensätze wird es immer geben, sie sind menschlich bedingt und sogar oft fördernd und notwendig. Sie erschweren die Lage jedoch, wenn es sich um die Erziehung der Jugend zu eigener Meinungsbildung handeln muß und keine Lehrbücher durch staatliche Autorität vorgeschrieben sind. Somit mußten und müssen Geschichtsbücher geschaffen und gewählt werden, die diese Klippen tunlichst vermeiden, ohne öde und farblos zu sein, soweit es die sittliche Forderung nach geschichtlicher Wahrheit erlaubt. Dabei ist natürlich nicht zu vergessen, daß jedem Lehrer der Geschichte die Möglichkeit gegeben ist, ja gegeben sein muß, die Darstellungen des Lehrbuches zu ergänzen und zu beleben, denn „das Beste, was wir an der Geschichte haben“, ist ja nach Goethe „der Enthusiasmus, den sie erregt“. Dieser ist jedoch eine Komponente des Charakters der Lehrerpersönlichkeit, der sich nicht ausschalten läßt.

Die Notwendigkeit der Lehrbuchwahl ist somit zwingende Voraussetzung und dringliche Forderung

Es besteht daher an vielen unserer Auslandsschulen, wie wir aus zahlreichen Anfragen wissen, der dringende Wunsch, einen Überblick über die derzeitigen Angebote an modernen Lehrbüchern für Geschichte zu erhalten, und diesem Zweck sollen unsere knappen Ausführungen und die folgende Zusammenstellung dienen. Vielleicht werden die Schulleiter und Vorstände dann doch in der Lage sein, ein ihnen zusagendes Unterrichtswerk zu finden. Denn ohne eines dieser wertvollen Handbücher kann der Geschichtsunterricht im Ausland, der noch mehr als in unserer, von unzähligen fördernden Anregungen belebten Bundesrepublik gerade auf textliche Erziehungsgrundlagen und reiches Bild- und Kartenmaterial angewiesen ist und zudem auch im Dienste der Sprachziehung steht, niemals im Sinne deutscher Ausbildungsziele fruchtbringend sein!

## II.

Uns liegen die erst kürzlich erschienenen Lehrbuchausgaben folgender führender Verlage vor:

Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M.:

1. *Wege der Völker*. Geschichtsbuch für deutsche Schulen. Reihe D. Bd. I/II: Aus Altertum und Mittelalter. 1955 (Nr. 3316). 156 S. kart. DM 4,80. — Bd. III: Vom Mittelalter zur Neuzeit. 1956 (Nr. 3317). 173 S. kart. DM 4,80. — Bd. IV: Die Revolution und das 19. Jh. 1957 (Nr. 3318). 166 S. kart. DM 4,80.

Diese Neuauflage bedeutet eine gründliche Erneuerung. Sie ist reich illustriert und einfach im Stil. Leicht faßliche Schilderungen sind eingefügt. Kultur- und Kunstgeschichte begleiten die politische Entwicklung. Sehr zu empfehlen!

2. *Grundzüge der Geschichte*. Einheitsausgabe für mittlere Klassen. 5. Aufl. — Bd. I: Frühgeschichte — Altertum — Völkerwanderungszeit. 1957 (Nr. 7311). 146 S., kart. DM 3,60. — Bd. II/III: Vom Entstehen der abendländischen Einheit bis zum Wiener Kongreß 1815. 1957 (Nr. 7312). 203 S., kart. DM 5,80. — Bd. IV: Vom Wiener Kongreß 1815 bis zur Gegenwart. 4. Aufl. 1957 (Nr. 7313). 171 S., kart. DM 4,80.

Auch für diese, in Südbaden eingeführten Lehrbücher gilt dasselbe wie für „Wege der Völker, Reihe D“. Sie sind unterrichtlich sehr brauchbar und auf der Höhe der Forschung. Die Gegenwart ist sachlich dargestellt.

3. *Grundzüge der Geschichte*. Allgemeine Ausgabe. Mittelstufe. Bd. I: (Nr. 7301). DM 4,80. — Bd. II: (Nr. 7302). DM 4,—. — Bd. III: (Nr. 7303). DM 4,—. — Bd. IV: (Nr. 7313), ist identisch mit Bd. IV der Einheitsausgabe. — Bd. V—VII für die Oberstufe (Nr. 7305—7). Je Bd. DM 6,20.
4. *Grundzüge der Geschichte. Kurzfassung f. d. Oberstufe* (Nr. 7370). 4. Aufl. 1957. 360 S., geb. DM 9,60.

Bester Überblick über den Ablauf der Geschichte von der Urzeit bis zur Gegenwart. Hinweis auf die Quellenhefte des Verlags. Tabellen. Stichwortindex.

5. *12 Quellenhefte*. Altertum bis Gegenwart (Nr. 7341—7352). Darunter: Quellen zur europäischen Politik 1919—1955 (7351) und zur Gesch. der Frauenbewegung (7352). Geheftet. DM 1,60 bis DM 2,80. Sehr brauchbar im arbeitstechnischen Verfahren in Verbindung mit Nr. 4.
6. *Weltgeschichte im Aufriß*. Arbeits- und Quellenbuch. Bd. I: Altertum. 1956. 2. Aufl. (Nr. 7371). 227 S., kart. DM 6,80. — Bd. II: Vom Frankenreich bis zum Ende des Absolutistischen Zeitalters. 3. Aufl. 1957 (Nr. 7372). 247 S., kart. DM 6,80. — Bd. III:

Von der frz. Revolution bis zur Gegenwart. 4. erg. Aufl. 1957 (Nr. 7373). 240 S., kart. DM 6,80.

Diese mit tabellarischen und zusammenfassenden Angaben verbundenen Geschichtsquellen bringen in sorgfältigster Auswahl die wichtigsten Belege, die den Arbeitsunterricht der höheren Klassen begleiten sollen, aber auch dem Geschichtslehrer der mittleren wertvolle ergänzende Hilfen geben.

7. *Einst und jetzt. Geschichtserzählungen* für das 5. und 6. Schuljahr (Nr. 1376). 4. Aufl. 1957. Kart. DM 3,40.
8. *Bilder aus der Vergangenheit* (Nr. 7300). 1955. Kart. DM 3,40.

Nr. 7 und 8 bieten ganz einfache Darstellung mit vielen Zeichnungen. Sie sind für Unterklassen und Volksschulen sehr gut geeignet.

Ernst Klett Verlag, Stuttgart:

1. *Lebendige Vergangenheit*. Geschichtsbuch für Real- und Mittelschulen. 2. Aufl. Bd. II: Von der Urzeit bis zur Völkerwanderung. 1954 (Nr. 042). 111 S. Mit 86 Abb. u. Karten, kart. DM 3,20. — Bd. III: Vom Fränk. Reich bis zum Westf. Frieden. 1954 (Nr. 043). Mit 111 Abb. u. Skizzen. 128 S., kart. DM 3,60. — Bd. IV: Vom Absolutismus bis zur Revolution von 1848. 1955 (Nr. 044). Mit 90 Abb. u. Skizzen. 128 S., kart. DM 3,60. — Bd. V: Von 1850 bis zur Gegenwart. 1955 (Nr. 045). Mit 106 Abb. u. Skizzen. 162 S., kart. DM 4,60.

Bei einfacher Darstellungsweise doch reichhaltig und sachlich. Quellenzitate. Gut für mehrsprachige Auslandsschulen geeignet.

2. *Geschichtliches Unterrichtswerk* für die Mittelklassen. *Ausgabe A*. Bd. I: Gesch. des Altertums. Mit 78 Abb. 6. Aufl. 1955 (Nr. 4012). 180 S., kart. DM 4,80. — Bd. II: Gesch. des Abendlandes v. d. germ. Frühzeit bis 1648. Mit 81 Abb., 8. Aufl. 1955 (Nr. 4013). 184 S., kart. DM 4,80. — Bd. III: Gesch. d. Neuzeit v. Westf. Frieden bis zur Mitte des 19. Jhs. Mit 78 Abb., 7. Aufl. 1954 (Nr. 4014). 174 S., kart. DM 4,80. — Bd. IV: Gesch. der neuesten Zeit. Von 1850 bis zur Gegenwart. Mit 90 Abb., 4. Aufl. 1954 (Nr. 4015). 203 S., kart. DM 4,80.

Sehr sachlich, zumal auch in Darstellung der jüngsten Vergangenheit, klar, in einfachem Stil, gedrängt, doch übersichtlich. Mit vielen Kartenskizzen. Empfehlenswert.

3. *Grundriß der Geschichte für die Oberstufe* der Höheren Schulen. *Ausgabe A*. Bd. I: Gesch. der Alten Welt. Von den Anfängen der Menschheit bis zur germ. u. arab. Völkerwanderung. Mit 24 Kartenskizzen. 5. Aufl. 1955 (Nr. 4016). 200 S., kart. DM 5,60. — Bd. II: Vom Ende der Völkerwanderung bis zum Ende des Absolutismus. Mit 29 Kartenskizzen, 5. Aufl. 1955 (Nr. 4017), 240 S., kart. DM 6,20. — Bd. III: Die moderne Welt. 1. Hlbbd. Bürgerlicher Liberalismus und nationale Bewegung. Mit 23 Kartenskizzen, 5. Aufl. 1954 (Nr. 4018). 160 S., kart. DM 4,80. — Bd. IV: Die moderne Welt. 2. Hlbbd. Weltstaatsystem und Massendemokratie. 5. Aufl. 1954 (Nr. 4019). 216 S., kart. DM 5,20.

Dies sehr ausführliche Geschichtswerk ist als Handbuch des Lehrers wie auch für Lehrerbüchereien sehr wertvoll.

4. *Grundriß der Geschichte für die Oberstufe* der Höheren Schulen. *Ausgabe B*. Bd. I: Von den Anfängen der Menschheit bis zum hohen Mittelalter. Mit 62 Kartenskizzen im Text und 2 farbigen Karten im Großformat, 44 einfarbigen und 2 mehrfarbigen Abb. (Nr. 4116). 1957. 240 S., gut geb. DM 7,40. — Bd. II: Vom späten Mittelalter bis zur Mitte des 19. Jhs. Mit 41 Karten u. 26 Großbildern (Nr. 4117). 1957. 248 S., gut geb. DM 7,40. — Der abschließende Bd. III wird Ostern 1958 folgen.

Den Wünschen der Fachlehrer gefolgt ist der Stoff der Ausgabe A hier auf 3 Bände mit glücklichem Erfolg konzentriert worden, mit praktischen Zusammenstellungen und Hervorhebung des Wesentlichen jeder Epoche. Daß dabei Kultur- und

besonders Kunstgeschichte auch äußerlich in den ganz vorzüglichen Bildbeigaben stark hervortreten, macht diese prachtvollen Neuerscheinungen, die buchtechnisch ausgezeichnet sind, neben dem gediegenen Lehrstoff zu Büchern von bleibendem Wert. Eine glänzende Verlagsleistung!

5. *Freiheit und Verantwortung*. Lese- und Arbeitsbuch zur Gemeinschaftskunde (Nr. 4030). 1957. 160 S., kart. DM 5,40.

Sehr übersichtlich und brauchbar. Nutzbringend für das neue Unterrichtsfach der politischen Erziehung.

6. Hierzu Lehrerband: *Politische Bildung und Erziehung* (Nr. 0318). 2. Aufl. 1955. 159 S., Ln. DM 6,80.

## Der Aufenthalt in heißen Ländern und seine Auswirkung auf Schüler und Lehrer

von Stud. Ass. Norbert Herrmann, Kabul

OStDir. Hettich veröffentlichte in „Der deutsche Lehrer im Ausland“ 1956, S. 109 eine Anregung zu obigem Thema. Sie soll im folgenden für den Raum von *Afghanistan*, insbesondere für die Hauptstadt *Kabul*, aufgegriffen werden.

Kabul liegt auf 68° ö. L. und 35° n. B. in 1780 m Höhe ü. M. Im Norden wird der Raum Kabul durch den über 4000 m ansteigenden Hindukusch, im Westen durch die Paghmanberge (4800 m), im Osten durch den Lataband (2500 m) begrenzt; im Süden leiten niedrigere Höhenzüge in die Ebene über.

Die klimatologischen und meteorologischen Daten zeigen die Merkmale eines ausgeprägt ariden Höhenklimas:

|                          |         |                              |       |
|--------------------------|---------|------------------------------|-------|
| Temperatur: Jahresmittel | + 11,5° | Tropentage (Max. über 30°) = | 75    |
| durchschn. Max.          | + 19,7° | Sommertage (Max. über 25°) = | 138   |
| durchschn. Min.          | + 4,5°  | Frosttage                    | = 119 |
| absolutes Max.           | + 38,5° | Eistage                      | = 10  |
| absolutes Min.           | — 25,8° |                              |       |

Mittl. Tagesschwankungen: Juni—Sept.: 15—20°, übrige Zeit 10—15°.

Jahresniederschlag: 293 mm bei ca. 60 Regentagen.

Luftfeuchtigkeit: durchschn. 51 %, im Sommer 42 %.

Ausgeprägter Wechsel zwischen Regen-/Trockenzeit, erstere von Dezember bis Mai.

Windverhältnisse: In Kabul während der Regenzeit vorwiegend um West drehende Winde von mittlerer bis geringer Stärke. Im Hochsommer besonders in den Nachmittagsstunden häufige Berg/Tal-Winde, die sich nicht selten zu Staubstürmen entwickeln.

Das *Gesamtbild des Klimas* ist ausgeprägt durch die große Trockenheit und starke Sonneneinstrahlung während der Sommermonate, die durch die Höhenlage noch intensiviert wird; durch die großen Temperaturgegensätze zwischen Tag und Nacht und durch die Zusammendrängung der Niederschläge auf einen begrenzten Zeitraum des Jahres. Der Einfluß des indischen Monsuns (Sommer) ist nur durch erhöhte Gewitterneigung und stärkere Bewölkung, verbunden mit

einem Ansteigen der Luftfeuchtigkeit, im Juli und August bemerkbar. — Im übrigen Raum des Landes wandelt sich das Bild nach S/SW und W mehr zu einem subtropisch-feuchten, nach N/NO und O zu einem noch stärker ausgeprägten ariden Klima.

*Einfluß dieser Klimagegebenheiten auf den Menschen.* Im allgemeinen übt dieses Klima auf die meisten der zuziehenden Europäer nach einer Eingewöhnungszeit einen guten Einfluß aus. Beschwerden entstehen bei Einreise im Sommer durch die Sonneneinstrahlung und die hohen Mittagstemperaturen, ferner durch die Höhenlage. Der Sommer bereitet auch den Eingewöhnten gelegentlich Schwierigkeiten: Müdigkeit, Abgespanntheit, Kopfschmerzen. Menschen, die Sonne und größere Höhe nicht vertragen, haben Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung und sollten die Zureise besser unterlassen. Aber bei gesunden Zureisenden sind ernsthafte Schäden durch das Klima nicht zu erwarten. Kinder, auch Kleinstkinder gewöhnen sich schnell und gut ein. Sie gedeihen sehr gut bei Beachtung der sanitären Vorsichtsmaßnahmen (s. unten). Wachstum und Entwicklung sind besonders im mittleren Kindalter beschleunigt, der Reifeprozess tritt früher ein. Im Alter von spätestens 16 Jahren ist ein Wechsel nach Deutschland — auch aus Gründen anderer Lebensgewohnheiten — sehr zu empfehlen. Gelegentlich festgestellte Verweichlichung von Kindern und Erwachsenen ist kaum auf natürliche Klimabedingungen, sondern nur auf die Lebensweise des Einzelnen zurückzuführen. Es tritt höchstens eine erhöhte Empfindlichkeit gegenüber Erkältungskrankheiten ein. — Beobachtungen über Klimaeinflüsse auf die Sterblichkeit liegen uns nicht vor.

*Sanitäre Verhältnisse.* Die geringe Luftfeuchtigkeit und die starke Sonneneinstrahlung hemmen das Wachstum krankheitserregender Keime. Das ist die Hauptursache für die geringe Seuchenverbreitung und schafft — trotz der von den Einheimischen sehr mißachteten sanitären Maßnahmen — günstige Bedingungen. Die allgemeine Sauberkeit der Landesbewohner, ihrer Behausungen, der Wasserquellen und der Nahrungsmittel läßt noch sehr zu wünschen übrig. Wasser ist im allgemeinen ungekocht nicht genießbar. Das Dienstpersonal (Köche, Sweeper) ist nicht selten Keimträger.

*Erkrankungen.* Der starke Gegensatz zwischen Tag- und Nachttemperaturen und die Übergangsperioden verursachen häufige Erkältungskrankheiten leichter Natur. — An der Spitze der Erkrankungen stehen Darminfektionen verschiedener Heftigkeit, die jeden Neuling befallen und auch später wiederholt auftreten können. Schutz davor bieten nur größte Sauberkeit und vorsichtige Auswahl der Nahrung. — Malaria (als Tertiana, auch Tropica) herrscht bes. im Spätsommer und Herbst, ist aber bei Europäern selten. (Diese Infektionszeit ist nach Prof. Fischer eine ausgesprochene Folge des Klimas.) — Unter den Fieberkrankheiten sind verschiedene, nicht genau diagnostizierte Virusinfektionen zu nennen, die auch den Ausländer nicht selten befallen und gelegentlich schwerste Krankheitsbilder hervorrufen. — Von den häufigen Infektionskrankheiten, gegen welche sich jeder schützen muß, sind weiter zu nennen: Typhus und Paratyphus, Amöbenruhr (nicht selten!), Hautleishmaniasen (Orientbeule), Pocken und Windpocken (bes. im zentralen Afghanistan), Fleckfieber (bei Einheimischen endemisch, bei Ausländern sehr selten), Trachoma (beim Europäer kaum beobachtet, bei Einheimischen nicht selten). — Tbc findet sich oft unter den Ansässigen bei Stadt-

bewohnern; laufende Kontrolle der deutschen und anderen ausländischen Kinder und Erwachsenen zeigte keine krankhaften Befunde. — Cholera ist seit mehr als 15 Jahren nicht mehr aufgetreten. Scharlach und Diphtherie sind ausgesprochen selten; Gelbfieber fehlt vollständig. — Tetanus ist verbreitet, daher Seruminjektion bei Wunden erforderlich. — Lepra tritt im Hochland vereinzelt auf, doch besteht kaum Infektionsgefahr. — Kreislaufbeschwerden treten gelegentlich bei älteren Menschen auf und sind wohl durch die Höhenlage mitbedingt. — Nicht zu unterschätzen sind Stiche durch Insekten: Hausskorpion (Stich sehr schmerzhaft, nicht tödlich); Tarantel (in Kabul selten, auf dem Lande häufig); Wespen und Hornissen sind sehr verbreitet; ihre Stiche sind schmerzhaft; bei einheimischen Kindern sind sogar Todesfälle bekannt.

*Ferien.* In der Schule hemmen die hohen Sommertemperaturen die Arbeit, da die Schüler sehr unter Müdigkeit, mangelnder Konzentrationsfähigkeit und Erschöpfung leiden. Die Ferien liegen deshalb für die europäischen Schulen in der heißesten Zeit. Bei den einheimischen Kindern ist die Ferienzeit im Winter, da es an Heizmaterial fehlt.

*Sonstiges.* Auswirkungen der natürlichen Gegebenheiten bei langjährigem Aufenthalt können nicht beobachtet werden, da die Ausländer meist nur wenige Jahre im Lande bleiben.

## Die Spracharbeit in unserem Kindergarten in Concepción

von Julie Reinhold, Concepción

*Vorbemerkung der Schriftleitung.* Die Verfasserin ist heute 72 Jahre alt. Sie ist am 9. 1. 1886 in Valdivia geboren, also durch Geburt Chilenin. Trotzdem widmete sie ihr ganzes Leben der Erziehung deutscher Kinder in ihrer chilenischen Heimat und mit gleicher Liebe den chilenischen Kindern, die ihr anvertraut waren. Ihr Vater war einer der Gründer und ersten Lehrer der D. Sch. in Concepción. Von 1903—1908 arbeitete sie im Kindergarten dieser Schule, vom Vater in ihrer natürlichen Begabung gelenkt, ließ sie sich dann ausbilden und legte 1913 das chilenische Examen als Kindergärtnerin und Grundschullehrerin ab. Von 1916—1950 (das sind 34 Jahre) leitete sie als „Tante Uschi“ den Kindergarten. Wegen Lehrermangel sprang sie 1953 nochmals ein und tat bis 1955 Dienst. Von der Stadt Concepción erhielt sie 1950 den „Premio de Educación“, der mit einer Ehrenrente von 3500 chil. Pesos verbunden ist. Der Schulverein gewährte ihr eine Dankpension von 10 000 Pesos. Das ist gewiß anzuerkennen, aber man muß wissen, daß 1 Kilo Zucker heute in Chile 180 Pesos kostet! Freunde und Verwandte ermöglichten es Frl. Reinhold, noch einmal die Heimat ihrer Väter zu sehen. Sie besuchte dabei auch den 2. Vorsitzenden des VdLiA in Dortmund und schrieb auf dessen Anregung die folgenden Erinnerungen an ihre Spracharbeit im Kindergarten nieder. Sie nahm auch an der Jahresversammlung des VdLiA in Stuttgart am 30. 8. 1957 teil. — In Anerkennung ihrer Verdienste wurde ihr im Sommer 1957 das Bundesverdienstkreuz verliehen.

Der leitende Grundsatz Fröbels ist, das Kind durch harmonische Entwicklung aller in ihm schlummernden Kräfte und Triebe von innen heraus zu bilden; hingegen soll alles und jedes von außen kommende bloße Anlernen vermieden werden. Das Arbeiten von innen heraus geschieht durch Anschauen, Begreifen, Sprechen und Tun oder Schaffen. Das innerlich Empfundene und Erkannte wird äußerlich dargestellt durch Spiel und Beschäftigung.



Nach diesem Grundsatz war es mir in den ersten Jahren meiner Tätigkeit durchaus möglich, den Kindergarten zu führen und das Arbeitsjahr mit einem befriedigenden Ergebnis zum Abschluß zu bringen, denn fast nur deutsche Kinder besuchten den Kindergarten. Die wenigen nicht deutsch Sprechenden wurden von den deutschsprachigen sehr bald durch Spiel und Beschäftigung zum Deutschen hinübergezogen. Nach einigen Jahren veränderte sich aber der Prozentsatz zwischen deutschen und nichtdeutschen Schülern. Bald waren es ebenso viele chilenische wie deutsche Kinder. Das Spanische hatte nun die Überhand. Bei der freien Beschäftigung kam das Deutsche nicht mehr zu seinem Recht. Die chilenischen Kinder zogen die deutschen auf ihre Seite, da ja von den Deutschsprechenden die meisten auch ebenso gerne spanisch sprachen.

Ich mußte nun notgedrungen eine Sprachstunde entwickeln. Die spanischen Kinder zu fördern und die deutschen dabei nicht zu langweilen, war jetzt die Aufgabe. Bei der Sitzordnung hielt ich es so, daß ich die deutschsprechenden Kinder in der ersten Zeit für sich setzte, damit mir der deutsche Stamm nicht gefährdet würde. Je nach Begabung und Verständnis für das Deutsche setzte ich dann das eine oder andere der nicht deutsch Sprechenden an den deutschen Tisch, immer sorgsam darüber wachend, daß an diesem kein Spanisch gesprochen würde.

Bei unseren auslandsdeutschen Kindergärten können wir nicht ohne weiteres einen Arbeitsplan übernehmen, der anderswo als der allein richtige angesehen wird. Es wird sich der Unterricht immer der jeweiligen Zusammensetzung der Klasse anpassen müssen.

Während noch vor einigen Jahren ungefähr ebenso viele deutschsprechende wie nicht deutsch sprechende Schüler den Kindergarten besuchten, hat sich das Bild in den letzten Jahren so geändert, daß fast nur spanisch Sprechende den Kindergarten besuchen. Wie gestaltet sich da der Unterricht?

Es ist Schulanfang. Eine Gruppe von 40 Kindern sitzt vor mir. Sie sehen mich mit großen Augen erwartungsvoll und ein bißchen ängstlich an. Sie denken, sie müßten nun gleich deutsch sprechen, und können doch kein Wort. Das Deutsche muß vorläufig ganz in den Hintergrund gestellt werden. Aus dem Vorjahr behielt ich einige wenige Kinder zurück, die das Alter für die erste Klasse noch nicht hatten oder die nötigen Kenntnisse im Deutschen nicht erwerben konnten. Dem Grundsatz unserer Schule entsprechend kommt kein Kind ohne den genügenden deutschen Wortschatz in die erste Klasse. Die aus dem Vorjahr Zurückgebliebenen sollen nun meine Stütze werden. Mit ihren Deutschkenntnissen kann ich es nach kurzer Zeit wagen, einen „Deutschen Tisch“ einzurichten. Dreißig oder mehr sind aber noch da, die noch nie ein Wort Deutsch hörten, deren Eltern auch kein Deutsch sprechen. Jeder Tag muß also genutzt werden. Jeden Tag sollen die Kleinen ein Schrittchen weiter in das Verständnis für das Deutsche tun. Ich habe mir im Laufe meiner Erfahrungen einen Arbeitsplan aufgestellt, der das Arbeitsjahr bis auf den letzten Tag voll ausfüllt.

Als erstes behandle ich den *Ball*. Wir spielen mit verschiedenfarbigen Bällen. Wandtafelzeichnungen halte ich in den ersten Monaten für unerlässlich. Sechs große Bälle male ich mit Buntkreide an die Tafel. Rot, blau, gelb, apfelsinenfarbig, grün, violett. Kleine Wollbälle in den gleichen Farben stecke ich an jeden der großen aufgezeichneten. So beginnen wir unsere erste Stunde.

*Pelota = Ball — otra pelota = noch ein Ball — otra pelota = noch ein Ball (so, alle sechs durch) — Esa es una pelota = das ist ein Ball (wieder bei allen Bällen das gleiche) — Grande - chico = groß - klein (mit Handbewegung) — La pelota es grande = Der Ball ist groß — La pelota es chica = Der Ball ist klein (Handbewegungen helfen außerordentlich mit, alles wird dadurch sehr anschaulich) — rojo = rot, azul = blau, amarillo = gelb, verde = grün, morado = violett. Esa pelota es roja = Der Ball ist rot, blau, gelb, grün, violett (die Apfelsinenfarbe erkläre ich zunächst noch nicht). — Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis = eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. Hiermit lasse ich es für die erste Stunde genügen.*

Mein besonderes Augenmerk ist auf deutliche Aussprache gerichtet. Das „T“ bei „ist“ muß ganz besonders deutlich gesprochen werden. Jedes unklare Sprechen muß sofort berichtigt werden. Beim Sprechen muß oft, fast immer, Wortteil an Wortteil gereiht werden. Wenn die Kleinen begriffen haben, daß sie das „T“ am Ende des Wortes klar und deutlich zu sprechen haben, kommen sie leicht dazu, dieses bei anderen Wörtern auch tun zu wollen, so daß ich häufig das Wort Ball auch wieder berichtigen muß, weil einige „Ballt“ daraus machen. Dasselbe gilt auch von „s“ am Ende der Wörter. Die Kleinen zählen eins, dann kommt in der ersten Zeit fast immer „zweis“. Das muß möglichst bald beseitigt werden. Dieser Grundunterricht ist eine Kleinarbeit, die aufs gewissenhafteste durchgeführt werden muß, wenn man einen Erfolg erwarten will. Beständigkeit und unermüdliche Geduld sind Vorbedingungen für ein erfolgreiches Arbeiten unter solchen Verhältnissen.

Jedes Thema wird nicht nur zur Erlernung der deutschen Sprache benutzt; alle Beschäftigungen wie Ausschneiden, Ausnähen, Formen, Malen, Spielen werden immer dem jeweiligen Thema auf das engste angeschlossen. Die Bearbeitung einer solchen Aufgabe dauert mehr oder weniger eine Woche.

Als zweites Thema behandle ich *Ei* und *Nest*. Immer wieder auf das vorher Durchgenommene zurückkommend, werden die einfachsten Sätzchen schon etwas erweitert:

Wandtafelzeichnung 10 Eier — 1 Nest mit Eiern.

? *Que es esto?* = Was ist das? — *Esto es un huevo* = Das ist ein Ei — *Dos huevos* = zwei Eier — *Si es uno, se dice „ist“, si son dos o muchos, se dice „sind“* — *Esos son dos huevos* = Das „sind“ zwei Eier — *Muchos* = viele — *Esos son muchos huevos* = Das sind viele Eier — *Un huevo en el nido* = Ein Ei in dem Nest — *Yo veo* = Ich sehe — *Yo veo un huevo* = Ich sehe ein Ei — *Yo veo un nido* = Ich sehe ein Nest — *En el nido hay un huevo* = In dem Nest ist ein Ei — *En el nido hay dos huevos* = In dem Nest sind zwei Eier — *Yo veo dos huevos en el nido* = Ich sehe zwei Eier in dem Nest.

Als dritte Arbeit nehme ich *Apfel, Birne, Pflaume, Kirsche*.

*Yo tengo* = ich habe; *Yo tengo una pera* = Ich habe eine Birne; *Yo tengo una cereza* = Ich habe eine Kirsche; *Nosotros tenemos* = Wir haben; *Nosotros tenemos muchas peras* = Wir haben viele Birnen.

*Comer* = essen; *Yo como* = ich esse; *Nosotros comemos* = wir essen; *Yo como una pera* = Ich esse eine Birne; *Nosotros comemos una pera* = Wir essen eine Birne; *Yo como muchas ciruelas* = Ich esse viele Pflaumen; *Nosotros comemos dos manzanas* = Wir essen zwei Apfel.

*Mesa = Tisch; Suelo = Boden; Canasto = Korb; En la mesa = Auf dem Tisch; En el canasto = In dem Korb; En el canasto hay muchas manzanas = In dem Korb sind viele Äpfel; En el suelo hay muchas ciruelas = Auf dem Boden liegen viele Pflaumen; Nosotros comemos ciruelas y cerezas = Wir essen Pflaumen und Kirschen; Hoy = heute; Hoy comemos manzanas y peras = Heute essen wir Äpfel und Birnen; Bonito = schön; feo = häßlich.*

Für die nächste Übungsstunde nehme ich:

Pilze, Wald; Sonne, Mond, Sterne, Tag, Nacht;

Geburtstag; Brücke, Wasser, Zug, Boot, Haus, Zimmer;

Küche, Köchin, Teller, Töpfe, Krüge, Messer, Gabel, Löffel;

Garten, Blumen, Gemüse, Bäume, Schmetterling, Frosch;

Kirche, Glocke, Uhr, Kreuz; Spiele im Freien; Winter, Sommer;

Hof, Enten, Gänse, Tauben, Hühner, Hahn;

Große Wäsche; Fische; Katze, Hund; Puppe; Soldaten; Frühling, Bauernhaus, Feld, Wiese, Pferd, Esel, Ziege, Schaf, Kuh, Ochse.

Mit obiger Auswahl der Übungsstunden werden die Kinder mit allem, was sie im täglichen Leben umgibt, in der deutschen Sprache vertraut gemacht. Sie bekommen dadurch im Laufe des Jahres eine gute Grundlage.

Wenn in den ersten Wochen fast nur das Spanische zur Verständigung zwischen den Kindern und mir in Frage kommt, so kann ich doch nach und nach anfangen, das Spanische etwas beiseite zu lassen. Die Kleinen verstehen dann schon im Deutschen das Hauptsächlichste. Eins oder das andere hat sogar schon so große Fortschritte gemacht, daß ich es ohne Bedenken mit an den „deutschen Tisch“ nehmen kann. Mit der Zeit hole ich mir dann immer noch eins zum „deutschen Tisch“ hinüber. Jedes wünscht sich, sobald wie möglich dahin zu kommen.

Wir haben für die Kleinen einige Bilder-Lottospiele. Ich suche mir schon gleich zu Anfang die Bilder heraus, die die Kinder bereits kennengelernt haben. An Hand dieser Bildchen formen wir Sätze, immer Neues nehmen wir hinzu. Bald kennen die Kleinen die meisten der Bilder und wissen sie auch auf deutsch zu nennen. Erst dann bekommen sie das Spiel in die Hand. Die Tüchtigsten rufen aus. Alle anderen erkennen die Bilder. Sie sind glücklich, wenn sie alle „zugedeckt“ haben. „Ich habe gewonnen“ ruft das erste voll Freude. Das nächste dann: „Ich habe auch gewonnen.“ So hat zum Schluß jedes „gewonnen“. Keins ist traurig, denn keins verliert. Alle „gewinnen“, eins nach dem anderen.

In der ersten Zeit gleich mit Liedern oder Gedichten anfangen zu wollen, wäre vollkommen verfehlt. Das würde die Eltern nur blenden, aber die Kinder selbst könnten das Verständnis dafür noch nicht aufbringen. Und ihnen nur die Worte beibringen zu wollen, ohne daß sie den Inhalt begriffen haben, wäre nutzlos und nur verlorene Zeit. Gute zwei Monate gehen dahin, ehe man mit dem einfachsten Liedchen oder Reimchen anfangen kann. Wenn die Kleinen beim Abzählen für das Fangenspielen schon sagen können: „Eins-zwei-drei, du bist frei“, dann sind sie glücklich. Bald wird man aber merken, daß man schneller vorankommt. Die erste Zeit ist die mühsamste. Man darf nur nicht ermüden. Bald hat man doch gesiegt. Wenn die Kinder nun ein neues Reimchen oder Liedchen zum erstenmal hören, leuchten ihre Augen. Sie haben begriffen und verstehen, was die „Tante“ sagt.

Die oben aufgeführten Übungsaufgaben sind Stoff genug für ungefähr 6 Mo-

nate, also bis September. Dann sind die Kinder soweit, daß sie auch schon einmal eins der einfachsten Märchen hören und verstehen können. Die „Sterntaler“ und „Rotkäppchen“ kann man schon wagen. Auch wohl andere. Bis dahin lasse ich viel im Chor sprechen. Eins lehnt sich an das andere an, und sie bekommen Vertrauen zu sich selbst. Nach dem September kann und muß ich verlangen, daß sie einzeln zu sprechen anfangen, nachdem ich das schon einige Zeit vorher vorbereitet habe. Frei muß jedes jetzt Sätzchen sagen, klar und deutlich. Bis auf einige wenige habe ich sie mir jetzt an die deutschen Tische geholt. Nun erlaube ich beim freien Spielen kein Spanisch mehr. Ein Sammelstisch mit denen, die es nicht geschafft haben oder für das erste Schuljahr noch zu jung sind, bleibt zurück. Sie werden aber im nächsten Jahr meine Stütze für die kleinen Neulinge. Gegen Anfang November verfügen die Kleinen schon über einen reichen Wortschatz.

Weihnachten kommt heran. Ich beabsichtige, eine Weihnachtsfeier vorzubereiten. Der Kindergarten B (= die Parallelabteilung) und Klasse I der Grundschule nehmen daran teil. Das Programm kann auf diese Weise sehr erweitert werden. Ich fange an, den Kleinen von Weihnachten zu erzählen. Ihnen allen ist es etwas völlig Neues, Unbekanntes. Denn kaum eins von allen hat je ein geschmücktes Bäumchen gesehen. Ehe wir an das eigentliche Einüben gehen, haben die Kinder aber schon so klar und eindrucksvoll von Weihnachten gehört, daß sie nun selbst gern ein Lied lernen, den Tannenbaum malen oder ausschneiden möchten. Der Weihnachtsmann ist ihnen nun nichts Unbekanntes mehr. Wir lernen: „Morgen kommt der Weihnachtsmann.“ Nicht viel Fremdes haben sie dazuzulernen, denn bei dem Thema Soldaten haben sie schon von Trommeln, Trompeten und Fahnen gehört und gesungen. Sehr bald können sie das erste Weihnachtslied. Dann singen wir: „Alle Jahre wieder.“ Zwei oder drei kleine Gedichte sind auch bald gelernt. Meine Kleinen tragen so ihr Teil zu der Feier bei. Der Kindergarten B, die andere Abteilung, übt auch ein paar Lieder und Gedichte ein. Die schöne Weihnachtsfeier ist vorbereitet, denn auch die erste Klasse, von der wir schon mehr erwarten, tut das ihre. Der große Tag kommt heran. Die „Tanten“ haben die Aula schön geschmückt, denn wir rechnen mit vielen Zuschauern. Die Eltern der Kinder kommen alle. Die Aula ist fast überfüllt. Ein reizendes Bäumchen ist geschmückt und strahlt im Lichterglanz. Die Kinder haben große glänzende Augen. Sie sagen und singen ihre Gedichte und Lieder klar und deutlich. Die Stimmchen klingen hell, aber etwas zaghaft. Es sind aber auch so viele Tanten und Onkel da! Die Eltern können kaum glauben, daß ihre Kinder so viel singen und sagen können — auf deutsch. Es ist nicht zu erkennen, daß es keine deutschen Kinder sind. Nach der Feier kommt der Weihnachtsmann, der jedem Kind eine Kleinigkeit bringt. Danach gibt es Kuchen, Früchte und Schokolade und, wenn es angeht, auch noch ein Tellerchen Eis für jedes. Die chilenischen Kinder haben ein deutsches Weihnachtsfest erlebt. Selig und glücklich gehen sie mit ihren Eltern, die uns darum Dank wissen, nach Hause.

Den Abschluß des Schuljahres bildet eine reichhaltige Ausstellung aller von den Kindern angefertigten Arbeiten. Beglückt zeigen die Kleinen bei der Besichtigung der Ausstellung den Eltern ihre Arbeiten. Damit schließt das Jahr.

Mühselig ist das Arbeiten, aber schön der Lohn. Wir haben unsere Kleinen mit dem Deutschen vertraut gemacht. Gut vorbereitet kommen sie in die erste Klasse der Grundschule.

# Der Kindergarten und der Schulkindergarten der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo

von Jugendleiterin Elisabeth Spelmeyer, Kairo

Als die Deutsche Evangelische Oberschule Kairo im Januar 1953 wieder eröffnet wurde, entstand gleichzeitig auch ein Kindergarten, der im ersten Halbjahr zwar nur 4 Kinder umfaßte, die im Oktober 1953 in das erste Schuljahr übernommen wurden, dann aber schnell auf 40 Kinder anwuchs. Unter Leitung einer auslandserfahrenen Kaiserswerther Diakonisse und dem hilfsbereiten Einsatz zweier Frauen aus der Gemeinde gewann der Kindergarten bald sein eigenes Gepräge im Gefüge der Schule. Seine besondere Aufgabe war es, die aus den verschiedensten Kreisen und Nationalitäten stammenden vorschulpflichtigen Kinder unmerklich zu erziehen, ihnen die Grundbegriffe von Disziplin und Ordnung spielenderweise einzuprägen, und vor allem durch Lieder und Beschäftigungen die ersten Sprachkenntnisse zu vermitteln. Letztere Aufgabe war von Anfang an um so wichtiger, als der Kindergarten stets etwa 90 % fremdsprachige Kinder hatte.

Trotz großer räumlicher Beschränkung und mangelhafter Ausstattung festigte sich der Ruf des Kindergartens sehr schnell, so daß die Schulleitung sich bereits zu Beginn des 2. Jahres gezwungen sah, ihn zu vergrößern. Es wurde eine Jugendleiterin angestellt, die nun an die Einrichtung eines Schulkindergartens gehen konnte. Letzterer umfaßte im Schuljahr 1954/55 eine Gruppe von 30 Kindern im Alter von 5—6 Jahren, während im Kindergarten in der gleichen Zeit 50 Drei- bis Fünfjährige zusammengefaßt waren. Durch Spenden und Anschaffungen war inzwischen das notwendigste Material aus Deutschland eingetroffen, so daß der Kindergarten jetzt auch deutschen Maßstäben und Ansprüchen, jedenfalls in großen Zügen, genügte. Das größte Problem war und blieb zunächst die Raumfrage, die sich wegen der ständig wachsenden Schülerzahl der Schule immer schwieriger gestaltete. Der sehr enge Hof, der den insgesamt etwa 250 Kindern als einziger Auslauf zur Verfügung stand, reichte von Anfang an, besonders aber während der heißen Zeit, nicht aus. So suchten wir denn eine Ausweichmöglichkeit für den Kindergarten und fanden Verständnis von einer Seite, von der wir es nicht erwartet hatten. Ein deutschfreundlicher Libanese, der in unmittelbarer Nähe der Schule ein Palais mit riesigem Park besitzt, stellte uns seinen Garten zur Verfügung, so daß die Kinder bei jeder Gelegenheit dort auf den weiten Rasenflächen im Schatten mächtiger Bäume spielen konnten.

Trotz all dieser Schwierigkeiten erwies es sich andererseits als sehr glücklich, daß die ganze Schule vom Kindergarten bis zur Oberprima während der ersten 2 Jahre im gleichen Gebäude vereinigt war: es bildete sich von Anfang an eine lebendige Beziehung zwischen Großen und Kleinen, und so erwuchs eine organische Verbindung zwischen allen Stufen der Schule, die sich auch auf die Zusammenarbeit im Kollegium günstig auswirkte. Steht doch die Auslandsschule vor besonderen Schwierigkeiten, die nur in gemeinsamer Arbeit gelöst werden können.

Wie schon gesagt, hat der Kindergarten in erster Linie eine erzieherische Aufgabe. Während der ein bis zwei Kindergartenjahre werden die Kinder langsam

in eine Gruppengemeinschaft eingewöhnt. Sie lernen mit Spielzeug zu spielen, sie singen schon nach kurzer Zeit deutsche Kinderlieder und tummeln sich fröhlich bei deutschen Kreisspielen. Schon mancher Besucher stand staunend vor der lebhaften Schar der kleinen schwarzhaarigen und dunkeläugigen Ägypter, die ihm mit größter Selbstverständlichkeit und Geläufigkeit ihre deutschen Lieder entgegen schmetteten.

Übt der Kindergarten nur über das Spielen, Betreuen und Umhegen der Kinder seinen Einfluß aus, so tritt der Schulkindergarten zum ersten Mal bewußt mit Aufgaben an die Fünfjährigen heran. Im Laufe des ersten Schulkindergartenjahres mußte ein Plan entwickelt und erprobt werden, nach dem den Kindern in einer ihnen gemäßen Form eine möglichst umfassende Kenntnis der deutschen Sprache vermittelt wird. Je mehr diese Methode aus dem Leben des Kindes erwächst und sich auf seine Umgebung, seine Erlebnisse und seine Anschauungen stützt, desto erfolgreicher ist sie. So gehen wir denn von der engsten Umgebung des Kindes: seiner eigenen Person, seiner Familie, dem Zimmer und Haus allmählich über zur Straße, zum Garten, zur Stadt, wobei jeder einzelne Begriff, jede „Vokabel“ sorgfältig durch Anschauung im Zeichnen, Falten, Kneten, Ausschneiden usw. erarbeitet und in die Vorstellung des Kindes eingepreßt wird. All die bunten Ereignisse des Jahres sind eingeflochten in diesen Kreis. Natürlich gilt es dabei für die Kindergärtnerin, ständig zu beobachten und zu lernen, — lebt sie doch selbst in einem fremden Land unter andersgearteten Menschen, deren Sprache, Sitten und Lebensgewohnheiten aus einer ihr fremden Natur, Religion und Geisteshaltung erwachsen sind.

Aber die Kinder sind in ihrer Aufgeschlossenheit und Aufnahmebereitschaft, ihrer Anhänglichkeit und ihrem Vertrauen in der ganzen Welt gleich, und so ist die Freundschaft mit der „Tante“, die seltsamerweise blaue Augen und blonde Haare hat, bald geschlossen. Aus dieser Freundschaft heraus entwickelt sich schnell und ohne Schwierigkeiten ein williges Fragen, Lernen und Begreifen. Auf vielen Wegen bereichert sich der Wortschatz der Kinder von Tag zu Tag. Neben der systematischen „Deutschstunde“, in der sie auf die Fragen: Was ist das? Wie ist das? Wo ist das? antworten lernen, wo sie erkennen und benennen, bieten Spiele, Bilderbücher, Beschäftigungen, Turnen und Spaziergänge zahllose Möglichkeiten. Doch an erster Stelle steht das Singen. Ob nun eine bestimmte Situation der Ausgangspunkt ist für das Erlernen eines passenden Liedes, oder ob vom Liedtext aus ein neuer Vorstellungsbereich erschlossen wird, — immer sind die Kinder ganz dabei. Bei ihrer starken rhythmischen Begabung greifen sie die Melodien ebenso wie die Texte vom Rhythmus her leicht auf, und wenn dann noch Triangeln, Glocken und Klanghölzer — übrigens uralte ägyptische Instrumente — hinzukommen, dann entfaltet sich ihr ganzes natürliches Talent.

Über das Deutschlernen hinaus werden auch schon im Rechnen gewisse Grundlagen gelegt, vor allem, was den Zahlenbegriff und die Zahlenvorstellung angeht. Außerdem wird durch regelmäßiges „Schreibturnen“ das spätere Schreiben vorbereitet und erleichtert. Letzteres ist besonders wichtig in anbetracht der Tatsache, daß die arabische Schrift von rechts nach links geschrieben wird.

Nachdem sich im ersten Jahr des Schulkindergartens die oben angedeuteten methodischen Grundforderungen herausgestellt hatten, bot das zweite Jahr die Möglichkeit zur Erprobung und Erweiterung derselben. Mit Beginn des Schul-

jahres 1955/56 mietete der Schulausschuß ein großes modernes Haus mit Garten für den Kindergarten und Schulkindergarten, die sich in den hellen luftigen und modernen Räumen weiter vergrößern konnten und mit 100 Kindern heute bereits eine Kindergarten- und zwei Schulkindergartengruppen umfassen, von denen die eine von einer zweiten Jugendleiterin übernommen wurde. Zu Beginn des Schuljahres 1956/57 ist eine weitere Kindergärtnerin aus Deutschland gekommen, so daß auch der Kindergarten in Zukunft zwei Gruppen umfassen wird.

So wächst die Schule, und in ihrem Rahmen auch der Kindergarten immer mehr in ein gesundes und sicheres inneres Gefüge hinein im Dienst an den fremden und deutschen Kindern, denen wir neben der Gelegenheit zu frohem freiem Spiel schon früh das nötige Rüstzeug für die hohen Anforderungen der Schule vermitteln wollen.

### Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen sind: Am 1. 4. 57 an das Col. A. v. Humboldt in Lima-Miraflores die Kollegen *Hermann Boehme*, L, aus Krefeld-Linn; *Werner Golde*, StR, aus Menden/Nrh.Wf. (als Schulleiter); *Kurt Hempel*, StR, aus Dortmund. — Nach Bethlehem/Jordanien an die Evangelical-Lutheran-School ging am 1. 11. 57 *Samuel Cramer*, L, aus Ennepetal. — An die D. Sch. Istanbul gingen am 1. 4. 57 StR *Odilo Hillenbinnrichs* und am 1. 9. 57 StA *Gisela Hillenbinnrichs* aus Gelsenkirchen. — An die D. Sch. Concepción/Chile am 1. 5. 57 Jugendleiterin *Agnes Glesmann* aus Frankfurt/M.

Zurückgekehrt ist nach 4 J. Tätigkeit an der D. Evg. Schule Kairo (vorher D. Sch. Beirut) am 1. 10. 57 Lehrer *Otto Schneider* nach Hannover, Volksschule Meldaustraße.

### Aus aller Welt

#### Bundesrepublik

**Ausgleichszahlungen.** Nach Mitteilung des A.A. geht die Abrechnung der DM-Zulagen nunmehr zügig vor sich. Schwierigkeiten bereiten nur jene Fälle, bei denen die notwendigen Unterlagen noch nicht zur Hand sind. Das A.A. bittet daher jeden aus Deutschland entsandten Auslandslehrer, über die dipl. Vertretung — soweit dies noch nicht geschehen ist — dem A.A. folgende Angaben vorzulegen:

- a) *Besoldungsdienstalter*: durch Vorlage einer Bescheinigung der innerdeutschen Schulbehörde. Bei Änderungen des BDA muß aus der Bescheinigung ersichtlich sein, mit Wirkung von welchem Tag die Änderung eintritt;
- b) *Ankunftstag* am Dienort im Ausland;

- c) *Tag des Antritts der Rückreise* (die Ausgleichszulage wird nur vom Ankunfts- tag bis zum Tag des Rückreiseantritts gezahlt);
- d) für die Gewährung des *Kinderzuschlags* an Kinder über 16 Jahren eine *Versicherung* nach folgendem Muster:  
„Ich versichere hiermit, daß mein Kind (meine Kinder) ..... sich noch in Schul- und Berufsausbildung befindet und kein eigenes Einkommen von mehr als monatlich DM 75.— hat.“

**Berichtigung.** Die in H. 10/1957, S. 240 mitgeteilte Anschrift des *Kathol. Auslandssekretariats* lautet genau: Beuel (Rhein), Beethovenstr. 14 (nicht: Bonn-Beuel, Beethovenstr. 19).

**Verband der Auslandslehrer.** 12 seiner aus Deutschland entsandten Lehrer auf

einmal meldete das Colegio Andino in Bogotá als neue Mitglieder des Verbands an „in dankbarer Anerkennung der Arbeit, die der Verband bisher geleistet hat, und aus der Einsicht, daß die Anliegen des Auslandslehrers durch den Verband am zweckmäßigsten gefördert werden“. Damit gehören jetzt fast alle deutschen Lehrer dieser großen Schule (1000 Schüler, 48 deutsche und kolumbianische Lehrer) dem Verband an.

Das **Modellschul-Projekt der Unesco** soll auf 100 Schulen der Mitgliedstaaten ausgedehnt werden. Bisher nahmen 25 Schulen an diesem Experiment „der Erziehung zum Leben in der Weltgemeinschaft“ teil. Sie verpflichteten sich, für die Dauer von zwei Schuljahren den Gedanken der Völkerverständigung in ihren Unterricht und das ganze schulische Leben einzubauen und darnach ihre Erfahrungen auszutauschen. — Für den Kenner unserer Auslandsschulen ist dies nichts Neues; sie führen den Gedanken schon seit Jahrzehnten praktisch durch.

**Übertritt in die Höhere Schule nach dem 4. oder dem 5. Schuljahr?** Darüber bringt die Ost. Päd. Warte 9/1957, S. 309 fg. eine eingehende Untersuchung für österr. Verhältnisse. Der Verfasser F. Mühlbauer kommt zu dem Schluß: Das 4. Schuljahr ist das bis dahin schwerste. Darnach ist der Schüler müde und braucht eine Pause. Fachunterricht kennt er meist noch nicht. In wenig gegliederten Landschulen mußte er dauernd mit der 5. Klasse zusammenarbeiten, worunter sein Wissen leidet. Dem Fachunterricht der Höh. Schule ist er i. a. nicht gewachsen; er drückt also das Niveau der neuen Klasse. Nach der 5. Kl. aber hat er ein Jahr der Konsolidierung hinter sich, und wenn er von Landschulen kommt, hat er den Stoff der komb. 4./5. Kl. zweimal durchgearbeitet. Das Lehrerurteil über seine Befähigung für die Höh. Schule ist gesicherter. „Übergang also erst nach Kl. 5 — zum Nutzen des Schülers und zur Freude der Lehrer und verständiger Eltern.“

Der **Ring Deutscher Philatelisten-Jugend** bittet die Schüler der Auslandsschulen, mit ihm in Briefmarkentausch zu

treten. Er sieht in der Philatelie eine völkerverbindende Aufgabe und in einem regen Briefwechsel die Gelegenheit, die auslandsdeutsche Jugend zwanglos in Verbindung mit der Heimat zu bringen. Austauschleiter: Georg Jahreis, Stuttgart-Sillenbuch, Höhenringweg 28.

### Sonstige Länder

**Chile.** Erst jetzt erfahren wir, daß Kollege *Johannes Haberkorn*, Direktor der Deutschen Schule zu Santiago, im Juni 1955 von der chilenischen Regierung durch Verleihung des Ordens „Al mérito en el grado de Caballero“ geehrt wurde. Herr Haberkorn stammt aus Dresden, wo er nach dem Abitur die Pädagogische Akademie besuchte. 1935 kam er als junger Lehrer nach Santiago de Chile und übernahm 1939 zuerst stellvertretend, dann nach Ausbruch des Krieges, als der bisherige Leiter, Stud. Rat Hans Fachmann, an der Rückkehr nach Chile verhindert war, auf die Dauer die Direktion der Anstalt. Als solcher hat er sich hervorragend bewährt. Wenn heute die fast 1300 Schüler und Schülerinnen und mehr als 60 Lehrkräfte zählende Lehranstalt, die größte deutsche Schule Südamerikas, einen glänzenden Ruf in Chile genießt, so ist es zum sehr großen Teil sein Verdienst. Er hat vor allem auch den Kontakt mit den Chilenen und den ausländischen Kolonien erfolgreich gepflegt. Er führte die durch die Kriegslage bedingte Umwandlung der vorher nach reichsdeutschem Muster aufgebauten deutschen Oberschule in ein chilenisches Liceo geschickt durch. Es gelang ihm, den deutschen Charakter der Schule durch den sechsstufigen Ausbau der viele Parallelklassen umfassenden Vorschule, in der Deutsch die Unterrichtssprache ist, zu wahren, so daß die folgenden sechs humanidades-Klassen mit Spanisch als Unterrichtssprache sich harmonisch anschließen können. Der moderne Neubau (s. 1955, S. 89) geht ebenfalls auf sein unermüdetes Betreiben zurück. Seine Gewissenhaftigkeit, seine diplomatische Gewandtheit und ruhige Art, seine Initiative und Aufgeschlossenheit, sein Fleiß, sein wacher und immer an sich arbeitender Geist werden weithin geschätzt. Aus Liebe zu



seinem Lebenswerk hat er sich bisher nicht entschließen können, in den Dienst der Heimat zurückzukehren.

**Österreich.** Die Kathol. Lehrerschaft Österreichs forderte auf einer Obmännerkonferenz am 28. 8. 57 in Wien einstimmig: Einführung eines 9. Schuljahrs für Volksschulen; Entwicklung der bestehenden Lehrerbildungsanstalten zu sechsjährigen berufsbildenden Lehrerakademien; Sicherung artgemäßer Mädchenbildung und -erziehung in allen Schultypen; Beschränkung des gemeinsamen Unterrichts von Knaben und Mädchen auf unumgänglich notwendige Fälle; für Kindergärtnerinnen die 36-Stundenwoche, einen 6-wöchigen Urlaub und bundeseinheitliches Dienstrecht.

**Panama.** Dr. h. c. Richard Neumann †. Unter den hervorragenden Auslandsschulmännern, auf die wir stolz sein können, war Dr. Neumann, geb. 1883 in Ostpreußen, einer der besten. 1911 bat die Republik Panama das Ausw. Amt, ihr für das Staatl. Lehrerseminar in der Hauptstadt einen deutschen Direktor zu schicken. Das AA wählte den 28jährigen Berliner Stadtschullehrer Richard Neumann. Sehr schnell erwarb er sich das Vertrauen der Regierung von Panama. Sie machte ihn zum Generalinspektor des Volksschulwesens, zum Professor der Pädagogik am hochschulartigen Nationalinstitut, zum Generalinspektor auch der Höheren Schulen, dann zum Präsidenten des Nationalinstituts und schließlich unter Verleihung des Ehrendoktors zum Abteilungsleiter im Unterrichtsministerium. Seit einigen Jahren lebte er in Deutschland im Ruhestand, plante aber eine Rückfahrt nach Panama. Unerwartet starb er im April 1957 bei einem Kuraufenthalt in Alassio (ital. Riviera). Seine Asche wurde am 5. September 1957 auf dem Ehrenfriedhof in Panama beigesetzt. Alle Zeitungen des Landes brachten lange Nachrufe auf den „großen deutschen Pädagogen“; er habe, so hoben sie hervor, es verstanden, die gesamte Lehrerschaft mit begeisterter Hingabe für ihren Beruf und starkem Verantwortungsgefühl zu erfüllen, und das Schulwesen des Landes erfreulich geordnet und entwickelt. Damit hat Dr.

Neumann in fast 40jähriger Arbeit den Namen des deutschen Schulmannes zu hohem Ansehen gebracht. Sein Denkmal steht m. W. noch heute im Festsaal des Unterrichtsministeriums in Panama.

Geh. Rat Dr. Schmidt

**Schweden.** In einem Artikel von Brigitte Baer über die Deutsche Schule in *Stockholm* (Frkf. Allg. Zt. 6. Nov. 1957) lesen wir: „Hier sagte man mir, es bereite keine Schwierigkeiten, Lehrkräfte aus Deutschland zu bekommen. Aber andere Auslandsschulen sehen eine ihrer größten Sorgen darin, daß sich nicht genug junge Lehrer zum Dienst an deutschen Auslandsschulen melden. Und doch gibt es für Lehrer kaum eine bessere Möglichkeit, sich mit dem Leben anderer Völker vertraut zu machen, denn Schüler aus zwei oder mehr Nationen, Lehrer und Eltern zusammen bilden eine kleine internationale Gruppe“. — Noch ist die Realschulabteilung der Schule vormittags in einem Hause untergebracht, das einem schwedischen Jugendfreizeithaus gehört, und muß daher nach jedem Unterricht Tische und Bänke wegstellen, damit um 13 Uhr die Räume für ihren eigentlichen Zweck frei sind. Genau so geht es den 4 Grundschulklassen, die in einem anderen,  $\frac{1}{2}$  Stunde entfernten Jugendheim unterrichtet werden. Die Schule hat z. Zt. 120 Schüler. Jedes Jahr kommt eine Klasse dazu, und ein Kindergarten müßte auch eingerichtet werden. In Schweden gehen die Kinder nach 4 Jahren Volksschule in eine 5jährige Realschule, oder nach 5 Jahren Volksschule in eine 4jährige Realschule. Man plant nun, die der Deutschen Schule noch fehlenden 4 Gymnasialklassen nach und nach bis zum Abitur aufzubauen. Dafür aber reicht der vorhandene Raum bei weitem nicht aus. Ein Neubau wird nicht zu umgehen sein. Nächstes Ziel allerdings ist die Anerkennung des Realabschlußexamens durch das Gastland. Das bedeutet allerdings, daß man sich in gewissem Grad an die schwedischen Lehrpläne anpassen und auch schwedische Geschichte, Geographie und Sozialkunde einbeziehen muß. Die Landessprache setzt bereits im 2. Schuljahr als 1. Fremdsprache ein.

**Spanien.** Die Deutsche Schule in *Las Palmas* (Gran Canaria) wurde 1920 von den Deutschen der Stadt gegründet. Sie hatte seit 1934 ein eigenes Haus und umfaßte Kindergarten, Volksschule und Mittelstufe der Oberschule. Dann fiel sie dem Krieg zum Opfer. 1947 begann aus privater Wurzel die Arbeit unter großen Schwierigkeiten von neuem. Der Deutsche Schulverein, der heute die Schule trägt, wurde 1956 neu begründet. Heute hat die Schule etwa den Vorkriegsstand wieder erreicht. Seit kurzem unterrichtet sie wieder in einem eigenen, hellen und geräumigen Gartenhaus die Volksschule bis zur 7. Kl. und die Oberschule bis zur 4. Kl. (U. 3). In einem 2. Haus sind der Kindergarten und ein kleines Schülerheim, das aus Afrika kommende Kinder aufnimmt, untergebracht. Drei Faktoren bestimmen den Charakter der Schule: Etwa 85 % der Schüler sind Spanier, und auch die deutschen Kinder sind nur selten wirklich deutschsprachig; ein Großteil der Schüler muß, wie allenthalben in Spanien, gleichzeitig für die spanischen staatlichen Prüfungen vorbereitet werden; drittens aber geschieht der gesamte Unterricht in deutscher Sprache nach deutschen Richtlinien. Nach 2 Jahren Kindergarten kommen die Kinder in das 1. Grundschuljahr. Nach 4 oder 5 Jahren Grundschule werden auf Grund des Probeunterrichts die Geeigneten in die Oberschule übernommen; die anderen werden in einer kombinierten Grundschulabschlußklasse weiter geführt. Schülerzahl: Kindergarten 100, eigentliche Schule rund 200. Lehrerschaft: Einschließlich des Leiters Dr. Brettschneider 6 hauptamtliche aus Deutschland entsandte Lehrkräfte, 4 nebenamtliche deutsche und 6 nebenamtliche spanische; ferner 1 deutsche Kindergärtnerin mit 3 Hilfskräften. — Die Oberschule soll bis zur Mittleren Reife aufgebaut werden, doch fehlen vorerst vor allem noch die Einrichtungen für einen vollwertigen naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Anerkennung als Oberschule i. A. ist bereits beantragt. — Deutschland, seine Schulen und Universitäten genießen hohes Ansehen, und der Andrang von Kindern aus gebildeten spanischen Familien ist groß, weil die besondere

Art der deutschen Bildung und Erziehung eine schmerzlich empfundene Lücke des spanischen Schulwesens ausfüllt. So ist zu hoffen, daß sich die Schule in Bälde zu einer leistungsstarken, bis U. 2 reichenden Anstalt entwickeln wird.

**Uruguay.** Über die nach dem Krieg wieder erstaunlich aufgeblühte Deutsche Schule in *Montevideo* haben wir mehrfach berichtet. Der seit 3 Jahren planmäßig und stufenweise durchgeführte ganz moderne Neubau ist nun fertiggestellt und die Inneneinrichtung vollendet. Als letzte Schritte bis März 1957 nennt der Jahresbericht: Vollkommen neue Einrichtung von Kindergarten, Zeichen- und Singsaal, Physik- und Chemiesaal mit Sammlungszimmern, Biologieraum, Lehrer- und Schülerbücherei, ärztl. Untersuchungsraum, Lehrer-, Direktor- und 2 Sekretariatszimmer, Schüler-speiseraum, Möbel für versch. Klassen, Verdunkelungsanlagen in Physik- und Singsaal, eine Abfallverbrennungsanlage im Hof und Neubepflanzung aller Grünanlagen ums Haus, Heißwasserspeicher und Duschanlagen in den Badezimmern der Lehrer. Diese Abschlußarbeiten kosteten nicht weniger als urug. Pesos 120.000.000. Der Platz für eine Turnhalle ist bereits gekauft und ihre Einrichtung finanziell gesichert. Sie soll auch als Aula, Vereins- und Vortragssaal und Theaterraum dienen. Und schon denkt der rührige Schulverein an die Schaffung eines Internats, an die Errichtung von Handels- und Haushaltsklassen, an ein Ferienheim und an die Zusammenfassung der Schulentlassenen in freiwillige Arbeitsgruppen. — Im abgelaufenen Schuljahr 1956, dem 110. der Schulgeschichte, besuchten 876 Schüler in 24 Klassen bei 39 Lehrern die Anstalt. Für das Schuljahr 1957, das im März begann, mußten bereits im November 1956 die Anmeldungen gesperrt werden, so viele Schüler hatten sich gemeldet. Es wurden 1040 Schüler eingeschrieben, die von 49 deutschen und uruguayischen Lehrkräften unterrichtet werden. Die 4. (oberste) Liceo-Klasse wurde neu geschaffen. Damit ist der Aufbau folgender: 2 Kl. Kindergarten, 2 Kl. Vorschule (= Übergangsklasse zur Grundschule), 17 Abteilungen der sechsstufigen Grundschule, 4 Kl. Liceo,

die wohl auch bald doppelt geführt werden müssen. So entsteht für 1959 bereits wieder Raummangel. Kindergarten und Vorschule haben nur deutschsprachigen Unterricht, alle übrigen spanische Unterrichtssprache mit zusätzlichem Deutsch, das Liceo außerdem Englisch. Das in Uruguay übliche Jahr „Preparatoria“ als Übergang zur Universität können die Absolventen des Liceo am „Instituto de Estudios Preparatorios“ ablegen, dem der Deutsche Schulverein als Gründungsmitglied angehört. — Von den 876 Schülern des J. 1956 waren 83 deutscher Staatsangehörigkeit, 689 waren Uruguayer, die anderen verteilten sich auf 21 Länder. Die Muttersprache war bei 285 deutsch, bei 569 spanisch, der Rest verteilte sich auf 6 weitere Sprachen. — In dem Bericht warnt der Direktor vor einer noch stärkeren Erweiterung, da sich diese nicht mehr übersehen lasse und leicht zur Dezentralisation führe. Besonders interessant ist der Abschnitt über die z. T. viel zu hohen Anforderungen der span. Lehrbücher und des urug. Ingresoexamens nach der 6. Grundschulklasse, die zur Folge haben, daß in Kl. 5—6 hauptsächlich Me-

morierstoff eingepaukt werden muß. Er schlägt daher die Einschaltung eines 7. Grundschuljahres vor, das die Schüler aufnehmen soll, die erst 1 Jahr später das Ingresoexamen ablegen wollen. Ferner regt er an, die Schulbüchereien von allen Büchern, die nicht direkt dem Unterricht dienen, zu entlasten und diese einer Zentralbücherei für die Deutsche Gemeinschaft Montevideos zuzuführen. Er bedauert, daß die aus Deutschland kommenden und bisher benutzten Fibeln und Unterklassenlesebücher zwar sehr sorgsam ausgestaltet seien, aber für urug. Verhältnisse zu viel Dialekthaftes, zu viel Spielerisches und Onomatopoetisches, aber zu wenig schlichte Erzählungen und sachlich-klare Darstellungen aus der Umwelt des Kindes sowie zu wenig schlichte Gedichte enthalten, wie sie die Auslandsschule braucht.

Dem Leiter der Deutschen Schule in Montevideo, Oberstudienrat *Dr. Fritz Bornmann*, über dessen Auszeichnung mit dem Bundesverdienstkreuz 1. Kl. wir im Augustheft berichteten, hat das Goethe-Institut München am 28. Aug. 57 die Goethe-Medaille verliehen.

## Büchertisch

*Willy Hellpach, Erzogene über Erziehung.* Dokumente von Berufenen. Quelle und Meyer 1954. 223 S., Ln. DM 12,80. — Der bekannte Kulturhistoriker und langjährige Kultusminister Badens, Willy Hellpach, legt allen Erziehern in diesem Sammelwerk Dokumente sorgfältiger Auswahl vor, die eine Fülle von Einzelfragen und Problemen der Lehrpraxis betreffen. So wie das Beste des Unterrichts, wenn er nicht von „Stundengebern“ sondern Persönlichkeiten erteilt wird, neben der Stoffbehandlung oder indirekt aus ihr gewonnen wird, so ergeben sich auch aus dieser Zusammenstellung und den rahmenden Bemerkungen vielfache Anreize zur eigenen Stellungnahme, die der Herausgeber im Nachwort antwortlich erbittet. In vielem ergänzt dieses sehr ernsthafte Buch die geistreich-burlesken, kritischen Angriffe Hahnes „In der Pause“, wenn auch natürlich die sachlichen und fachlichen Mißstände der Me-

moirenschreiber weit zurückliegen. Trotzdem ist das Werk keineswegs nur eine Beispielsammlung zur Geschichte des Erziehungswesens, sondern es berührt unzählige ewig aktuelle und grundsätzliche Themen, ganz abgesehen von dem großen rein-biographischen Erkenntnisreiz. So berichtet Friedrich Meinecke, der 1954 im Alter von 91 Jahren starb, daß er in den Pubertätsjahren zweimal sitzenblieb und erst als Primaner richtig arbeiten lernte. Schmeil erzählt von den Prügelpädagogen der frommen Francke'schen Stiftungen, wo in „öder Dogmatik“ der „Gott der Güte“ unbekannt war. De Rudders vorbildlicher Internatslehrer steht in krassem Gegensatz zu den Katheder-Autoritäten Stefan Zweigs, welche „die Wissenschaft des nicht Wissenswerten in genau abgeteilten Portionen“ ohne Liebe und Haß einpaukten. So hören wir über Schulerfahrungen von Heyse, Curtius, Peters, Moltke, Morgenstern, Heuss,

Benz, Nietzsche u. a. m., und jeder dieser Selbsterzähler wird durch kleine Kabinettstücke charakterisierend eingeleitet. Von höchstem Interesse aber sind die einleitenden Ausführungen des Herausgebers selbst über „Zweck und Grund, Sinn und Wert dieser Sammlung von Bekenntnissen Erzogener“. „Darum ist neusprachlicher Unterricht genau so ‚humanistisch‘ wie altsprachlicher“ ... „Daß auf geniale Persönlichkeiten die öffentliche Schule niemals zugeschnitten werden könne, sondern sie immer mit einem geistigen Mittelgut zu rechnen habe ... mit einem *Mittelgut*, und nicht mit bloßer *Mittelmäßigkeit*, wie sie in wachsendem Anteil die Klassen unserer Gymnasien, besonders nachteilig vieler Oberrealschulen füllt und überfüllt.“ „Arbeitsgemeinschaften“ seien oft nur „Quasselkränzchen“. Die Schulordnung werde oft zu milde gehandhabt. Die „Zunahme der bürokratisch-formalistischen Belastungen der Lehrer und namentlich der Schulleiter“ wird gerügt. Es wird beklagt, daß „seit einem halben Jahrhundert an den deutschen Höheren Schulen herumreformiert wird“, aber daß „nahezu alles sich nur auf unterrichtsstoffliche Mängel und Lehrplanfragen“ beziehe. Der Beruf des Lehrers aber sei „in seiner Lebens- und Wirkungsaufgabe mit dem Beruf des Arztes durch das herrliche Ethos verbunden“.

Berger

#### **Neue Bücher zur Interpretation von Dichtungen**

1. **Michael Scherer, Goethes Gedichte.** Kösel, München 1956, 111 S., DM 2,80.
2. **Voit-Scherer, Hölderlin Gedichte.** Kösel, München 1954, 157 S., DM 3,80.
3. a) **Interpretationen moderner Lyrik.** 1957, 111 S., DM 2,80, Diesterweg.  
 b) **Interpretationen moderner Prosa.** 1956, 131 S., DM 4,—, Diesterweg.  
 c) **Interpretationen moderner Kurzgeschichten.** 1956, 116 S., DM 4,—, Diesterweg.
4. **Wege zum Gedicht.** Mit einer Einführung von E. Hederer, herausg. von R. Hirschenauer und A. Weber. Schnell & Steiner, München 1956, 157 S., DM 12,40.

5. a) **Job. Pfeiffer, Wege zur Erzählkunst.** 1955. 160 S., DM 5,80, Wirtig-Hamburg.

b) **Ders., Wege zur Dichtung.** 1953. 144 S., DM 5,80, ebd.

6. **Johannes Pfeiffer, Über das Dichtersche und den Dichter.** Meiner, Hamburg, 1956. 186 S., DM 12,—.

7. **Rudolf Nikolaus Maier, Das Gedicht.** Schwann, Düsseldorf, 1956. 167 S., DM 9,80.

8. **Fritz Martini, Das Wagnis der Sprache.** Klett, Stuttgart 1956, 529 S., DM 27,80.

Der Deutschlehrer im Ausland, in der Schule und in den Sprachkursen für Erwachsene muß dankbar sein für alle Hilfsmittel, die ihm angeboten werden, um auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung in der Heimat bleiben zu können. Unmittelbare Dienste leisten ihm zunächst solche Bucherscheinungen, die ihm Material geben, diejenigen Stoffe methodisch zu untermauern, welche er lehrplanmäßig darbieten muß. — Dazu sind vor allem ausgezeichnet geeignet die Angaben und Interpretationen zu Goethe und Hölderlin von **Voit-Scherer** (1, 2). Auch wegen ihrer Handlichkeit sind Anschaffung und Benutzung dringend zu empfehlen. — Aus dem laufenden Unterricht heraus sind die *Interpretationen moderner Dichtung* (3 a, 3 b, 3 c) entstanden. Sie sind gelegentlich der Germanistentagungen in Nürnberg und Frankfurt, sowie einer Fortbildungstagung bayerischer Germanisten von Arbeitskreisen veröffentlicht. In ihrer Gesamtheit liefern sie ein vortreffliches Material zur Auswahl von Stücken, an die der Auslandslehrer sonst nur mit viel Mühe herankommt. — In dem umfangreichen Werke „*Wege zum Gedicht*“ (4) sind 36 Dichter ausgewählt. 40 Interpreten sind angetreten. Unter dieser ansehnlichen Schar sind erfreulicherweise auch solche Dolmetscher, die dem Durchschnittsbedarf des Lehrers Rechnung tragen und deren Ausführungen dort besonders wertvoll sind, wo der Suchende findet, daß seine natürliche Auffassung und sein unverbildetes und ungekünsteltes Mitfühlen und -Denken einen Begleiter getroffen hat. Solche Ausführungen wird er besonders dankbar entgegennehmen. Wer aber hohe,

neuartige Gedankenflüge mitliegen will, kann sich ebenfalls durch das Werk inspirieren lassen. — Die beiden Veröffentlichungen von *Johannes Pfeiffer* (5 a, 5 b) wollen in die Kunst des Lesens und in den Umgang mit dichterischer Prosa einführen. Beide Male ist die Dichtung vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart berücksichtigt. Die Ausführungen überschreiten zum Teil die unmittelbaren Belange des Unterrichts, geben aber wertvolle Gedanken über Dichtung als solche und eröffnen tiefgehende Blicke in das dichterische Schaffen. — In gleicher Weise ebnet die unter (6) aufgeführte Studie des gleichen Verfassers „Über das Dichterische und den Dichter“ das tiefere Verständnis deutscher Dichtung. — Das gilt auch für das Buch von *R. N. Maier* (7) über „Das Gedicht“. Die genannten Werke enthalten Richtlinien, die das Eindringen in ein dichterisches Kunstwerk erleichtern können: es handelt sich also nicht so sehr um Darstellungen der Interpretation von Einzeldichtungen. Da es dringend nötig erscheint, die Herzen der heutigen Jugend für das Erlebnis des dichterischen Wortes zu öffnen, greifen wir gerne zu solchen Hilfsmitteln. — Das Werk von *Martini* (8) reicht in seinen Grundlagen und Absichten in das rein Wissenschaftliche hinüber; es soll nach den Worten des Verfassers als Vorstudie zu einer Literaturgeschichte der neueren Zeit betrachtet werden. Für Nietzsche, Hauptmann, Holz, Rilke, Th. Mann, Hofmannsthal, Heym, Kafka, Döblin, Carossa, Broch und Benn sind verhältnismäßig kleine Textbeispiele gegeben, aus denen angestrebt wird, die fundamentale Eigenart des jeweiligen Autors verständlich zu machen; dabei ist der Grundgedanke festgehalten, daß die Dichtung in allen ihren Darbietungsformen „ein Ereignis der Sprache“ ist. So erscheint auch vom Gesichtspunkt der Sprachentwicklung dieses Werk von großer Bedeutung; der praktische Wert für den Unterricht tritt freilich dahinter zurück. Götting

*Robert Nöll von der Nahmer, Vom Werden des Neuen Zeitalters.* Quelle & Meyer, Heidelberg, 1957. 318 S., 73 Abb., Ln. DM 19,—. Prof. Dr. Dr. Nöll erlebte als junger Bankdirektor die Weltwirt-

schaftskrisis, hatte staatswissenschaftliche Lehrstühle in Breslau, Wien und Mainz, leitete 1946 das Hessische Finanzministerium und gehörte von 1949 bis 1953 dem ersten Bundestag an. Zahlreiche wirtschaftspolitische Aufsätze und Vorträge machten ihn weithin bekannt. In dem vorliegenden, ebenso umfassenden wie stark konzentrierten Werk, einem für das „studium generale“ der jungen Akademiker wie auch für jeden interessierten Laien geschriebenen Überblick über die geistig-wirtschaftlich-sozialen Grundlagen unserer Gegenwart, gibt er alle notwendigen Unterlagen für das gründliche Verständnis aller Zeitfragen, ausgehend von der Wende zum 19. Jh. Die Vielseitigkeit der Evolutionslinien ergibt ein klares Mosaikbild der kausalen Zusammenhänge. Zur kurzen Charakteristik greifen wir heraus: Die Erschließung der Erde, der verlorene Glaube, die Vergottung des Staates, Freiheit und Gleichheit, die Wandlungen des Kapitalismus, das Industrieproletariat, der Sozialismus, die Stellung der Frau, die Weltinflation, Demokratie und Diktatur, die fehlende Führerschicht, die Überwindung der Weltwirtschaftskrisis, die Folgen des 2. Weltkriegs. — Das Buch eignet sich sehr gut als Prämie für abgehende Abiturienten, für Lehrerbüchereien und Privatbibliotheken. Berger

**Schule im Dorf** — Beiträge zur ländlichen Bildungsarbeit — Franz Huber zum 70. Geburtstag. 1957, 95 S., Gln. DM 5,40. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. — Dieses Buch ist eine Festschrift zum 70. Geburtstag Prof. Franz Hubers, des Lehrerbildners und Vorkämpfers für die Landschule und ihre Pädagogik. In zehn Abhandlungen stellen namhafte Pädagogen die Eigenart der Landschule und der Landeschulpädagogik heraus und würdigen in diesem Rahmen das Lebenswerk Franz Hubers.

**Der Mensch in der Berufsarbeit**, von Wilhelm Blume und Walter Scheunemann, 4. neugestaltete Auflage, 304 S. mit zahlreichen Bildern und Zeichnungen, Hln. DM 5,80. Verlag Dr. Max Gehlen, Bad Homburg. — Das Lese- und Arbeitsbuch will den Schülern der Abschlußklassen eine Brücke in die heutige Arbeitswelt sein; es

wendet sich in gleicher Weise an Jungen und Mädchen. Der Text wird durch sachlich klärende, teils auch vergnügliche Zeichnungen aufgelockert. Durch eingeflochtene Hinweise regt er zum Nachdenken und Vergleichen an. Den Inhalt des Buches kennzeichnen folgende Teilüberschriften: Der Mensch und seine Werkstoffe; Der Mensch und seine Werkzeuge; Der Mensch und die Stätten seiner Arbeit; Gestalten aus der Welt der Arbeit; Wandlungen der Arbeits- und Wirtschaftsweisen; Berichte aus der Arbeitswelt; Am Feierabend. Schröter

## Zeitschriftenschau

**Westermanns Pädagogische Beiträge** äußern sich in Heft 9/1957 zum Unterricht über die mittelalterliche Kaiserzeit, über Gegenwartsfragen des evangelischen Religionsunterrichtes und über ein Thema, das zum Erscheinen der Auslandsschulbibel eine wertvolle Ergänzung darstellt: Spielen und Tanzen in der Bewegungserziehung der ersten Schuljahre. — Heft 10 widmet viel Raum grundsätzlichen Fragen der Leibeserziehung „Der pädagogische Auftrag der Leibesübungen in der Gegenwart“ und dem Thema Lehrer und Arzt. Die praktischen Hinweise zum Unterricht über die mittelalterliche Kaiserzeit werden zu Ende geführt.

**Westermanns Geographische Rundschau** widmet ihr Heft 9/1957 ganz der ehemaligen preußischen Provinz Pommern. Ein wesentlicher Beitrag zur deutschen Ostkunde. In der Beilage unvergeßliche Bilder aus Pommern. — Heft 10 bringt als Hauptthemen „Wasserdargebot und Wasserverbrauch“ und „Die wirtschaftliche Einigung Europas“. In länderkundlichen Arbeiten wird Syrien behandelt und Malaya als jüngster Staat im Commonwealth skizziert. Die Bildbeilage bringt charakteristische Bilder aus Chile.

**Die Ganzheitsschule** von Artur Kern (Herder Freiburg) bringt den grundlegenden Aufsatz Prof. Metzgers „Erziehung zum selbständigen Denken“. Grundlegend sind auch die Ausführungen unseres Mitarbeiters Fritz Bliedtner „Zur Gestaltung

eines ganzheitlichen Schulbildes“. Hans Gieding berichtet aus seinem ganzheitlichen Rechenunterricht.

**Der Lehrerrundbrief** (Hirschgrabenverlag, Frankfurt) widmet Heft 9 vorwiegend dem deutschsprachigen Unterricht: Die Soziologie der Sprache; Von der bildenden Bedeutung des Literaturunterrichtes; Mundart in der Schule. Schulbuchtypen untersucht K. Heydecker, und R. Sieber berichtet über den Kasseler Versuch mit dem 9. Schuljahr. — Im Heft 10 werden zwei Themen weitergeführt: „Die Soziologie der Sprache“ und „Die Ergebnisse des Kasseler Versuchs mit dem 9. Schuljahr“. An besonders aktuellen Themen bringt das Heft: Die Wirkung von Masseneinflüssen auf Volksschüler; Geldverdienende Kinder; Wochenendausklang — aber wie?

**Pro Musika**, Zeitschrift für Musik von Volk zu Volk (Fritz Jöde) Hohner und Mössler Verlag, Trossingen und Wolfenbüttel. — In Heft 5, Sept./Okt. 1957 gibt Jöde drei Bilder einer Badwoche, Franz Thierfelder erzählt von der Musik der Sprachen. Das Ausland ist in diesem Heft einbezogen durch die Beiträge: Kleine Reise um das tschechoslowakische Volkslied, und Ein kroatischer Schuffeltanz. Die Notenbeilage bringt tschechoslowakische Volkslieder. Schröter

**Deutschunterricht für Ausländer** (Hueber-Verlag, München): Das Doppelheft 4—5/1957 (Juli—Okt.) bringt ausgezeichnete Aufsätze: Sprachgeschichte ist auch Kulturgeschichte (A. Lindquist) — Umgangssprache und Hochsprache (H. Moser) — Was ist gutes Deutsch? Zur Neuaufgabe des Siebs (B. Gajek) — Gebrauch, Schreibung und Aussprache von Namen. Eine Kritik am neuen Siebs (Frz. Thierfelder) — Die Kunst des Übersetzens (E. Pocar) — Moderne deutsche Schriftsteller im Konversationskurs für Ausländer (Cl. Schneider, Den Haag) — Deutsche Lektüre für den Sprachunterricht (Renate Senf). — Ferner eine 13seitige Zusammenstellung der „Hilfsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer“. — Das Heft gehört in die Hand jedes Deutschlehrers im Ausland. Hettich

Erdkundliches Unterrichtswerk für  
alle Schularten

**SEYDLITZ**

|                                                               |         |
|---------------------------------------------------------------|---------|
| Teil 1 : Das deutsche Vaterland – Wir und<br>die Welt         | DM 4,60 |
| Teil 2 : Europa                                               | DM 5,60 |
| Teil 3A : Afrika                                              | DM 3,80 |
| Teil 3B : Australien, Ozeanien<br>und Antarktis               | DM 2,20 |
| Teil 3C : Asien                                               | DM 4,80 |
| Teil 3D : Nord- und Südamerika                                | DM 4,80 |
| Teil 4 : Deutschland und Europa                               | DM 6,20 |
| Teil 5 : Allgemeine Erdkunde                                  | DM 6,20 |
| Teil 6 : Landschaft und Wirtschaft,<br>Staat und Gesellschaft | DM 7,80 |

*Sonderausgaben für mittlere Schulen*

|                                          |         |
|------------------------------------------|---------|
| Teil 4M: Allgemeine Erdkunde – Deutschl. | DM 4,80 |
| Teil 5M: Weltwirtschaft – Weltmächte     | DM 4,80 |

*Prüfungsstücke stehen auf Wunsch  
zur Verfügung*

In Gemeinschaft mit dem Verlag  
Ferd. Hirt Kiel

**HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG**  
BERLIN HANNOVER DARMSTADT



**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  
Grammatica elementare tedesca  
Gramática elemental alemana  
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**

## 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.

*Probehefte auf Wunsch kostenlos*

**MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN**

**Für die Sprachen:**

**Englisch**

**Französisch**

**Italienisch**

**Spanisch**

**Portugiesisch**

**Russisch**

**Schwedisch**

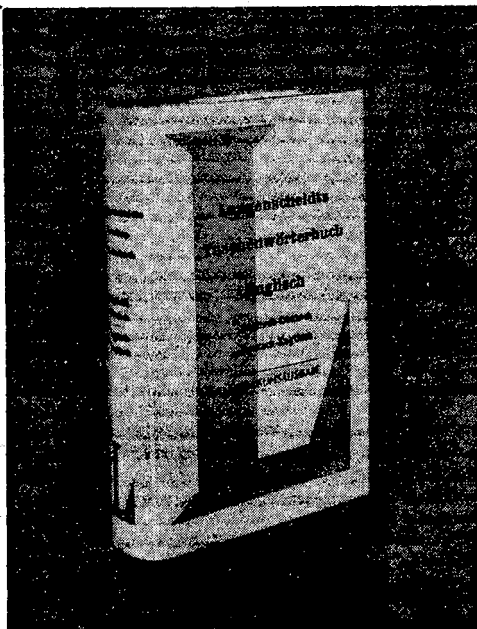
**Dänisch**

**Niederländisch**

**Lateinisch**

**Griechisch**

**Hebräisch**



## **Langenscheidts Taschenwörterbücher**

**gründlich — zeitnah — umfassend**

Jede Sprache in zwei Teilen:

Fremdsprachig-Deutsch und Deutsch-Fremdsprachig

In beiden Teilen zusammen 60—70 000 Stichwörter  
mit Angabe der Aussprache.

Jeder Teil einzeln 6,45 DM bzw. 7,50 DM

Beide Teile zusammen 12,— DM bzw. 14,40 DM

**Auskunft und Prospekte vom Verlag Langenscheidt KG  
Berlin-Schöneberg, Bahnstraße 29/30 (Westsektor)**



# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 2 · 5. Jahrgang · München, Februar 1958

# DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

## INHALT DES HEFTES

|                                                                                             |                    |          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------|
| 1. Der Kindergarten an der deutschen Auslandsschule . . . . .                               | Hildegard Spendrin | Seite 25 |
| 2. Die Grundschule innerhalb der organischen Einheit der deutschen Auslandsschule . . . . . | Josef Krull        | Seite 31 |
| 3. Die Mittelschule an der deutschen Auslandsschule und ihre Lehrer . . . . .               | Richard Pfütze     | Seite 36 |
| 4. Der naturwissenschaftliche Unterricht an der Deutschen Schule in Lüderitzbucht . . . . . | E. Graebner        | Seite 40 |
| 5. Persönliche Nachrichten . . . . .                                                        |                    | Seite 42 |
| 6. Aus aller Welt . . . . .                                                                 |                    | Seite 42 |
| 7. Büchertisch . . . . .                                                                    |                    | Seite 47 |

---

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 Kindergarten an der deutschen Auslandsschule

Vortrag auf der Jahrestagung 1957 des VdLiA

von Hildegard Spendrin, Madrid

Vorausgeschickt sei, daß ich — allerdings mit Unterbrechungen — seit 13 Jahren an verschiedenen Kindergärten in Spanien tätig bin, also über einige Erfahrung auf diesem Gebiet verfüge.

Die Arbeit an einer Auslandsschule ist reich an Schwierigkeiten. Ganz besonders nach dem Kriege war das der Fall. Doch gerade darum wächst einem diese Arbeit ans Herz. Liebt doch eine Mutter auch das Kind am meisten, das am schwersten zu behandeln ist. Diese Tätigkeit bleibt immer irgendwie Neuland, immer wieder gibt es Überraschungen, immer wieder sieht man sich neuen Aufgaben beruflicher und menschlicher Art gegenüber. So steht der persönlichen Initiative ein weites Feld offen.

Das gilt vor allem für den Kindergarten. Die Arbeit am Auslandskindergarten ist eine Variante der kindergärtnerischen Tätigkeit im Inland, und zwar insofern, als dem erzieherischen Bereich weitere spezifische Aufgaben hinzugefügt sind. Alles Gewohnte wird durch ein neues Vorzeichen in eine andere Tonart umgesetzt, es bekommt einen anderen Stellenwert als vorher. War der Aufgabenkreis des Inlandskindergartens Zweck an sich, so wird er jetzt als Mittel zum Zweck einem fernen Ziel untergeordnet, das mit „Kindergarten“ scheinbar gar nichts zu tun hat. Dieses Ziel ist in ausgebauten Schulen das deutsche Abitur. Die erste Teilstrecke auf dem Wege dorthin soll im Kindergarten bewältigt werden.

Es ist klar, daß gemeinsames Streben auf ein gemeinsames Ziel innigsten Zusammenhang voraussetzt. Auseinanderfallen würde Umweg, würde Zeit- und Kraftverlust bedeuten. Umgekehrt muß gemeinsame Arbeit zu engster Verbundenheit führen.

Manche Außenstehende werden fragen, ob denn der Kindergarten wirklich dazugehöre, ob er nicht überflüssig, ob er nicht sogar ein unnützes und lästiges Anhängsel sei. Wenn obendrein noch behauptet wird, daß von der Breite und Festigkeit des Kindergartens die Solidität des gesamten Schulgefüges weitgehend abhängt, so wird jeder, der mit dem Aufbau einer Auslandsschule nicht vertraut ist, der auch etwa mit dem Begriff „Kindergarten“ nichts Rechtes anzufangen weiß, diese Behauptung für eine Übertreibung halten.

Wenn ich von mir selbst sagen kann, daß ich mich der ganzen Schule verbunden, daß ich mich verantwortlich fühle, daß ich die Entwicklung jedes Kindes, das den Kindergarten besuchte, in späteren Schuljahren mit Interesse verfolge, so sehe ich ein, daß das allein kein Beweis für die Notwendigkeit und Zugehörigkeit des Kindergartens sein kann.

Auch der Erwähnung der materiellen Seite mag keine Überzeugungskraft innewohnen. Die Einkünfte aus dem Kindergarten in Madrid übersteigen die Ausgaben, was nach der Neugründung der ganzen Schule sehr zugute kam. Normalerweise aber darf eine erzieherische Institution von so fundamentaler

Bedeutung nicht von kommerziellen Gesichtspunkten bestimmt werden. Sie muß auf ideeller Grundlage stehen.

Ziel der deutschen Schule in Madrid ist das Abitur. Das setzt vollkommene, freie Beherrschung der deutschen Sprache voraus. So ist es nicht das Gleiche, ob die Unterrichtssprache an der Schule deutsch ist, oder ob nur in einigen wenigen Fächern deutsch gesprochen wird, oder ob das Deutsche womöglich nur als Fremdsprache ein Schattendasein führt. Wenn die Schule den Kindern im Ausland deutsche Kultur, deutsche Werte und Wertmaßstäbe vermitteln will, so ist die Sprache erste Vorbedingung dazu. Sprache ist ja kein totes Gebilde, sie ist eine dynamische Kraft. Der Sprache kommt eine formende, zumindest eine bestimmte Wesensseiten auslösende Funktion zu. Verschiedenheit der Sprachen erschöpft sich nicht etwa in der Unterschiedlichkeit der Lautbildung, des Satzbaues und der Ausdrucksweise. Die Differenz liegt tiefer. Die Oberfläche ist nur Symptom, spezifische Kristallisation einer spezifischen Weise, die Welt zu betrachten und gedanklich zu verarbeiten. Die sprachlichen Unterschiede bestehen also vor allem im sprachlichen Gehalt, in Sehweise, Auswahl, Umgrenzung und Wertung der Welt. Morphologie, Syntax und Phonetik sind nur die sichtbar gewordenen, erkennbaren Formen dieses umfassenden Wertgefüges, in dem die Welt dem Menschen begreifbar wird. Die Sprache ist Träger eines Weltbildes. Voraussetzung für das Vermitteln einer Kultur ist also die Sprache. Sie ist nicht nur die Grundlage dazu, sondern ist dieser Kultur innig verwoben, sie ist ein Teil dieser Kultur selbst.

So liegt also die Notwendigkeit intensivster, zielstrebigster Sprachunterweisung auf der Hand. Kann nun dem Kindergarten daraus eine Aufgabe erwachsen?

Wenn man bedenkt, daß der Erfolg einer sprachlichen Einwirkung desto gesicherter erscheint, je früher damit angefangen wird, so leuchtet die Wichtigkeit des Kindergartens ein. Ein Beginn mit drei Jahren wäre demnach dem mit sechs Jahren vorzuziehen. Wenn man das nun aber nicht zugeben will, weil vielleicht aus neuzeitlichen psychologischen Erwägungen heraus ein späterer Anfang günstiger erscheint, — sei es, um die geschlossene Einheit der seelischen Struktur des Kindes nicht zu gefährden, sei es, weil man die Lernfähigkeit auf einer höheren Altersstufe für umfangreicher hält — so wollen wir, d. h. der Kindergarten, den Anspruch auf Nützlichkeit auf ein Minimum beschränken. Man kann aber die Tatsache nicht umgehen, daß die Dauer einer sprachlichen Beeinflussung von entscheidender Bedeutung ist. Es ist nicht gleichgültig, ob man drei oder sechs oder neun Jahre lang der Wirkung einer Sprache ausgesetzt ist. Damit steht fest, daß der Kindergarten der Schule Vorteile bringt, denn der Besuch des Kindergartens bedeutet Verlängerung der Schulzeit um zwei oder drei Jahre. Nun mag es immer noch Skeptiker geben, die die Frage stellen: Ja, das ist alles schön und gut und vielleicht richtig, aber ist denn der Kindergarten überhaupt zur Vermittlung einer Sprache fähig?

Zur Beantwortung dieser Frage wird es notwendig sein, etwas weiter auszuholen. Die wenigsten Menschen wissen etwas über das Wesen des Kindergartens. Man hat eine vage Vorstellung von einer Art Bewahranstalt für ein Gewimmel von winzigen, lärmenden Geschöpfen, an dessen Spitze eine „Tante“ steht, die sich insofern nicht viel von einem Kindermädchen unterscheidet, als sie lediglich den Charakter einer Aufsichtsperson zu haben scheint. Daß dieses scheinbare Durcheinander unauffällig, aber systematisch gelenkt sein könnte, daß vielleicht

ein erzieherisches Ziel verfolgt wird, vermutet man kaum. Der Kindergarten ist aber keine Bewahranstalt, sondern eine Erziehungsstätte für noch nicht schulpflichtige Kinder. Wenn wir weiterhin sagen, daß er die Ergänzung der Familie sein soll, so ist damit sein Aufgabenkreis schon umrissen, Inhalt und Ziel der kindergärtnerischen Tätigkeit bereits angedeutet. Der Kindergarten übernimmt einen Teil der familiären Aufgaben, bzw. er erweitert sie in ihrem Umfang und stellt sie auf eine breitere Basis. Diese Aufgaben sind pädagogischer und, zu einem kleinen Teil, pflegerischer Natur. Die volle, gesunde und glückliche Entfaltung der kindlichen Kräfte auf geistig-seelischem und körperlichem Gebiet wird angestrebt. Fröbel wählte darum wohlbedacht das Bild des „Gartens“, des „Kindergartens“. Die Erziehung folgt getreu den natürlichen Lebensstufen des Kindes. Sie soll auf jeder Stufe das sein, was gerade diese Stufe fordert. (Damit ist klar gesagt, daß der Kindergarten niemals in die Arbeit des Grundschullehrers eingreifen kann und es auch nicht will, denn der Übergang von der Spiel- zur Arbeitshaltung erfolgt nach psychologischen Erkenntnissen erst mit dem 6. Lebensjahr.) Wesentliches und grundsätzliches Prinzip der Kindergartenerziehung ist die Anregung zu freiem Tun und Gestalten. In diesem Gestalten soll das Kind schöpferisch werden.

Zu dieser Arbeit bringt die Kindergärtnerin die pädagogischen, psychologischen und pflegerischen Voraussetzungen mit. Man könnte sie mit einer Mutter vergleichen, die sich ihrer erzieherischen Aufgabe voll bewußt ist, die ihre instinktive mütterliche Einstellung theoretisch unterbaut hat. Dieses verstandesmäßige Durchdringen gefühlsmäßiger Seiten befähigt sie zu klarem und zielstrebigem Vorgehen.

Der Kindergarten schafft dem Kinde größeren Lebensraum, als es die Familie tun könnte. Er erzieht durch die Gemeinschaft zur Gemeinschaft, er bildet die erste Brücke zur Welt.

Ob der Kindergarten die Familie ergänzt oder ob er sie wie das „Kindertagheim“ und der „Hort“ ersetzt, ob er die Funktion der Familie ganz oder nur teilweise übernimmt, in jedem Falle will er dem Kinde ein Heim, ein Zuhause bieten, eine Stätte, in der es sich wohlfühlt. Daher ist es wichtig, daß der „Kinderstuben“charakter des Kindergartens gewahrt bleibt. Überfüllte Räume und Massenbetrieb stehen in schärfstem Gegensatz zu seiner grundsätzlichen Idee. Immer soll eine individuelle Behandlung des Kindes möglich sein. Der Kindergarten betont die Gefühls-, die Gemütsseite, ohne die die Kindheit eine armselige und traurige Zeit wäre. Hier fallen uns nun, so ganz nebenbei, auf dem Wege zur Beantwortung der Frage nach der sprachlichen Bedeutung weitere Gründe in den Schoß, die für den Kindergarten sprechen. Ein Kind, das sich im Kindergarten daheim fühlte, wird wahrscheinlich auch mit Freude und Lerneifer in die erste Schulklasse eintreten, es betrachtet die Schule als „seine“ Schule, die ihm lieb und vertraut ist, in die es hineingehört. Wir wissen heute durch die Psychologie, daß die erzieherischen Einflüsse der ersten Lebensjahre richtunggebend sind für das spätere Leben. Ein bedeutender Psychologe mißt, vielleicht etwas überspitzt, den ersten zwei Lebensjahren größere Bedeutung bei als etwa einem Universitätsstudium. Soviel scheint sicher: Der Geist, der im Kindergarten weht, die Atmosphäre, die dort herrscht, überträgt sich mit den Kindern, die dort waren, irgendwie auf die Schule. Wenn vom Niveau einer Schule die Rede ist, so ist gewiß der Kindergarten mitbestimmend. Vergleicht man die Schule mit

einem Organismus, in dem Grund- und Oberschule das Hirn sind, so sollte dem Kindergarten die Funktion des Herzens zuerkannt werden.

Wir sind vom Inland her nicht daran gewöhnt, im Kindergarten einen Teil der Schule zu sehen. Der Kindergarten hat im Inland mit den anderen Schulgattungen nichts zu tun, er führt ein isoliertes Dasein. Man rechnet ihn, und wie wir sahen mit Recht, mehr zur Familie als zu einer öffentlichen Institution, wie es die Schule ist. Warum aber sollte man ihn nicht mit dem gleichen Recht zur Schule zählen? Er ist beiden sozialen Gruppen zugehörig. Als Überbrückung vom Elternhaus zur Schule stellt er ein Zwischenglied dar, er vermittelt zwischen familiärer Sphäre und schulischem Bereich. Im Kindergarten erfolgt, unmerklich und ohne Härten, die soziale Anpassung. Die Umstellung vollzieht sich im Spiel, ohne den Verlust geistiger und seelischer Kräfte, der in der ersten Grundschulklasse eine starke Belastung bedeuten könnte. Zur Schule gehörig nimmt der Kindergarten dieser Institution die Strenge und umgibt sie mit einer Atmosphäre der Wärme und des Sich-daheim-fühlens.

An der Auslandsschule also ist der Kindergarten der Teil, der die Kleinkindererziehung übernimmt. Er ist der erste Abschnitt eines fortlaufenden, immer höher strebenden Bildungsganges, der in sich keine scharfen Zäsuren aufweist und der im deutschen Abitur gipfelt. Man könnte für den Schulaufbau das Bild der Schichtung verwenden: Die drei Schichten — Kindergarten, Grund- und Oberschule — tragen einander und durchdringen einander. Die jeweils höhere Schicht ist ohne die tiefere schlecht existenzfähig, ohne dabei ihre wesensmäßige Eigenart zu verlieren. Die Autonomie jeder Schicht darf aber niemals zur Abgelöstheit werden.

Die Atmosphäre herzlicher Verbundenheit, des Zuhauseseins, soll also im Kindergarten ihren Ausgang nehmen und auf die Schule überstrahlen. Andererseits ist der Kindergarten auf die Grundschule angewiesen. Die Kapazität des Kindergartens liegt auf dem Gebiet der allgemeinen Pädagogik, des Pflgerischen und des Sozialen, vielleicht auch noch des Fürsorgerischen. Das Methodisch-Didaktische, das die Vermittlung einer Sprache erfordert, fehlt. Man könnte meinen, daß ja damit die gestellte Frage nach der Befähigung des Kindergartens für das sprachliche Gebiet verneint werde. Ich möchte aber trotzdem behaupten, daß der Kindergarten sehr wohl in der Lage ist, die deutsche Sprache weiterzugeben. Die allgemeinen pädagogischen Voraussetzungen sind vorhanden, wie ich darzulegen versucht habe. Außerdem gibt es 1. eine Grundschule, die dazu verhelfen kann, die Lücken aufzufüllen, und 2. kann man sich selbst eine ganze Menge erarbeiten. In Bausch und Bogen übernehmen kann man die Grundschulmethodik ohnehin nicht, da es sich bei der Unterweisung des Kleinkindes um einen Spezialfall handelt. Die psychologischen Voraussetzungen müssen andere sein als beim Schulkind. Aufgabe der Kindergärtnerin ist es, sich, sobald sie ihre Arbeit an einem Auslandskindergarten übernimmt, um geeignete Methoden zu bemühen. Es gibt immer Wege, wenn man ernsthaft danach sucht. Man macht, trotz gutem Willen, anfangs manches falsch, doch kann man immer aus diesen Fehlern lernen. Die Hauptsache ist, daß man stets wach und aufnahmebereit bleibt.

Die deutsche Schule im Ausland ist dazu da, den am Schulort wohnenden deutschen Kindern die Möglichkeit zu geben, einen deutschen Unterricht zu genießen. Darüber hinaus können, im Dienste der Völkerverständigung, die noch freien Plätze durch Kinder des Gastlandes belegt werden.

Der Idealfall sähe nun folgendermaßen aus: Eine Mehrheit deutschsprechender Kinder besucht den deutschen Kindergarten, in dem außerdem eine kleine Zahl fremdsprachiger Kinder einfach nebenher im wahrsten Sinne des Wortes „spielend“ deutsch lernen.

In der Praxis ist das wesentlich anders: Die überwiegende Mehrheit besteht aus Kindern des Gastlandes oder aus deutschen Kindern, die nur wenig deutsch sprechen oder verstehen. Selbst die Kinder, die deutsch können, bedienen sich viel lieber der Sprache des Landes. Von etwa 200 Kindern unseres Kindergartens sprachen 11 deutsch! (Das heißt nicht, daß nur 11 Deutsche im Kindergarten waren!) Es ist eine bedauerliche Tatsache, daß selbst Kinder rein deutscher Eltern manchmal kein Wort deutsch reden können, von Mischehen ganz zu schweigen. Ich habe hier und da den Fall erlebt, daß Kinder, die ein oder zwei Jahre in Spanien lebten, das Deutsche fast vergessen hatten. Die Eltern begehen oft den verhängnisvollen Fehler, sich mit ihren Kindern nur spanisch zu unterhalten, um sich und die Kinder in dieser Fremdsprache zu üben. Sie sind freudig erstaunt über die Leichtigkeit, mit der das Kind lernt. Zu spät kommt ihnen der Gedanke oder vielmehr die Einsicht, daß das Deutsche verloren gehen könnte. Oft auch besteht bei den Eltern guter Wille, doch ist es so angenehm und bequem, die Kinder den spanischen Dienstboten zu überlassen. Ich glaube, daß man sich in den Fällen, in denen die Eltern versagen, der Kinder doppelt annehmen sollte.

Wenden wir uns nun dem Methodischen zu. Wenn ich im Laufe der Jahre eine Methodik für den Kindergarten erprobte, so will ich ihr keine Allgemeingültigkeit zuschreiben. Ich werde in großen Zügen das Wesentlichste darzulegen suchen. Sie können sich dann selbst ein Urteil bilden:

1. Wir wenden die Ganzheitsmethode an: Kein Wort wird gesondert gebracht, sondern immer in einem Zusammenhang.

2. Wir bringen keinen neuen Begriff an die Kinder heran, ohne ihn gleichzeitig visuell oder motorisch oder akustisch zu verankern, am besten alles zusammen. Wenn ein Aufnehmen auf anderen Sinneswegen möglich ist, so wird auch das ausgenutzt. Wir empfinden warm als warm, kalt als kalt usw. Wir sehen einen Vogel, wir hören ihn, wir malen und formen ihn, wir sind selbst Vögel, wir fliegen usw. Der Kindergarten lebt ja aus der Phantasie heraus, aus dem intuitiven Bereich, und so sind den Augenblickseingebungen keine Schranken gesetzt.

3. Alles, was getan, gesehen und gehört wird, ist von einem entsprechenden Satzchen begleitet. Umgekehrt wird möglichst nichts gesprochen, was nicht gleichzeitig auf irgendeine Art erfahren wird.

4. Wir übersetzen niemals.

5. Wir machen phonetische Übungen. Die im Spanischen nicht vorhandenen Laute werden in spielerischer Form geübt: Wir spielen Eisenbahn, und die Lokomotive rollt mit lautem „sch, sch, sch“ voran. Oder wir hauchen in die Hände, weil es kalt ist: „H, h, h“ und dergleichen mehr.

6. Wir lassen manches im Chor sprechen, obwohl das große Nachteile hat (es begünstigt z. B. das monotone Liern), doch werden gerade im Kindergarten diese Nachteile durch den Vorteil aufgewogen, daß viele schüchterne kleine Häschen so zum Sprechen kommen, während sie allein keinen Laut von sich geben würden. In sprachlicher Hinsicht einen Druck auszuüben, wäre praktisch nicht möglich und widerspräche auch der Methode des Kindergartens. Immerhin wissen

wir, daß diese Methode einer Verbesserung bedarf. Wir werden jetzt Versuche mit Klatschen oder einfachen Musikinstrumenten machen, um den Rhythmus der Lautfolge in Worten und Sätzen, das Heben und Senken der Stimme herauszuhören. Dadurch wäre vielleicht eine Verringerung der Monotonie zu erreichen.

Grundsätzlich möchte ich auch auf Folgendes hinweisen: Wenn Kinder, die nicht deutsch verstehen, in den Kindergarten kommen, so lassen wir ihnen Zeit, sich einzugewöhnen, ehe wir mit dem Deutschen beginnen. Die wichtigste Basis für jede erzieherische Beeinflussung ist der menschliche Kontakt, den man nicht bekommt, wenn man in einer fremden Sprache auf ein verschüchtertes Kind einredet. Das Kind muß sich bei uns erst einmal daheim fühlen. Wir fangen dann mit wenig deutsch an und gehen von diesem Anfangspunkt aus langsam zur Erweiterung über. Die Vertiefung ist grundsätzlich der Breite des Lernens vorzuziehen. Wir legen mehr Wert auf Qualität als auf Quantität, und das nicht allein mit dem Ziele der gründlichen Spracherlernung, sondern aus allgemeinen erzieherischen Gründen. Gerade die pädagogische Arbeit des Kindergartens beschränkt sich ja nicht auf einen bestimmten Lehrstoff, sondern sucht den ganzen Menschen zu erfassen. Es gilt auch hier: Alles, was nicht gut und vollständig gelernt werden kann, ist von Schaden, und zwar nicht nur für die stoffliche Verarbeitung, sondern für den ganzen Menschen.

Für unser sprachliches Vorgehen könnte man als ganz grobes Schema ein Quadrat annehmen, von dessen unterer Ecke eine Diagonale zur oberen läuft. Das eine der so entstandenen Dreiecke, dessen Grundlinie sich mit der des Quadrates deckt, ist das Spanische. Es beherrscht vorerst den ganzen Komplex und verschwindet nach und nach ganz. Das auf der Spitze stehende Dreieck entspricht der deutschen Sprache. Sie beginnt mit wenig, breitet sich aber immer mehr aus, bis sie das gesamte Feld erfüllt. Dabei handelt es sich, wie sich jeder sagen kann, der Erfahrung mit dem Vermitteln einer Sprache an große Gruppen von Kleinkindern hat, nicht etwa um Deutsch an sich, sondern um einen sorgfältig ausgewählten Sprachschatz aus dem engsten Interessengebiet des Kleinkindes. (Auch im Inland ist der Wortschatz des noch nicht schulpflichtigen Kindes gering). Dieser Sprachschatz wurde in Anlehnung an den Sprachplan der Grundschule festgelegt, ebenso die Reime, Lieder und Spiele (von denen die meisten im Inland bekannten für uns zu kompliziert sind; nur die einfachsten haben für uns Wert) und die immer wiederkehrenden Redewendungen wie „Guten Tag“, „Auf Wiedersehen“, „wir spielen“, „wir essen Frühstück“, „wir gehen nach Hause“ usw. Auch die Themen, die sich zum größten Teil aus dem Jahreslauf ergeben, wie Frühling, Ostern, Sommer, Ferien, es regnet, Heini ist krank usw. stimmen mit denen der Grundschule weitgehend überein.

Alles Festgelegte widerspricht an sich der kindlichen Welt in ihrer Vielfarbigkeit und Fülle. Das zu erkennen und hier auf anderen Gebieten Ausgleich zu schaffen, um nicht der Monotonie der früheren Kleinkinderschulen zu verfallen, ist Sache der Kindergärtnerin. Hier gibt es kein Rezept. Es ist Angelegenheit des persönlichen Einfühlungsvermögens, des Fingerspitzengefühls.

Der gesamte Tageslauf ist ausgerichtet auf dieses Spracherlernen, das so vor sich gehen soll, daß die Natürlichkeit und Beweglichkeit des Kindergartenablaufs nicht gehemmt wird. Es soll den Kindern nicht aufgezwungen werden und darf sie nicht langweilen. Die moderne Tendenz einer fast absoluten Bewegungs-



freiheit ist bei uns draußen nicht durchführbar. Vielleicht ist ja ohnehin, wie das bei extremen Neuerungen der Fall zu sein pflegt, der Mittelweg der richtige.

Der im Plan vorgesehene Stoff wird folgendermaßen an die Kinder herangebracht: Im Sinne der ursprünglichen Fröbelmethode, die lange Jahre abgelehnt wurde und in Vergessenheit geraten war, hier und da aber in modernen Kindergärten wieder hervorgeholt wird, wird ein Wochenthema gestellt. Es muß nicht um jeden Preis starr festgehalten werden; hierin unterscheidet sich der Kindergarten von der Schule. Nehmen wir an, das Thema heißt „Frühling“. Das dazugehörige Lied könnte sein: „Alle Vögel sind schon da“. Wir malen zuerst in gemeinsamer Arbeit, in klaren Linien und Farben, ein großes buntes Tafelbild. Jeder soll herangezogen werden. Wir betrachten das Bild, hören, was darüber zu sagen ist, sprechen nach, singen vielleicht. Das Thema „Frühling“ wird nun die ganze Woche über — oder auch länger — je nach dem, wie der Stoff verarbeitet werden konnte — in den verschiedensten Kindergartenbeschäftigungen aufgegriffen.

Eine „Beschäftigung“ ist die Bezeichnung für die von Fröbel vorgeschlagene Anleitung zu musischen Betätigungen wie Singen, Zeichnen, Malen, Märchen-erzählen, Stegreifspiel, Tanzspiel, rhythmischen Übungen, zu Handfertigkeiten wie Basteln, Bauen, Kneten, Schneiden, zu Geschicklichkeits- und Sinnesübungen. Man könnte vielleicht von einem gelenkten Spiel reden.

Diese Beschäftigungen haben nun also „Frühling“ zum Thema. Wir machen einen gemeinsamen Spaziergang durch den Garten und betrachten alles, was der Frühling bringt, wir zeichnen und schneiden vielleicht einen Vogel. Wir geben den Vögeln Futter. Einer bringt einen Vogel im Käfig mit in den Kindergarten. Wir reißen aus Buntpapier einen Garten und kleben ihn auf. Und als Höhepunkt, am Samstag, kommt das Kasperle und hat ein aufregendes Abenteuer, das sich irgendwie um den Frühling dreht.

Das also wäre in großen Zügen die methodische Seite der Spracherziehung im Kindergarten. Er leistet die erzieherische Vorarbeit, ohne die der Schulbeginn wesentlich erschwert wäre, und zwar sowohl für den Lehrer der Grundschule als auch für das Kind. Durch den engen Zusammenhang mit der Grundschule ist der Kindergarten aber der ganzen Schule verbunden. Alle drei Schulgattungen müssen eine organische Einheit bilden, um erfolgreich arbeiten zu können.

## **Die Grundschule innerhalb der organischen Einheit der deutschen Auslandsschule**

**Auszug aus dem Referat auf der Jahrestagung 1957 des VdLiA**

von Rektor Josef Krull, Hildesheim

1. Innerhalb der organischen Einheit der deutschen Auslandsschule steht die Grundschule als Kernstück, nicht allein von der Masse her, sondern vor allem durch das unverkennbare besondere Gewicht seiner grundlegenden Leistungsarbeit, seiner Fruchtbarkeit mit dem weiten und starken Kontaktbereich zum Elternhaus und der Vielseitigkeit didaktisch-methodischer Aufgabenstellung.

Die Grundschule hat nicht nur teil an der Sendungsaufgabe der deutschen Auslandsschule, sie ist Voraussetzung. Ihr allgemeiner Aufgabenbereich deckt sich mit dem des schulischen Oberteils, d. h. der Oberschule samt den anzutreffenden übrigen Bildungszweigen. In ihrem besonderen Arbeitsfeld liegen die Lehr- und Erziehungsziele, welche Anknüpfungspunkte und Weiterführungsgrundlagen nach oben oder nach innerdeutschen Schulen zu vermitteln haben.

Das Beteiligungsmaß an der Ur-Mission der deutschen Auslandsschule, der Erhaltung und Pflege des Deutschtums und seiner Sprache an Kindern deutscher Herkunft, ist für die Grundschule ebenso weit und groß wie das Maß an der zusätzlichen Aufgabe, einbezogenen Ausländern durch Vermittlung der deutschen Sprache und deutschen Bildungsgutes den deutschen Menschen in Kenntnis, Verständnis, Vertrauen, Wertschätzung und Freundschaft näherzubringen und diesen wiederum zu entsprechender Gegenleistung zu erziehen.

Die Grundschule schafft das der Deutschen Schule Gesicht und Prägung verleihende Klima, in das deutsche und nichtdeutsche Kinder, deutsches und fremdes Elternhaus mit all den Gefühlserscheinungen der Zugehörigkeit, Anhänglichkeit, des Stolzes, der Begeisterung und Liebe hineinwachsen und das dem oberen Schulteil wertvollste Lebens- und Arbeitsbedingungen sichert.

In Not- und Krisenzeiten zeigte sich die Grundschule nicht selten als Ausgangs- und Wirkungsbasis einer der deutschen Auslandsschule innewohnenden unbändigen Kraft, aus der schulexistenzsichernde Faktoren des Zugehörigkeitsgefühls, des Opfersinnes und persönlicher Hingabe, von deutscher wie von fremder Seite, von Elternhaus, Schulvorständen, Lehrpersonen und Kindern, herausstrahlten.

2. Die Frage, ob der Kindergarten als Helfer der Auslandsgrundschule mehr ist als Aushängeschild, Bewahranstalt, Sammelbecken und Zubringerstätte oder finanzielles Fundament, ob seine Vorleistung für die Grundschularbeit sich positiv bemerkbar macht, wird bejaht. Erwähnt seien die dem Lehrer der Anfangsklasse bereitgestellte Verständigungsbasis für fremdsprachige Kinder, der verwendbare Wort- und Liedschatz, die sachlichen Anknüpfungspunkte und die Möglichkeit müheloserer methodischer und erzieherischer Lenkung. Der Kindergarten ist für die Auslese der Grundschulkinder wichtig, wie er andererseits bei der Ausgestaltung gemeinsamer Schulfeste hilft und in Notfällen aus seinem Personal der Grundschule unentbehrliche und wertvolle Lehrdienste stellt.

Aber die Grundschule muß auch Forderungen anmelden, und in deren Annahme und Berücksichtigung liegt ein wesentliches Wertmoment, das dem Gedanken der schul-organischen Einheit erst Berechtigung und Sinngebung verleiht. Allgemein erwartet die Grundschule eine Vorbereitung, die ihrem Erstunterricht einen belastungsfreien Start und der weiteren Schularbeit Stützen und Hilfen sichert. Im einzelnen fordert sie eine altersgemäße Verarbeitung kindlicher Erlebnis- und Erfahrungskreise, eine Nutzung kleinkindlicher Aktivität, die Pflege musischer Äußerungen und eines kindlich-sozialen Verhaltens und die Schaffung einer deutschsprachlichen Grundlage für nicht deutschsprachige Kinder. Sie warnt vor der Vorwegnahme fachlicher Leistungen durch den Kindergarten, die eine künftige Arbeit stören können, und empfiehlt Einsichtnahme in Planungen und Arbeitsweise der 1. Grundschulklasse wie überhaupt jede Kontaktnutzung mit der Grundschule.

Die Gesichtspunkte für die Schüleraufnahme in die Anfangsklasse der Grundschule werden von der jeweiligen Schulsituation mitbestimmt. Es versteht sich, daß die Grundschule vor der Aufnahme aus dem Kindergarten sich mit diesem ins Einvernehmen setzt und seine Beobachtungen und Erfahrungen berücksichtigt. An manchen Auslandsschulen geht der Aufnahme in die Grundschule eine Schulreifeprüfung voraus.

3. Bei der Betrachtung der Grundschararbeit mit der Blickrichtung zum Oberbau wird sichtbar, daß beide Schulteile gemeinsam an den allgemeinen Andersartigkeiten und den besonderen des Schulplatzes tragen, die vom Begriff der Auslandsschule her diktiert werden. Aus dieser schicksalhaften Verkettung ergibt sich die Notwendigkeit des Hinaufschauens. Das muß der Grundschullehrer wissen und beachten, dafür erwartet er gleiche Einsicht und Bereitschaft von oben her.

Die landesmäßige und örtliche Verschiedenheit der Gegebenheiten, Zielsetzungen und Arbeitsbedingungen gibt zusammen mit der Sinnes- und Arbeitsart des schultätigen Menschen der einzelnen Auslandsschule — und der Grundschule als ihrem organischen Teil — das Gesicht. Die Herde der in Fülle herauswachsenden schulischen Probleme liegen ursächlich in der Eigenart des Landes, des Kindes und der Situation der Einzelschule.

Die Probleme beginnen schon mit dem Klima und seinen Auswirkungen; sie leiten sich ab aus Landesgewohnheiten, -auffassungen und -bedürfnissen, aus landesobrigkeitlichen Vorschriften, aus drückenden Stoffmengen bei doppelten Zielsetzungen und aus dem Einfluß fremdländischer Lehrmethoden.

Besondere, zum Teil schwierigste Problemstellungen gibt das Auslandsschul-Kind auf. Wir haben zu unterscheiden: das reindeutsche Kind, das nichtdeutsche Kind und das gemischtdeutsche Kind.

Beim *reindeutschen Kind* sind der Bezug zur Heimat und die familiendeutsche Behütung teils voll erhalten, teils weniger bis stark herabgemindert. Existenz- und Bildungsziele liegen verschieden: a) Deutschland, deutsche Reifeprüfung, Anschluß an deutsche Inlandsschule — b) das Gastland, beide durch die Schule gebotenen Abschlüsse der Reifeprüfung und des Bachillerats, nach Möglichkeit zusätzliches Studium in Deutschland — c) deutscher Abschluß wenn irgend möglich, einheimischer auf jeden Fall — d) Mitnahme der Vorteile der deutschen Bildung, gegebenenfalls Übergang auf eine Landesschule — e) Resignation, bedingt durch unglückliche häusliche Verhältnisse. — Kindliche Intelligenz und Eifer sind im ganzen erfreulich, das Arbeitsinteresse zeigt in die entsprechende Bildungsrichtung. Neben vorzüglichen Schuleigenschaften stehen auch bedenkliche Leistungsschwächen.

Das *nichtdeutsche Kind* zeichnet sich durch mitgebrachtes, vom Elternhaus beeinflusstes außergewöhnliches deutsches Schulinteresse und — je nach der nationalen Herkunft — durch positive Begabungs-, Temperaments- und Charaktereigenschaften aus \*). Es wirft mit seiner fremden Muttersprache das Kernproblem unserer lehr- und planmäßigen Arbeit auf.

Zwischen beiden Gruppen steht das *Kind mit einem deutschen Elternteil*. Seine interessen- und arbeitsmäßige Zuordnung richtet sich sehr nach dem Grade der Blutmischung und nach der Einflußstärke oder -schwäche des deutschen Eltern-

---

\*) Natürlich finden sich auch Mangelercheinungen.

teils. Es befindet sich bei Vereinigung mancher arbeitsmäßigen Vorzugsbedingungen nicht selten in einer seelischen Zwiespältigkeit.

Als letzter größerer Komplex für die Problembildung ist die Schulsituation zu nennen, jene Bedingungs-lage, die aus den traditionellen Verhältnissen, der Schülerzahl und -zusammensetzung, den wirtschaftlichen Grundlagen, der Ausstattung, der gradmäßigen Abhängigkeit von Landesvorschriften und -zugeständnissen, den Zeitumständen, den Lehr- und Bildungszielen und der äußeren Organisation entspringt.

Verschärft wird die problematische Lage immer da, wo mehrere Faktorengruppen gleichzeitig auftreten: bei gemischten Klassen, uneinheitlicher Vorbildung, Planunterbrechungen und Kombinationsnotwendigkeiten.

Gegenüber den zahlreichen Schwierigkeiten sind die vielfachen Hilfen nicht zu übersehen, die sich zum Teil aus den Problemfeldern selbst anbieten.

Bei den Auseinandersetzungen mit den Problemen im Schulalltag gilt für die *deutsche Sprache* u. a.:

Wenn Deutsch schon nicht Schulsprache sein kann, sollte man mit allen Mitteln versuchen, es als Unterrichtsprinzip durchzuführen. Das deutschsprachliche Element ist ungeheuer wichtig und als Merkmal für die Prägung der deutschen Auslandsschule entscheidend. Art und Umfang der deutschsprachlichen Grundlagenbildung, die im Kindergarten oder in der Anfangsklasse beginnt, müssen so sorgfältig und planmäßig gesichert werden, daß sie für die gesamte Grundschularbeit haltender und nährender Wurzelboden wird, in dem die Grundschulziele zu ihrer Erfüllung gelangen und mit dem der Oberbau seinen besonderen Aufgaben gerecht werden kann. Es dürfen vor allem nicht der Wert und die unabstreitbare Notwendigkeit einer sauberen *phonetischen* Erziehung übersehen werden, die am ersten Tag der Berührung fremdsprachiger Kinder mit der deutschen Sprache einsetzt und Angelegenheit des Sprach- und Gelegenheitsunterrichts aller Jahrgänge bleibt. Ihr Pflegebereich erstreckt sich vom Kindergarten über Grund- und Oberschule bis in die letzten Zweige deutscher Sprachkurse für Erwachsene.

Die Auswahl der *Lesetexte* aus den eingeführten deutschen Schulbüchern wird immer auf Schwierigkeiten stoßen, sowohl was den Inhalt als auch die sprachliche Fassung betrifft. Die Kunst des Lehrers wird darin bestehen müssen, neben der geschickten Auswahl den Willen zum Maßhalten aufzubringen, damit Arbeitsfreude und Eifer gewahrt bleiben, und nicht zuletzt in einem Spürsinn, wie weit er Mut und Vertrauen in eigene schöpferische kindliche Dispositionen haben darf, die aus dem großen Geheimnis Kind und Sprache uns nicht selten freudig überraschen.

Ein braubarer *Lehrplan* müßte, jedem Lehrer griffbereit, an jeder Grundschule vorliegen. Es empfiehlt sich, ihn in Gemeinschaftsarbeit mit dem Kollegium aufzustellen und Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit der Oberschule einzubauen. Man sollte ihn von Zeit zu Zeit überprüfen. Neu zu sammelnde Erfahrungen und Anpassungen an etwaige örtliche Weiter- oder Andersentwicklungen, sowie an heimatliche unterrichtsbeeinflussende Entwicklungsfortschritte bleiben mitbestimmend für eine gültige Gebrauchsform.

Das oft heikle *Problem der leistungsschwachen Schüler* hängt zunächst mit der Möglichkeit und Durchführung der Aufnahme-Auslese im Kindergarten und in den Anfangsklassen der Grundschule, sodann mit den Versetzungsmaßstäben zusammen. Es tritt besonders da auf, wo die Schule sich in Existenznöten befindet.

Seine Lösung bedeutet eine Verminderung oder Beseitigung der Unterrichtshemmungen, die der Förderung der normal oder überdurchschnittlich begabten Kinder im Wege sind, und gewährleistet die Erfüllung der Erwartungen und Forderungen, die die Oberschule beim Übergang stellt. Wo bei ausländischen Kindern nur umstandsbedingte deutschsprachliche Unvollkommenheiten vorhanden sind, ist durch Bildung von Fördergruppen mit Sonderstunden abzuhelpfen. Aber schwachen deutschen Kindern müssen alle erreichbaren Mittel zur Verfügung gehalten werden. Sie haben sich allerdings mit einfachen Bildungszielsetzungen zu bescheiden.

Beim *Übergang am Ende des 4. Grundschuljahres* hat die Grundschule den Vorteil einer durch lange Beobachtung selbst gewonnenen Beurteilungsmöglichkeit und des Beratens und Einvernehmens mit der Oberschule. Darum kann sich der Übergang an der Auslandsschule weniger kompliziert vollziehen und meistens ohne besondere Aufnahmeprüfung, also durch Versetzung, erfolgen. Wo Vorprüfungen für den Oberbau abgehalten werden, kann sich das Ergebnis auf die verschiedenen Weiterführungsmöglichkeiten beziehen: Oberschule, Mittelschule, Volksschule. Wo kein anderer Ausweg möglich ist, tauchen deutsche Kinder, die sich nicht für die Oberschule eignen, bis zum Ende ihrer Schulpflicht in den Oberschulklassen als Volksschüler mit entsprechenden Facherleichterungen bzw. -verstärkungen unter. Ähnlich kann man mit Mittelschulkindern verfahren.

4. Wenn die Befürworter des Einheitsgedankens im deutschen Schulwesen die gemeinschaftsbildenden Kräfte herausstellen und auf die Wichtigkeit verweisen, die Kinder der Grundschule noch weiter zusammenzuhalten, das der Grundschule eigene Erziehungsklima fortwirken zu lassen, so sieht die Auslandsgrundschule solche Forderungen für ihren Bereich längst erfüllt. Unser Grundschulkind fühlt sich von Anfang an und durch die Jahre verstärkt zur Einheit „seiner“ Deutschen Schule gehörig, der Blick nach oben bleibt auf jeder Stufe vordergründig, angetrieben von den Gefühlskreisen des Reizes, der Erwartung und des Stolzes. Das Kind spürt die wechselseitigen, Schulklima, Stil und Rhythmus formenden Kräfte, die eigenen und die vom Kindergarten und vom Oberbau hereinwirkenden. Es gibt nur die eine Deutsche Schule für das Kind. Der Name wird zum Begriff, zu dessen Einmaligkeit und Festigkeit das deutsch- und schulfreundliche Elternhaus mit dem ganzen Anhang des Verwandten- und Freundeskreises noch beiträgt.

Das Elternhaus wird dagegen auch erkennen müssen — und hier ist die beratende und entscheidende Aufgabe der Grundschule wichtig —, daß bei aller gemeinschaftsbildenden Pflege, bei aller Sorge um Leistungs- und Sozialschwache und um Bereitstellung verschiedener Bildungsmöglichkeiten die Deutsche Schule im Ausland in ihrer Einheit nicht das große Kaufhaus für alle und alles sein kann. Die Leistung bleibt Prinzip.

Das Beglückende für den Grundschullehrer der deutschen Auslandsschule war immer — und es darf nicht anders sein — das verständnisvolle Echo, das seine Arbeit innerhalb des Gesamtkollegiums fand, dem gegenseitige Aufgeschlossenheit, Verständnis und menschliches Entgegenkommen die Wege frei machten. Blicke und Schritte über die Grenzen des Lehrauftrags, ein Herunterkommen und Hinaufgehen, das persönliche Zusammensetzen zu Problemgesprächen, Nehmen und Geben von Anregungen und Arbeitshilfen, wechselseitige Einblicke in Pläne und Lehrweisen und nicht zuletzt das Teilhaben an erholsamer Geselligkeit sind Dinge, die das Bild der Einheit der deutschen Auslandsschule, hier von der

Grundschule gesehen, wohltuend bestimmen. Wenn dann noch ein menschliches gegenseitiges Verstehen der Persönlichkeiten, denen die Verantwortung über die einzelnen Schulteile obliegt, hinzukommt, dürfte auch der Grundschule damit auf eine besondere Weise gedient sein.

5. Die Grundschule hat vielfältigen Anlaß zu dankbarer Anerkennung von Hilfen und Handreichungen, die ihre Arbeit begleiten und möglich machen. Aber weil letztlich immer der Mensch bestimmend ist, sei abschließend ein Wort dem Grundschullehrer gewidmet. Was die Auslandsschule von ihm erwarten und verlangen muß, versucht er vielleicht im Merkblatt aufzufinden. Welches Maß an Eignung, Beweglichkeit, Blick, Hingabe und Selbstbescheidung vonnöten ist, erfährt er meist erst, wenn er mitten in der Arbeit steht, die zuweilen, vor allem an kleineren oder mit Nöten besonderer Art ringenden Schulen, hart an die Grenzen des Zumutbaren reicht. Ich glaube, ich kann nicht besser schließen, als wenn ich, auf die Gefolgschaft der Grundschullehrer deutend, an das Ende meiner Ausführungen das Wort stelle: *Hut ab vor ihrer Leistung!*

## **Die Mittelschule an der deutschen Auslandsschule und ihre Lehrer**

(nach dem Vortrag auf der Jahresversammlung des VdLiA)

von Oberschullehrer Richard Pfü t z e , B ü s u m

Dem heimgekehrten Auslandslehrer fällt bei seiner Wiedereinreihung in das Schulleben der Heimat die scharfe Abgrenzung der Hauptschularten von einander auf; die draußen gewohnte Sicht auf die gemeinsame Bildungsaufgabe aller Schulgattungen tritt zurück, und von dem Heimkehrer wird verlangt, daß er ganz in der Bildungsarbeit seines besonderen Schultyps aufgeht. Seine schulische und dazu auch seine gesellschaftliche Welt zeigen ihm wieder die Schranken, die ihm vor seiner Ausreise selbstverständlich erschienen waren, jetzt aber nicht mehr so selbstverständlich erscheinen wollen: Gebäude für sich, Schüler für sich, Lern- und Lehrmittel für sich, Elternschaft für sich, Lehrerschaft für sich, Lehrerverbände für sich!

Um sich wieder einzugewöhnen, hält er sich an den Lehrplan und die Dienstordnung seiner Schulart. Das Bildungsziel und die Arbeitsweise der innerdeutschen Mittelschule als einer eigenständigen Schulform kann ich hier nur streifen. Diese Schulgattung hat nach dem Krieg einen unverkennbaren Aufschwung genommen. Der einheitliche Name „Mittelschule“ ist allerdings erst 1955 durch die KuMin-Konf. festgelegt worden. (In einigen Bundesländern gibt es noch abweichende Typen, an ländlichen Volksschulen auch noch die sogenannten Aufbauzüge). Die Lehrpläne der Mittelschule besagen, daß Möglichkeiten des Übergangs auf andere Schularten zwar „erwogen“ werden sollen, doch dürfe die Eigengesetzlichkeit der Mittelschule dadurch nicht gefährdet werden.

Die Aufnahme in die Mittelschule nach Besuch der Grundschule erfolgt in der Heimat durch die Schülerauslese. Das Ausleseverfahren ist aber immer wieder geändert worden, und der heimgekehrte Auslandslehrer kann sich mit ihm auch nicht recht befreunden. Wer kann schon wissen, was für Fähigkeiten in einem

Zehnjährigen ruhen? Aber das wissen wir, daß der größte Teil der Kinder dem Bildungsziel des einmal gewählten Schultyps verhaftet bleibt. Damit wird aber in vielen Fällen verhindert, daß die jungen Menschen an einen Arbeitsplatz gelangen, auf dem sie für die Allgemeinheit das Beste leisten könnten und sich selber ausgefüllt fühlen.

Die deutsche Auslandsschule zeigt diese scharfe Trennung zwischen Grund- bzw. Volksschule, Mittelschule und Höherer Schule nicht. Der Übergang von der Grundschule erfolgt draußen in den meisten Fällen ohne Prüfung, also durch einfache Versetzung — eine Einrichtung, zu der man die Jugend draußen nur beglückwünschen kann. In das Gebiet unserer Betrachtungen gehört nun alles, was sich nach oben aufbaut bis zu der Grenze, wo sich die eigentliche Bildungsaufgabe der Oberschule abhebt, d. h. also die Bildungsaufgabe der „Mittelstufe“.

Fast alle unsere Auslandsschulen haben klein angefangen. Sie hatten anfangs nur die Grundschule, oder den Kindergarten und die Grundschule, und sie bauten langsam auf, um der Jugend die deutsche Schulerziehung möglichst lange gewähren zu können und den Begabten gerecht zu werden. Aus der Wurzel, der Grundschule, entwickelten sich je nach den örtlichen Verhältnissen die verschiedensten Schulformen, vor die meist noch der Kindergarten zu setzen ist:

Grundschule + 5.—8. Klasse der Volksschule

Grundschule + Mittelschule

Grundschule + Oberschule bis zur Reifeprüfung

Grundschule + Mittelschule + Oberschule im Aufbau oder bis zur Reifeprüfung

Viele durch Landesgesetze bedrängte Auslandsschulen haben besonders im Mittel- und Oberbau den deutschen Schulcharakter weitgehend aufgeben müssen; aber auch die nach dem 2. Weltkrieg wiedererstandenen Schulen zeigen die erwähnten Übergangsmöglichkeiten. Den vielseitigsten Charakter trägt also der Mittelbau direkt nach der Grundschule, d. h. der 1. Teil der Sekundärerziehung.

An den Auslandsschulen gibt es keine einheitliche Definition für das, was wir zuhause „eigenständige Mittelschule“ nennen. „Jede Auslandsschule hat ihr eigenes Gesicht, und es gibt fast so viele Pläne wie es Schulen gibt“ (Präs. Dr. Löffler). In Heft 2/1957, S. 40 unserer Zeitschrift nannte Dr. Hilker als Grundformen des Schulaufbaus in verschiedenen Ländern das Leitersystem, das Gabelungssystem, wie wir es in Westdeutschland haben, und das Altersstufensystem. Letzteres hat eine geschlossene, einheitliche Grundschule für alle, eine elastische Mittelstufe, welche Gelegenheit zur Orientierung und Erprobung gibt, und eine sich in verschiedene Wege aufgliedernde Oberstufe. Dieses System haben wir versuchsweise im Schuldorf in Deutschland, in den Classes Nouvelles in Frankreich, den Comprehensive Schools in England und in großem Umfang in USA. Dr. Hilker nannte dieses System das sinnvollste der drei, das dem pädagogischen Denken der Zukunft entspreche. Die Mittelschularbeit an der Auslandsschule steht ihm sehr nahe. Um ähnliche Versuche in Deutschland kennen zu lernen, besuchte ich die sogenannte Volksoberschule in Preetz (Holstein). Ich konnte feststellen, daß ihr Aufbau und ihre Arbeitsweise weitgehend denen an der ehemaligen Olinda-Schule in São Paulo entspricht, an der ich lange Jahre in der Mittel- und Oberschularbeit gestanden habe. Hier wie dort: Grundschule mit Oberbau der Volksschule, Mittelschule und Oberschule, alle vereinigt in *einem* Schulkomplex unter der Gesamtleitung eines Oberstudiendirektors, wobei die Grund- bzw. Volksschule sowie die

Mittelschule noch unter der Leitung besonderer Direktoren stehen. Die Preetzer Schule zeigt jene große Beweglichkeit und Elastizität auf der Mittelstufe, von der wir schon sprachen: die Kinder können „nach Orientierung und Erprobung“ vom Volksschulzweig zur Mittelschule oder zum Gymnasium übergehen oder auch umgekehrt. Besonders im Verhältnis der Mittelschule zur Oberschule (Gymnasium) erinnerte sie mich sehr an die Olindaschule. Die Folge dieses Aufbaus ist: Alle Schüler der Anstalt bilden *eine* große Gemeinschaft, die Lehrer der einzelnen Schultypen bilden *eine* Erziehergemeinschaft, und ebenso gibt es nur *eine* Elternschaft.

Die Preetzer Versuchsschule hat aber gegenüber der Auslandsschule den großen Vorteil, daß der Elternschaft die großen Schullasten erspart sind, die den Schulvereinen draußen die Durchführung ihrer Idealschule erschweren. Die Schulgelder sind draußen besonders für die Oberschule oft sehr hoch. Ich habe draußen als Leiter einer „eingebauten“ Mittelschule oft beobachtet, daß für die Oberschule begabte Schüler die Mittelschule besuchten, weil die Eltern das hohe Schulgeld für die Oberrealschulklassen nicht aufbringen konnten. Oder aber sie wünschten den baldigen Eintritt ihrer Kinder in das Wirtschaftsleben. Nun zeigte es sich, daß sowohl die deutschen wie die brasilianischen Firmen gern junge Deutsche einstellten, welche die Handelslaufbahn einschlagen wollten. So entwickelte in São Paulo ein besonderer Zweig der Mittelschule in der Weise, daß in den Abschlußklassen Handelskorrespondenz, kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Kurzschrift in Deutsch und in der Landessprache und Maschinenschreiben eine wichtige Rolle spielten. In Heft 3/1955 unserer Zeitschrift berichtete HStR. Saling aus Barcelona über eine ähnliche Entwicklung des Mittelschulzweiges zu eigenständigen Handelsschulen. Ihnen fallen tatsächlich wichtige Aufgaben zu, die an sich außerhalb der Bildungsaufgabe der allgemeinbildenden deutschen Schulen liegen. Im Interesse der Auslandsjugend sollte unsere Mittelschule im Ausland nicht bloß allgemeinbildende Schule bleiben, sondern je nach den Gegebenheiten berufsfachliche Schulung einbauen oder zur Vorstufe eigenständiger Handels- und Berufsschulen werden. Unsere Überseefirmen und Überseebanken und weite Wirtschaftskreise der Gastländer würden ohne Zweifel eine solche Entwicklung begrüßen.

Der Schüler, der in eine Mittelschule der Heimat eintritt, muß sich an die Beschäftigung mit einer (= der ersten) Fremdsprache gewöhnen. Alle anderen Erweiterungen des Lehrplans gegenüber der Volksschule, mögen sie nun den mathematischen, naturwissenschaftlichen oder den musischen bzw. technischen Unterricht betreffen, sind fürs erste nicht so einschneidende Veränderungen. Das heimische Ausleseverfahren achtet daher auch weitgehend darauf, ob das Kind in der weiterführenden Schule den Anforderungen der Fremdsprache gewachsen sein könnte. An der Auslandsschule dagegen kommen die Kinder aus einer sprachpsychologischen Entwicklung ganz anderer Art. Sie wachsen ja schon im Kindergarten- und Grundschulalter zweisprachig, in Südwestafrika und in anderen Einzelfällen sogar dreisprachig auf (Vgl. H. Koch in Heft 4—5/1957 unserer Zeitschrift). Kommt also beim Übergang in die Mittelschule (oder die Unterstufe der Oberschule) an ein solches Kind noch eine weitere Fremdsprache heran, so sind die Schwierigkeiten viel geringer als in der heimatlichen Schule. Der Übergang von der Grundschule zur Mittel- oder Höheren Schule erfolgt organisch, und man kann auf das Ausleseverfahren verzichten. — Während in der Heimat die



Mittelschule sich mit *einer* obligatorischen Fremdsprache begnügt (zu der später eine zweite als Wahlfach treten kann) und Mathematik und Naturwissenschaften mehr in den Vordergrund treten läßt, bedingen Umwelt und Bildungsziel der Auslandsschule ein Übergewicht der Sprachen. Wir beobachten beim Auslandsschulkind einen leichteren, vielseitigen und umfangreichen Spracherwerb, der nicht zur Fremdsprachenmüdigkeit wie an Schulen der Heimat führt. Man erstaunt immer wieder, wieviel Sprachgut von den 10—16jährigen aufgenommen werden kann, auch wenn sie zu den weniger Begabten der Mittelschule gehören.

Das Niveau jeder Schule ist abhängig von der Qualität der Erzieher. Da die Auslandsschule und besonders ihre elastische Mittelstufe eine besondere Individualität besitzt, benötigt sie den Lehrer individueller Prägung. Bisher gibt es auch in Deutschland für die Mittelschule keine einheitlich vorgebildeten Lehrer. Sie kommen zum größten Teil aus der Volksschullehrerschaft, zum kleineren von den Universitäten. Nach Jahren stürmischer Entwicklung der Mittelschule zu einer eigengesetzlichen Schulform verlangt man nunmehr in Mittelschulkreisen nach dem einheitlich und eigengesetzlich vorgebildeten Mittelschullehrer. An der Auslandsschule liegen die Verhältnisse anders. Wohl in den meisten Fällen waren es tüchtige Volksschullehrer, ausgestaltet mit Initiative und Improvisationsgabe, welche das Haus der Auslandsschule begannen und es weiterbauten bis zum Stockwerk, das wir heute Mittelschule oder auch Mittelstufe der Oberschule nennen. Sollte das Haus noch weiter ausgebaut werden, so übergab der Volksschullehrer die Führung seinem akademischen Kollegen, obwohl gar mancher auch noch in der Oberstufe mitarbeitete und heute noch mitarbeitet. In dieser Arbeit wuchs mancher Volksschulkollege über sich hinaus. Erziehergabe und fester Wille ließen ihn Aufgaben meistern, für die er neben gutem Sachwissen und methodischem Können Charaktereigenschaften mitbringen mußte, die sich nicht in Prüfungen messen lassen. Er hatte ein weites Feld der Bewährung und zum Erwerb einer daheim nicht bekannten Vielseitigkeit. Er leistete Arbeit, für die er nach seinem Examen eigentlich keine Berechtigung hatte. Solche Sonderleistungen werden draußen gar nicht als etwas Besonderes empfunden; sie gelten als selbstverständlich.

Was wird nun aber aus dem heimgekehrten Lehrer, der draußen jahrelang Mittelschul —, ja Oberschularbeit geleistet hat? Wenn er vor seiner Ausreise bereits sein Examen als Mittelschullehrer abgelegt hatte, wird er wohl von einer Mittelschule übernommen. Draußen aber kann er dieses Examen nicht ablegen. Die Arbeit in Schule und Kolonie läßt ihm meist auch gar keine Zeit, sich für eine Prüfung in der Heimat vorzubereiten, ganz abgesehen davon, daß er sich sogar gezwungen sehen kann, eine besondere Prüfung (in fremder Prüfungssprache) vor der Schulbehörde des Gastlandes abzulegen. Nun haben m. E. die Volksschullehrer, die sich draußen an Mittelschulen, in etlichen Fällen auch im Oberschuldienst bewährt haben, ihre Eignung in der Praxis bewiesen. Man sollte ihnen nach ihrer Rückkehr die verdiente höhere Einstufung ermöglichen. In dem „Merkblatt für den Auslandsschuldienst“ heißt es zwar, daß der Auslandslehrer bei seiner Rückkehr nicht benachteiligt werden soll. Aber das wird leider nicht immer beachtet. Ich kenne Fälle, in denen Kollegen von draußen einfach deshalb nicht mehr in den heimischen Schuldienst zurückkehren, weil sie nach jahrelanger Mittel- und Oberschularbeit im Ausland daheim nicht „deklassiert“ werden und womöglich an eine ein- oder zweiklassige Landschule versetzt werden wollen.

Wie wäre es, wenn die Prüfungsbeauftragten, welche die Auslandsschulen besuchen, auch Gutachten ausstellen würden, die dem bewährten Volksschullehrer den Weg zur Verwendung an Mittelschulen der Heimat öffnen könnten? Bei jungen Kollegen begutachte man ihre Arbeit draußen und gebe ihnen die Möglichkeit, entweder draußen selbst oder gleich nach der Rückkehr ihre praktische Eignung für den Mittelschuldienst nachzuweisen, und zwar vor Prüfungskommissaren, welche die Auslandsarbeit kennen. Den heimkehrenden älteren Volksschullehrern aber erlasse man die Prüfung — nicht nur als Dank für geleistete Arbeit, sondern aus der Überlegung, daß die Erfahrungen draußen einen höheren Wert haben als das im heimischen Examen geforderte Sachwissen.

Ich fasse zusammen: Die Auslandsschule kennt in ihrer in sich geschlossenen Bildungsarbeit eine eigengesetzliche Mittelschule nicht. Aber das an ihr übliche Phänomen der „elastischen Mittelstufe“ sollte daheim Beachtung finden bei den neuerdings entbrannten Diskussionen über den „differenzierten Mittelbau“. Und die Arbeit der draußen in dieser Mittelstufe sich bewährenden Lehrer sollte — auch ohne nachträgliche Prüfung — anerkannt werden.

## **Der naturwissenschaftliche Unterricht an der Deutschen Schule in Lüderitzbucht**

von StR. D. K. E. Graebner, Lüderitzbucht

Das Wirtschaftsleben Südwesafrikas gründet sich auf Viehzucht und Bergbau. Die Bedeutung der Naturwissenschaften ist dementsprechend groß. Deshalb sind die Landesschulbehörden bemüht, den damit zusammenhängenden Unterrichtsfächern eine angemessene Stellung einzuräumen. Da an den deutschen Privatschulen des Landes die staatlichen Prüfungen abgelegt werden, sind alle Entscheidungen der genannten Behörde für uns wichtig.

Vor kurzem erfolgte eine Umstellung des Lehrplans, wobei sich Südwesafrika an die Vorschriften der südafrikanischen Kapprovinz anschloß. Gerade die Naturwissenschaften wurden betroffen:

Bisher konnte ein Kind das „Junior Certificate“-Examen (nach der 6. Klasse Oberschule) in frei zu wählenden Fächern — von Sprachen abgesehen — ablegen. Beispielsweise konnten Mathematik oder Biologie oder Physik/Chemie weggelassen werden. Nun ist diese Auswahlmöglichkeit verringert. Alle Naturwissenschaften wurden, ähnlich wie Rechnen, Algebra und Geometrie zu einem verbindlichen Examensfach vereinigt. Es nennt sich „Algemene Wetenskap“ (afrikaans), bzw. „General Science“ und enthält Physik, Chemie und Biologie. Die Stoffauswahl ist so getroffen, daß Einblicke in das Wesen der verschiedensten Gebiete und die dazugehörigen Grunderkenntnisse vermittelt werden sollen. Dabei ist dem Lehrer die Freiheit gegeben, wichtige Erscheinungen eingehender zu behandeln.

Zugleich wurde — neben hier nicht erwähnten Änderungen — der Grundschulkurs (Primärschule) um ein Jahr gekürzt und endet mit dem 7. Schuljahr. Der noch unter die allgemeine Schulpflicht fallende Oberschulkurs (Sekundärschule) dauert damit bis zu dem ersten, oben erwähnten Examen drei statt bisher zwei Jahre. Bei den weiter ausgebauten Schulen schließen sich bis zum Matrik

(Abitur) zwei weitere Jahre an. Interessanterweise werden dann die Teilgebiete wieder in Chemie, Physik und Biologie aufgeteilt.

Das neue Fach „Wetenskap“ wird in der Oberstufe mit vier Stunden wöchentlich unterrichtet. Früher standen für Biologie und Physik/Chemie doppelt soviel Stunden zur Verfügung, was durch das dritte Jahr nicht ausgeglichen wird. Dazu ist die Zahl der zu behandelnden Teilgebiete gestiegen und umfaßt jetzt außer Mechanik, Wärmelehre, Tier- und Pflanzenkunde auch noch Astronomie, Bodenkunde, Optik, Akustik, Magnetismus, Elektrizität und Physiologie. Nur die Chemie wurde stark reduziert. Die knappe Unterrichtszeit reicht kaum aus, um tiefer in die Besonderheiten eines Teilfaches einzudringen. Auch die richtige Anordnung der verschiedenen Gebiete ist nicht einfach, wenn keine Verwirrung eintreten soll. Da in jedem Einzelfach klare Folgerungen verlangt und in Lehrsätzen zusammengefaßt werden, muß später manches nochmals gebracht werden. Der so entstehende Themawechsel erfordert Geschick, obwohl die Anforderungen an sich nicht hoch sind. Viel wird sich mit wachsender Erfahrung noch verbessern lassen, das Zeitproblem aber bleibt.

Trotzdem versuchen wir an unserer Schule nicht nur Überblicke zu geben. Das Mittel zur Vertiefung ist die Anschauung. Wenn möglich, wird jeder Versuch und jedes Experiment gemacht. Durch den Ausbau der Unterrichtssammlung sind wir dazu meist in der Lage, es fehlen nur noch für einige Teilgebiete Geräte oder Modelle. Ein neuer Experimentiertisch schafft durch Wasser-, Strom- und Propagasanschluß die Voraussetzung zur Durchführung schwieriger Versuche. So kann viel gezeigt werden, was zum besseren Verstehen nötig ist, aber aus technischen Gründen nicht im Lehrplan steht. Der frühere Plan nahm sogar darauf Rücksicht, daß die meisten Schulen keinen Gasanschluß hatten, und behandelte anstelle des Bunsenbrenners die Kerzenflamme!

Für die Biologie bringen unsere Kinder glücklicherweise sehr viel eigene Erfahrungen mit. Meist sind die Schüler und Schülerinnen auf Farmen zuhause und folgen allem, was damit zusammenhängt, mit größtem Interesse. Das gleicht etwas die Unvollständigkeit der Biologiesammlung aus. Außerdem kann man in diesem Fach sowieso nicht alles zeigen und muß bei fehlender Eigenerfahrung zu Bild und Film greifen.

Wie können nun trotz der knappen Unterrichtszeit die Kinder gut mit den Geräten und Apparaten, Versuchen und Reaktionen vertraut werden — gerade wenn sie hier im Lande die vergleichbaren Dinge des „täglichen Industrielebens“ weniger gut kennen? Zunächst haben wir den Vorteil vieler Auslandsschulen: die kleinen Klassen. Jeder sieht gut und kann ungehindert alles verfolgen. Außerdem wird fast immer in der Stunde aufgebaut, weil das die Vertrautheit mit den Versuchsbedingungen fördert. Wiederholt benutzte Teile gehen dann rasch in den Begriffsschatz über, und das Interesse wendet sich dem unbekannten Versuch und nicht der Apparatur allein zu. Oft muß auch ein Versuch zweimal gezeigt werden: zuerst nach der geschilderten Methode mit einfachen Aufbauteilen und dann so, wie im Schulbuch beschrieben. Das erhöht zwar den Gerätebedarf, erleichtert aber das Verständnis für den in Afrikaans geschriebenen Leitfaden. Der Unterricht erfolgt ebenfalls fremdsprachig, nur schwierige Zusammenhänge werden deutsch erläutert — meist ist das auch für den Unterrichtenden angenehmer.

All die geschilderten Bestrebungen können die Eigentätigkeit des Kindes nicht ersetzen. Zur Durchführung von Experimentierstunden und Schülerübungen blei-

ben nur die Nachmittage. Die anfallende Vorbereitungsarbeit ist allerdings beachtlich, darum kann nie mehr als eine Übung gehalten werden. Bisher lief ein Kurs im Mikroskopieren, andere sollen folgen.

Abschließend kann gesagt werden, daß trotz eines ungewohnten Lehrplans ein erfolgreicher naturwissenschaftlicher Unterricht möglich ist, wenn gewisse technische Voraussetzungen erfüllt sind. Mit deren Hilfe bemühen wir uns, diese Fächer so zu gestalten, daß unsere Kinder eine gute Grundlage für das Verständnis der wissenschaftlichen Probleme Südwestafrikas erhalten.

## Persönliche Nachrichten

Neu hinausgegangen sind:

*Ilse Kracke*, MiL, von Hannover am 1. 5. 57 nach Las Palmas/Kan. Inseln; *Gisela Gaede*, StR, von Lüneburg am 1. 9. 57 nach Istanbul; *Ruth Godde*, L, von Essen am 10. 10. 57 nach Istanbul; *Friedrich Hauschild*, L, und *Helga Hauschild*, KiG, von Delmenhorst am 16. 11. 56 nach der neugegründeten Schule in Sucre/Bolivien. — An das Col. Mariscal Braun in La Paz gingen: *Ingeborg Dmoch*, L, aus Berlin am 8. 3. 57, *Günther Lindner*, StR, aus Mainz am 4. 4. 57, *Oskar Rüger*, L, von Augsburg am 19. 2. 57, *Heinz M. Prüser*, L, aus Verden am 13. 4. 57. — *Hermann Wegermann*, MiL, von Cuxhaven am 1. 6. 57 als Direktor nach Panambi/Bras.; *H.-Joachim Baumann*, StR, von Wiesbaden am 1. 4. 57 nach Concepción/Chile; *Günter Ostermai*, L, von Berlin am 26. 3. 57 als Schulleiter nach La Union/Chile. Ferner: *Dr. Heinr. Hamel*, StR, von Annerod-Giessen am 4. 3. 57 nach Montevideo; *Hans Kadel*, OStR, am 1. 3. 57 als Schulleiter nach Concepción/Chile.

Wir bitten auch die Zurückgekehrten, uns das Datum ihrer Rückkehr und ihre jetzige Anschrift mitzuteilen.

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

**Leser über unsere Zeitschrift.** Der Mitarbeiter eines großen und sehr bekannten deutschen Verlags schreibt uns: „Ich besitze jetzt alle Hefte des Jahrg. 1957 und habe jedes Heft mit viel Freude durchgelesen. Meine volle Anerkennung für die äußere Ausstattung, die Typographie und besonders für den Inhalt. Die Zeitschrift ist zu einem Organ deutscher Kulturpolitik und eine wertvolle pädagogische Zeitschrift geworden. Ich beglückwünsche Sie zu dieser Entwicklung.“

**Spende für den VdLiA.** Kollege Ulrich Müller in Montevideo hat dem Verband der Auslandslehrer als Dank für dessen unermüdlichen Einsatz für die Inter-

essen der Auslandslehrer 100 DM überwiesen, und Schulleiter Fritz Plum in Quito spendete 20 DM. Zur Nachahmung empfohlen!

**Weitere Aufsatzvorschläge für unsere Zeitschrift:** Offene Schultür auch an Auslandsschulen? — Erfahrungen über Erziehung und Strafe an A.-Sch. — Unsere Jugend in ... und ihr Filmerleben — Erfahrungen mit der Schülermitverwaltung an A.-Schulen.

**Die Carl-Duisberg-Gesellschaft für Nachwuchsförderung e. V.** — CDG — hat sich zwei Aufgaben gestellt: Zum ersten will sie jungen Deutschen, die als Praktikanten oder Gastarbeitnehmer vorübergehend im Ausland arbeiten wollen, einen

solchen Auslandsaufenthalt vermitteln. Hiermit will sie vornehmlich junge Facharbeiter und Ingenieure, Naturwissenschaftler, Kaufleute, Landwirte und Handwerker mit in Deutschland abgeschlossener Ausbildung fördern, damit diese später mit größerem fachlichen Wissen und erweitertem Blickfelde an ihre Tätigkeit in der Heimat herangehen. Studenten fallen nicht in ihr Arbeitsgebiet.

Die andere Aufgabe der CDG ist die menschliche und kulturelle Betreuung junger ausländischer Arbeitskräfte, die zu ihrer Aus- und Weiterbildung die Bundesrepublik aufsuchen.

So will die CDG letztlich über die Hilfe für den einzelnen der gesamten deutschen Wirtschaft dienen und damit zugleich Brücken des gegenseitigen Verstehens zwischen den Völkern schlagen. Sie will die Bemühungen staatlicher Stellen ergänzen, nicht ersetzen und vor allem überall dort einspringen, wo die Beweglichkeit und Improvisationsfähigkeit einer freien Organisation sich bewähren kann.

Die CDG wird von Firmen und Einzelpersonen getragen. Die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft (der Bundesverband der Deutschen Industrie, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und der Deutsche Industrie- und Handelstag) sowie der Deutsche Gewerkschaftsbund sind im Vorstand der CDG vertreten.

Bei der Reise junger Deutscher ins Ausland sind sorgfältige Auswahl der Teilnehmer, gründliche Vorbereitung des Auslandsaufenthaltes, regelmäßige Beratung draußen, sachgemäße Auswertung der Erfahrungen und Aufrechterhaltung des Kontaktes nach der Rückkehr von besonderer Bedeutung.

Für die in der Bundesrepublik weilenden ausländischen Praktikanten bestehen Ausländerkreise der CDG in Berlin, Bielefeld, Dortmund, Düsseldorf, Essen, Frankfurt, Gaggenau, Hamburg, Hannover, Heidenheim, Kassel, Karlsruhe, Köln, Mannheim, München und Stuttgart. Hier treffen sich die ausländischen Praktikanten regelmäßig mit jungen Deutschen.

Der VdLiA., bestrebt, mit allen Persönlichkeiten und Einrichtungen, die auf dem Felde der internationalen Begegnung tätig sind, nachbarlich zusammenzuarbeiten, begrüßt aufrichtig die wertvolle Tätigkeit der CDG. Sicher wird mancher Kollege Gelegenheit nehmen, seine Auslandserfahrung in den Dienst der Bemühungen der CDG zu stellen. Die Geschäftsstelle befindet sich in Köln, Kaiser-Friedrich-Ufer 41—45 (Telefon Köln 75 645). HK.

**Zulassung ausländischer Schulen in der Bundesrepublik.** Nach dem Beschluß der KuMinKonf. vom 25. 6. 57 können ausländische Schulen als Privatschulen in der Bu.Rep. zugelassen werden, d. h. solche Schulen, die von nichtdeutschen Staatsangehörigen oder von nichtdeutschen Organisationen getragen werden und ganz oder teilweise nach ausländischen Lehrplänen und Lehrmethoden arbeiten und die in erster Linie für Kinder fremder Staatsangehörigkeit bestimmt sind. Sie erhalten eine rechtliche Stellung entsprechend der Schulgesetzgebung des Bundeslandes, in dem sie ihren Sitz haben. Deutsche Kinder können durch Besuch solcher Schulen ihre Schulpflicht erfüllen, wenn 1. der betr. Staat auch seinen schulpflichtigen Kindern den Besuch einer deutschen Schule auf seinem Staatsgebiet gestattet; 2. wenn die Gewähr besteht, daß die deutschen Kinder in einer solchen Schule ein Lehrziel erreichen, das dem einer deutschen Volksschule gleichwertig ist; 3. wenn die Schule und ihre Einrichtungen den allgemeinen Anforderungen entsprechen, die durch die Gesetzgebung des betr. Bundeslandes gefordert werden.

(Informationsdienst Bonn)

**Erziehung im frühen Kindesalter — Schulreife und Schulkindergarten.** — zwei Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Unterstrichen wird darin die Notwendigkeit des Kindergartens und des Schulkindergartens für alle Kinder, die zwar nach dem Gesetz schulpflichtig, aber noch nicht schulreif sind. Die Gutachten umreißen, wie diese Kinder- und Schulkindergärten einzurichten sind und wie Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen ausgebildet werden sollen.

(Informationsdienst Bonn)

Der **Beginn der Schulpflicht** wurde in Baden-Württemberg um 3 Monate heraufgesetzt. Bisher wurden Kinder an Ostern schulpflichtig, wenn sie bis zum 31. März des laufenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollendet hatten. Künftig müssen sie spätestens am 31. Dezember des vorhergehenden Jahres 6 Jahre alt geworden sein. Dadurch wird erreicht, daß künftig die Schulanfänger mindestens  $6\frac{1}{4}$  Jahre alt sein müssen.

Über die **Erfahrungen mit dem 9. Volksschuljahr** wird im Mitteilungsblatt 10/1957 der Schulbehörde Hamburg berichtet (Stand des Schulwissens, körperliche und geistige Reife der Schulentlassenen und ihre Berufsreife). (Informationsdienst Bonn)

#### **Hessen führt im Schuljahr 1958/59**

**Teilreifeprüfung ein.** Nach Vereinbarung der Länder über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse kann im altsprachlichen und im neusprachlichen Gymnasium der Unterricht in *Mathematik* und im naturw.-math. Gymnasium der Unterricht in *Englisch* zum Ende des 12. Schuljahrs (U. 1) abgeschlossen werden. Nach Erl. v. 5. 11. 57 werden die schriftlichen Prüfungsarbeiten für dieses Fach (Teilreifeprüfung) spätestens 4 Wochen vor Schluß des 12. Schuljahrs abgelegt; mündlich wird nur dann geprüft, wenn die schriftliche Prüfung keine eindeutige Note ergibt. Die Prüfungszensur gilt als Fachnote bei der Versetzung nach O. 1 und zugleich als Endzensur des betr. Faches für das Reifezeugnis.

**In Baden-Württemberg nur noch ein musikisches Fach in Oberprima.** Nach Erl. v. 11. 12. 57 müssen sich die Schüler der 12. Klasse (U. 1) am Ende des Schuljahres entscheiden, ob sie in O. 1 Musik oder Bildende Kunst als zweistündiges Pflichtfach weiterführen wollen. Melden sich für eines der beiden Fächer weniger als 8 Schüler, so nehmen sie an dem von der Mehrzahl gewünschten Fach teil; andernfalls sind 2 Züge zu bilden.

#### **Das Schulwesen der anderen Länder.**

Unter dem Titel „Schule und Lehrer im Ausland“ gibt der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverein, München, Schleißheimer

Str. 201/III vierteljährlich einen ca. 20 S. umfassenden „Informationsdienst“ heraus, den wir der Beachtung aller Kollegen empfehlen. Jede Nummer ist nach Sachgebieten (Schulhausbau, Schulprüfungen, Volksschule, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung, Lehrermangel, Lehrerbeförderung usw.) und nach Ländern geordnet und berichtet über die neueste Entwicklung des Schulwesens in den anderen Kulturstaaen in Form von Auszügen aus amtlichen Berichten und Dekreten und aus Pädag. Zeitschriften der betr. Länder.

„**Die Schulen in Deutschland**“ von Franz Hilker, hrg. von Hochsch. für Internat. Päd. Forschung Frankfurt/M., nach dem im Ausland sehr oft gefragt wird, ist in einer auf den neuesten Stand gebrachten Neuauflage erschienen (Christian-Verlag Bad Nauheim, 1957, 100 S., DM 6,80).

„**Die Schulen in Westeuropa**“. Das unter diesem Titel von E. Hylla und W. L. Winkle i. A. der Gesellschaft für Päd. Forschung in Frankfurt/M. herausgegebene Buch erscheint demnächst auch in spanischer Sprache bei Editorial Kapelusz, Moreno 372, Buenos Aires.

**L'Education en Allemagne** nennt sich die von E. Hylla und M. Duhamel besorgte französische Fassung des oben genannten Werkes. — Verl. Hochsch. f. int. Päd. Forsch., 75 S., DM 5,50 (bei Bestellung einer größeren Anzahl event. portofreie Zustellung und Preisnachlaß).

**Zentralstelle für Ausländisches Bildungswesen, Göttingen.** Als kurz nach 1900 die Zahl der Ausländer, die an deutschen Hochschulen studieren wollten, erheblich anstieg, ergab sich, daß die zur Immatrikulation vorgelegten ausländischen Schul-, Fachschul- und Hochschulzeugnisse von den zulassenden Instanzen oft nicht gedeutet und ihrem Wert nach beurteilt werden konnten. Auf Veranlassung des bekannten Ministerialdirektors im Preuß. Unterrichtsministerium *Althoff* wurde 1904 ein besonderes Institut gegründet, das die preuß. Ministerien und Hochschulen in der Beurteilung ausländischer Zeugnisse beraten sollte. Sehr bald bedienten sich aber auch die an-

deren deutschen Länder dieser „Zentralstelle“ als beratender Instanz, und 1934 wurde sie offizielle „Reichszentralstelle“. Nach Vernichtung der Archive und Bibliotheken durch Bomben im 2. Weltkrieg wurde 1946 die Z.-St. unter Leitung des jetzigen Direktors Dr. Walter Wienert neu gegründet, und es gelang, nach und nach wieder eine Bibliothek von heute 4500 Bänden und ein sehr umfangreiches Ausschnitt-Archiv aufzubauen. Die Zentralstelle sieht ihre Aufgabe in 1. der Sammlung von Material über das Bildungswesen von rund 80 Kulturnationen; 2. der vergleichenden wissenschaftlichen Bearbeitung dieses Materials; 3. der Bewertung der ihr von westdeutschen Ministerien, Hochschulen und anderen Behörden vorgelegten ausländischen Zeugnisse über Schulbesuch, Hochschulstudien, akademische und Berufsprüfungen nach Inhalt und Qualität sowie von Diplomen über akademische Grade und Titel; und 4. der Sammlung von Material über Schul- und Hochschulunterricht in Kriegsgefangenenlagern und die dort erworbenen Zeugnisse. Zu den Anfragenden gehören außer den Ministerien und Hochschulen auch Gerichte, Staatsanwaltschaften, Polizeidirektionen, Schulverwaltungen, Verbände und Private. Ein Spezialgebiet ist die Aufdeckung von ausländischen Schwindeluniversitäten, die gegen Bezahlung wertlose Doktor- und Professorendiplome ausstellen. Zur Zeit bearbeitet die Z.-St. jährlich über 5000 Vorgänge. Eine Verlegung des Instituts nach Bonn ist beabsichtigt; doch fehlt es dort noch an geeigneten Räumlichkeiten.

### Sonstige Länder

**Ägypten.** Die Deutsche Evang. Oberschule in *Kairo* hat die widerrufliche Anerkennung als zur Reifeprüfung führende Auslandsschule erhalten.

**Brasilien.** Dem Manne, der dem *Hans-Staden-Institut* in *São Paulo* (s. Jhg. 1955, S. 102; 1957, S. 44 u. 116) den Namen gegeben hat, und seiner deutschen Heimat ist ein gut gebildertes Sonderheft der „Hessischen Heimat“ (Nr. 5/57) gewidmet (Verlag Bernecker, Melsungen). Es bringt Aufsätze über Leben und Bedeutung Hans Sta-

dens (ca. 1525—ca. 1576), über seine Geburtsstadt *Homburg* und seinen Wohnort *Wolfshagen*, über Kulturdenkmäler im hessischen Raum und eine *Staden-Bibliographie*. Hingewiesen sei vor allem auf *Stadens Reisebeschreibung v. J. 1557 „Wahrhaftig Historia und beschreibung eyner Landschaft der wilden, nacketen, grimmigen Menschenfresser-Leuthen in der Newenwelt America gelegen“*.

Unser Kollege Rektor i. R. Lapper, der schon mehrfach deutsche Sprachkurse nach seiner Methode „Singendes Lernen“ in *Brasilien* abhielt, eröffnete im Beisein von bras. Regierungsvertretern mehrere Deutschkurse in *Belo Horizonte*.

**Costarica.** Am 12. Nov. 1955 wurde in *San José* ein Kulturverein (*Institución Cultural Germano-Costaricense*) gegründet, um vor allem die Wiedergründung einer Deutschen Schule zu betreiben. Diese wurde mit dem Namen „Humboldtschule“ am 5. 3. 1956 mit 52 Kindern eröffnet und umfaßte zunächst einen Kindergarten und die ersten zwei Schuljahre. Im März 1957 begann man bereits mit Kindergarten und 3 Grundschulklassen und 120 Kindern. Man beabsichtigt, bis zum Jahre 1960 6 Volksschulklassen aufzubauen und ihnen später eine 5-klassige Höhere Schule anzugliedern. Dem Unterricht liegt der costaricensische Lehrplan zugrunde, erweitert durch Deutsch als 1. Fremdsprache und später durch Englisch als 2. Fremdsprache. Als Leistungsziel setzt man sich die völlige Beherrschung des Deutschen, Englischen und Spanischen. — Neben der Schule liefen im Berichtsjahr 1956/57 sieben Sprachkurse, und zwar neben einem Spanischkurs für Erwachsene 2 Deutschkurse für Kinder und 4 Deutschkurse für Erwachsene mit zusammen 73 Teilnehmern. Außerdem wurden in der Schule Filmabende und Konzerte für Erwachsene veranstaltet.

**Griechenland.** Zu Beginn des neuen Schuljahres am 1. 10. 57 wies die Deutsche Schule in *Athen* (OStD. Dr. Flume) folgende Schülerzahlen auf (in Klammern die Zahlen des Vorjahres): Deutsche Volksschule Kl. 1—4 = 34 (22); Deutsches Gymnasium, z. Zt. *Sexta-Unterprima* = 41

(36); Sechsstufiges griechisches Gymnasium, z. Zt. Quarta-Untersekunda = 275 (133). Außerdem wöchentlich je 2 St. Nachmittagskurse für griechische Schüler des 5. und 6. Volksschuljahres. Gesamtzahl der Schüler: 662 (421).

**Japan.** Die deutsche Schule in *Tokyo-Omori* (Vo.Sch. u. OSch. im Aufbau) hat die zunächst noch widerrufliche Anerkennung als deutsche Höhere Schule im Ausland erhalten.

**Jordanien.** In *Beit Sahur* 1½ km östlich von Bethlehem besteht seit 1901 eine vom Berliner Jerusalem-Verein unterhaltene Missionsschule. Der Ort hat heute 7000 Einwohner, 3000 davon sind arabische Flüchtlinge. Die Bewohner sind arm, haben wenig Ackerland und arbeiten meistens als Steinhauer oder Perlmutterschnitzer. In den letzten Jahren hat sich ihre Lage durch den Besuch von Touristen etwas gebessert. Die Schule umfaßt einen Kindergarten und 6 Elementarklassen und zählt über 300 Kinder. Knaben und Mädchen werden, was in Jordanien eine Ausnahme ist, gemeinsam unterrichtet von 3 Lehrern und 6 Lehrerinnen. Englisch ist 1. Fremdsprache von Kl. 1 an, Deutsch 2. Fremdsprache von Kl. 5 ab. Man hofft, den Kindern soviel an Deutschkenntnissen zu vermitteln, daß diejenigen, die noch die Sekundarschule in Bethlehem besucht haben, auf Wunsch ihre Studien in Deutschland fortsetzen können. Von *Beit Sahur* können nämlich die Jungen an die 3-klassige Sekundarschule des Jerusalem-Vereins in Bethlehem übergehen; für die Mädchen besteht nur die Möglichkeit, die Mädchen-Sekundarschule, eine Regierungsschule, in Bethlehem zu besuchen. — Der Lutherische Weltbund sorgt für die Gesundheit der Schüler und unterhält ein kl. Krankenhaus mit einer „Nurse“. Er zahlt auch das Mittagessen für die 300 Schüler und für weitere 200 nichteingeschulte Flüchtlingskinder. — Für viele Kinder ist selbst das geringe Schulgeld von jährlich DM 15,— zu hoch. Die Versammlungshalle für die tägliche gemeinsame Morgenandacht mißt nur 6 zu 8 m. Eine Sammlung für eine größere Halle, die auch als Kirche dienen soll, ist seit 2 Jahren im Gang.

**Jugoslawien.** Die Deutsche Schule in Belgrad wurde vom dortigen Schulverein geschlossen. Die beiden deutschen Lehrkräfte MiSL Hugo Jünemann (Nordrh.-Westf.) und MiSL Marie-Thea Rasch sind in den heimischen Schuldienst zurückgekehrt.

**Portugal.** 1952 wurde die Deutsche Schule in *Lissabon* durch die Initiative von Frau Baronin v. Horn mit etwa 50 Schülern neu gegründet. Dank der unermüdlischen Arbeit eines siebenköpfigen „Vorbereitenden Schulvorstandes“ entwickelte sich die Schule rasch und hat heute einen Schülerstand von 500 erreicht. Frau v. Horn organisierte auch die Sprachkurse für Erwachsene, die im November 1956 mit etwa 400 Teilnehmern vom neuerrichteten „Deutschen Institut“ übernommen wurden und heute bereits 1000 Einschreibungen aufweisen. — Nachdem der „Vorbereitende Schulvorstand“ fünf Jahre die Geschäfte geführt hatte, ergab sich die Notwendigkeit, einen von der gesamten Elternschaft gewählten neuen Schulvorstand zu bilden. Die am 27. Nov. 1957 in Anwesenheit des Botschafters der Bundesrepublik Dr. Seelos von über 100 deutschsprechenden Eltern abgehaltene Elternversammlung wählte Herrn Eugen Pflanz zum 1. Vorsitzenden. Unter den anderen gewählten Vorstandsmitgliedern ist auch eine portugiesische Schülermutter. Nach der Wahl erläuterte Botschafter Dr. Seelos die Aufgaben des neuen Vorstands, für den sich u. a. auch das Problem eines dringend notwendigen Schulneubaus stellen wird.

**Portug.-Angola.** Die Deutsche Schule in Vila Mariano Machado in *Chicama* hat die vorläufige und widerrufliche Anerkennung als Mittelschule erhalten.

**Schweden.** Der Auslandsausschuß der KuMinKonf. hat die Deutsche Schule in *Stockholm* (Grundschule, Mittelschule im Aufbau, 7 Klassen, 110 Schüler [davon 60 % deutsch], 7 deutsche Lehrer) vorläufig und widerruflich als Höhere Schule im Aufbau anerkannt. Die endgültige Anerkennung wird von dem Ergebnis der in 2 Jahren abzuhaltenden Mittelschul-Schlußprüfung abhängig sein.



**Uruguay.** Im „Mannheimer Morgen“ vom 30. 11. 57 lesen wir: „Das uruguayische Bildungswesen ist hoch entwickelt. Schule und Studium sind frei von allen Gebühren, und die Ausbildung der akademischen Jugend liegt in hervorragenden Händen. Das Interesse und die Sympathie für Deutschland ist groß, und es wäre zu wünschen, daß die bestehende

Förderung durch Studienreisen und Stipendien für uruguayische Bürger nach Deutschland noch etwas folgerichtiger gehandhabt würde. Es fehlt z. B. an deutschen Lehrern in Uruguay, und das vom A.A. übersandte Unterrichtsmaterial ist nur selten in spanischer Sprache gehalten und auch nicht immer auf die Bedürfnisse des Landes zugeschnitten.“

## Büchertisch

**Allgemeine Unterrichtslehre im Abriß**, von *Franz Huber*, 5. erweiterte Auflage, 1957, 170 S., kart. DM 5,60. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. — Dieses in weiten Lehrerkreisen bekannte Buch zeichnet sich durch eine ausgezeichnete Gliederung des vielschichtigen Stoffes aus, hat eine klare Sprache und zeigt das Bestreben, inhaltlich auch die letzte pädagogische Entwicklung mit zu erfassen. Sein niedriger Preis wird jeder Schule die Anschaffung dieses grundlegenden Werkes für die Lehrerbücherei gestatten. Wertvoller aber ist das Buch in der Hand des einzelnen Lehrers selbst. Schröter

**Im Garten der Sprache** (Artur Kern — Fritz Leisinger — Paul Wentwig), 87 S., kart. DM 2,50. Herder, Freiburg und Westermann, Braunschweig. — Nach den ganzheitlichen Sprachbüchern von Artur Kern: *Bim Bam Beier*, *Ri-Ra-Rumpelstiez*, *Klipper Klapper Klötze* für die Unterstufe (s. DdLiA. Nr. 1/56) liegt nunmehr das erste Sprachbuch für die Oberstufe (5. und 6. Schuljahr) vor. Schon der Buchtitel kennzeichnet die Absicht der Verfasser: Abkehr von der Sprachlehre im alten Sinne durch besinnliche Pflege der Sprache und des richtigen Ausdrucks, statt leerer Sprachformen Gelegenheit zu sprachschöpferischem Tun. Damit sind wir auch beim Kriterium unseres Sprachunterrichtes mit fremdsprachigen Kindern angelangt. Da aber in der Mittelstufe auch bei diesen Kindern Sprachkönnen, Sprachgefühl und Wortschatz sich dem der deutschsprachigen Kinder anzugleichen beginnen, sollte der Versuch gewagt werden, dieses neuartige Sprachbuch auch im Unter-

richt der Auslandsschule einmal auszuprobieren. Das Lehrerheft enthält wertvolle methodische Hinweise. Schröter

**Erdkundliche Bilder**, Außer-Europa-Heft 2/3: **Asien**, Teil I: Vorder- und Süd-asien, Australien und Ozeanien. Von Theodora Wendlandt und Dr. Erhard Rühle. 100 S., 72 Abb., kart. DM 2,40. Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. — Die vollständige Neubearbeitung des Heftes entspricht der schnellen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung in Asien und Australien. In Beschreibungen, Erzählungen und Erlebnisberichten wird ein guter Überblick über den vielseitigen Bereich vermittelt. Neuestes Bildmaterial und zusammenfassende Aufgabenstellungen unterstützen die Arbeit des Lehrers und ermöglichen die Benutzung des Heftes für Klassen- und Gruppenunterricht, sowie für die Stillbeschäftigung der Schüler. — Mit diesem Heft liegt das Werk „Erdkundliche Bilder“ (Deutschland-, Europa- und Außer-Europa-Reihe) mit wesentlichen Verbesserungen wieder vollständig vor. Schröter

**Kades Rechen-Aufbau:** Rechenkarten, Rechengitter, Prüferkarten, Rechenspiele. Verl. Dümmler, Bonn. Aufbau 1: DM 6,20, Spiele 1: DM 4,20; Aufbau 2: DM 7,80, Spiele 2: DM 4,20; Aufbau 3: DM 7,50, Spiele 3: DM 4,20; Aufbau 4: DM 7,80, Spiele 4: DM 4,20. — Diese Arbeitsmittel liegen jetzt vor bis zum Rechenaufbau 4 für das 4. Schuljahr. Sie sind von Prof. Dr. F. Kade in langjähriger Arbeit entwickelt worden und sollen einen individualisierenden Unterricht gewährleisten. Da zu jeder

Aufgabe die Kontrollmöglichkeit gegeben ist, handelt es sich um echte Arbeitsmittel. — Sie lassen für den Unterricht in der Auslandsschule die Frage offen, ob sie bei fremdsprachigen Kindern gleichermaßen wirkungsvoll verwendet werden können. Da es sich bei allen Aufgaben um reines Zahlenrechnen handelt, muß die Frage bejaht werden. Da andererseits draußen aber aller Unterricht, auch das Rechnen, seine Ein- und Unterordnung findet in den großen Rahmen der deutschsprachigen Erziehung, sollte bedacht werden, ob sich ein zu stark individualisierendes Verfahren dieser Hauptaufgabe nicht zu sehr entzieht.

Schröter

**Chemie für Mittel- und Realschulen**, von Ernst Halberstadt, Theodor Wätermann und Franz Jung. Ausgabe in einem Bande, 4. neubearbeitete Auflage, 220 S. mit 97 farbigen Abb. im Text und 24 ganzseitigen Bildtafeln, Hln. DM 7,40. Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. — Das hervorstechendste Merkmal dieser Neubearbeitung ist der durch den ganzen Band durchlaufende Zweifarbedruck. Die durch verschiedenartige Raster hervorgerufenen Farbtönungen der Abbildungen lassen die Vorgänge und Versuchsanordnungen plastisch und einprägsam hervortreten. Wichtige Stellen des Textes sind durch Rotdruck oder durch rote Striche am Seitenrand hervorgehoben. Die Bildtafeln bringen dazu noch rund 70 Reproduktionen von Mikroaufnahmen, Werksanlagen u. ä., die eine beachtliche Bildschärfe aufweisen. Die vorliegende Neuauflage schafft damit für Lehrer und Schüler bessere Arbeitsmöglichkeiten. Der bewährte methodische Aufbau dieses weithin eingeführten Unterrichtswerkes wurde beibehalten.

Schröter

**Die Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken**, von Rudolf Knirsch. Ein Arbeitsheft der Reihe „Diesterwegs Arbeitsmittel für einen gegenwartbetonten Unterricht“, 28. S. mit 18 Abb., geh. DM 1,40. Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. — Das Heft vermittelt einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der großen Weltmacht. Von der Erklärung der Landschaftsgürtel und Klimazonen führt die Darstellung in die Hauptstadt Moskau, die Steppen Süd-

rußlands, zum Nördlichen Seeweg, in das Baumwollzentrum und in die Industriegebiete. Erlebnisberichte und Sachdarstellungen wechseln mit Arbeitsfragen, Bildern und Zeichnungen, Worterklärungen und sachkundlichen Hinweisen. Der Lehrer findet in dem Heft die neuesten zuverlässigen Angaben in guter methodischer Anordnung.

Schröter

**Dümmers Handreichungen für den modernen Volksschulunterricht**, Verlag Dümmel, Bonn: Übungsrechnen im 5. Schuljahr, DM 4,80; Frohes Rechnen im 6. Schuljahr, DM 3,90; So rechnen wir, 7./8. Schuljahr, DM 4,60; Wir rechnen weiter, Abschlussklasse, DM 3,90. — Mit dem Erscheinen der Kartenfolge „Übungsrechnen im 5. Schuljahr“ ist die Reihe dieser Arbeitskarten für Rechnen und Raumlehre vollständig. Im Unterricht innerdeutscher Schulen haben sich diese Handreichungen schon einen festen Platz erorbert. Sie bieten mannigfachen Übungsstoff und können zusätzlich zu jedem Rechenbuch benutzt werden. Schon mit einem Kartensatz können alle Kinder einer Klasse beschäftigt werden. Jeder Satz bietet 600—700 Aufgaben. Sie sind vortrefflich geeignet, den Unterricht aufzulockern und ermöglichen ein ständiges Üben und Wiederholen. Sie würden auch dem Unterricht in Auslandsschulklassen gute Dienste leisten können.

Schröter

## Zeitschriftenschau

*Westermanns Pädagogische Beiträge* Nov. 1957: Möglichkeit und Wert einer Schuldruckerei und Schulzeitung. — *Westermanns Geographische Rundschau* Nov. 57: bebildertes Sonderheft Japan. — *Der Lehrer-Rundbrief*, Hirschgrabenverlag: Im Novemberheft: Das Vorhaben als Mittel der musischen Gestaltung; Die Wirkung von Masseneinflüssen auf Volksschüler (1. Teil); Wie wäre es mit einem Schülertagebuch?; Wie ich mir meine Eltern wünsche. — Dezemberheft: Zur Metaphysik der Frage; Die Wirkung von Masseneinflüssen auf Schüler (Schluß); Die Beurteilung der Schrift; Die Schrift und das Schreibenlernen. — Ab Jan. 1958 erscheint der Lehrer-Rundbrief im Verlag Diesterweg, Frankfurt/M.

FRANZ DORNSEIFF

## Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen

9. Auflage mit Generalregister, Lexikon-Oktav  
etwa 900 Seiten, 1958, Ganzleinen etwa 32 DM

Dornseiffs Buch ist das maßgebende wissenschaftliche Werk über den deutschen Wortschatz. Es eignet sich aber auch vortrefflich als Nachschlagewerk für den praktischen Gebrauch. Jeder, der sich ernsthaft mit dem Buch beschäftigt, findet hier einen Nachweis wissenschaftlicher Arbeiten, so reich, so international, wie er kaum sonstwo anzutreffen ist.

Dieses Werk ist das einzige deutsche Synonymenwörterbuch der deutschen Sprache, das von keinem Germanisten und keiner Bibliothek entbehrt werden kann.

*Bestellungen erbeten an*

UNIVERSITÄTSBUCHHANDLUNG MAX HUEBER  
MÜNCHEN 13 / AMALIENSTRASSE

## Deutschunterricht für Ausländer

Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und sprachlichen Austausch

Herausgeber: Dr. Dr. Franz Thierfelder, Stuttgart  
Schriftleitung: Dr. Dora Schulz, Goethe-Institut, München

*Jetzt im 7. Jahrgang*

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.

*Probehefte auf Wunsch kostenlos*

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 Gestaltungen eines Zeitraums hindurchgetragen wird, wie er geschichtlich und persönlich bedingte Änderungen erfährt, ohne daß sich sein Wesen wandelt.

„... Von den vielen Novellengeschichten der jüngsten Zeit scheint wohl diese die gelungenste und ergebnisreichste zu sein. Sie ist eine wirkliche Gattungsgeschichte, d. h. sie fragt in erster Linie nach ihren Analysen, nach der Verwirklichung des Gattungscharakters der Novelle im Wandel der Geschichte ...“  
„Literaturanzeiger“

**MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN**

# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 3 • 5. Jahrgang • München, März 1958

## DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

### INHALT DES HEFTES

- |                                                                                                   |               |          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|
| 1. Methodische und didaktische Probleme des Grundschulunterrichts an der Auslandsschule . . . . . | J. Krull      | Seite 49 |
| 2. Die Höhere Schule im Gesamtbau der Auslandsschule                                              | Cl. Schneider | Seite 55 |
| 3. Schulen für 2 Nationen . . . . .                                                               |               | Seite 59 |
| 4. Zur Rechtsstellung des Auslandslehrers . . . . .                                               | Dr. Kunisch   | Seite 61 |
| 5. Aus aller Welt . . . . .                                                                       |               | Seite 66 |
| 6. Büchertisch . . . . .                                                                          |               | Seite 70 |

---

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

# Methodische und didaktische Probleme des Grundschulunterrichts an der Auslandsschule

Referat (gekürzt) auf dem 4. Vorbereitungskurs für Auslandslehrer  
Gut Burg, 20.—30. VIII. 1957

von Rektor Joseph Krull, Hildesheim

Groß ist die Fülle neuer, ungekannter Probleme, die der ins Ausland gehende Lehrer vorfindet, an denen er seine mitgebrachten Maßstäbe zu überprüfen hat und die er frühzeitig sehen und in ihrer Wert- und Rangordnung erkennen muß. Neben ihrer grundlegenden Leistungsarbeit und ihrem weiten und starken Kontakt mit dem Elternhaus ist die Grundschule auch wegen der Vielseitigkeit ihrer didaktisch-methodischen Aufgabenstellung Kernstück im Aufbau der deutschen Auslandsschule.

**I. Die Probleme.** Die Ursachen typischer Auslandsschulprobleme ergeben sich aus der Andersartigkeit der heimatfremden Verhältnisse und nehmen ihren Ausgangspunkt vom Land, vom Kind und von der jeweiligen Schulsituation.

Der Einfluß des Landes beginnt schon mit dessen geographischer Lage, in der das Klima im Rhythmus der Schularbeit ein gewichtiges Wort spricht. An Arbeitsziele und Leistungswillen wird man nicht überall die gleichen Forderungen stellen können. Gehemmte Arbeitsintensivität, verminderte Gründlichkeit korrigieren, namentlich in heißen Ländern, unsere mitgebrachten Maßstäbe ebenso wie die leichtere Ermüdbarkeit oder die gelockertere innere und äußere Disziplin. Dabei wird man auch die körperliche Widerstandsfähigkeit verändert finden. Eine Folge der Höhenlage ist oft eine übersteigerte Reizbarkeit. Stärkeres Erholungsbedürfnis bedingt größeren Schulausfall und macht die zur Verfügung stehende Arbeitszeit merklich knapper.

Ein weiterer Einflußbereich des Landes sind dessen Gewohnheiten, Auffassungen und Bedürfnisse. Das Feierbedürfnis des Spaniers beispielsweise nimmt der Schularbeit rund einen Tag in der Woche. Mit der andersartigen Wertung der Arbeit, der Stellung zum Arbeitsethos, der oft unerfreulichen sozialen Rangordnung des Lehrenden erfährt auch das Autoritätsverhältnis Lehrer—Schüler häufig Schaden, wenn nicht von Anfang an durch Beseitigung oder Verhinderung solcher Mängel einem störenden Miteinfluß begegnet wird.

Ein starkes unterrichtliches Beengungsfeld verursachen landesobrigkeitliche Vorschriften. Das Maschenmaß des Bevormundungsnetzes reicht vom formellen Unterstehen der Schule unter die fremdländische Schulaufsicht, dem Unterworfensein unter die Landesschulbestimmungen bis zur Reduzierung des Deutschunterrichts in 7-klassigen Grundschulen auf täglich eine Anhängselstunde oder bis zum Herabdrücken des Deutschen als fachunterrichtliche Fremdsprache mit drei ganzen Wochenstunden. In vielen Fällen ist dagegen noch reichlich Raum für die Durchführung und Einflechtung deutscher Lehrpläne und für eine deutschausgerichtete Arbeitsweise gegeben. Aber die drückenden Stoffmengen, die z. B. die spanischen Prüfungsbestimmungen enthalten und denen schon in der Grundschule Rechnung getragen werden muß, wirken ebenso hemmend wie die häufig sehr stark von der unsrigen abweichende fremdländische Lehrmethode.

Besondere Problemstellungen gibt das in der Auslandsklasse vor uns sitzende Kind mit seinen eigenen Andersartigkeiten und denen des Elternhauses. Wir haben zu unterscheiden: das reindeutsche Kind, das nichtdeutsche Kind und das gemischtdeutsche Kind.

Beim reindeutschen Kind sind der Bezug zur Heimat und die familien-deutsche Behütung teils voll erhalten, teils weniger bis stark herabgemindert. Existenz- und Bildungsziele liegen verschieden:

- a) Deutschland, deutsche Reifeprüfung, Anschluß an die deutsche Inlandsschule;
- b) das Gastland, beide durch die Schule gebotenen Abschlüsse, nach Möglichkeit ein zusätzliches Studium in Deutschland;
- c) deutscher Abschluß wenn möglich, einheimischer auf jeden Fall;
- d) Vorteile der deutschen Bildung werden nur mitgenommen, gegebenenfalls geht man in eine Landesschule;
- e) durch unglückliche häusliche Verhältnisse bedingte Resignation.

Kindliche Intelligenz und Eifer sind im ganzen erfreulich, das Arbeitsinteresse zeigt in die entsprechende Bildungsrichtung. Neben guten Schuleigenschaften stehen auch bedenkliche Leistungsschwächen.

Das nichtdeutsche Kind zeichnet sich durch mitgebrachtes, vom Elternhaus beeinflusstes außergewöhnliches deutsches Schulinteresse und, je nach nationaler Herkunft, durch positive Begabungs-, Temperaments- und Charaktereigenschaften aus. Es wirft mit seiner fremden Muttersprache das Kernproblem unserer lehr- und planmäßigen Arbeit auf.

Zwischen beiden Gruppen steht das Kind mit einem deutschen Elternteil. Seine Zuordnung richtet sich stark nach dem Grad der Blutmischung. Es befindet sich in Vereinigung mancher arbeitsmäßiger Vorzugsbedingungen nicht selten in einer seelischen Zwiespältigkeit.

Schülerauslese ist nicht immer möglich. Da nach der Urmission der deutschen Auslandsschule unsere Sorge und Betreuungsbereitschaft in erster Linie den deutschen Kindern gilt, müssen unterrichts-organische Mißhelligkeiten, die sich aus Spätzugang und Leistungsschwäche ergeben, in Kauf genommen werden. Aber auch andere schulbetriebshemmende Kinder sind aus schuldipomatischen Erwägungen nicht immer zurückzuweisen oder abzustoßen.

Als letzter größerer Komplex für die unterrichtliche Problembildung ist die Schulsituation zu nennen, jene Bedingungslage, die aus ihren traditionellen Verhältnissen der Schülerzahl und -zusammensetzung, der wirtschaftlichen Grundlagen, der gradmäßigen Abhängigkeit von Landesvorschriften und -zugeständnissen, den Zeitumständen, den Lehr- und Bildungszielen und der aus allem resultierenden äußeren Organisationen entspringt. Aus der Vielfalt solcher Gegebenheiten entnimmt jede Auslandsschule die individuelle Prägung und verlangt ein eigenes Einleben.

Bei der Sichtung und Rangordnung der Probleme springt die Zweisprachigkeit als breitester und dominierender Problemherd heraus. Es schließt sich die doppelte stoffliche und prüfungsmäßige Zielsetzung an. Schritt damit hält die unerlässliche, nicht leichte Aufgabe der Anpassung an die fremde Mentalität und an lehrmäßige Gewohnheiten.

Verschärft wird die problematische Lage immer da, wo mehrere Faktorengruppen gleichzeitig auftreten: bei gemischten Klassen, uneinheitlicher Vorbildung,



Planunterbrechungen und Kombinationsnotwendigkeiten. In kleineren Schulsystemen ist die Ballung der Schwierigkeiten meistens stärker sichtbar als in großen, ausgebauten und solider fundierten Schulen, wo Ausgleichsmöglichkeiten vieler Art, weniger Rücksichtforderungen und vor allem Auslesemöglichkeiten bestehen und wo auch die Ausstattung mit Lehrmitteln und Büchereien ausgiebiger ist. Auch ist der so unangenehm belastende plötzliche Ausfall von Lehrkräften an kleineren Schulen schwerer zu überbrücken.

Zu den Störmomenten für die Unterrichtsarbeit gehört auch das verspätete Eintreffen neu verpflichteter Lehrpersonen aus Deutschland, was eine wirksame Planung oft auf Wochen hinauschiebt und das an sich schon bestehende Zeitnotproblem der Schularbeit verstärkt.

Naturgemäß gestaltet sich für den Neuling im Auslandsschuldienst die Arbeit solange schwieriger, als ihm die Landessprache noch verschlossen ist.

Als helfende Faktoren seien genannt:

- a) die hohe Wertschätzung und das große Interesse, die das einheimische Kind und sein Elternhaus der Deutschen Schule entgegenbringen. In ihrer Begleitung liegen Stolz, Eifer, Begeisterung, häusliche Anregungen und Sonderhilfen aller Art;
- b) die schon gestreiften positiven Veranlagungserscheinungen des einheimischen Kindes;
- c) von den Kindern mitgebrachte oder in zusätzlicher Unterweisung außerhalb der Schule erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten, soweit sie nicht störenden Charakter haben;
- d) die besonderen Verwendungsmöglichkeiten von Schülergruppen als wirksame Helfer im Unterricht, namentlich bei sprachgemischten Klassen;
- e) die Möglichkeit stofflicher Verbindungen und Vereinfachungen innerhalb elastisch angelegter Lehrpläne;
- f) die durch die Schuleinheit sich bietenden leistungsmäßigen Nachhol- und Festigungsgelegenheiten;
- g) die ungehinderte Blickwerfung in die Unterrichtsweise des Gastlandes;
- h) die leichtere Kontaktaufnahme mit dem Elternhaus;
- i) die meist vorhandene geringere Klassenstärke;
- j) die Wege, um nichtdeutsche, die Schularbeit hemmende Kinder mit sanfter Gewalt abzustößen;
- k) die persönliche Weiterführung einer Klasse über die Grundschulzeit hinaus in den Oberbau;
- l) die Möglichkeiten der Orientierung des Lehrers bei seinem Vorgänger, der Aus- und Absprache mit dem Kollegium, selbst mit Lehrern anderer deutscher Schulen des Gastlandes, und persönliche Verbindungsaufnahme mit einheimischen Prüfungsstellen.

**II. Auseinandersetzung mit den Problemen.** Die Themenstellung geht vom Kernproblem der Zweisprachigkeit aus und ist auf bestimmte Gegebenheiten abgestimmt. Es werden im Folgenden Bilder aus dem deutschen Sprachunterricht und dem Rechenunterricht der 4 Grundschuljahre in Klassen gegeben, die aus fremdsprachigen Kindern bestehen und in denen das Deutsche Unterrichtsprinzip ist.

A. Zum Deutschunterricht zu der Frage: „Wie bringe ich das Kind zum Sprechen?“ wird auf die Wichtigkeit der allerersten Sprachbegegnung hingewiesen. Für die Schaffung einer ersten Verständigungsbasis wird tunlichst ein Zeitabschnitt von 6 Wochen angesetzt, in denen, herauswachsend aus einem natürlich und notwendig sich bildenden Frage- und Antwortkreis, aus täglichen Redewendungen, Reimen und Liedchen, ein Begriffs- und Wortschatz sich formt, der Sprachverstehen vermittelt und zum Antworten und eigenen Sprechen anregt. Es versteht sich, daß solche Spracharbeit ding- und tunverbunden ist und alle Vorkommnisse des Schultags zu durchdringen bemüht sein muß.

Als Wortschatzquellen dienen zweckmäßige Einheitsstoffe, wie: Unsere Klasse — Allerlei Früchte — Unser Schulhaus. Sie bieten unmittelbare sprachliche Anknüpfungspunkte, ohne daß man die fremde Muttersprache als Mittel benutzen muß.

Den Frage- und Antwortkreis, in den der zu vermittelnde Wortschatz jeweils eingefafßt wird, kann man — in den ersten 6 Wochen — in 4 Gruppen aufteilen: 1. Was ist das? — Ist das? — 2. Wer ist das? — Ist das? — 3. Wer (was) ist da (hier)? — 4. Wieviele ... sind da (hier)?, in behandelnden und verneinenden Aussageformen. Man denke nicht, dieses „ewige“ Frage- und Antwortspiel sei langweilig. Im Gegenteil, es macht Freude, schafft schon bei den jüngsten Selbstbewußtsein, Stolz und Begeisterung. Außerdem ist die Anwendung abgestimmt auf mannigfachen Wechsel im Tun und Treiben der kindlichen Schulstunden.

Eine Reihe täglich gebrauchter Redewendungen verlangt zunächst ein allgemeines sprachliches Verständnis und hilft der geordneten Durchführung des Unterrichts- und Schulbetriebs. Hier erwächst das sprachliche Verständnis aus der immer wieder vom Kinde beobachteten Verbindung der sprachlichen Klangbilder mit den in regelmäßig gleicher Weise folgenden Handlungen, jeweils unterstützt durch Geste und Mimik.

Schon vom 1. Tage an werden Reime und Liedchen gelernt. Hierbei muß das Verständnis auf die anfängliche Erfassung des Gesamtsinnes beschränkt bleiben. Geste, Mimik und Wort-Bild-Verbindung bieten auch in diesem Falle wirksame Hilfen.

Das bezieht sich auch auf alles übrige Gelegenheitssprechen im Umgang der Kinder mit ihrem deutschen Lehrer: sprachliches Neuland, in das die Kinder sich geführt sehen und das sich ihnen, individuell verschieden und zu einem Teil erahnt, ganz allmählich aufzuhellen beginnt.

Bei der planmäßigen Weiterarbeit am Ende der 6. Woche bis zum Schlusse des 1. Schuljahrs ergibt sich der zu vermehrende Wortschatz aus neuen Sachgebieten des kindlichen Erlebniskreises. In der Folge ist eine direkte Anlehnung der sprachlichen Bezeichnungen an natürliche Gegebenheiten sehr oft nicht mehr möglich. An ihre Stelle treten dann die wirklich ausgeführte Bewegung, die Geste, der Gesichtsausdruck (z. B. fröhlich — traurig), die Tafelzeichnung, das Bild und — wenn solche und ähnliche Hilfen erschöpft sind — die sprachliche Brücke der Muttersprache des Kindes.

Die Weiterführung des Frage- und Antwortkreises zielt neben der Befestigung des neuen Wortschatzes auf — für das Kind nicht erkennbare — sprachlehmäßige Formenbildung und -sicherung hin, wofür Wochenstoffgruppen als Sprachformübungen eingesetzt werden können, aber wieder als Frage- und Antwortkreis.

Wichtig ist, daß die Beziehungen zu den übrigen Unterrichtsteilen im Sinne einer Konzentration und möglichen Zeit- und Energieersparnis gewahrt bleiben. Durch Fragen und Aufforderungen ist eine besondere Kontrolle des Verständnisses auszuüben.

Es wird, je nach dem Klassenstand, schon im 1. Schuljahr mit dem Bilden kleiner zusammenhängender Sprechsätze begonnen: mit beschreibenden Sätzchen zu Tafelzeichnungen, Fibel- und Anschauungsbildern.

Am Ende des Schuljahres wird der erarbeitete Wortschatz als Orientierungsbasis für das nächste Jahr vom Lehrer alphabetisch zusammengestellt.

Im 2. Schuljahr werden die wichtigsten der angeführten Übungsgruppen je nach Notwendigkeit von neuem eingesetzt, sofern sie nicht überhaupt im Alltagsgebrauch des Klassenbetriebes eine Selbstverständlichkeit geworden sind. Die im 1. Schuljahr begonnenen Übungen im Bilden zusammenhängender, beschreibender Sprechsätze lassen die Lehrerhilfe jetzt mehr zurücktreten und führen zu erweiterten Bildbeschreibungen.

Redewendungen und sprachliche Formbildungsübungen werden erweitert, ebenso Sprüche, Gedichte, Liedtexte und Lesestoffe. Wo sie nicht immer in allen Einzelheiten verstanden werden, dehnen sie doch nach und nach, unkontrollierbar im einzelnen, die Verständigungsbasis um ein Beträchtliches aus. Hier wird auch das Auswendiglernen zu einem der vielen, oft im Verborgenen bleibenden Helfer für die allmähliche Erschließung des Textsinnes und für wachsende Sprachfertigkeit. Außerdem wird viel gesungen.

Es muß immer wieder verlangt werden, daß im gesamten Sprachunterricht für Dinge und Erscheinungen, soweit sie nicht selbst vor die Sinne gebracht werden können, oder aber zu ihrer weiteren Anwendung und sprachlichen Vertiefung, alle nur erreichbaren zeichnerischen und bildmäßigen Darstellungen verwendet und ausgewertet werden: Tafelzeichnungen, Wandbilder, Buchbilder usw. — Der erweiterte Wortschatz des Jahres wird wiederum zusammengetragen. — Erste Voraussetzung für ein erfolgreiches Arbeiten ist die rege Teilnahme der Kinder. Sprachunterricht in all den aufgezeigten Verzweigungen ist kein Spiel, weder für den Lehrer noch für den Schüler. Aber die Arbeit den Kleinen schmackhaft zu machen, ist notwendig und für beide Teile lohnend.

Am Ende des 2. Schuljahres kann ein sprachlicher Leistungsstand erreicht sein, der es gestattet, ausschließlich deutsch mit den Kindern zu sprechen, ohne daß Verständigungslücken den Unterrichtsverlauf ernstlich hemmen und ohne daß die deutschen Zielsetzungen der Unterrichtsfächer eine Einbuße erfahren müßten.

Für das 3. und 4. Schuljahr gelten sinngemäß, dem fortgeschrittenen Leistungsstand angepaßt und auf Sicherung und Erweiterung bedacht, die Ausführungen über das 2. Schuljahr.

Vieles aus der anwachsenden Stoffmenge der übrigen Unterrichtsfächer sollte zugunsten der Spracherziehung nach Möglichkeit eingeschränkt werden. Erweiterung und Sicherung von Wortschatz und Sprachformen sind anzustreben durch:

1. den gesamten Klassenbetrieb in Ansehung des Deutschen als Unterrichtsprinzip;
2. ständiges Arbeiten an Begebenheiten und bildlichen Darstellungen in Frage- und Antwortkreisen, die in W-Wörtern als Wochenstoffgruppen zusammengestellt werden: Was ...? — Wer ...? — Wieviele ...? — Wie ...? —

Welche ...? — Was für ...? — Wen ...? — Wem ...? — Wessen ...? —  
Wann ...? — Wo ...? — Woher ...? — Wohin ...? — Wovon ...? usw.;

3. Bild- und Tätigkeitsbeschreibungen;
4. Sprachlich-zeichnerische Erklärungen des Leseguts;
5. besondere Sprachformübungen im Anschluß an den Sprachlehrstoff und gegebenenfalls an das Sprachbuch.

Hinzuzufügen sind besondere Übungen im zusammenhängenden Sprechen. Wie in den Vorjahren, empfiehlt sich auch hier eine alphabetische Zusammenstellung des erreichten Wortschatzes.

Zusätzlich für das 4. Schuljahr sind Zusammenstellungen verschiedener Ausdrucksformen für den gleichen Sinn und die Benutzung eines Wörterbuches angebracht.

Wesentlicher Bestandteil der Spracherziehung ist die phonetische Arbeit. Es muß am 1. Tage mit ihrer Pflege begonnen werden, sie muß Angelegenheit durch all die Jahre des Sprachunterrichts bleiben. Ihr Bereich geht vom Kindergarten über Grund- und Oberschule bis in die letzten Zweige deutscher Abendkurse. Sie durchdringt jedes deutsche Unterrichtsfach und wird von jedem deutschsprechenden Lehrer gefordert, wenn auch ihre eigentliche Pflegestätte der Deutschunterricht selbst ist. Im gesamten Schulleben bieten sich unzählige Gelegenheiten zu phonetischer Zurechtweisung und Unterweisung an. Aber das Ergreifen und Nutzen solch willkommener Gelegenheiten genügt nicht. Eine systematische Einbeziehung der Ausspracheunterweisung und -übung in den Deutschplan und ihre konsequente Durchführung das ganze Jahr hindurch sind unerlässlich. Voraussetzung ist eine gute Kenntnis der Eigentümlichkeiten der Landessprache im Vergleich zur Aussprache des Deutschen. Von ihnen stößt man am ehesten auf den Stoff der phonetischen Erziehung. (Der Vortragende verweist auf seine ausführlichen Darlegungen über Stoff und Wege der Aussprachepflege in den Heften 3 und 5/1954 der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“.)

Beim ersten Leseunterricht in fremdsprachigen Klassen türmen sich die Schwierigkeiten. Über die anzuwendende Lehrmethode stehen sich die Meinungen noch gegenüber. Der Vortragende untersucht, warum an den deutschen Auslandsschulen noch verhältnismäßig stark nach der synthetischen Methode gearbeitet wird. Er entscheidet sich für die ganzheitliche Lehrweise im ersten Leseunterricht und stellt die jeder Sprache innewohnende Kraft heraus, die mit zunehmender Sprachsicherheit dem Laut seiner klanglichen Platz zuweist und unter deren Einfluß ein ganzheitliches Lesenlernen wirksamer ist als die synthetische Methode.

Voraussetzung für die praktische Erstlesearbeit sind die vorherige Bereitstellung einer brauchbaren Verständigungsbasis, die in das unmittelbare kindliche Erleben hineingreift, ein sinnerfüllter Wortschatz mit kindlichen Gemütswerten und eine saubere Aussprachetechnik.

(Durch Streiflichter auf verwandte Fragen beleuchtet der Vortragende die Probleme der deutschen Lehrbücher an den deutschen Auslandsschulen, den Grammatikunterricht, die schriftlichen Arbeiten und die veränderte Unterrichtslage bei der Stellung des Deutschen als Fachunterricht und bei Zusammenfügung von deutsch- und nichtdeutschsprachigen Kindern in einer Klasse.)

Die Auswahl der deutschen Lesetexte wird immer auf Schwierigkeiten stoßen, sowohl was den Inhalt als auch die textliche Fassung betrifft. Vielleicht erscheinen

in Fortsetzung der Auslandsfibel wieder einmal entsprechende Auslandslesebücher, mit denen vor Jahren Sofia einen solch erfreulichen Anfang gemacht hatte. Die Kunst des Lehrers wird immer darin bestehen müssen, neben der geschickten Auswahl den Willen zum Maßhalten aufzubringen, damit vor allem Arbeitsfreude und Eifer gewahrt bleiben, und nicht zuletzt in einem Spürsinn, wie weit er Mut und Vertrauen in eigene schöpferische kindliche Dispositionen haben darf, die aus dem großen Geheimnis Kind und Sprache uns nicht selten freudig überraschen.

Der grammatische Unterricht in der Auslands-Grundschule sollte im Hinblick auf die Parallelarbeit des fremdsprachigen Lehrers der gleichen Klasse nicht beiseite gelassen werden.

**B. Die Probleme des Rechenunterrichts.** Sie sind im wesentlichen folgende:

a) Die landesübliche Lehrauffassung vom Rechenunterricht im Gegensatz zur deutschen; b) Rechnen auf deutscher Sprachbasis; c) Nutzung des Rechenunterrichts für den deutschen Sprachunterricht; d) der Gebrauch des Rechenbuches; e) die Berücksichtigung der landeseigenen Forderungen.

Der Gegensatz zwischen deutscher und fremder Lehrauffassung im Rechenunterricht läßt sich erfolgreich überbrücken.

Das rechnerische Arbeiten im Schulalltag benutzt die vom Sprachunterricht gebotenen Fundamente und Stützen, fügt aber gleichzeitig dem Sprachunterricht neue hinzu und sorgt für Festigung und Sicherung der alten. Der phonetischen Erziehung bietet der Rechenunterricht vornehmlich in seinen Zahlennamen ein unausschöpfliches Arbeitsfeld.

Obwohl man zur Not ohne Rechenbuch auskommen kann, bietet es in der Hand der Schüler doch viele Vorteile, die u. a. auch dem Sprachunterricht nutzbar gemacht werden können.

Es wird geraten, bei Doppelbezeichnungen der rechnerischen Funktionen sich auf die lateinischen zu beschränken, für die Maßbezeichnungen halte man sich an die des deutschen Rechenbuches.

Einheitliche Rechenweisen bei der Aufgabenlösung, bei Sprech- und Schreibformen sollten möglichst bei den deutschen Schulen eines Landes verbindlich sein, wie es früher in Bulgarien und Spanien angestrebt wurde. Bei andersartigen Prüfungsforderungen des Landes muß man feststellen, ob man mit den deutschen Rechenformen und Lösungsweisen auskommt.

Abschließend mahnt der Referent, nicht überall Probleme suchen zu wollen und sich vor übertriebener Methodisierung des Unterrichts bei fremdsprachigen Kindern zu hüten, damit der Weg zum Kinderherzen nicht verbaut werde.

## **Die Höhere Schule im Gesamtbau der Auslandsschule**

**Gekürztes Referat von der 3. Jahrestagung des VdLiA  
(Stuttgart, 30. 8. 1957)**

von Studiendirektor Cl. Schneider, Den Haag

„Da zumeist nur eine einzige deutsche Schule am Ort ist, so muß diese die Aufgabe der Volks- und der höheren Schule gleichzeitig erfüllen. Nur größere Schulen können sich eine vollkommene Trennung in zwei Züge leisten“ (Präsident Dr. Löffler in Mainz am 3. 8. 1955 — DdLiA, Nr. 2/1956, S. 26). So sieht es im

allgemeinen bei den Auslandsschulen aus, die nach dem Kriege wiedererstanden sind oder neugegründet wurden: ein Gebäude, eine Handvoll Lehrer, aber Schüler aller Alters- und Vorbildungsstufen. Die bekannten Schularten: Volks-, Mittelschule und Gymnasium greifen ineinander, ja, überschneiden sich, so daß man an eine Verwischung dieser Stufen glauben möchte. Für die ersten vier Jahre und die letzten drei Jahre der insgesamt 13 Jahre umfassenden Schulzeit gibt es keine Schwierigkeit; da liegt eindeutig fest: vier Grundschuljahre und drei Jahre Oberstufe des Gymnasiums. Auch ein 5. Grundschuljahr schiebt das Problem nur hinaus. Was geschieht mit den sechs dazwischen liegenden und für die Bildung und Erziehung verantwortungsvollsten Jahren? Denn im 6. bis 10. Schuljahr der Auslandsschule befinden sich Volksschüler, Mittelschüler und Gymnasiasten der drei Züge. Hinzu kommen noch die Schüler unserer deutschsprachigen Nachbarnationen. Gemeinsam sitzen sie im Unterricht bei Lehrern aus Fakultäten aller Ausbildungsarten.

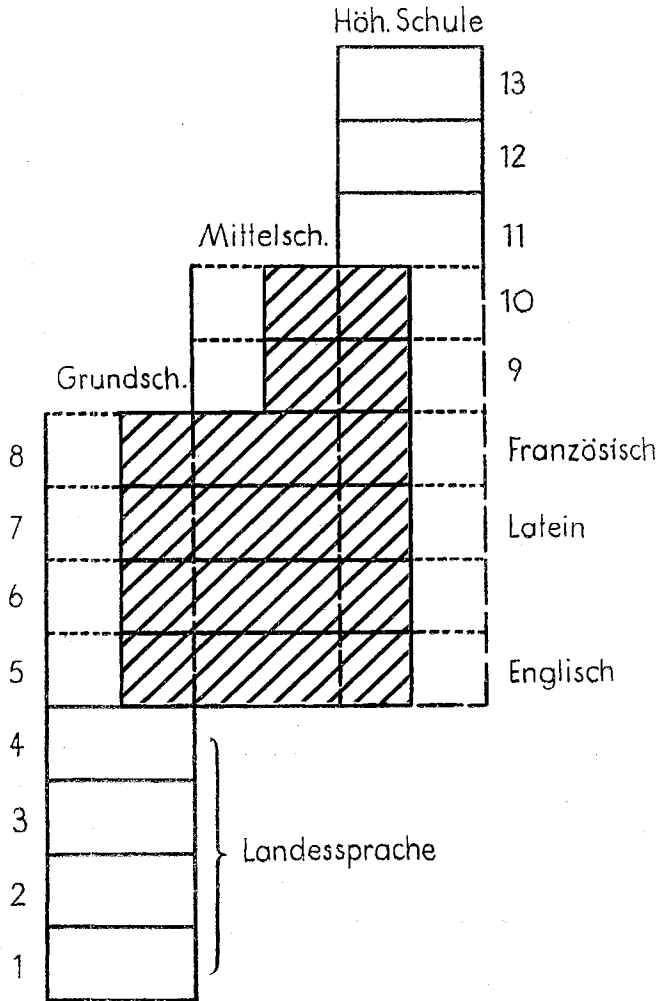
Auch wenn das Gastland Einschränkungen auferlegt, müssen Stoff und Methode deutsch sein. Die Grundsätze der Erziehungsarbeit in den höheren Schulen im Ausland sind die gleichen wie im Inland. Der Lehrplan muß dem Maß der innerdeutschen Lehrpläne entsprechen, aber ganz aus den örtlichen Bedingungen herauswachsen. Er sollte lange erwogen, oft durchgesprochen und vorsichtig formuliert werden. Unerläßlich erscheint es, diesen Plan Jahr für Jahr neu durchzuarbeiten. Es sollte ein Minimalplan sein, der jedem Fachlehrer den festen Rahmen vorschreibt und von jedem Fachlehrer mit einem Jahresstoffplan ausführlich ergänzt wird. Er muß „offene Türen“ lassen, um Neues hinzuzufügen und Altes weglassen zu können. Nur so bildet sich ein ruhiges und beruhigendes Fließen des Unterrichts, wohlthuend für Schüler, Lehrer und Eltern. Der Kern des Lehrplans sollte das Beharrende, das Überlieferungswerte sein.

Die Einheitlichkeit des Gesamtbaus zwingt — es scheint zunächst nebensächlich — zum Aufgeben der vertrauten Klassenbezeichnungen Sexta bis Oberprima. Es ist ratsam, die Klassen nach Schuljahren zu benennen. Man umgeht damit die verwirrenden, oft uneinheitlichen Klassennamen und nähert sich der Gepflogenheit der Gastländer, die meist von Sekundarschule sprechen. Auch für die „elastischen Kameradschaftsgruppen mit Teilaufgaben verschiedener Bildungseinheiten“ (F. Kade, Schule im Werden, Bonn 1956) ist es besser, da der Volksschüler, der neben dem „Höheren Schüler“ sitzt, keine Minderwertigkeit spüren darf. Hier liegt ein Vorzug unserer Auslandsschulen: es entscheiden Leistung und Begabung und nicht die soziale Stellung der Eltern.

Es muß auf die Volksschüler bis zum 8. Schuljahr Rücksicht genommen werden. Da diese Schüler meist von den Fremdsprachen (außer der Landessprache) befreit sind, wird in den eingesparten Stunden zusätzlich Deutsch und Rechnen gegeben. Im 8. Schuljahr soll in den Fächern Geschichte, Erdkunde, Biologie, Gemeinschaftskunde ein erster Abschluß erreicht sein.

Der Einbau der Mittelschule zwingt zu einer Fremdsprachenfolge, die ein möglichst langes gemeinsames Unterrichten der Mittel- und Oberschüler gestattet. Wenn nicht gerade die Sprache des Gastlandes eine im deutschen Gymnasium übliche Fremdsprache ist, fängt man am besten in Sexta (5. Schuljahr) mit Englisch an. In Quarta (7. Schuljahr) sollte für das Gymnasium Latein einsetzen. Das hat sich insofern bewährt, als sich immer wieder herausstellt, daß die alte

Sprache für die meisten Kinder im 5. Schuljahr noch zu schwer ist. Eine Zweizügigkeit ab 5. Schuljahr mit Latein für Gymnasiasten und Englisch für Mittelschüler ist mit wenigen Lehrkräften nicht zu meistern. Im 7. Schuljahr aber hat sich so ziemlich herausgestellt, ob man einem Schüler noch Latein zumuten kann. Damit wird die Mittelschule zur Regel, und das Gymnasium wird das Besondere,



eine Lösung, die dem Ansehen des Gymnasiums im Ausland gerecht wird. Das Latein wird zum Kriterium der höheren Schule. Hier liegt auch die Begründung, warum in einer Auslandsschule die musischen Fächer großgeschrieben sein sollen. Der Werkunterricht bleibt neben dem Zeichnen und der Nadelarbeit Pflichtfach. Der Musikunterricht weitet sich für die Mittelschüler zum Instrumentalunterricht.

Jeder Mittelschüler muß ein Instrument lernen. Die Geschichte bleibt zweistufig; im 10. Schuljahr (U II) wird für die Lernfächer ein zweiter Abschluß angestrebt. Im 8. Schuljahr (U III) setzt für Mittel- und Höhere Schule die 2. bzw. 3. Fremdsprache ein. Wieder sind die Schüler beisammen, außer in Latein. Hat ein Mittelschüler das 10. Schuljahr erreicht, dann muß er sich der Schlußprüfung unterziehen. Mein Vorschlag geht dahin, daß man jedoch einen Mittelschüler, wenn er die Abschlußprüfung mit „gut“ besteht und beabsichtigt, weiter die Anstalt zu besuchen, zur Oberstufe zuläßt. Nur in diesem Fall kann als 3. Fremdsprache für die Reifeprüfung die Landessprache anerkannt werden. Ist Englisch oder Französisch selber Landessprache, dann hat man die Möglichkeit, Latein in der Form des Kleinen Latinums vorzuschreiben. Stellt es sich heraus, daß ein Schüler der Mittelschule plötzlich auftaut oder umgekehrt, daß ein Gymnasialschüler aus unverschuldeten oder verschuldeten Gründen nicht mehr den Anforderungen genügen kann, so wird ein Übertritt innerhalb der Klassengruppen erwogen. Die zeitweilige Erleichterung — Wegfall des Lateins — könnte einen Schüler verleiten, den bequemeren Weg über die Mittelschule zu versuchen. Dafür aber kommt für ihn unweigerlich die Schlußprüfung am Ende des 10. Schuljahres, die ihn einer ersten Bewährungsprobe aussetzt. Eine kleine Skizze soll zeigen, wie sich in der Mittelstufe (5. bis 10. Schuljahr) die Arbeit an einer Auslandsschule ausweitert und wie die Grundschule und das Gymnasium ihren berechtigten Anteil fordern.

Hiermit wird deutlich, daß Mittel- und Oberschüler in einer großen Zahl von Fächern gemeinsam unterrichtet und doch als getrennte Leistungsgruppen (für den Lehrer) empfunden werden können. Das bedeutet für den Deutschlehrer z. B. in Themenstellung und Bewertung das Anlegen eines doppelten Maßstabes. Damit wird auch der Gruppenunterricht in der höheren Schule zur Regel. Er ist für einen Lehrer der höheren Schule, der ins Ausland kommt, etwas Neues. Man muß ihn lernen. Es bedarf dazu einer besonders gründlichen Vorbereitung. Nicht nur die gekoppelten Klassen zwingen dazu; es sitzt auch immer eine kleine Gruppe in der Klasse, die aus anderen Systemen mit anderer Sprachenfolge herübergewechselt ist und die in die Arbeitsgemeinschaft eingefügt werden will. Blockstunden sind hierbei eine große Hilfe.

Die Koppelung der Klassen sollte eine vorübergehende Notlösung sein. Meist ist sie nicht zu umgehen. Die Sexta, Untersekunda und die Oberprima (5., 10. und 13. Schuljahr) dagegen sollten möglichst für sich als getrennte Klassen bleiben. Da sich die Koppelung nur auf die sog. Lernfächer erstreckt, geraten die Kernfächer im Stundenplan in die Randstunden.

In der Höheren Schule im Ausland muß ein Lehrer, gleich welche Ausbildungsbefähigung er mitbringt, einsatzwillig sein für den Gesamtbau. Der Grundschullehrer erscheint im Stundenplan der Mittel- und Höheren Schule, und der Studienrat kann seine Befähigung in der Grundschule nachweisen. Das geschieht freilich nur in bestimmten und wenigen Stunden, aber daraus erwächst ein harmonisches Miteinander und kein Nebeneinander. Jeder Lehrer hat neben seinen Fächern irgendeine stille Neigung zu einem Wissensgebiet, das er auch gerne studiert hätte, aber schließlich liegen lassen mußte. Die Auslandsschule gibt ihm zur Abrundung seiner Interessen und zur Weiterbildung reichlich Gelegenheit. Nicht nur in Arbeitsgemeinschaften kann er die Schüler sammeln, auch im ordentlichen Stundenplan kann er nach Wunsch eingesetzt werden. Die Kernfächer bleiben freilich in



der Hand der Fachlehrer, aber in den Lernfächern kann weitgehend ausgetauscht werden.

Sehr oft treten in die Auslandsschule Schüler ein, die man nur als Gast Schüler unterbringen kann. Sie vermögen meist nur einer geringen Reihe von Fächern zu folgen. Oft sind sie überaltert. Einem solchen Schüler sollte gestattet werden, sich den Stundenplan selber zusammenzustellen. Er kann sich als Externer an der Abschlußprüfung beteiligen und erhält nur für die Fächer, in denen er sich einer Prüfung unterzogen hat, eine Bescheinigung.

In einer Höheren Schule im Ausland verstummt jede Erörterung, welchem der drei innerdeutschen Gymnasialzüge man den Vorzug geben soll. Die Vorbildung der eintretenden Schüler ist zu unterschiedlich. Es gilt daher eine vertretbare Mittellinie herauszuarbeiten und sich daran zu halten. Ein wohldurchdachter Lehrplan für Rechnen und Mathematik, für Physik und Chemie ist so recht das Rückgrat der ganzen Höheren Schule. Hier muß dem Schulmathematiker Raum gelassen werden, besonders naturwissenschaftlich begabten Schülern Zusatzunterricht geben zu können, sei es in einer Arbeitsgemeinschaft, sei es in zusätzlichem Unterricht. Die erhöhten Leistungen in diesen Fächern sollen schwache Noten in einer Fremdsprache ausgleichen können. Die Mathematik sollte in einer Auslandsschule niemals mit einem Lehrer allein besetzt sein, d. h. es sollten immer zwei Naturwissenschaftler vorhanden sein, denn ein Ausfall in Mathematik kann kaum wettgemacht werden. Hingegen ist ein Neusprachler leichter durch eine örtliche Hilfskraft zeitweilig ersetzbar.

Mit besonderer Sorgfalt muß sich die Auslandsschule den drei Oberstufenklassen widmen. Geschichte, Erdkunde und Biologie werden in O II und U I abschließend behandelt. Die Chemie wird in einem zweijährigen Kurs durchgeführt. Für die Fremdsprachen lege man sich einen Lektürekanon an. Für das Deutsche gilt das Leistungsziel der innerdeutschen Oberstufen: O II Mittelhochdeutsch, U I Klassik, O I Moderne Dichtung. Die Jahresfacharbeiten treten neben den Besinnungsaufsatz. Musik und Kunstunterricht werden Wahlfach. Für das Turnen strebe man neben dem üblichen Geräteturnen der Oberstufe in der Leichtathletik den Schwierigkeitsgrad des Bundessportabzeichens und im Schwimmen den Grundschein der DLRG an.

Zum Schluß seien zwei Sätze zitiert, die Präsident Dr. E. Löffler in seinem Einführungsvortrag zum Thema der Tagung *„Die Auslandsschule — eine Einheit vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung“* herausstellte: „Zu einer völlig befriedigenden Lösung haben jedoch diese Versuche einer differenzierten Gestaltung der Unter- und Mittelstufe der Sekundarerziehung noch nirgends geführt“, denn „die deutsche Auslandsschule ist gewissermaßen Versuchsschule in Permanenz“.

## Schulen für zwei Nationen

Die „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ vom 4. Januar 1958 brachte unter der Überschrift „Kinder mit zwei Sprachen“ einen Aufsatz von Studiendirektor Dr. W. Brettschneider, dem Leiter der Deutschen Schule in *Las Palmas/Canarische Inseln*. Mit Erlaubnis des Verfassers und der Frkf. A. Z. entnehmen wir ihm folgendes:

Die Deutsche Schule in Las Palmas hat fast 200 Schüler und im Kindergarten weitere 100. Die große Mehrheit sind Spanier, denn auf der Insel wohnen verstreut nur ein paar Dutzend deutsche Familien.

*Warum kommen nun so viele Spanier zu uns?* Spanien hat doch selbst eine alte und hohe Kultur! Kommen sie der Sprache wegen? Sicher ist das ein Grund; aber Französisch steht dem spanischen Geiste näher, und Englisch ist für Geschäft und Verkehr bedeutsamer. Die befragten Eltern können sich nicht klar ausdrücken: „Wegen der Eigenart dieser Schule — wegen ihrem Charakter — wegen ihrer Pädagogik — es ist eben das Colegio Alemán“. Dabei ist der Unterricht hier deutsch, vom ersten Tag und vom ersten Schuljahr ab. Oder wird hier mehr gelernt? Offenbar nicht, denn was das Lernen einer unendlichen Fülle von Tatsachen betrifft, kann die spanische Schule kaum übertroffen werden. Aber bei uns wird in vieler Hinsicht anderes gelernt, und es wird das, worauf es ankommt, in anderer Weise gelernt. Drei Elemente kennzeichnen die Eigenart des deutschen Unterrichts: Die Anpassung an die Seele und die Entwicklungsstufen des Kindes; das Freigeben und Herausfordern des eigenen Tuns und Denkens; der Appell an die Verantwortung und Selbstkontrolle des Schülers. Das Kind ist bei uns nicht ein leeres Gefäß, in das der Lehrer Stoff füllt, sondern es ist eine werdende Persönlichkeit. Und diese Eigenart der Schule veranlaßt spanische Eltern, ihre Kinder dem fremden Haus anzuvertrauen. Natürlich wurde unsere Schule von Deutschen für Deutsche gegründet; aber durch ihre Qualität wurde sie mit der Zeit zu einer Schule für zwei Nationen.

Die *Tatsache der Zweisprachigkeit* gibt jedem Lehrer zu denken. Ist es denn überhaupt erlaubt, Kinder in den Jahren des eigentlichen Menschwerdens schon in zwei Sprachen zu erziehen? Möglich ist es, aber ist es auch gut? Das Kind wächst seelisch und geistig dadurch, daß es seine Umwelt erkennt und benennt, ihr Namen gibt. Die Sprache aber wächst aus einer Wurzel, die sich aus der Erde des Elternhauses, der Heimat, der Nation nährt. Kann ein Kind aus zwei Wurzeln leben?

Ja — beim Kind ist es möglich, weil dieses noch nicht fest geformt, fixiert und erstarrt ist, sondern offen, biegsam, formbar. So wie die Kinder neben ihrer realen Welt etwa im Spiel eine Welt der Phantasie und des Traumes haben und mühelos aus einer in die andere schlüpfen, so können sie auch zweisprachig sein, ohne auch nur eine Sekunde darüber nachzudenken.

Diese Fähigkeit nimmt ab, je fester und unverwechselbarer die Persönlichkeit und die Welterkenntnis des Kindes wird. Je früher wir also mit der zweiten Sprache beginnen, desto geringer wird die Mühe sein und desto widerstandsloser wird sich die Welt der zweiten Sprache in das Wesen des Kindes einfügen. Deshalb gibt es für eine Auslandsschule keine wichtigere Einrichtung als einen Kindergarten. Weil aber der Erwerb der Sprache auf dieser Stufe ein ganzheitlicher und natürlicher Vorgang ist, muß auch der Sprachunterricht ganzheitlich und natürlich sein.

Mit dem 11. oder 12. Lebensjahr beginnt für den Schüler eine neue und weit schwierigere Phase. Die eigene Person und die eigene Lage treten stärker ins Bewußtsein, in unserem Fall die Lage der Zweisprachigkeit. Es erwachen Kritik und Widerstand gegen die zweite Sprache. Man entdeckt verwundert, daß man ihrer noch keineswegs mächtig ist. Man versucht, das verletzte Selbstgefühl wieder-

herzustellen, indem man der anderen Sprache ausweicht. Und da das Interesse an Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften wächst, will der Schüler über sie sprechen; aber die zweite Sprache stört ihn dabei, denn sie kommt in seinem Denken noch nicht mit. Die Naivität des munteren Draufflossprechens ist dahin; die mühselige Anstrengung tritt an ihre Stelle. Jetzt müssen die Lehrer ihre Methode ändern: An die Stelle der naturhaften Nachahmung setzen sie das bewußte Tun. Grammatik, Übersetzung, Sprachvergleich und Sprachgeschichte treten nun in ihre Rechte ein. Jeder Fachunterricht ist aber zugleich indirekter Sprachunterricht. Die Folge ist, daß die Klassen langsamer voranschreiten, daß man den Stoff sorgfältig auswählen und beschränken muß. Das ist an sich noch kein Nachteil. Es wird an weniger Gegenständen gründlicher gearbeitet, jeder enzyklopädische Versuch wird aufgegeben, man kommt zu einem „exemplarischen“ Lernen. Hauptsache ist, daß jedes Stück der neu zu erwerbenden Welt in einer persönlichen Auseinandersetzung gewonnen und so die Persönlichkeit gebildet wird.

Und so kommen wir zum Ausgangspunkt zurück: Das Unternehmen einer Schule für zwei Nationen ist schwierig, aber verheißungsvoll. Je reiner aber die deutsche Auslandsschule ihre deutsche Eigenart herausarbeitet, desto sicherer erfüllt sie nicht nur ihre Aufgabe gegenüber ihren deutschen Schülern, sondern desto wirksamer hilft sie auch ihren spanischen Gästen.

## Zur Rechtsstellung des Auslandslehrers<sup>1)</sup>

von Konsul Dr. K u n i s c h, Bonn

I. Als Auslandslehrer im Sinne der folgenden Erörterungen gelten nur solche ins *Beamtenverhältnis* berufene Lehrer und Lehrerinnen (aller Kategorien) im Schuldienst eines Landes oder einer Gemeinde der Bundesrepublik Deutschland, die nach ordnungsmäßiger *Beurlaubung* durch ihre oberste Schulbehörde vom Auswärtigen Amt ins Ausland *entsandt* worden sind, und zwar zum Dienst an einer deutschen oder sonstigen Schule des Gastlandes, als Lektor an einer fremden Hochschule oder als Dozent des Goethe-Instituts e. V.<sup>2)</sup>.

Abgesehen davon, daß spätestens mit der ersten Zahlung des vereinbarten Gehalts durch den Schulträger im Auslande die innerdeutschen Bezüge für die Dauer der Beurlaubung wegfallen, bleibt der Auslandslehrer grundsätzlich Beamter mit allen Rechten und Pflichten, steht also weiterhin in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis zu seiner deutschen Schulbehörde. An dem Verhältnis zu seinem bisherigen Dienst- und Disziplinarvorgesetzten ändert sich rechtlich nichts. Auch obliegt der Heimatbehörde des Lehrers weiterhin die gesetzlich festgelegte Fürsorgepflicht, obwohl er für die Dauer der Beurlaubung seiner Behörde keine Dienste leistet. Ist der beurlaubte Lehrer Inhaber einer Planstelle, so bleibt ihm diese erhalten, oder er wird für die Dauer der Beurlaubung in eine sogenannte fliegende Stelle für Auslandslehrer eingewiesen. Der Auslandslehrer

<sup>1)</sup> Die Ausführungen geben nur die persönlichen Ansichten des Verfassers wieder.

<sup>2)</sup> Über Einzelheiten der Bewerbung, Beurlaubung und Entsendung unterrichten Merkblätter, die auf Wunsch vom Auswärtigen Amt (Schulreferat) zugesandt werden.

behält sein allgemeines Dienstalter. Seine Auslandslehrfähigkeit wird für die Dauer der Beurlaubung nach den einschlägigen Bestimmungen auf das Besoldungsdienstalter und die ruhegehaltstfähige Dienstzeit angerechnet. Die Heimatbehörde stellt den Auslandslehrer an oder befördert ihn in Abwesenheit, wenn er dazu herankommt. Sofern dies nach dem Beamtenrecht seines zuständigen Landes nicht möglich ist, erhält er einen Dienstaltersvorbehalt vor dem nächsten zur planmäßigen Anstellung oder Beförderung gelangenden Bewerber.

Allgemein sorgt die Heimatschulbehörde dafür, daß dem Auslandslehrer keine Nachteile aus seiner Abwesenheit erwachsen. (Tut sie das nicht, dann kann sich der Lehrer selbst in Erinnerung bringen.)

Im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt kann einem Auslandslehrer, der eine leitende Tätigkeit an einer Schule ausübt, auf Antrag des Schulträgers von dem zuständigen Kultusminister (Senator) für die Dauer seiner Auslandsfähigkeit das Recht zur Führung der Bezeichnung Rektor, Oberstudienrat oder Oberstudienleiter, dem Leiter einer Höheren Nichtvollanstalt im Ausland zur Führung der Bezeichnung Studiendirektor verliehen werden, wenn der Leiter einer solchen Schule in der Heimat eine dieser Amtsbezeichnungen führen dürfte und diese Bezeichnung dem Ansehen der Auslandsschule förderlich ist. Solche Bezeichnungen berühren jedoch nicht die beamtenrechtliche Stellung des Lehrers gegenüber der Heimatschulbehörde; es können ihr gegenüber daraus irgendwelche Rechte nicht hergeleitet werden.

Gegen Unfälle in Ausübung des Dienstes ist der Auslandslehrer nach Maßgabe der für ihn geltenden landesrechtlichen Bestimmungen geschützt. Nach den bisherigen Feststellungen versagen zwei deutsche Länder den Auslandslehrern Unfallfürsorge, aus Gründen, die einer rechtlichen Nachprüfung nicht standhalten dürften.

Für die Versetzung in den Ruhestand gelten die allgemeinen Grundsätze. Auf gewisse Abweichungen zugunsten des Auslandslehrers kann hier aus Raummangel nicht eingegangen werden.

Nach Beendigung der Beurlaubung ist der Lehrer grundsätzlich wieder im öffentlichen Schuldienst des Landes zu verwenden, in dem er vor seiner Beschäftigung im Auslande tätig war. Dabei sind seine Wünsche tunlichst zu berücksichtigen. Die Rückkehr soll dem zuständigen Kultusminister über das Auswärtige Amt mindestens sechs Monate vor Ablauf der Beurlaubung mitgeteilt werden. Kultusminister und Auswärtiges Amt werden im Rahmen ihrer haushaltsrechtlichen Möglichkeiten dafür Sorge tragen, daß eine Minderung der Bezüge zwischen der Beendigung der Auslandslehrfähigkeit und der Wiederaufnahme des innerdeutschen Schuldienstes (oder umgekehrt) nicht eintritt.

Hinsichtlich der Bezüge für die Dauer der Auslandslehrfähigkeit, insbesondere des Systems der Ausgleichszahlungen, der Übernahme der Entsendungs- und Rückbeförderungskosten, der Gewährung von Reisenebenkosten und von Beihilfen in Krankheitsfällen usw. darf auf einen Vortrag des zuständigen Sachbearbeiters im Schulreferat des Auswärtigen Amtes, Herrn Konsultatssekretär I. Kl. Pülm, auf dem 3. und 4. Vorbereitungslehrgang für künftige Auslandslehrer (Juli und August 1957) verwiesen werden. Hier sei nur bemerkt, daß die Aufrechterhaltung der Mitgliedschaft in einer anerkannten Krankenversicherungsgesellschaft für die Dauer der Auslandsbeurlaubung ratsam erscheint.

Bisher bezogene Renten können seit einiger Zeit auf Antrag ins Ausland transferiert werden.

Die Hilfe des Auswärtigen Amtes erstreckt sich auch auf die Förderung von Anträgen auf Wiedergutmachung und solchen nach dem Gesetz zu Art. 131 des Grundgesetzes.

II. Ausschließliche Rechtsgrundlage für den Dienst des Lehrers an einer Auslandsschule ist ein privatrechtlicher Dienstvertrag, den der beurlaubte Lehrer vor seiner Entsendung mit dem ausländischen Schulträger, meist wohl einem deutschen Schulverein, unter Mitwirkung des Auswärtigen Amtes abschließt. Daher sollte der künftige Auslandslehrer bei Abschluß dieses Vertrages die erdenklichste Sorgfalt walten lassen. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und das Auswärtige Amt haben seiner Zeit einen Musterdienstvertrag entworfen, der sich im wesentlichen bewährt hat. Gleichwohl sind im Einzelfalle Abweichungen, Vorbehalte und Zugeständnisse wegen der sehr unterschiedlichen Rechtsverhältnisse in den einzelnen Ländern nicht selten wünschenswert, ja im Interesse des Lehrers gelegentlich unerlässlich.

Mit der Anbringung des Vermerks „Gesehen“ unter dem Vertragstext wird das Auswärtige Amt nicht etwa Vertragspartner, übernimmt also nicht irgendeine Haftung für die Erfüllung des Vertrages oder für Nachteile, die einem der Vertragspartner aus dem Verträge erwachsen könnten. Der Vermerk besagt vielmehr nur unverbindlich, daß das Auswärtige Amt die Rechte des Lehrers nach dem Verträge als gewahrt erachtet. Andernfalls wird es auf eine Änderung der bestandenen Vertragsbestimmungen hinwirken.

Der Lehrer wird im Verträge für eine bestimmte Anzahl von Jahren zum Dienst als Lehrkraft an einer bestimmten Schule im Ausland verpflichtet. Auch die Beurlaubung erfolgt nur zum Dienst an einer bestimmten Schule. Die vorzeitige einseitige Beendigung des Dienstverhältnisses ohne zwingende Gründe, erst recht der eigenmächtige Wechsel von der Vertragsschule zu einer anderen Auslandsschule, würde die erteilte Beurlaubung hinfällig machen und könnte zu ernststen beamtenrechtlichen Folgerungen, äußerstenfalls zum Verlust der Beamtenrechte, führen. Die Vertragsschule würde ein solches Verhalten zur fristlosen Kündigung mit allen sich daraus ergebenden Folgen berechtigen.

Wünschen die Vertragspartner aus triftigen Gründen eine Verlängerung des Vertrages, so muß sich der Lehrer möglichst frühzeitig bei seiner heimatlichen Schulbehörde um eine Weiterbeurlaubung bemühen. Hier wie sonst ist im Interesse des Lehrers der Dienstweg einzuhalten: der Antrag ist bei der zuständigen Auslandsvertretung anzubringen, die ihn über das Auswärtige Amt an den zuständigen Kultusminister weiterleitet. Mit einer wiederholten Weiterbeurlaubung ist aus einleuchtenden Gründen in der Regel nicht zu rechnen.

Höhe und Zahlungsart der monatlichen Bezüge werden in der Währung des Landes und in DM festgelegt. Für etwa gewährte freie Unterkunft und Verpflegung, gegebenenfalls einschließlich der Familienangehörigen, werden vereinbarte Beträge einbehalten. Eine Kürzung der Bezüge ist auszuschließen. Nennenswerte Geldentwertungen sollen durch Zulagen ausgeglichen werden.

In einer besonderen Vertragsbestimmung wird der Anspruch auf freie Hin- und Rückreise für den Lehrer, gegebenenfalls auch seiner Familienmitglieder, sowie ein Betrag für Reisenebenkosten ausbedungen. Ein Anspruch auf Erstattung

der Rückreisekosten vor Ablauf der Vertragszeit besteht nur, wenn der Lehrer ohne eigenes Verschulden dienstunfähig wird oder ihm der Schulvorstand kündigt, ohne daß den Lehrer ein Verschulden an der Kündigung trifft.

Der Lehrer verpflichtet sich, eine bestimmte Anzahl von Wochenstunden (zu je höchstens 50 Minuten) in seinen Fächern, gegebenenfalls auch in anderen Fächern, zu erteilen (in Einzelfällen dürfte es sich empfehlen, auch das *Recht* auf Erteilung einer bestimmten Anzahl von Unterrichtsstunden zu vereinbaren). Daneben hat der Lehrer in einem festzulegenden Umfange auch Vertretungen zu übernehmen, alle außerunterrichtlichen Angelegenheiten wie Aufsicht, Verwaltung von Sammlungen, Listenführung usw. nach der Dienstanweisung der Schule gewissenhaft zu erfüllen und den Anordnungen und Weisungen des Schulleiters, in außerschulischen Dingen auch des Schulvorstandes als seines Dienstherrn, Folge zu leisten. Die Erteilung von Privatunterricht, zumal an Schüler der eigenen Anstalt, bedarf der Zustimmung des Schulvorstandes, die durch den Schulleiter einzuholen ist. Die Übernahme einer gewerblichen Nebentätigkeit ist ohne die Einwilligung des Schulvorstandes unzulässig.

Trotz der unbestimmten Fassung im Mustervertrage („setzt voraus“, „es ist erwünscht“), die in Einzelverträgen wiederzukehren pflegt, daß nämlich der Lehrer sich möglichst bald die Sprache des Gastlandes aneignen und aktiv am kulturellen Leben der deutschen Gemeinschaft teilnehmen und auch im Interesse der Völkerverbindung sein besonderes wissenschaftliches und künstlerisches Können dem kulturellen Leben des Gastlandes zur Verfügung stellen soll, insbesondere auch durch Mitarbeit an den deutschen Sprachkursen für Ausländer, wird anzunehmen sein, daß es sich hierbei um vertragliche Pflichten des Lehrers handelt. Entspricht er insoweit beharrlich und ohne zwingende Gründe nicht den berechtigten Erwartungen seines Dienstherrn, so dürfte er sich einer Vertragsverletzung schuldig machen, die unter Umständen eine Kündigung des Vertrages seitens des Dienstherrn rechtfertigen würde.

Zur *fristlosen* Kündigung sind nach dem Vertrage beide Vertragsteile beim Vorliegen eines wichtigen Grundes berechtigt. Als wichtiger Grund gilt jeder Umstand, der die Fortsetzung des Vertragsverhältnisses dem anderen Vertragsteil als unzumutbar erscheinen läßt. Auch wenn der Lehrer durch sein Verhalten innerhalb oder außerhalb der Schule das deutsche Ansehen ernstlich schädigt, berechtigt dies den Schulträger zur fristlosen Kündigung. Ob man der Fassung des Mustervertrages zustimmen kann, daß ein solches Verhalten „eines Mitgliedes des Lehrkörpers“, also auch eines anderen als des vertragschließenden Lehrers, diesem, der sich selbst in jeder Hinsicht tadelsfrei verhält, ein Recht zur fristlosen Kündigung gibt, erscheint zweifelhaft.

Für alle Streitfragen, die sich aus dem Dienstverhältnis ergeben, insbesondere hinsichtlich der Auslegung des Dienstvertrages, unterwerfen sich beide Vertragsteile unter Ausschluß des ordentlichen Rechtsweges dem Schiedsspruch des örtlich zuständigen Leiters der Auslandsvertretung oder eines von diesem beauftragten Vertreters, der die Fähigkeit zum Richteramt haben soll. Falls ein solcher amtlicher Vertreter nicht erreichbar ist, einigen sich die Parteien auf eine andere deutsche Persönlichkeit als Schiedsrichter. Für das schiedsrichterliche Verfahren sollte die Anwendung deutschen materiellen und prozessualen Rechts vereinbart werden. Da auch dieses Verfahren immerhin die Einhaltung gewisser Förmlich-

keiten verlangt und den Unterlegenen nicht selten verstimmt, wird meist ein formloser gütlicher Ausgleich durch die zuständige deutsche Auslandsvertretung vorzuziehen sein. Überhaupt empfiehlt es sich dringend, sowohl für die deutsche Auslandsschule wie für den deutschen Lehrer, ein möglichst enges, vertrauensvolles Verhältnis zu der deutschen Auslandsvertretung anzustreben.

Aus Rechtsgründen ist — abweichend vom Mustervertrag — die erörterte Schiedsklausel in einer besonderen Urkunde aufzunehmen und von den Parteien unterschriftlich zu vollziehen.

Dienstliche Beurteilungen (Qualifikations- oder Eignungsberichte), die der Schulleiter über den Lehrer von sich aus oder auf Veranlassung der heimatlichen Schulbehörde erstattet, geben gelegentlich Anlaß zu Mißhelligkeiten. Nach deutschem Recht — und daran sollte sich in diesem Falle auch der Schulleiter im Ausland halten — hat der Beamte einen Anspruch darauf, daß ihm der Dienstvorgesetzte Behauptungen und Beschwerden tatsächlicher Art, die für ihn ungünstig sind oder ihm nachteilig werden können, eröffnet, soweit sie in die Beurteilung aufgenommen werden. Darüber hinaus sollte der Vorgesetzte dem Beamten auch in dessen Interesse in taktvoller Form auch seine auf gewichtige Mängel, Fehler, Schwächen oder Mißerfolge des Beamten gestützten Werturteile mitteilen. Der Vorgesetzte ist nicht gehindert, dem Beamten seine Beurteilung von sich aus oder auf Wunsch des Beamten inhaltlich bekanntzugeben. Auf diese Weise wird verhindert, daß ungünstige Entscheidungen den Beamten unvorbereitet treffen. Erfolgt die erwähnte Eröffnung nicht, so ist der Beamte nach dem Bundesbeamtengesetz zu den genannten Beschwerden und Behauptungen vor Aufnahme in die Personalakten durch die heimatliche Schulbehörde zu hören. (Die für die weitaus meisten Auslandslehrer geltenden Länderbeamtengesetze bestimmen Entsprechendes. In Zweifelsfällen empfiehlt sich Rückfrage bei der die Personalakten führenden obersten Schulbehörde.) Eine etwaige Äußerung des sich beschwert fühlenden Lehrers ist seiner Beurteilung beizufügen und zu den Personalakten zu nehmen. Sobald die Beurteilung Bestandteil der Personalakten geworden ist, ist sie dem Beamten auf Antrag zur Einsichtnahme zugänglich zu machen.

Das Recht auf Akteneinsicht kann grundsätzlich nur von dem Beamten persönlich ausgeübt werden (er darf sich auch Teile der Personalakten abschreiben). Ausnahmsweise dürfte die die Personalakten führende Behörde auch die Akteneinsicht durch einen Bevollmächtigten des im Ausland weilenden Lehrers zulassen. Stattdessen sollte m. E. die die Personalakten führende heimatliche Schulbehörde keine Bedenken tragen, dem Lehrer, solange er durch seinen Auslandsschuldienst an der persönlichen Akteneinsicht verhindert ist, auf seinen Wunsch eine beglaubigte Abschrift seiner Beurteilung zu übersenden.

Dienstliche Beurteilungen des Lehrers sind von dem Schulleiter der Auslandsschule über die zuständige Auslandsvertretung dem Auswärtigen Amt zur Weiterleitung an die oberste Schulbehörde des Beamten vorzulegen. Dem Schulvorstand der Auslandsschule sollten solche Beurteilungen nur in ganz besonders gelagerten Ausnahmefällen zur Kenntnis gebracht werden, um zu verhindern, daß Nichtfachleute in rein schulische Dinge hineinreden. Empfindlichkeiten sind freilich um so weniger am Platze, als man in der Regel dem Schulvorstand, der überdies der Dienstherr sowohl des Schulleiters wie des Lehrers ist und sein Amt oft unter erheblichen Opfern versieht, billigerweise ein berechtigtes Interesse am Wohl-

ergehen der Schule wird einräumen müssen. Der Idealfall wäre erreicht, wenn alle Beteiligten ein echtes Vertrauensverhältnis im Bewußtsein ihres Dienstes an der gemeinsamen hohen Aufgabe verbindet. Dann wären die Juristen überflüssig.

Die vorstehenden Ausführungen erheben keinen Anspruch auf erschöpfende Behandlung des vielschichtigen Themas. Immerhin dürften sie gezeigt haben, daß die beamtenrechtliche Sicherung des Auslandslehrers dank dem Verständnis und den Bemühungen der zuständigen deutschen Behörden heute besser gewährleistet ist als je zuvor.

**Zusatz der Schriftleitung.** Auf Schwierigkeiten stößt häufig die Beschaffung einer dem Familienstand des verheirateten Lehrers angemessenen Wohnung bei dessen Rückkehr in die Heimat. Das AA hat gegenüber den Wohnungsämtern kein Weisungsrecht. Es kann das zuständige Wohnungsamt nur bitten, den Rückkehrer in die Vordringlichkeitsliste aufzunehmen. Im gleichen Sinn wird sich auch der Verband der Auslandslehrer für seine zurückkehrenden Mitglieder verwenden. Es empfiehlt sich daher, das heimische Wohnungsamt möglichst frühzeitig um die Bereitstellung einer ausreichenden Wohnung zum Datum der Rückkehr zu bitten und dem AA Abschrift hiervon zuzuleiten.

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

**Präsident Dr. E. Löffler**, Ehrenvorsitzender des VdLiA, wird am 24. März d. J. 75 Jahre alt. Die Schriftleitung sendet ihrem Berater und treuen Mitarbeiter die herzlichsten Wünsche!

**Das Echo von draußen.** Nachdem nun der Jahrgang 1957 unserer Zeitschrift vollständig vorliegt, würden wir uns freuen, wenn unsere Leser uns mitteilen würden, wie ihnen die Zeitschrift gefällt. Insbesondere wüßten wir gerne:

1. Sind Sie mit dem Inhalt der 12 Hefte (siehe auch Gesamtinhaltsverzeichnis in H. 1/1958) zufrieden, oder was vermissen Sie darin noch?
2. Wie gefällt Ihnen die erste Bildbeilage im Dezemberheft 1957?
3. Sollen wir die „Persönlichen Nachrichten“ (Wechsel in der Auslandslehrerschaft) fortsetzen? Wir möchten sie gerne erweitern durch Mitteilungen über Beförderungen, Auszeichnungen, Todesfälle usw., müssen dabei aber auf Ihre Mithilfe rechnen können.
4. Entspricht der Büchertisch, der eine umfangreiche und freiwillig geleistete Arbeit unserer Rezensenten zur Voraus-

setzung hat, Ihren Erwartungen? Haben Sie schon Nutzen aus ihm gezogen? Welche Gebiete möchten Sie stärker berücksichtigt sehen?

5. Sollen wir in der Abt. „Aus der Bundesrepublik“ noch mehr Nachrichten aus dem innerdeutschen Schulleben bringen?
6. Warum beteiligen nicht auch Sie sich an der Ausgestaltung der Abt. „Sonstige Länder“ durch Einsendung von druckfertigen Schul-Kurzberichten (mindestens einmal jährlich)?
7. Welche Aufsatzthemen schlagen Sie vor, und welche von ihnen wollen Sie selbst bearbeiten?

Nur durch die Mitarbeit aller Bezieher kann die Zeitschrift das werden, was Sie von ihr erwarten!

**Spende für den VdLiA.** Stud.-Rat Dr. E. Graebner in Lüderitzbucht hat das Honorar für seinen im Februarheft erschienenen Aufsatz über den naturwissenschaftlichen Unterricht der Kasse des VdLiA als Spende überwiesen.

**Hefte der früheren Zeitschrift „Die deutsche Schule im Ausland“.** Auf unsere Bitte in H. 10/1957, S. 239, uns Hefte der DSiA aus den Jahren 1926—37 zu



überlassen, ist bisher erst eine Sendung mit den Heften 7—12/1935 eingegangen. Wir richten unsere Bitte erneut an alle Ehemaligen, welche solche Hefte nicht mehr selbst benötigen. — Dr. Hettich.

**Aufsätze für unsere Zeitschrift.** Wir haben in letzter Zeit eine ganze Reihe von Artikeln aus der Arbeit des Kindergartens und der Grundschule gebracht. Wir bitten nunmehr, mehr als bisher auch allgemein-orientierende oder methodische Aufsätze aus der Praxis der Mittel- und Oberschule einzusenden. Veröffentlichte Aufsätze werden honoriert. Vgl. auch unsere Anregungen in den Heften 11 und 12/1957, S. 263 und 288.

### **Denken wir beizeiten an morgen!**

Ein Kollege im Ausland, der seine Aufgabe nicht nur darin sieht, deutsches Gut hinauszubringen, sondern auch Erkenntnisse von draußen in die Heimat hineinzutragen, schreibt uns: „Der Aufenthalt im Ausland sollte auch eine Zeit gesteigerter geistiger Aufnahmebereitschaft sein, eine Zeit des Sammelns von Eindrücken und Erkenntnissen. Das geschieht nicht nur in der Studierstube, das kann oft viel sinnvoller im Umgang mit Land und Leuten geschehen, im bewußten Zusammentragen von Beobachtungen aller Art. Hüten wir uns auch draußen vor dem Geschwätz! Sehen wir auch draußen mehr ‚dem Volk aufs Maul‘ als den ‚Großen‘ nach den Augen! Freilich fehlt vielen zu solcher Bemühung die Zeit. Wer außer seiner dienstlichen Arbeit und den oft zeitraubenden Scherereien mit Wohnung, Möbelimport, Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis auch noch mit offiziellen und besonders mit halboffiziellen sogen. ‚Verpflichtungen‘ zugedeckt wird, der kann sich nicht umsehen, der kann nicht sammeln. Hier hilft nur eins, nämlich Verständnis und Takt: der Schulleitungen, der Auslandsvertretungen, nicht zuletzt der Kollegen untereinander. Kulturelle Veranstaltungen und ‚Kulturbetrieb‘ sind zweierlei. — Leider entdecken aber auch manche von uns — trotz ernster Ansätze bei den Vorbereitungskursen in Beutelsbach — draußen ihre Lust an mancher Art von ‚Betrieb‘. Das sieht dann aus, als betrachteten sie den Auslandsaufenthalt mehr als dienstlich ermöglichten

Anlaß zu jeder Art von Zerstreuung, statt als einzigartige Gelegenheit zu eigener Vertiefung. Vergessen wir nie, daß wir eines Tages aus unserem Auslandsaufenthalt auch etwas als Frucht mit in die Heimat zurückbringen sollen! Denken wir darum beizeiten auch schon an morgen! Wir sowohl wie alle diejenigen, auf deren Verständnis wir angewiesen sind.“

### **Mehr Mittel für Auslandsschulen.**

Nach Rundfunkmeldungen hat die KuMin-Konf. in ihrer Sitzung vom 23. Januar beschlossen, den Bundestag zu ersuchen, mehr Mittel für die Deutschen Schulen im Ausland zur Verfügung zu stellen.

Über die **Frankfurter Rechtschreibtests** berichten die Hefte 11 und zusammenfassend H. 15 der „Mitteilungen der Hochschule f. internat. pädag. Forschung, Frankfurt/M.“. Vgl. dazu auch Damm-Hylla-Schäfer-Storck „Die Frankfurter Tests zur Rechtschreibung, Form A, B, C“ (durch die Hochschule zu beziehen).

Das illustr. „**Verzeichnis der deutschen Jugendherbergen 1958**“ (DM 1,—) und die Broschüre „**Wandervorschläge — Abseits der großen Straße**“ (DM 5,—) sind erschienen und durch alle Reisebüros, Buchhandlungen und das Jugendherbergswerk Detmold, Bismarckstr. 21, zu beziehen.

### **Sonstige Länder**

**Frankreich.** Mit dem Wiederbeginn des Unterrichts nach den Weihnachtsferien 1957/58 haben die deutschen Schüler der Section Allemande de l'École Internationale du SHAPE in *Saint Germain-en-Laye* bei Paris ihr eigenes Schulhaus bezogen. Es handelt sich um ein massives Steingebäude mit drei Klassen für je 25 Schüler sowie Nebenräumen. Es nimmt die eine Seite des Schulhofes ein, an dessen anderer Seite die École Maternelle und die École Primaire liegen. Damit haben die rund 120 deutschen Schüler nunmehr innerhalb des für den Neugekommenen etwas verwirrenden Durcheinanders der 15 NATO-Nationen, die ihre Schüler zu dieser Schule schicken, eine eigene Heimat. In diesen „deutschen“ Räumen, die

dank der Großzügigkeit der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes errichtet werden konnten, werden auch die deutsche Bücherei und Kartensammlung Aufstellung finden und nun besser als bisher genutzt werden können.

**Indien.** In *Jamsbedpur*, 300 km von Kalkutta entfernt, ist mitten im Dschungel das bedeutendste indische Stahl-, Kraftwagen- und Lokomotivbauzentrum des deutsch-indischen Tatakonzerns erstanden. Hunderte von meist badischen Ingenieuren, Monteuren, Mechanikern, Lehrlingsausbildern und Verwaltungsangestellten mit 230 deutschen Hausfrauen und vielen Kindern wohnen dort für 2—4 Jahre in behaglich eingerichteten Einzelbungalows. In der eigens gebauten Schule erteilt ein deutsches Lehrer-ehepaar aus der Bundesrepublik den Unterricht (Offb. Tgbl. 28. 1. 58).

**Italien.** Am 29. November 1957 wurde der Neubau der Deutschen Schule des Hilfsvereins in *Mailand* eingeweiht. Unter anderen waren als deutsche Gäste anwesend: Bundesminister Dr. von Merkatz, Botschafter Dr. Klaiber, Kultusminister Dr. Röder, Saarbrücken (Vertreter der Ständigen Konferenz der Kultusminister), Geheimrat Dr. Simon (Vertreter des Auswärtigen Amtes), Regierungsdirektor Dr. Kaier (Vertreter des Ausschusses für das Auslandsschulwesen, Geheimrat Dr. Schmidt, Marburg, Präsident Dr. Löffler, Stuttgart, Oberstudien-Direktor Dr. Hettich, Offenburg und viele weitere Ehrengäste. Von italienischer Seite waren erschienen: der Präfekt von Mailand Dr. Liuti, der Oberbürgermeister von Mailand Prof. Ferrari, der General-Inspekteur Dr. Mazzea, Rom, der Bürgermeister von Mailand Dr. Giambelli, der Provveditore agli Studi Dir. Clausi-Schettini.

Die Feier begann um 11 Uhr. Nach einem Eröffnungslied des Chores der Deutschen Schule wurden die Ehrengäste durch den Direktor der Deutschen Schule begrüßt. Anschließend wurde der Neubau durch den Leiter der Bundesbaudirektion übergeben. Bundesminister von Merkatz hob in seiner Ansprache die Verbundenheit des italienischen und deutschen Volkes hervor. Sehr herzliche Worte für diese Gemeinsamkeit

fand auch der Oberbürgermeister der Stadt Mailand. Der Präsident des Hilfsvereins und der Vorsitzende des Schulvorstandes schilderten die Tätigkeit der Deutschen Gemeinde Mailand für das Gelingen dieses Baues. Der deutsche Generalkonsul dankte dem um die Schule verdienten Personenkreis. Als sichtbaren Ausdruck der Dankbarkeit überreichte dann der Bundesminister verdienstvollen italienischen und deutschen Persönlichkeiten das Bundesverdienstkreuz. Darbietungen der Schüler umrahmten den weihervollen Festakt.

Um 20.30 Uhr hatte der Bundesminister zu einem Festkonzert mit anschließendem Empfang eingeladen. Das Kammerkonzert, das vom Collegium Instrumentale Detmold ausgeführt wurde, brachte italienische und deutsche Musik des 17. Jahrhunderts. In der stimmungsvollen Aula Magna wurde vollendete Musik geboten, die tiefen Eindruck hinterließ. Ein großer Empfang war der glanzvolle Abschluß des Tages.

Am Tag darauf hielt die neue Schule ihre Pforten für alle Besucher geöffnet. Die Klassenlehrer empfingen in den geschmückten Klassenzimmern die Eltern. Alle Schüler hatten ihr Bestes getan, um den Gästen die Schönheiten der Schule zu zeigen. Ganz besonders die Spezialräume (Physik, Chemie, Biologie, Kunsterziehung) waren ein Anziehungspunkt für die vielen Gäste. Auch der Kindergarten, die Abendschule und die Deutsche Bibliothek fanden besonderes Interesse. Unter den Besuchern befanden sich sehr viele Italiener, die sich über den Neubau sehr anerkennend äußerten.

Anläßlich der Einweihung seines Erweiterungsbaues im Okt. 1957 (s. Zschft. 1957, S. 291 unten) hat das *Istituto Giulia*, die deutsche kath. Mädchenschule der Schwestern U. I. Frau in *Mailand*, eine mit vielen Bildern geschmückte Festschrift in deutscher und italienischer Sprache herausgegeben. Wir entnehmen ihr: Im Oktober 1925, ein Jahr vor Eröffnung der Deutschen Oberrealschule des Hilfsvereins, eröffneten die Lehrschwestern des Mutterhauses Mülhausen a. Rh. in Via Boscovich vier Grundschulklassen. 1927 kam ein Kindergarten dazu. Bereits 1932 fand die erste Schlußprüfung der Untersekunda statt, und eine

einklassige Frauenschule wurde angegliedert. 1938 erhielt die Schule vom AA die Genehmigung zum Aufbau der Oberstufe. 1941 fand die 1. Reifeprüfung statt. 1942 wegen der Luftangriffe nach Castion di Loria (Veneto) verlegt, überstand sie ungehindert die Kriegsjahre. 1952 wurde von Bonn die Anerkennung als Vollanstalt erneuert. Heute umfaßt die Anstalt: einen 2-jähr. Kindergarten, eine 4-jähr. Grundschule, ein 9-jähr. neusprachliches Gymnasium, eine 3-jähr. Frauenoberschule mit Abschlußprüfung und einen 3-jähr. Sprachkurs. Sie zählt in 22 Klassen über 600 Schülerinnen, darunter viele Italiener. Angegliedert ist ihr ein Ferienheim in Ganna (Varese) und ein Landschulheim in Baldissero (Turin). Mit Ausnahme des italienischen Fachunterrichts wird der gesamte Unterricht in deutscher Sprache erteilt und richtet sich nach innerdeutschen Lehrplänen. Im Sprachkurs werden auch Handelskorrespondenz und deutsche und italienische Kurzschrift getrieben. Für die Frauenoberschule bestehen 3 Schulküchen und je ein Wasch-, Bügel-, Hauspflege- und Kinderpflegeraum. Eine nachahmenswerte Einrichtung sind die regelmäßigen Klassenzusammenkünfte der Altschülerinnen und der eifrige Ferienbriefwechsel mit den Ehemaligen. — Der neue Erweiterungsbau enthält eine Schulkapelle, eine Turnhalle und 10 neue Klassenzimmer. Luftige Dachterrassen erlauben den Schülern Entspannung während der Pausen und dienen z. T. auch dem Turnunterricht. Da die bei früheren Erweiterungen erworbenen Nachbarhäuser verschiedene Bauweisen aufweisen, wurden alle um den geräumigen Hof liegenden Innenfassaden einheitlich neuzeitlich gestaltet.

**Jordanien.** In Beit Sahur 1½ km östlich von Bethlehem besteht seit 1901 eine vom Berliner Jerusalem-Verein unterhaltene Missionsschule. Der Ort hat heute 7000 Einwohner, 3000 davon sind arabische Flüchtlinge. Die Bewohner sind arm, haben wenig Ackerland und arbeiten meistens als Steinhauer oder Perlmutterschnitzer. In den letzten Jahren hat sich ihre Lage durch den Besuch von Touristen etwas gebessert. Die Schule umfaßt einen Kindergarten und

6 Elementarklassen und zählt über 300 Kinder. Knaben und Mädchen werden, was in Jordanien eine Ausnahme ist, gemeinsam unterrichtet von 3 Lehrern und 6 Lehrerinnen. Englisch ist 1. Fremdsprache von Kl. 1 an, Deutsch 2. Fremdsprache von Kl. 5 ab. Man hofft, den Kindern so viel an Deutschkenntnissen zu vermitteln, daß diejenigen, die noch die Sekundarschule in Bethlehem besucht haben, auf Wunsch ihre Studien in Deutschland fortsetzen können. Von Beit Sahur können nämlich die Jungen an die 3-klassige Sekundarschule des Jerusalem-Vereins in Bethlehem übergehen; für die Mädchen besteht nur die Möglichkeit, die Mädchen-Sekundarschule, eine Regierungsschule, in Bethlehem zu besuchen. — Der Lutherische Weltbund sorgt für die Gesundheit der Schüler und unterhält ein kleines Krankenhaus mit einer „Nurse“. Er zahlt auch das Mittagessen für die 300 Schüler und für weitere 200 nichteingeschulte Flüchtlingskinder. — Für viele Kinder ist selbst das geringe Schulgeld von jährlich DM 15,— zu hoch. Die Versammlungshalle für die tägliche gemeinsame Morgenandacht mißt nur 6 zu 8 m. Eine Sammlung für eine größere Halle, die auch als Kirche dienen soll, ist seit 2 Jahren im Gang.

**Kolumbien.** Die Deutsche Schule in Bogotá plant für Ostern 1958 eine Lehrertagung, zu der alle in Kolumbien (Bogotá, Cali, Baranquilla) tätigen deutschen Lehrer eingeladen werden sollen. Auch an die Kollegen aus den Nachbarländern ergehen Einladungen. Wir begrüßen diesen Plan lebhaft, denn solche Landestagungen sind, wenn sie gut vorbereitet und zu Arbeitstagungen gestaltet werden, außerordentlich fruchtbar für die gemeinsame Arbeit.

Seit 1955 besteht in Bogotá eine „Deutsche Kulturstunde“ für die Angehörigen der deutschen Kolonie der Stadt. Allmonatlich finden Vorträge allgemeinbildenden Inhalts in deutscher Sprache statt, und zwar eintrittsfrei, um allen Deutschen die Teilnahme zu ermöglichen. Die Vortragenden, die ihre Referate unentgeltlich halten, sind zum größten Teil Lehrer der Deutschen Schule (Colegio Andino). Ursprünglich fanden die Vorträge im Musiksaal der Schule

statt; seit Eröffnung des Deutsch-Kolumbianischen Kulturvereins konnten sie in dessen geräumigen Vortragssaal verlegt werden. Im Jahre 1957 fand besonderen Beifall ein Abend „Heiter-Besinnliches aus deutscher Mundart“ und ein Lichtbildervortrag über „Berlin wie es war und wie es ist“, der wiederholt werden mußte. Auch die naturwissenschaftlichen Vorträge, Dichterlesungen und Lichtbilderabende fanden großen Anklang; dagegen fanden die geisteswissenschaftlichen Themen (W. v. Humboldt, Frh. v. Stein) nur ein begrenztes, aber aufmerksames Publikum.

**Österreich.** *Lehrernachwuchsmangel.* Die Ost. Päd. Warte 10/1957 berichtet aus einer Denkschrift niederösterreichischer Lehrer: 1. Während der langen Wartezeit bis zur definitiven Anstellung wandern die besten Kräfte unter den Junglehrern ab und gehen dem Lehrberuf verloren; 2. In den jüngsten Jahrgängen gibt es mehr als doppelt so viel Frauen als Männer. Abgesehen davon, daß ein Teil der Lehrerinnen heiratet und aus dem Beruf ausscheidet, macht es die „Verweiblichung“ schwierig, für niederorganisierte Schulen Leiter zu finden; 3. In den kommenden 10 Jahren geht fast die Hälfte der 412 Hauptschullehrer in Pension; ihnen stehen nur 42 geprüfte Haupt-

schullehrer der ersten 10 Dienstjahre gegenüber.

Das *Schulwesen in Österreich* wird eingehend behandelt im Sonderheft August 1957 der „Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für internationale päd. Forschung“ in Frankfurt/M. (96 Maschinenseiten).

**Venezuela.** Trotz vorverlegter Dezemberferien war es der Pestalozzischule in *Maracaibo* nach unermüdlichen Vorbereitungen gelungen, Eltern und Freunde mit einer Weihnachtsfeier zu überraschen. Ein Wintermärchen führte aus Sternenhöhen in den verschneiten Wald. Schneemann und wirbelnde Flocken, bärtige Zwerge, Hexe und Puppen, der getreue Eckart und der Weihnachtsmann brachten die Kinderaugen zum Leuchten, die schönen Verse aus geistig-weihnachtlichen Sphären stimmten rund 400 Besucher festlich froh. Der überaus herzliche Dank der Eltern sowie die Anerkennung durch die anwesenden Vertreter der staatlichen Universität waren Lohn für alle Opfer und Mühe. — Die *Pestalozzischule* erfreut sich bei Deutschen und Venezolanern einer stetig wachsenden Wertschätzung, die ihr als deutscher Kulturträgerin im Ausland entgegengebracht wird.

## Büchertisch

**Visaphon-Sprachkursus:** Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch. Rhein. Papierzentrale, Neuß a. Rh., je Sprache DM 98,—. — Erstrebt wird Erleichterung des fremdsprachlichen Studiums auf sprachpsychologischer Grundlage unter Verwendung letzter techn. Hilfsmittel. 9 L.-Platten mit 2½ Std. Laufzeit, 1 gr. Fibel mit 1000 farb. Bildern (dazu Anleitungsbuch mit meth. Hinweisen, Sprechtext-Übersetzungen und Wörterverzeichnis) vermitteln in Direkt-Methode die Verbindung von Anschauung, Wortklang, Schriftbild zu fester Einheit. — Wir haben den spanischen Teil überprüft, sind begeistert und halten ihn für sehr empfehlenswert für den Auslandslehrer wie für seine Schule. Will der Lehrer ohne unnötigen Zeitverlust in die Lan-

dessprache eindringen, ihre Kenntnis möglichst schon mitbringen — hier findet er die Hilfe. Er muß um die Korrektheiten und Feinheiten der Aussprache wissen, schon um des fruchtbaren Kontakts mit dem fremdsprachigen Menschen und um eigener Befriedigung willen; er braucht sie als Ausgangs- und Wirkungsbasis für seinen phonetischen Deutschunterricht. Die Durcharbeitung des Sprachkursus unter Beachtung der beigelegten methodischen Hinweise, das wiederholte Hören der kultivierten Hochsprache, der durch die L-Platten vermittelten Stimmen ausgesuchter Sprecher und Sprecherinnen mit dem lautreuen reinen Klang, dem mustergültigen Tonfall und dem zwingenden Rhythmus gewährleisten neben sicherem Verstehen und

vielfältigem Anreiz zu eigenem Sprechen unerläßliche theoretische und praktische phonetische Sicherheit. Hier dürfte der wesentlichste Vorteil zu sehen sein. — Zur Weiterbildung, aber auch als brauchbarer Alleinkurs ist im selben Verlag der **Interpret-Reise-Sprachführer** für die gleichen Sprachen erschienen: 3 L.-Platten ( $\frac{3}{4}$  Std.), 1 Fibel mit 50 Dialogen und weitem Wortschatz aus dem tägl. Erleben, nützlichen Erläuterungen über Unterhaltungsformen, Gewohnheiten und Eigenarten des fremden Landes, 300 farbigen, einprägsamen und z. T. lustigen Bildern mit sinneklärendem Text und 1 besonderes Wörterverzeichnis mit grammat. Regeln. Preis DM 39,80 für jede Sprache. — Beide Kurse zeichnen sich durch Übersichtlichkeit aus. Der große wird in hübschem, handlichem Köfferchen, der *Interpret* in geschmackvoller Kassette geliefert. Krull

**Harold von Hofe, Im Wandel der Jahre.** Ein leichtes Lesebuch für Ausländer mit vollständigem Wortregister deutsch — englisch — französisch — spanisch. 160 S., viele Photos, 1 Deutschlandkarte, kart. DM 5,90, geb. DM 7,20. Max Hueber Verlag, München, 1956. — Es ist erstaunlich, was in den 6 Kapiteln dieses Büchleins dem Studenten des Deutschen alles geboten wird: sprachlich eine sorgfältige Einführung vom Leichten zum Schwereren mit laufendem Kommentar zu grammatischen Erscheinungen und zum Wortschatz, ergänzt durch ein Konjugationsschema am Schluß und ein viersprachiges Wortregister; inhaltlich eine wohlgedachte Auswahl: ein sprachgeschichtlicher Exkurs ohne Langeweile, für den angelsächsischen Leser bestimmt, der ständig zum Vergleich angeregt und in einfach erzählender Form geistvoll-witzig belehrt wird; darauf eine geschichtliche Übersicht — ein Kabinettstück gedrängter Darstellung; schließlich eine Reise von Hamburg nach München und Wien, mit einem spannend und nachdenklich geschriebenen Kapitel über die Gründung der Freien Universität Berlin. Auch der Abschnitt „Studenten gegen Hitler“, der die Freiheitstragödie der Geschwister Scholl schildert, entläßt den ausländischen Leser mit vertieften und sehr notwendigen

Einsichten. Dieses Lesebuch ist aus der Praxis in den Vereinigten Staaten entstanden und nimmt in Wortwahl und Konstruktion unmerklich Rücksicht auf sprachpsychologische Erfahrungen (z. B. Wiederholung des Merkstoffes, Auflockerung durch Humor). Man kann es uneingeschränkt für den Deutschunterricht in Erwachsenenkursen empfehlen. Sewing

**Wilhelm K. Jude, Deutsche Grammatik**, 5. Aufl. 304 S., Leinen DM 9,80. Georg Westermann Verlag, Braunschweig. — Aus einer Grammatik wird man keine lebende Sprache lernen. Derjenige aber, der bereits in eine Sprache eingedrungen ist, wird eine Grammatik nicht entbehren können, zumal wenn es sich um das Deutsche handelt, das, wie wir alle wissen, die wir Deutschunterricht an Ausländer erteilt haben, eine Fülle von Schwierigkeiten bietet. Die „Deutsche Grammatik“ von Wilhelm K. Jude will dem fortgeschrittenen Schüler, insbesondere dem Erwachsenen, die Hilfe bieten, die er braucht. Ein ausführliches Wortregister macht es leicht, eine gewünschte Auskunft zu finden. Die Regeln sind knapp und klar gefaßt und jeweils durch gut gewählte Beispiele belegt. Zahlreiche Tabellen und Übersichten stellen das Wichtige deutlich heraus; ein Verzeichnis der unregelmäßigen Verben ist besonders gekennzeichnet, so daß es stets leicht aufzufinden ist. Wortlehre und Satzlehre sind in der gleichen ansprechenden Art behandelt. Dabei ist überall an die besonderen Bedürfnisse des Deutsch lernenden Ausländers gedacht. So wird z. B. die Wortstellung im Haupt- und Nebensatz nicht nur erläutert, sondern auch in Tabellen übersichtlich zusammengestellt, ebenso die Stellung der Objekte im Satz; eine Liste der Adjektive mit Präposition wird dem Ausländer ebenso willkommen sein wie die vielen Beispiele zum Gebrauch der Präpositionen, um nur einiges herauszugreifen. Das handliche, fest gebundene Buch liegt bereits in 5. Auflage vor. Das ist sicher kein Zufall. Es erscheint hervorragend geeignet, den Deutsch lernenden Ausländer bei seinen Studien zu begleiten. Der Lehrer, der im Ausland Deutsch unterrichtet, wird viel daraus lernen können. Lichtenberg

**Ernst Wasserzieher, Führer durch die deutsche Sprache.** Praktisches Hand- und Hilfsbuch für jedermann, 5., durchgesehene Auflage, besorgt von Dr. E. Flad, Bonn. Dümmler, 1957. 122 S., Hln. DM 3,90. — Knapp und zuverlässig wird uns hier eine vollständige Sprach- und Stillehre unserer Muttersprache geboten. „Wasserzieher“ ist ein Begriff für bewährte Bücher zur deutschen Sprachpflege. Im vorliegenden Falle bietet er uns auf wenig mehr als hundert Seiten ein Musterbeispiel für eine faßliche und sprühlebendige Darstellung des Wesentlichen. Die Sprachlehre mit ihren 6 Einzelkapiteln, darunter einer übersichtlichen Interpunktionslehre, erweitert sich im zweiten Teil zur Sprachkunde (Wort- und Rechtschreibungslehre; die letztere kurz, aber gründlich auf einem Dutzend Seiten abgehandelt!) und mündet aus in eine Stil- lehre. Dieses Schlußkapitel ist selber ein Beispiel für mustergültigen Stil: anschaulich, ansprechend, knapp und einfach. — Es ist ein Genuß, sich von diesem schlanken „Führer“ geleiten zu lassen. Er ist den schwerbepackten, langatmigen Lehrmeistern immer ein paar Schritte voraus und kennt sich vorzüglich aus in seinem Reich. Für den Deutschlehrer im Ausland — und das ist im Grunde jeder deutsche Auslands- lehrer — ist das Büchlein gerade das richtige: es enthält sein gesamtes Handwerks- zeug, übersichtlich geordnet, griffbereit, so praktisch, wie es im Untertitel versprochen wird. Der niedrige Preis ermöglicht auch Schülern und Gruppen von Erwachsenen die Anschaffung. Schließlich: der Geist des Büchleins wird von auslandsdeutschen Benutzern vielleicht am besten verstanden: „... alle Sprachgenossen weben an der Sprache, diesem geheimnisvollen Band, das sie stärker bindet und verbindet, als ... staatliche Einrichtungen es tun können“ (S. 89).

Sewing

**Ilse Rother: Schulanfang.** Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schul- jahren. Zweite, stark erweiterte Auflage, 278 S., mit 74 Abbildungen und eingeleg- ten Arbeitsplänen. Hl., DM 9,80; Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/M., 1957. — Die Neubearbeitung des bekannten Buches bringt hinsichtlich der Grundlagenforschung

den letzten Stand und ist darum ein sicherer Wegweiser durch das weite Feld metho- discher Fragen der Grundschularbeit. Da- bei wird der Individualität des Lehrers in methodischer Hinsicht ebenso Rechnung ge- tragen wie der des Kindes in den ver- schiedenen Entwicklungsstufen. Wenn auch der Auslandslehrer die gegebenen Anre- gungen für die Besonderheit seiner Arbeit vielfach ummünzen muß, so kann er das nur tun, wenn er von der rechten Klarheit der Grundlagen seiner Arbeit ausgeht — und dazu verhilft ihm dies Buch in hervor- ragendem Maße. Seine Bedeutung auch für die Auslandsschularbeit ist schon dadurch herausgestellt, daß es den Kollegen im Schrifttums-Nachweis der Begleitschrift zur Auslandsschulbibel genannt ist. Schröter

**Heinz Kumetatz: Blütenreigen.** Gedichte und Reime für Schule und Haus. Für das 1. bis 4. Schuljahr. 128 S., mit zahlreichen teils farbigen Zeichnungen von M. Bertina. Hl., DM 4,80; Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/M., 1957. — Diese reichhaltige Anthologie vereinigt das wertvolle Volks- gut mit der Kinderdichtung der Vergangen- heit und der neuesten Zeit. Über 270 Kin- derreime und Gedichte sind in zwei großen Zyklen — Tageslauf und Jahreslauf — zu- sammengefaßt. Diese Zusammenstellung kindlichen Dichtgutes für das Grundschul- alter gestattet eine vielseitige Verwendung, die allerdings für den Unterricht mit fremd- sprachigen Kindern den gleichen Einschrän- kungen unterliegt, wie sie auch den Lese- stoffen innerdeutscher Lesebücher gegen- über erforderlich sind. Schröter

**Oskar Höfling: Physik-Aufgaben (Mit- telstufe).** Dümmler, Bonn 1957. Schüler- ausgabe: 72 S., 4 Abb., DM 2,95 (Best.-Nr. 4117). Lehrerausgabe: 211 S., 14 Abb., Lei- nen DM 9,80 (nur vom Verlag erhältlich) (Best.-Nr. 4118). — Höflings „Physik-Auf- gaben“ dienen einem echten Bedürfnis: Sie stellen dem durch das Experimentieren stark belasteten Physiklehrer 500 gut gewählte Aufgaben zur Verfügung, und die Lehrer- ausgabe liefert hierzu die vollständige Lö- sung mit dem Ansatz und allen Rechen- schritten. Man darf nach diesem gelungenen Wurf auf die Oberstufe gespannt sein.

Raith

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



## 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**

## Deutschunterricht für Ausländer

### Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und sprachlichen Austausch

Herausgeber: Dr. Dr. Franz Thierfelder, Stuttgart  
Schriftleitung: Dr. Dora Schulz, Goethe-Institut, München

*Jetzt im 7. Jahrgang*

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.

*Probehefte auf Wunsch kostenlos*

**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 4 · 5. Jahrgang · München, April 1958

## DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

## INHALT DES HEFTES

|                                                                                                                        |                 |          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------|
| Zum Problem der Schulreife an deutschen Auslands-<br>schulen . . . . .                                                 | Peter Moritz    | Seite 73 |
| Zum Problem der Schulreife an deutschen Auslands-<br>schulen. Bemerkungen zu dem Aufsatz von Peter<br>Moritz . . . . . | Erich Hylla     | Seite 79 |
| Rechnen auf deutscher Sprachbasis und seine Ausnut-<br>zung für den deutschen Sprachunterricht . . . . .               | Fritz Bliedtner | Seite 85 |
| Persönliche Nachrichten . . . . .                                                                                      |                 | Seite 88 |
| Aus aller Welt . . . . .                                                                                               |                 | Seite 89 |
| Büchertisch . . . . .                                                                                                  |                 | Seite 93 |

---

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir  
an OStDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der  
Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob.  
Wald; zum Büchertisch an OStDir. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br., Okenstr. 42

---

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

## **Zum Problem der Schulreife an deutschen Auslandsschulen**

Von Peter Moritz, Lehrer und Schuljugendberater, Sta. Cruz de Tenerife

In dem Maße, in dem sich der innere Schulbetrieb unserer neuerstandenen Auslandsschulen festigt, wächst auch das Interesse des einzelnen Lehrers wie des Kollegiums an einer Leistungssteigerung des einzelnen Kindes und damit an einer Hebung des Gesamtniveaus der Schule. Ein seit Jahren an Tausenden von innerdeutschen Schulen erprobtes Hilfsmittel zur Erreichung dieses Zieles ist der *Schulreifetest*. Aus eigener Erfahrung scheint er geeignet, uns gerade auch im Ausland eine beachtliche Hilfestellung bei der Auswahl und Aufnahme fremdsprachiger Kinder an eine deutsche Schule zu geben.

Es ist hier nicht der Platz und nicht der Sinn dieses Berichtes, das Für und Wider zur Frage des Testes in der Schule aufzuzeigen. Zweifler seien auf die Fachliteratur verwiesen, aus deren großer Zahl einige Werke und Abhandlungen am Schluß aufgeführt sind. Einige anerkannte Grundsätze sollen jedoch hier wiedergegeben werden:

1. Ein Schulreifetest erfaßt weder die charakterlich bedingten wertvollen noch die minderwertigen personalen Züge eines Kindes.
2. Nur die Kinder sind schulreif, die beim Erlernen des elementaren Lesens, Schreibens und Rechnens von sich aus „anbeißen“, also spontan die Aufgaben der Schule in Angriff nehmen.
3. Wenn sowohl die geistige Gliederungsfähigkeit als auch die Zahlvorstellung 3 nicht sicher oder überhaupt nicht im Besitz des Kindes sind, dann besteht eine sehr große Wahrscheinlichkeit, daß das betreffende Kind den Anforderungen des 1. Grundschuljahres nicht gewachsen sein wird.
4. Kinder, die die Aufgaben der Testverfahren positiv lösen, lassen mit ziemlicher Sicherheit gute bis mittlere Leistungen im 1. Grundschuljahr erwarten.
5. Für die Leistung in der Periode des etwa 6—8jährigen Kindes überwiegt eindeutig der Reife- bzw. Alterseinfluß auf die Schulleistung; vom etwa 8—12. Lebensjahr an ist der Einfluß der allgemeinen Begabung oder Intelligenz größer; erst etwa vom 12. Lebensjahr an spielen Spezialbegabungen eine Rolle.
6. Ein relativ junges Kind, das bei der Einschulung einen Reiferückstand aufwies, wird später mit einem entsprechenden Begabungsrückstand und in beiden Fällen mit Minderleistungen aufwarten.
7. Die bei Schulzeitbeginn festgestellte positive Reifegruppe ist mit der nach Beendigung des 4. Schuljahres als für die Oberschule geeignet ausgelesenen Begabungsgruppe in etwa identisch.

Aus diesen Grundsätzen läßt sich die Berechtigung des Testverfahrens auch für die Auslandsschulen klar herauslesen.

Im allgemeinen hat die Praxis ergeben, daß der Vorstand des Schulvereins als Träger der Schule über die Aufnahme von Kindern in den der Schule angegliederten Kindergarten entscheidet, und zwar ohne Anhören des Lehrkörpers der Schule. Eine solche Maßnahme wird verständlich, wenn man bedenkt, daß dabei lokale sowohl als auch personelle Gesichtspunkte berücksichtigt werden müssen: Ehemalige Schüler der deutschen Auslandsschule sehen es als ihr gutes Recht an, ihre Kinder ebenfalls auf die Deutsche Schule zu schicken; die Kinder von führen-

den und einflußreichen Persönlichkeiten des Gastlandes sollen aus verständlichen Gründen bevorzugt werden usw. Die selbstverständliche pädagogische Folgerung aus dieser Tatsache aber muß dann heißen: Die Aufnahme in den Kindergarten beinhaltet nicht die Berechtigung zum Übertritt an die Grundschule der Deutschen Schule.

Die erwähnten Rücksichtnahmen fallen vielmehr weg, wo es darum geht, den Leistungsstand des einzelnen Kindes wie der ganzen Schule zu heben und auf einem vorbildlichen Niveau zu halten. Der Lehrkörper unserer Schule hat sich deshalb vorbehalten, über die Aufnahme von Kindern aus dem Kindergarten in die Schule allein und ohne Mitbestimmung des Schulvorstandes zu entscheiden.

Die Auswahl der Kinder für die 1. Grundschulklasse erfolgt seit Beginn des Schuljahres 1956/57 nach drei Gesichtspunkten:

1. Ausführliche schriftliche Charakteristik durch die deutsche Kindergärtnerin mit abschließendem Urteil „Schulreif“ oder „Nicht schulreif“.
2. Prüfung des im Kindergarten regelmäßig vermittelten deutschen Wortschatzes durch eine Kommission, die sich aus Direktor, künftigem Erstklasslehrer und Kindergärtnerin zusammensetzt.
3. Schulreifetest mit abschließendem Urteil „Schulreif“ oder „Nicht schulreif“.

Zu Beginn des Schuljahres 1956/57 benutzten wir zur Überprüfung der Schulreife ein Kurzverfahren, das 1955 von Rektor Heil/Nürnberg zusammengestellt und später vom Verfasser ins Spanische übersetzt wurde.

Der Test besteht aus 18 Aufgaben, die in drei Jahresgruppen eingeteilt sind. Sie prüfen die Begriffsbildung, das akustische Behalten, die Formauffassung, die Zahlaufassung (Zahlfindung und Zahlherstellung), die Gliederungsfähigkeit, die konstruktive Kombination, das motorische Behalten, die Sprechgewandtheit, die Beobachtungsfähigkeit und das Sozialverhalten. Im einzelnen lauten die Aufgaben:

1. „Zu was braucht man einen Ball? ein Messer? ein Auto? einen Bleistift?“ (Zum Spielen. Zum Schneiden. Zum Fahren. Zum Schreiben.) Einmal Hilfe erlaubt, drei richtige Lösungen.
2. Sage mir nach: „Ich gehe heute zu meiner Tante“ oder „Die Kinder spielen auf der Straße Ball“. Richtig ist eine Lösung bei einmaligem Vorsprechen. Die Silben müssen genau nachgesprochen werden! Auf Agrammatiker, Stammer, Stotterer usw. achten!
3. Sag nach: (Vorübung) 7 — 1, 5 — 2 — 9. (Test) 5 — 2 — 7 — 4, 9 — 3 — 6 — 1, 8 — 2 — 0 — 4. Richtige Lösung bei einmaligem richtigem Nachsprechen einer Vierer-Zahlengruppe. Ziffern in Sekundenabstand vorsprechen!
4. Blatt mit Quadrat ( $s = 3,5$  cm) vorlegen, dazu leeres Blatt und Bleistift. „Mal das nach!“ Dabei bleibt das Muster vor dem Kind liegen. Die Aufgabe ist gelöst, wenn die vier rechten Winkel getroffen sind (auch ein Rechteck gilt).
5. Etwa 10 Knöpfe (Kastanien, Pfennige usw.) vorlegen. „Kannst du schon zählen? Zähl mal die Knöpfe!“ 0,5 cm Abstand von Knopf zu Knopf. Nur der erste Versuch gilt. Richtig, wenn bis 5 Zahlwort, Handbewegung und Gegenstände koordiniert sind.
6. Blatt Papier vorlegen. „Male ein Männlein!“ Aufgabe gelöst, wenn Kopf (Augen, Nase, Mund, Ohren), Rumpf (länger als breit) und Gliedmaßen (Arme und Beine) vorhanden sind. Kopffüßler = negativ. (Zur spezielleren Auswertung wird auf den Männlein-Test von Goodenough verwiesen).
7. Material zwei Rechtecke  $7 \times 4$  cm, eines davon diagonal zerschnitten. „Hier habe ich eine Pappe (ein Papier)! Ich hab noch so eines gehabt, das hat mir aber einer auseinander geschnitten. Setz mir die beiden Stücke wieder zusammen, daß es so wird wie das andere!“ Das ganze Rechteck wird vor das Kind gelegt, die beiden Teilstücke

- ebenfalls und zwar so: 4  $\sqrt{\phantom{x}}$  mit einem Abstand von 2—3 cm. Zeit für das Kind 30 Sekunden. Auf die Art des Zusammensetzens achten (denkend, probierend).
8. Jetzt sage mir einmal nach: „Die frechen Spatzen auf den Dächern machen ein großes Geschrei“ oder „Heute Abend darf ich mit meinem Vater zum Onkel gehen“. Eine Lösung bei einmaligem Vorsprechen. Richtig, wenn die Silben genau nachgesprochen werden. Auf Sprachfehler achten!
  9. Der Versuch besteht aus zwei Teilen:
    - a) Zahlherstellung. Vor dem Kind liegen in ungeordnetem Haufen etwa 20 kleine Bausteine (oder Kastanien). Das Kind soll ihm genannte Mengen daraus simultan oder gruppierend, ohne Verzögerung oder Verbesserung greifen und an sich ziehen. Greifzeit je Aufgabe durchschnittlich 2 Sekunden. Bei längerer Greifzeit, versehentlichem Fallenlassen, sukzessivem Abzählen, blindem Zugreifen in anderer Reihenfolge wiederholen!  
 „Jetzt wollen wir miteinander ein Spiel machen. Da liegen Bausteine. Du darfst dir immer soviel Bausteine herholen, wie ich dir sage! (Vortest) Hole 2! Nimm 4! Du mußt sie recht schnell packen und zu dir herziehen! So! (Vormachen). Du darfst auch mit zwei Händen zugreifen! Hole 6! Nimm 1 Baustein! Nicht so, sondern so! (Vormachen). Nimm 3! Nimm 5! — (Haupttest, jetzt ohne Bemerkungen) Reihenfolge für jüngere und schwächere Kinder (Grundaufgabe): Anzahl 1—6: 4, 1, 3, 2, 5, 6 oder 2, 6, 1, 4, 3, 5. Reihenfolge für ältere und geförderte Kinder (erweiterte Aufgabe), Anzahl 4—9: 4, 7, 5, 9, 6, 8 oder 5, 8, 6, 4, 9, 7. Die Aufgabe ist so lange durchzuführen, bis einwandfrei feststeht, bis zu welcher Zahl das Kind die Mengen sicher beherrscht.
    - b) Zahlfindung. Material ein Blatt mit vierzig 1,5 cm-Quadraten, in die die Mengen von 1 bis 6 gemischt mit Punkten (wie bei Würfelbildern, aber auch in anderer Formation) eingezeichnet sind; dazu ein zweites leeres Blatt, das in der Mitte ein ausgeschnittenes 1,5 cm-Quadrat hat. Das Deckblatt wird im 1-Sekunden-Abstand auf die Punkte-Quadrate gelegt. „Wieviel Punkte sind das? Wieviel sind das?“ Auch hier soll die Aufgabe so lange durchgeführt werden, bis einwandfrei feststeht, bis zu welcher Zahl das Kind die Mengen sicher beherrscht.  
 Die Aufgabe ist gelöst, wenn in beiden Teilaufgaben die Zahlen 1—3, besser noch 1—4 sicher beherrscht werden.
  10. Auf einem leeren Blatt drei Zeichen einer Borte (in Zinnenform oder in Kugelform oder beide abwechselnd, Höhe der Borte 1 cm) vorzeichnen, so daß das Kind zu sehen kann. Dann sagen: „Jetzt mache du weiter!“ Zeit für das Kind 60 Sekunden. Mindestens drei Zeichen müssen dazu gemacht werden. Anstelle der Symbole kann auch der Satz „Peter ist da“ vorgelegt werden. Die Aufgabe ist gelöst, wenn der Satz lesbar nachgeschrieben wurde.
  11. Auf einem Blatt sind zehn 0,5 cm dicke Punkte aufgemalt, jeweils drei untereinander, der zehnte Punkt unter die mittlere Reihe, sämtliche in einem 3,5 cm-Quadrat. „Hier ist ein Blatt mit Punkten darauf. Male sie auf das leere Blatt nach!“ Die Aufgabe ist gelöst, wenn die Punkte in derselben Zuordnung nachgemalt werden.
  12. Ein Bild, das möglichst viele Personen, Tiere und Sachen in Tätigkeit wiedergibt (z. B. Brückl-Fibel Ausgabe für Bayern Seite 107 bzw. Ausgabe Nord- und Westdeutschland Seite 50 „Verkehrsbild“; oder Glockenfibel Seite 60 „Straßenbahn“). „Was ist hier los?“ Die Aufgabe ist gelöst, wenn das Kind sich im Aktionsstadium (Der Schutzmann winkt. Die Frau verkauft Blumen. Die Straßenbahn hält...) oder im Relationsstadium (Er winkt, weil... Sie verkauft, um... Sie hält, damit...) befindet. Sie ist nicht gelöst bei reiner Aufzählung (Substanzstadium: Ein Schutzmann. Die Blumenfrau. Eine Straßenbahn...).
  13. Vier Bilder der Reihe nach vorlegen (das 1. Kopf in Profil ohne Auge, das 2. ebenso ohne Nase, das 3. in Vorderansicht ohne Mund, alle drei etwa 6 cm groß; das

4. Vorderansicht eines Mannes ohne Arme, etwa 12 cm groß). „Was fehlt denn da in dem Gesicht? Und was fehlt da? ... und da? ... und da?“ Zeit je Bild höchstens 30 Sekunden. Positiv, wenn drei richtige Lösungen spontan gebracht werden.
14. Hebe deine rechte Hand! Zeige dein linkes Ohr! Wo ist dein rechtes Auge? Stampfe mit dem linken Bein auf! Wo ist mein linker Arm?“ Die Lösung ist positiv, wenn die vier ersten Fragen richtig beantwortet werden.
15. Ziffern in Sekundenabstand vorsprechen. „Sag nach: 9 — 5 — 1 — 8 — 3, 6 — 2 — 0 — 7 — 1, 4 — 9 — 7 — 2 — 5.“ Aufgabe ist gelöst, wenn eine Reihe richtig wiedergegeben wird.
16. Auf ein Blatt sind ein Kreis und ein Quadrat so gezeichnet, daß sich eine Spitze des Quadrats und der Kreisumfang berühren. Kreis-Durchmesser und Diagonale des Quadrats je 3 cm. Die Vorlage bleibt vor dem Kind liegen.  
„Zeichne das einmal nach!“ Richtige Lösungen:  
4 Jahre ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ...      5 Jahre ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ...  
6 Jahre ☐  ☐  ☐ ...      7 Jahre ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ... (wie Vorlage).
17. Die 6 kleinsten Geldstücke der Landeswährung (in Deutschland z. B. 1, 2, 5, 10, 50 Pfg. und 1 DM) mit der Rückseite nach oben vor das Kind hinlegen, sodaß die Ziffern nicht zu erkennen sind.  
„Was ist das?“ Durcheinander fragen! Die Aufgabe ist gelöst, wenn alle 6 Geldstücke richtig benannt werden.
18. Ein quadratisches Bild (am besten ein Fibelbild), etwa  $10 \times 10$  cm groß, wird in vier gleiche Quadrate von  $5 \times 5$  cm zerlegt und zum besseren Gebrauch auf Pappe aufgeklebt. Man übergibt dem Kind den Stoß von vier Bildblättchen und sagt:  
„Schau dir die Blättchen an! Lege sie so zusammen, daß ein Bild daraus wird!“ Die Lösung ist positiv, wenn das Bild richtig zusammengesetzt ist.

Die Aufgaben Nr. 1 bis 6 bilden die Fünfjahresreihe, die Aufgaben Nr. 7 bis 12 die Sechsjahresreihe und die Aufgaben Nr. 13 bis 18 die Siebenjahresreihe. Bei der Auswertung soll der allgemeine Eindruck des Kindes mit berücksichtigt werden. Ein Kind ist nicht schulreif, wenn es die Aufgaben Nr. 2, 4 und 5 der Fünfjahresreihe oder aber drei beliebige Aufgaben der Sechsjahresreihe nicht gelöst hat. Die Aufgaben der Siebenjahresreihe dienen zur Feststellung erhöhter Schulreife bei Kindern, die alle Aufgaben der beiden ersten Jahresreihen positiv beantworten.

Im Juni 1956 wurden an der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife insgesamt 43 Kinder mit einem Mindestalter von 5;10 und einem Höchstalter von 7;5 Jahren geprüft. Davon bestanden (da nach allen drei Prüfungsergebnissen — Charakteristik, Wortschatz, Test — positiv beurteilt) 27 Kinder. 7 Kinder wurden bedingt mit einer dreimonatigen Probezeit aufgenommen (da nur in zweien der drei Prüfungsergebnisse positiv bewertet). 9 Kinder bestanden die Prüfung nicht (da nur in einem oder in keinem der drei Prüfungsergebnisse positiv beurteilt). Nach einer Probezeit von drei Monaten wurden 7 Kinder als nicht geeignet an den Kindergarten zurückverwiesen. Darunter befanden sich zwei Kinder, die nach dem Prüfungsergebnis positiv eingestuft worden waren. Eines von ihnen versagte, weil es nicht in der Lage war, sich in der Klassengemeinschaft einzuleben und in der Gruppe mitzuarbeiten. Ein anderes mußte zurückgestellt werden, weil es sich noch ausgesprochen im Spiel- bzw. Vorschulalter befand, obwohl es die Prüfungen bestanden hatte. Es mangelte dem Verfahren also offensichtlich an einer Aufgabe, die das Gruppenverhalten überprüfte, und an einer weiteren, die die Ausdauer auf lange Sicht feststellte.

Von den am Ende des Schuljahres 1956/57 in die 2. Grundschulklasse auf-rückenden 24 Kindern wiesen 7 Kinder einen Notendurchschnitt 10 und 9 = sehr

gut, 14 Kinder einen solchen von 8 und 7 = gut, und nur 3 Kinder einen solchen von 6 und 5 = befriedigend auf.

Angeregt durch die Erfolge des Vorjahres arbeitete ein spanischer Kollege (D. Antonio Ríos Zunón) einen zweiten Test zur Schulreife für das Schuljahr 1957/58 aus. Der Kollege war um so mehr dazu berechtigt, als er seit Jahren eine Privatschule für schwererziehbare und gestörte Kinder mit gutem Erfolg leitete.

Der Test besteht aus 12 Aufgaben, die etwa einer Sechs- und einer Siebenjahresreihe entsprechen. Sie prüfen die Sprechgewandtheit, die Beobachtungsfähigkeit, die Farbbenennung, das akustische Behalten, die Zahlauffassung, die konstruktive Kombination, die Unterscheidungsgabe, die Formauffassung, die Gliederungsfähigkeit und das Gruppenverhalten. Die einzelnen Aufgaben seien im folgenden in spanischer Sprache wiedergegeben:

1. Conversación. — ¿Como te llamas? ... ¿Donde vives? ¿Qué juguetes tienes? ¿Vas a la playa alguna vez? ¿Tienes amigos? ¿Como se llaman? ¿Qué haces los domingos, los días de fiesta? ¿Como es tu casa? ¿La habitación donde duermes? ¿Tiene ventanas o balcones? ¿Cuantos? ¿Son grandes? ¿Te han contado cuentos alguna vez? ¿Cual? (Positivo tres o cuatro respuestas como mínimo).
2. Examen de dibujos incompletos. — ¿Qué falta aquí? ¿Y aquí? ... (Mínimo cuatro respuestas favorables).
3. Distinción de colores. — El niño extrae de un bolso cinco cuadrados de colores, uno a uno. Cada vez se le preguntará „¿Qué color es éste?“ No hay más que una respuesta para cada caso. (Positivo cinco respuesta acertadas).
4. Memoria de frases. — Se le dirá con lentitud:
  - a) Todos los niños se lavan las manos antes de comer.
  - b) Los niños pequeños entran en clase a las nueve de la mañana.El enunciado de la primera no debe repetirse. El de la segunda puede decirse dos veces. (Positivo una buena respuesta).
5. Contar objetos. — Doce cubitos de madera, del mismo color. (Positivo si cuenta hasta ocho y el movimiento está coordinado).
6. Rehacer un rectángulo dadas las dos mitades. (Tiempo un minuto).
7. Observar las diferencias que hay entre dos dibujos. (Dibujos de igual tema y realización, pero uno de ellos con más detalles que el otro). „Fíjate bien a ver si son en todo iguales los dos dibujos. En éste hay más cosas que en aquél. ¿Cuales son?“ (Positivo tres diferencias como mínimo. Tiempo dos minutos).
8. Copiar un rombo. (Tiempo dos minutos).
9. Dibujar una niña y completar el dibujo de un niño.
10. Seguir una cenefa sencilla. (Tiempo dos minutos).
11. Respuestas ante un grabado. — El niño lo observa primero. Después le preguntamos: „¿Qué pasa aquí? ¿Qué ha sucedido? (Positiva si hay relaciones o interpretación, no enumeración).
12. Cooperación en un trabajo comun. — Dominó con figuras, colocar siluetas de cartulina en su matriz. Grupos de cuatro niños. (Positiva si hay sentido de colaboración).

#### Pruebas suplementarias:

- a) Comentar frases o dibujos absurdos. Ejemplos de frases absurdas: „Como llovía me tiré al mar para no mojarme.“ — „Juan tiene un gato blanco que es negro.“
- b) Contar golpes, hasta ocho, uno por segundo.
- c) Recorrer un laberinto encontrando la salida.

Ein Vergleich der beiden Tests zeigt, daß die Aufgaben Nr. 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10 und 11 des spanischen Tests dem deutschen Kurzverfahren entnommen wurden.

Trotzdem ist die Initiative des spanischen Kollegen ein Zeichen dafür, daß oft nur ein kleiner Anstoß genügt, um die spanischen Kollegen in unserem Sinne zur Mitarbeit anzuregen.

Im Juni 1957 wurden 37 Kinder mit einem Mindestalter von 5;11 und einem Höchstalter von 7;7 Jahren geprüft. Davon bestanden (da nach allen drei Prüfungsergebnissen — Charakteristik, Wortschatz, Test — positiv beurteilt) 21 Kinder. 5 Kinder wurden bedingt mit einer dreimonatigen Probezeit aufgenommen (da nur in zweien der drei Prüfungsergebnisse positiv bewertet). 11 Kinder bestanden die Aufnahmeprüfung nicht (da nur in einem oder keinem der drei Prüfungsergebnisse positiv beurteilt).

Unter den getesteten Kindern befanden sich auch die 7 Kinder, die bereits im Vorjahr zurückgestellt worden waren. 4 davon (3 Jungen, 1 Mädchen) bestanden dieses Mal die Prüfung. 1 Junge bestand bedingt wegen mangelnden Sprachgefühls, wurde aber doch noch versuchsweise aufgenommen, um ihm den Verlust eines weiteren Schuljahres zu ersparen. 2 Mädchen mußten erneut abgewiesen werden, beide wegen mangelnden Sprachgefühls und mangelnder Intelligenz. Sie verließen unter Verlust eines Schuljahres den deutschen Kindergarten und wurden auf einer spanischen Schule eingeschult. Um zu vermeiden, daß durch solche Maßnahmen Ungehaltenheit und Ärger über die Deutsche Schule unter den Eltern erwachsen, wurde ihnen nahegelegt, die Kinder, die die Prüfung 1957/58 nicht bestanden hatten, aus dem Kindergarten zu nehmen und auf eine spanische Schule zu schicken. Nach einer sachlichen Aussprache und Aufklärung über die Prüfungsergebnisse kamen sie diesem Vorschlag, wenn auch zögernd und ungerne, nach.

Ein kommender Test wird eine noch straffere Auswahl der Gesichtspunkte berücksichtigen müssen, die für die Übernahme der Kinder aus dem Kindergarten in die 1. Grundschulklasse unerlässlich sind. Es handelt sich dabei unter besonderer Berücksichtigung des spanischen Charakters, der spanischen Mentalität und des spanischen Temperaments unserer Kinder um Gliederungsfähigkeit, Begriffsbildung, Zahlauffassung, sprachliche Auffassung, Sprechgewandtheit, Beobachtungsgabe, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Gruppenverhalten.

Wir sind uns durchaus der Unvollständigkeit und Fehlerhaftigkeit unserer ersten Versuche bewußt, werden aber bemüht bleiben, die Kurzverfahren zur Prüfung der Schulreife von Jahr zu Jahr zu verbessern. Wir glauben trotzdem, schon heute den Kollegen anderer Auslandsschulen Hinweise und Hilfen geben zu können, die geeignet sind, ihnen Schülerauswahl und damit Schularbeit wesentlich zu erleichtern.

Wer sich näher mit den hier aufgezeigten Problemen befassen will, sei verwiesen auf:

Die seit Heft 1/1951 bis Heft 7/1956 in „Westermanns Pädagogischen Beiträgen“ laufenden Veröffentlichungen zu diesem Thema von Hetzer, Samstag, Darga, Kern u. a. (Aus Heft 7/1956 wurden auch die zu Beginn des Berichtes aufgezählten 7 Grundsätze zusammengestellt).

Karl Samstag, „Das Wesen der Schulreife und Methoden ihrer Feststellung“, Blätter für Lehrerfortbildung, 1/1954.

Karl Samstag, „Der Grundleistungstest von A. Kern und die Praxis der Schulreifeuntersuchung“, Die Ganzheitsschule, Heft 5 und 6 von 1954/55.

Artur Kern, „Sitzenbleiberehend und Schulreife“, Freiburg 1954.

H. Brückl, „Der Gesamtunterricht im 1. Schuljahr“, 4. Auflage 1949.

R. Meili, „Lehrbuch der psychologischen Diagnostik“, 2. Auf. Bern 1951.



Willard C. Olson, „Die Entwicklung des Kindes“, Bad Homburg v. d. H., 1953.

Jean Piaget, „Psychologie der Intelligenz“, Zürich 1948.

R. Meinert, „Vergleichende Untersuchungen zur Schulreife“, Psychologische Rundschau, VI. Jahrgang.

„Praxis der Kinderpsychologie“ 1957, H. 5/6, S. 133—135; dort 63 Titel zu diesem Problem.

## **Zum Problem der Schulreife an deutschen Auslandsschulen**

### **— Bemerkungen zu dem Aufsatz von Peter Moritz —**

Von Prof. Erich Hylla, Frankfurt a. M., Hochsch. f. Int. Päd. Forschung

Der Bitte der Herren Herausgeber dieser Zeitschrift, einige Ausführungen zum Problem der Schulreife und ihrer Feststellung zu machen und dabei auch auf die Frage der Verwendung von Tests für diesen Zweck einzugehen, entspreche ich gern. Ich möchte allerdings vorausschicken, daß es sich im wesentlichen nur um grundsätzliche Bemerkungen handeln soll. Meine Erfahrungen beschränken sich auf Beobachtungen über die Schulreife und die damit zusammenhängenden Probleme in Deutschland und in einer Anzahl von Schulen des Auslandes. In deutschen Auslandsschulen habe ich solche Erfahrungen leider nicht sammeln können. Auch die Untersuchungen zum Problem der Schulreife, die an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung bisher durchgeführt worden sind, haben sich auf Schulen in der Bundesrepublik Deutschland beschränkt.

Ganz allgemein möchte ich zunächst darauf hinweisen, daß die Probleme der Schulreife auch in Deutschland und für deutsche Schulen noch keineswegs befriedigend gelöst sind. Noch gehen die Meinungen auch sachverständiger und erfahrener Schulleute darüber weit auseinander. Bei der Vielschichtigkeit dieser Probleme und ihrer praktischen Bedeutung ist dies um so weniger verwunderlich, als man erst vor wenigen Jahren ernsthaft begonnen hat, sie mit exakten Methoden zu untersuchen.

Eine erste große Schwierigkeit für eine solche exakte Untersuchung liegt schon in der Begriffsbestimmung der Schulreife. Sie kann kaum anders definiert werden als „derjenige körperliche, geistige und soziale Entwicklungsstand, der es einem Kinde ermöglicht, mit angemessener Anstrengung den wesentlichen Anforderungen der Schule zu entsprechen“. Diese Definition enthält selbst wieder eine Reihe von Begriffen, die deutlich erkennen lassen, wo die Schwierigkeiten einer Feststellung der Schulreife vor dem Schuleintritt liegen. Zunächst: die körperliche, die geistige und die soziale Entwicklung verlaufen durchaus nicht bei allen Kindern in dem gleichen relativen Tempo. Es gibt Kinder, die in einem bestimmten Alter, etwa mit sechs Jahren, körperlich weit besser entwickelt sind als der Durchschnitt, während ihre geistige Entwicklung, wiederum mit dem Durchschnitt verglichen, beträchtlich zurücksteht. Dies gilt auch für die soziale Entwicklung, d. h. den Stand ihrer Fähigkeit, sich in eine größere Gemeinschaft — eben die Schulkasse, in die sie eintreten sollen — einzufügen. Weiter: die Anforderungen verschiedener Schulen, sowohl an die körperliche wie auch die geistige und die soziale Leistungsfähigkeit des Kindes sind sehr verschieden. Das gilt selbst für Schulen gleicher Art (z. B. öffentliche Volksschulen), die scheinbar unter gleichen Bedingungen

(etwa denen einer Wohngegend mittlerer Qualität in einer Großstadt) mit annähernd gleichen Schülerzahlen pro Klasse und nach im wesentlichen gleichen Lehr- und Stundenplänen arbeiten. Was hier von dem einzelnen Kind gefordert wird, hängt sehr davon ab, wie der Unterricht von dem Lehrer oder der Lehrerin geführt wird. Während in der einen Schule von Anfang an auf langes Stillsitzen und größere Arbeitsabschnitte gehalten wird, gestaltet ein anderer Lehrer die Arbeit während einer ganzen Reihe von Wochen noch viel beweglicher und abwechslungsreicher. Wo der eine die Form des Unterrichts und des Zusammenlebens den Gewohnheiten des kindlichen Spieles mindestens zunächst stark anzupassen sucht und das Schulleben der traditionellen Form des schulischen Lernens nur langsam und schrittweise anzugleichen bemüht ist, hält es ein anderer für richtig, sogleich die Schulordnung stark in den Vordergrund zu rücken. Während in einer Schule mit Lesen, Schreiben und Zählen schon in den ersten Tagen begonnen wird, werden in einer anderen diese formalen Betätigungen in den ersten Wochen, ja Monaten noch sehr zurückgestellt zugunsten von Singen, Malen, Bewegungsspielen im Freien, kurzen Spaziergängen und ähnlichen Beschäftigungen, die dem Kinde viel natürlicher sind und viel geringere Anforderungen an es stellen — übrigens ohne daß dadurch das Erreichen des Klassenzieles gefährdet zu werden braucht.

Kurzum: die Frage der Schulreife, sowohl der körperlichen wie der geistigen und sozialen, muß unter dem Gesichtspunkt beurteilt werden, welche Forderungen nicht „die Schulen“ schlechthin, sondern die einzelne Schule, besonders im Anfange, an die Kinder zu stellen gedenkt. Dies muß man sich, glaube ich, immer vor Augen halten. Man muß sich davor hüten, schematische Anforderungen zu stellen. Dieser Bedingung zu entsprechen, ist natürlich um so leichter, je kleiner die Aufnahmeklassen der Schule gehalten werden, je klarer sich das Kollegium der Schule über die Gestaltung des Unterrichts in den ersten Wochen und Monaten ist, je größere Freiheit dem einzelnen Lehrer in der Führung seiner Klasse gewährt werden kann, und je größer der Einfluß ist, der dem Lehrer oder der Lehrerin der Anfangsklasse auf die Entscheidung über die Aufnahme oder die Zurückstellung von Kindern gewährt wird.

Soweit ich sehe, sind die meisten deutschen Auslandsschulen gegenüber dem Problem, ob ein Kind wegen mangelnder Schulreife von der Aufnahme zurückgestellt werden soll, in mancher Beziehung in günstigerer Lage als die Schulen in Deutschland, besonders diejenigen in den deutschen Städten. Hier sind die meisten Schulen gezwungen, auch in die Anfangsklassen 35 oder noch mehr Schüler aufzunehmen. Das führt dazu, daß der Lehrer auch bei bestem Willen einem noch nicht voll schulreifen Kinde sehr viel weniger Aufmerksamkeit schenken, sehr viel weniger Hilfe angedeihen lassen kann als in den meist wohl kleineren Klassen der Auslandsschulen. Ein solches Kind behindert dann auch die Arbeit mit der Klasse viel stärker, als es in kleineren Klassen bei geschicktem Vorgehen des Lehrers der Fall zu sein braucht. Außerdem sind die Auslandsschulen in sehr vielen Fällen in der glücklichen Lage, Kindergärten zu besitzen, was bei den weitaus meisten Schulen in Deutschland leider noch nicht der Fall ist. Die Zurückweisung eines Kindes von der Aufnahme in die Schule bedeutet dann in vielen Fällen, daß dieses Kind in den wenig förderlichen Umständen, die das Zurückbleiben in seiner geistigen, sozialen und vielleicht auch körperlichen Entwicklung veranlaßt oder doch begünstigt haben, ein weiteres Jahr verbleibt. Wo

es zwar nicht in die *Schule* aufgenommen, aber einem *Kindergarten* zugeführt wird oder in ihn zurückkehren kann, sind die günstigen Einflüsse, die schon ein geordneter Tageslauf und ein geregeltes Zusammensein mit anderen Kindern unter geeigneter Aufsicht und bei zweckmäßiger Beschäftigung bedeuten, in der Regel gegeben, und die Befürchtung, daß die Zurückstellung dem Kinde selbst mehr schadet als nützt, besteht dann natürlich nicht oder doch nicht in dem gleichen Maße. Außerdem bietet der Besuch des Kindergartens die außerordentlich erwünschte Möglichkeit, das Kind langfristig zu beobachten und damit zu einem zuverlässigeren Urteil über seinen Entwicklungsstand zu gelangen, als es auf Grund des besten und mit größter Sorgfalt durchgeführten einmaligen Schulreife-tests möglich wäre. Dieser Vorzug wirkt sich natürlich dort am stärksten aus, wo zwischen Kindergarten und der Schule und ganz besonders der Kindergärtnerin und dem Lehrer der Anfangsklasse während etwa des letzten Halbjahres vor dem Schuleintritt eine gewisse Zusammenarbeit stattfindet, wo also einerseits die Kindergärtnerin über Geist und Form der Arbeit in der Anfangsklasse durch gelegentliche Besuche unterrichtet ist, wo aber auch andererseits der Lehrer der Anfangsklasse die Kinder vor der Aufnahme in die Schule bereits durch wiederholte Besuche im Kindergarten kennengelernt hat, so daß weder er den Kindern, noch die Kinder ihm völlig fremd gegenüberstehen, wenn die Schulaufnahmeuntersuchung stattfindet.

Ist die deutsche Auslandsschule aus diesem Grunde gegenüber der Schule in Deutschland im Vorteil, so besteht für sie andererseits doch eine besondere und nicht geringe Schwierigkeit. Sie liegt darin, daß in der Auslandsschule wohl überall von Anfang an der Unterricht in der deutschen Sprache eine sehr wichtige Rolle spielt. Wo die Umwelt, aus der die Kinder zur Schule kommen, sei es nun die des Kindergartens oder die der Familie, in größerem oder geringerem Grade zweisprachig ist, ist diese Schwierigkeit natürlich geringer als bei Kindern, die aus einem rein anderssprachigen Milieu kommen. Daß an sich der frühe Beginn der Erlernung einer zweiten Sprache für eine große Zahl von Kindern keine unüberwindlichen Schwierigkeiten bietet, beweisen die Erfahrungen in zweisprachigen Gebieten, wie etwa in der Schweiz. Der Kindergarten der deutschen Auslandsschule kann — und sollte — daher immer in einem gewissen Grade eine solche zweisprachige Umwelt sein, wie das übrigens wohl auch zumeist der Fall ist. Für Kinder aus rein anderssprachiger häuslicher Umwelt stellt er eine außerordentlich wertvolle, ja wohl unentbehrliche Vorstufe der deutschen Auslandsschule dar.

Schließlich noch eine allgemeine und grundsätzliche Vorbemerkung, ehe ich auf die Frage der Verwendung, Gestaltung und Bewertung von Schulreife-tests in engerem Sinne eingehe. In Deutschland hat sich fast restlos die Auffassung durchgesetzt, daß es zweckmäßig ist, die Aufnahme in die Schule erst im siebenten Lebensjahre zuzulassen. In manchen Ländern der Bundesrepublik besteht sogar die Tendenz, nur solche Kinder mit dem üblichen Schuljahrsbeginn — Anfang April — aufzunehmen, die bereits am Ende des vorangegangenen Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, also mindestens  $6\frac{1}{4}$  Jahre alt sind. Damit wird der sehr allgemein beobachteten Erscheinung Rechnung getragen, daß die geistige und soziale Reife sich gegenwärtig langsamer vollzieht als dies früher der Fall war (während übrigens die körperliche Reifung, besonders die Pubertät, in vielen Fällen früher eintritt als noch vor etwa zwanzig oder dreißig Jahren). Ob und wie weit auch im Auslande die Verhältnisse ähnlich liegen, läßt sich

allgemein wohl kaum sagen. Wahrscheinlich ist das Bild hier bei verschiedenen Völkern und besonders in verschiedenen Zonen sehr verschieden. Auch hier wird die einzelne Schule sich den besonderen Verhältnissen der Umwelt anpassen müssen.

Nun einige Bemerkungen zur Frage der Verwendung von Schulreifetests im allgemeinen und den von Herrn Moritz empfohlenen Test im besonderen. Schon oben wurde darauf hingewiesen, daß jeder Test als eine *einmalige* Untersuchung von gewissen zufälligen Umständen abhängig bleibt, und daß schon aus diesem Grunde eine so wichtige Maßnahme wie die der Aufnahme in die Schule oder der Zurückweisung weder *ausschließlich* noch *entscheidend* auf den Ausfall eines Tests gegründet werden sollte. Wo also alle anderen Umstände, z. B. die von Herrn Moritz erwähnte Charakteristik durch die Kindergärtnerin und die Überprüfung des Wortschatzes, die übrigens doch wohl mehr als eine bloße Wortschatzprüfung ist, für die Schulreife sprechen, würde ich auch bei einem zweifellos negativen Testergebnis eine Zurückweisung des Kindes nicht für richtig halten, sondern mich für die *probeweise Zulassung* entscheiden. Dies gilt vor allem auch, weil ein Test immer nur *Reaktionen* des Schülers ergibt, die auf sein *spontanes Verhalten* nur wenig gesicherte Schüler zulassen. Für den Schulerfolg aber ist das spontane Verhalten des Schülers ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger, als seine reaktiven Fähigkeiten. Aus diesen Gründen ist eine über längere Zeit erstreckte Beobachtung des kindlichen Verhaltens auch dort unentbehrlich, wo gute und bewährte, d. h. in der Praxis erprobte Tests zur Verfügung stehen und ihre sorgfältige und sachverständige Anwendung gesichert ist. Auch bei den in Deutschland verwendeten Schulreifetests ist bisher die „Bewährungskontrolle“ noch keineswegs in dem Umfange und in der Art durchgeführt worden, wie es wünschenswert wäre. Die größte Schwierigkeit einer umfassenden Bewährungskontrolle liegt darin, daß man zwar feststellen kann, wie viele der Kinder, die auf Grund des Testergebnisses als schulreif erachtet und in die Schule aufgenommen worden sind, den Anforderungen der Schule entsprochen haben und wie viele nicht, daß man aber die „Gegenprobe“ kaum machen kann, d. h. nicht festzustellen vermag, wie viele der auf Grund ihrer schwachen Testleistungen *zurückgestellten* Kinder sich bewährt hätten, wenn sie aufgenommen worden wären. Von denen, die auch bei um ein Jahr verspäteter Aufnahme in der Schule versagen, ist zwar kaum anzunehmen, daß sie bei früherer Aufnahme bessere Erfolge erzielt hätten. Dagegen bleibt völlig offen, ob nicht die auf Grund schwacher Testleistungen zurückgestellten Kinder, die dann ein Jahr später das Erforderliche leisten, dies nicht auch getan hätten, wenn sie um ein Jahr früher aufgenommen worden wären. Da die Zurückstellung in vielen Fällen ein Lebensjahr kosten kann, darf man diese Fälle nicht übersehen, zumal man auch über ihre Zahl nichts sicheres weiß.

Nun zu den einzelnen Testaufgaben, die Herr Moritz in seinem Aufsatz nennt.

Offenbar handelt es sich durchweg um Aufgaben, die nicht im Gruppenverfahren angewandt, sondern jedem Kinde einzeln vorgelegt werden. Darin liegt zweifellos ein großer Vorzug, der manchen Mangel der einzelnen Aufgabe ausgleicht und manche Sicherung, die beim Gruppenverfahren unentbehrlich wäre, überflüssig macht. Einzelprüfungen gestatten nicht nur die Feststellung, ob ein Kind die Aufgabe löst oder nicht, sondern erlauben außerdem auch eine Fülle von Beobachtungen über die *Art*, wie es an die Aufgabe herangeht, ob es sie rasch und sicher versteht oder nur mühsam erfaßt, ob es sich ohne Schwierigkeiten

auf die Aufgabe konzentriert oder leicht abschweift, ob ein guter Kontakt zwischen dem Prüfenden und dem Kinde leicht hergestellt und mühelos erhalten wird oder das Gegenteil der Fall ist, ob ein gewisses „sportliches“ Interesse des Kindes an der Lösung vorhanden ist, ob das Kind sich selbst eine besonders gute Lösung abfordert oder auch mit einer schwachen oder halben Lösung zufrieden ist, ob die Umstellung von einer Aufgabe auf eine solche anderer Art besondere Schwierigkeiten bereitet oder leicht fällt, ob und wie rasch sich Ermüdungserscheinungen zeigen u. s. w. Es ist wichtig, daß alle diese Beobachtungsmöglichkeiten in vollem Umfange ausgenutzt werden und man sich nicht mit der schematischen Feststellung begnügt, welche Aufgaben gelöst worden sind und welche nicht.

Schon bei einer einzelnen Aufgabe werden nicht selten Zweifel bestehen, ob die Reaktion des Kindes als Erfolg oder als Versager anzusprechen ist. Die Aufgabe 4 zum Beispiel soll als gelöst gelten, wenn die vier rechten Winkel getroffen sind. Daß sie mit absoluter Genauigkeit wiedergegeben werden, ist natürlich nicht zu erwarten. Nach meiner Erfahrung mit ähnlichen Aufgaben sind sehr viele Zeichnungen von Kindern so, daß man einige oder auch alle Winkel bei Anlegung eines strengen Maßstabes nicht als rechte gelten lassen kann, daß aber doch die Absicht des Kindes, rechte Winkel zu zeichnen, und auch die Tatsache, daß es die richtige Vorstellung von einem rechten Winkel hat, erkennbar werden, die Ausführung seiner Absicht jedoch nicht recht gelingt. In dem „mehr oder weniger“ des Gelingens liegt eine der großen Schwierigkeiten der Beurteilung. Jedenfalls sollte sich der Prüfer hier vor einer schematischen Bewertung hüten. Ähnliches gilt auch von den beiden anderen Aufgaben (Nachsprechen von Sätzen mit zehn Silben, Abzählen bis fünf). Fälle, in denen Kinder die Aufgabe des Nachsprechens und des Zählens richtig, die des Nachzeichnens aber deutlich schlecht oder gar nicht lösen, sind durchaus nicht selten. Sie dann aber unter allen Umständen als nicht schulreif zu bezeichnen, würde ich für sehr bedenklich halten. Hier können Entwicklungsrückstände auf einem begrenzten Gebiet (z. B. in der Beherrschung der zum Zeichnen notwendigen Handbewegungen) gegenüber der Gesamtentwicklung vorliegen, vielleicht, weil es bisher an entsprechenden Entwicklungsanstößen gefehlt hat, Rückstände, die dann rasch überwunden werden, wenn solche die Entwicklung fördernde Anreize gegeben werden. Auch bei den Aufgaben, deren Lösung in einer bestimmten Zeit gefordert wird, ist besondere Vorsicht geboten. Gerade hier können zufällige Umstände eine erhebliche Rolle spielen. Ich brauche auf die einzelnen Aufgaben nicht näher einzugehen. Worauf ich aber nachdrücklich hinweisen möchte, ist zweierlei: 1. Ob eine Lösung als gelungen oder mißlungen bewertet wird, darf nicht schematisch, sondern muß mit einer gewissen Weitherzigkeit entschieden werden. 2. Eine schematische Addition der als richtig anerkannten Lösungen zu einer Summe, die dann als *das* „Testergebnis“ betrachtet wird, scheint mir gefährlich. Ich halte es daher auch nicht für richtig zu sagen, ein Kind sei nicht schulreif, wenn es irgendwelche drei der sechs Aufgaben 7—12 in der von Herrn Moritz angegebenen Reihe nicht gelöst hat.

All diese Bedenken sollen nun nicht etwa bedeuten, daß ich von der Verwendung von Tests bei der Feststellung der Schulreife abraten möchte. Ich habe mich seit fast fünfzig Jahren dafür eingesetzt, in der Schule Tests oder test-ähnliche Aufgaben zu verwenden, um die Beurteilung der Leistungen und auch der Begabung der Schüler objektiver zu gestalten als es ohne Verwendung von

Tests möglich ist. Ich habe aber auch immer betont, daß Tests und testähnliche Prüfungen gewisse Gefahren mit sich bringen, die man sehen und vermeiden muß. Dazu gehört vor allem die Überbewertung eines mehr oder weniger nach festen Regeln errechneten Testergebnisses im Vergleich etwa zu den Ergebnissen einer längere Zeit hindurch fortgeführten sorgfältigen und verständnisvollen Beobachtung, die insbesondere auch das spontane Verhalten des Kindes, sein Verhalten in der Gemeinschaft, seinen Lernwillen nach Intensität und Stetigkeit und ähnliche in kurzfristigen Untersuchungen nicht feststellbare Eigenschaften berücksichtigt. Wo Tests als *ergänzende* Unterlagen für ein zu fällendes Urteil herangezogen werden, ist dies sehr zu begrüßen. Die von Herrn Moritz verwendete Testreihe gibt, wenn sie so benutzt wird, sicher wertvolle zusätzliche Aufschlüsse über ein Kind, und Versuche mit ihr können daher gewiß auch in den deutschen Auslandsschulen empfohlen werden.

Stärker beachtet werden sollte jedoch in Testreihen für Auslandsschulen deren besondere Aufgabe: der Unterricht in der deutschen Sprache als Fremdsprache. Hier liegen freilich auch große Schwierigkeiten. In Deutschland sind Tests, mit denen man die Begabung oder auch den Reifegrad für die Erlernung einer Fremdsprache einigermaßen zuverlässig erfassen kann, meines Wissens bisher nicht entwickelt worden, zumindest nicht für die Altersstufe, die in der deutschen Auslandsschule für die Aufnahme des Unterrichts im Deutschen oder gar des Deutschen als Unterrichtssprache in Frage kommt. Auch amerikanische Untersuchungen über die Fähigkeit zur Erlernung einer Fremdsprache beziehen sich auf höhere Altersstufen und andere Verhältnisse und sind darum nicht ohne weiteres verwendbar. Hier könnten sich deutsche Auslandslehrer ein Verdienst erwerben, wenn sie versuchen würden, solche Tests zu entwickeln.

Zu den Literaturangaben, die Herr Moritz in seinem Aufsatz gemacht hat, möchte ich schließlich noch auf eine Untersuchung hinweisen, die *Peter Brand* im Rahmen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung durchgeführt hat. Ein Bericht darüber ist 1955 unter dem Titel „Schulreife und Milieu“ im Hirschgraben-Verlag in Frankfurt erschienen. Endlich möchte ich noch betonen, daß die Übernahme deutscher Schulreife-tests für entsprechende Untersuchungen an Auslandsschulen kaum zweckmäßig sein dürfte. Ja ich glaube, daß auch von einer Auslandsschule zur anderen, vielleicht selbst zu einer im gleichen Lande, die Verhältnisse so verschieden liegen, daß man bei Verwendung *gleicher* Tests in Wirklichkeit sehr verschiedene Anforderungen an die Kinder stellen würde. Für recht zweckmäßig aber würde ich es halten, wenn die einzelnen Auslandsschulen unter Benutzung von Anregungen, wie sie etwa der Aufsatz von Herrn Moritz gibt, eigene testähnliche Aufgaben und für sie selbst geeignete Wertungsgesichtspunkte für die Lösungen entwickeln und praktisch erproben würden. Als Anregung zu solchem Vorgehen erscheint mir der Aufsatz von Herrn Moritz recht verdienstlich.

---

#### Wechsel in der Schriftleitung

Der Leiter unseres Büchertisches Herr OStRat *H. Sewing* geht voraussichtlich schon zum 1. Mai 1958 als OStRat an die Deutsche Schule in Santiago/Chile. Die Verwaltung des Büchertisches übernimmt ab 1. April 1958 Herr OStDir. i. R. *Dr. W. Berger*, Freiburg i. B., Okenstr. 42.

# Rechnen auf deutscher Sprachbasis und seine Ausnützung für den deutschen Sprachunterricht

Von Rektor Fritz Bliedtner, Hannover

Die Überschrift dieses Beitrages ist dem Heft 11/1957 (S. 263) dieser Zeitschrift entnommen, wonach die Fragestellung als Ergebnis der Aussprachen bei den Vorbereitungskursen in Burg und der Stuttgarter Tagung der VdLiA 1957 formuliert wurde.

In Heft 8/1957 haben wir uns erstmalig mit dem neuen Rechenunterricht auseinandergesetzt, wie er z. Zt. in Deutschland diskutiert und praktiziert wird (Wittmann, Hansen, Kern u. a.)<sup>1)</sup>. Wir stellten dabei fest, daß weder die Zählmethode noch die Zahlbildmethode, noch eine Verbindung beider, wie das gemeinhin in der Schule der Fall ist, imstande sind, beim Kinde echte *Zahlbegriffe* zu schaffen. Das vermag vielmehr ein Weg, der in der echten Lebenssituation des Kindes seinen Ausgang nimmt, das Kind von Anbeginn im Vergleich von Mengen und deren Beziehungen zueinander operativ tätig sein läßt und dabei im Laufe der ersten Schuljahre zu den Zahlbegriffen hinführt. Daß dies die Zähl- und Zahlbildmethode nicht vermögen, darf als erwiesen angesehen werden, nicht zuletzt auch durch die Untersuchungen *Piagets*. „Die Versuche weisen aus, daß die Genese der Zahl... einer immer stärkeren Stützung auf ein *am konkreten Tun* und Handeln *orientiertes* Denken bedarf;... (und) daß von einem Zahlbegriff der ‚natürlichen‘ ganzen Zahl auf Grund bloßer Wahrnehmung (Zahlbild) und Zuordnung (Zählen) nicht gesprochen werden kann, selbst wenn die sprachliche Bezeichnung (als ‚Name‘) vorliegen sollte... Für den Zahlbegriff ergibt sich aus den vorgelegten Untersuchungen, daß dieses für ihn erforderliche Denken — die Operation! — auf dem tätigen Umgang, auf der Handlung aufbaut,...“ (*Resag*)<sup>2)</sup>. Wir schrieben dazu in Heft 8/1957 S. 181: „Eine wesentliche Rolle bei der Bildung des Zahlbegriffs spielt die das rechnerische Tätigsein begleitende, möglichst bestimmte *sprachliche Äußerung*.“

Wenn nach den hergebrachten Verfahren (Zählen und Zahlbild) gearbeitet wird, muß die Frage nach dem Anteil des Rechenunterrichts an der Sprachbildung notwendigerweise auftauchen. Sie tritt an der deutschen Schule im Ausland weit stärker in den Vordergrund, da hier bewußt alle Möglichkeiten zur Sprachbildung auszuschöpfen sind. Sie ist aber auch in Deutschland aktuell, weil die hergebrachten Rechenverfahren die Möglichkeit zu einer echten Spracherziehung nicht enthalten. Die beide Verfahren begleitenden Sprachäußerungen des Kindes sind vorwiegend fachliche Äußerungen, die den Rechenvorgang lediglich in Sprache umsetzen und an dem, was wir Sprachgefühl und Sprachgestaltung nennen, vorbeigehen müssen, weil diese entscheidenden Qualitäten in dieser Art des Rechengeschehens als Aufforderung nicht mitenthalten sind.

Anders dort, wo das Rechnen in der *echten Lebenssituation* des Kindes seinen Ausgang nimmt und der Sinn der späteren Begriffe „unter Wahrung der vollsten Aktivität des Kindes im eigenen *Tun oder Gestalten* entwickelt werden muß“ (Wittmann, S. 18)<sup>3)</sup>, wo das Rechnen mit *vorzähligen Begriffen* wie viel-wenig, klein-groß, lang-kurz, hoch-niedrig, breit-schmal, weit-nah usf. und deren Komparativen beginnt und dann in der *Modellstufe* an einem entsprechenden Arbeitsmittel (z. B. A. Kerns „Rechenkasten“) allmählich in den (operativen) *zahligen*

*Umgang* durch Vergleich und Inbeziehungsetzen verschiedener Mengen und Größen übergeführt wird. Hier werden viel *tieferer Schichten* im Kinde angesprochen. Außerdem enthalten die echten Lebenssituationen immer sprachlichen Aufforderungscharakter, weil sie sich in kindeswesentlichen Sinnbereichen abspielen. Dabei wird das Kind im rechnerischen Tätigsein in seiner *Gesamtpersönlichkeit* erfaßt. Darin auch bekundet sich das Wesen eines ganzheitlichen Unterrichtsgeschehens und im besonderen eines ganzheitlichen Rechenunterrichts, wie er heute als der neue Rechenunterricht vertreten wird.

Ein entscheidender Bestandteil dieses ganzheitlichen Rechenunterrichts ist, wie bereits angedeutet und hier der Vollständigkeit halber erwähnt, das gemäße Arbeitsmittel, durch dessen Verwendung „die Abstraktion nicht nur von der Qualität der Dinge, sondern... auch von ihrer Anordnung“ erfolgt (*Hansen*)<sup>4)</sup> und der vielseitige Vergleich von Mengen und deren Inbeziehungsetzen auf einer bereits höheren Stufe möglich wird. Hieraus erwächst dann, individuell zeitlich verschieden, der Zahlbegriff. Ohne ein solches kind- und fachgerechtes Arbeitsmittel ist der Weg vom rechnerischen Umgangserleben zum Zahlbegriff nicht möglich.

Dieser fachliche Exkurs war notwendig, um zu erkennen, wie die Basis beschaffen sein muß, damit im Rechnen sprachliche Äußerungen beim Kinde auf natürlichem Wege herausgefordert werden. *Die echte sprachliche Äußerung des Kindes ist somit ein integrierender Bestandteil des ganzheitlichen Rechenunterrichts.* Es ist weiterhin festzustellen, daß erst die gestaltende Kraft der Sprache die Begriffswelt im Kinde heranzubilden vermag; denn „durch die Namen (im weitesten Sinne) formiert und artikuliert sich die Welt“ (*Wittmann*, a. a. O. S. 335). „Der Anfangsunterricht hat also die Aufgabe, mit der Bildung der Begriffe und des Denkens auch die Bildung der Sprache im Kinde methodisch zu bewirken.“ (ders., a. a. O. S. 89) Erst die sprachliche Formulierung läßt das Kind recht begreifen und bewußt werden, was es tut. „Sprache und Begreifen sind innigst verbunden.“ (*Hansen*, a. a. O.) Die Kinder müssen daher „präzise sagen“ (ders.), was sie tun.

Diese unumgängliche Forderung ist bei planmäßiger Erziehung mit deutschsprachigen Kindern zu erfüllen, nicht so mit fremdsprachigen, die die deutsche Sprache erst erlernen sollen. Nach unserer Erfahrung vollzieht das fremdsprachige Kind rechnerische Operationen, zumindest am Anfang, zunächst in seiner Muttersprache, in der es denkt, bevor es sie nach seinem sprachlichen Vermögen in der deutschen Sprache wiedergibt. Ist nun kein deutscher Sprachschatz beim Kinde vorhanden, so ist auch deutsches Sprachdenken und Sprachgestalten nicht möglich. Das Rechnen soll sich aber auf „deutscher Sprachbasis“ vollziehen und einen Beitrag für den deutschen Sprachunterricht leisten; denn nur das kann der Sinn eines Rechenunterrichts an einer deutschen Auslandsschule sein.

Der Rahmen dieses Beitrags läßt nur Anregungen zu. Eines steht zunächst fest: der Rechenweg muß so gestaltet sein, daß er kindgemäßen sprachlichen Aufforderungscharakter besitzt. Das scheint uns, wie wir darzustellen versuchten, in besonderem Maße beim ganzheitlichen Weg der Fall. Hier einige Beispiele aus der Schulpraxis mit *deutschsprachigen* Kindern:<sup>5)</sup>

I. Voralzhiges und vorbegriffliches Rechnen in der *echten Lebenssituation*.

A. Sprachliches Thema: Minko, unser Stoffaffe.

„Minko hat einen großen Mund.“ (kleinen, breiten, schmalen)



- „Minko sitzt auf, neben, unter, hinter, vor, links vom, rechts vom Tisch.“
- „Otto hat längere Ohren als Minko.“ (größere, kleinere)
- „Otto ist größer als Minko.“ (kleiner, dicker, dünner)
- „Minko ist kleiner als Otto.“
- B. Ballweitwurf.
  - „Ich habe 16 Schritte weit geworfen.“ usf.
  - „Sybille hat 21 Schritte weit geworfen. Christine hat 18 Schritte weit geworfen.“
- C. Schokolade.
  - „Ich bekomme die Hälfte und Rainer bekommt die andere Hälfte.“
- II. Vorzähliges und vorbegriffliches Rechnen *am Arbeitsmittel* in der Modellstufe.  
(Hier A. Kerns „Rechenkasten“)
- A. Minko, unser Stoffaffe.
  - „Ich meine, Minko ist 12 groß. Ich habe 10 und 2 hingestellt.“
  - „Ich habe 15, es sind drei mal 5.“
  - „Ich glaube, Minko ist 10 groß. Zehn sind 5 mal 2.“
  - „Minko ist ungefähr 14 groß. Ich habe 2 mal 5 und 2 mal 2 hingestellt.“
- B. Ballweitwurf.
  - „Sybille hat 21 Schritte weit geworfen. Christian hat 18 Schritte weit geworfen. Sybille hat 3 Schritte weiter geworfen.“
  - „Christian hat 3 Schritte weniger geworfen.“
  - „Der Unterschied ist 3 Schritte.“
- C. Schokolade.
  - „6 geteilt in 2 Teile, dann ist ein Teil ein Dreier.“
  - „6 geteilt in 3 Teile, dann ist ein Teil ein Zweier.“

Diese wenigen Beispiele sollen zeigen, daß der Unterrichtsgegenstand Aufforderungscharakter zur sprachlichen Gestaltung besitzt. Das ist die Voraussetzung für unsere Fragestellung. Damit wäre auch bereits eine befriedigende Beantwortung für deutschsprachige Lernanfänger gegeben und eine Ausgangsbasis für weitere Sprachgestaltung geschaffen.

Da sich die Zahlbegriffsbildung bis in das dritte Schuljahr hinzieht, ist auf diese Weise auch der Einstieg für fremdsprachige Kinder zu gegebener Zeit möglich. Schwierig ist nur — und das ist das Entscheidende! — der Anfang. In der Frage der „Ausnützung des Rechnens für den deutschen Sprachunterricht“ sind bislang keine praktischen Verfahrensweisen bekannt. Mit dem neuen Rechenunterricht liegen noch keine Erfahrungen an deutschen Auslandsschulen vor. Es kann daher auch nur ein Weg als Anregung aufgezeigt werden. Da aber die Fragestellung der deutschen Sprachbildung im Rechenunterricht von wesentlicher Bedeutung ist, sollte ihr mit Eifer nachgegangen werden; denn alle Gebiete des in deutscher Sprache erteilten Unterrichts müssen dem deutschen Sprachunterricht schlechthin dienen.

Auch im Rechnen gelten die gleichen Sprachbildungsgesetze wie im Deutschunterricht, nur am anderen fachlichen Unterrichtsgegenstand. Es wird daher nötig sein, auch hier von entsprechenden Wortschatzuntersuchungen auszugehen, die allerdings mehr ergänzend zu denen des Deutschunterrichts hinzutreten. Im Rechenunterricht wird die Hinführung zur fachlichen Sprachgestaltung führend sein. Es wird sich als notwendig erweisen, zunächst einfache Sprachformen zu

finden und darin das Wesentliche des Fachlichen einzufangen. Für den Anfang also stünde an, *in Anlehnung an die rechnerische Entwicklung des Kindes den erforderlichen Wortschatz zu bestimmen und darauf in innigster Verknüpfung mit dem rechnerischen Tun das sprachliche Gestalten aufzubauen*. Als Anregung mögen einige Wortschatzbeispiele dienen, die der kindlichen Entwicklung des Rechenbewußtseins gemäß sind und zugleich dem Fortschreiten auf dem ganzheitlichen Rechenweg entsprechen:

- I. Zur Klärung der räumlichen Beziehungen: auf, neben, unter, hinter, vor, links, rechts, oben, unten ...
- II. Zur Anwendung vorzähliger Begriffe: das Ganze, die Hälfte, der Teil, groß-klein, viel-wenig, lang-kurz, hoch-niedrig, dick-dünn, breit-schmal ...
- III. Zahlen in Verbindung mit der entsprechenden Menge. (Sie haben jedoch nur numerischen, nicht aber Begriffsscharakter.)
- IV. Mengenbegriffe: Einer, Zweier, Dreier, Vierer ...
- V. Operationsbegriffe: mehr als, weniger als, mal soviel, geteilt in ... Teile, ...

Von hier aus kann dann einem Aufbau der sprachlichen Gestaltung im Rechenunterricht, wie er beim deutschsprachigen Kinde (s. Beispiele) möglich ist, zugesteuert werden.

Unsere Fragestellung „Rechnen auf deutscher Sprachbasis und seine Ausnützung für den deutschen Sprachunterricht“ kann u. E. noch keine endgültige Beantwortung erfahren. Wohl ist eine solche für das deutschsprachige Kind möglich, nicht aber für das fremdsprachige. Durch das ganzheitliche Rechnenlernen, das sehr starken sprachlichen Aufforderungscharakter trägt, sind wir aber erstmals in der Lage, fruchtbare Ansatzpunkte aufzuzeigen, die auch den Rechenunterricht, mehr als bisher, einen integrierenden Bestandteil des deutschen Sprachunterrichts auch für fremdsprachige Kinder werden lassen.

---

<sup>1)</sup> F. Bliedner, Artur Kerns „Rechenkasten“ und der neue Rechenunterricht. Der deutsche Lehrer im Ausland 1957, Heft 8. Vgl. auch „Der ganzheitliche Rechenunterricht“ in Begleitschrift zur Deutschen Auslandsfibel, Diesterweg Frankfurt 1957 S. 69 ff.

<sup>2)</sup> K. Resag, Die Bildung des Zahlbegriffes beim Kind. Westermanns Päd. Beiträge 7, 1955, S. 499.

<sup>3)</sup> J. Wittmann, Theorie und Praxis eines ganzheitlichen analytisch-synthetischen Unterrichts. 2. Aufl., Potsdam 1933.

<sup>4)</sup> W. Hansen, Der ganzheitliche Rechenunterricht als Ergebnis der neueren Psychologie. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 30, 1954, H. 1, S. 27—43.

<sup>5)</sup> Die Äußerungen der Kinder sind Aufzeichnungen aus dem ganzheitlichen Rechenunterricht des 1. Schuljahres entnommen: H. Gieding, Ganzheitliches Rechnen im 1. Schuljahr. Die Ganzheitsschule 1957/58, H. 1—4. Hier wird in noch nicht abgeschlossenen Fortsetzungen ausführlich die Praxis des ganzheitlichen Rechnens aufgezeigt. Vgl. hierzu auch: A. Kern, Kurze Anleitung zu meinem Rechenkasten. Herder Freiburg 1955.

## Persönliche Nachrichten

Ins Ausland gegangen sind: *Cäcilia Müller*, L. von Fleckenburg/Nrh. Wf. am 13. 3. 57 nach Santa Cruz/Boliv. (Col. Pestalozzi); *Dr. Werner Ross*, StR, von Bonn am 1. 5. 57 als Direktor nach Rom und dort am 1. 10. 57 zum OStR ernannt;

*Karl Rampf*, Hptl, von Weißenhorn am 29. 9. 57 nach Rom; *Herbert Süßemilch*, MiSL, von Enkenbach am 1. 3. 58 nach Santiago/Chile.

In die Heimat zurückgekehrt: *Franz Enz*, Dir. der D. Sch. Rom, am 1. 11. 57 als StR nach Baden-Baden; *Günter Neuerla*, Hptl. u. MSL, am 1. 5. 57 von Rom nach Freiburg i. Br. — Ferner nach 20jähriger Auslandstätigkeit Lehrer *Lothar Herold* aus Buenos Aires/Martinez (Escuela del Norte) nach Mönchen-Gladbach-Holt, Aachenerstraße.

Geburtstag: OStD *Wilh. Steitz*, Frankfurt/M. (Schanghai, Guatemala, Mexico) feierte am 4. 4. 58 seinen 73. Geburtstag.

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

**Frau Annemarie von dem Hagen †.** Am 25. 1. 57 starb im Alter von über 70 Jahren die langjährige Lehrerin an der D.-Sch. in *Lüderitzbucht*, Frau v. d. Hagen. 35 Jahre war sie an dieser Schule tätig. Sie hat ihr ganzes Leben der Südwester Jugend gewidmet.

**Berichtigung.** In der Würdigung für den verstorbenen *Dr. R. Neumann* in H. 1/ 1958, S. 19, haben sich bei der Kürzung des Originalberichtes zwei bedauerliche Versehen eingeschlichen: *Dr. Neumann* lebte nicht in Deutschland im Ruhestand, sondern hielt sich hier nur zur Kur auf. Und nicht sein Denkmal steht im Festsaal des Unterrichtsministeriums in Panama, sondern das des Organisators des mexikanischen Schulwesens *Heinrich Rebsamen*, mit dem *Dr. Neumann* in dem Gedenk-artikel verglichen wurde.

**Weitere Spenden für den VdLiA.** (siehe auch 1957, S. 136, 262, 228). Schulleiter *Fritz Plum* in Quito sandte dem Verband DM 20,—. — Alle Kollegen der Deutschen Evang. Oberschule in Kairo haben sich als Mitglieder dem Verband angeschlossen. Mit der Feststellung, daß „es letzten Endes dem Verband zu verdanken ist, daß die materielle und soziale Stellung des Auslandslehrers allmählich seiner Arbeit entsprechend bewertet wird“, haben sie ihm folgende Beträge zur Verfügung gestellt: In DM: Herr *Kretschmer* 20,—, *Frl. Zielke* 50,—, Frau *Dr. Offenhäuser* 50,—, Herr *Turan* 20,—, Herr *Anders* 10,—, Frau *Dr. Foerster* 50,—; in engl. Pfunden:

Dir. *Hachmeister* 3,—, Herr *Prese* 5,—, *Frl. Frömmel* 3,—, *Dr. Bennhold* 3,—, *Frl. Sternberg* 3,—. Der VdLiA dankt allen Spendern auch an dieser Stelle herzlich!

**Ein neuer Zweig der Oberschule in Berlin.** Das Dienstblatt Berlin vom 13. 7. 1957 veröffentlicht in „Allgemeinen Richtlinien“ den Bildungsplan für die *Oberschule Praktischen Zweiges* (OPZ). Sie soll „den vorwiegend dem praktischen Leben zugewandten Schülern ... jene grundlegenden Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die diese zum Eintritt in das praktische Berufsleben und zur Weiterbildung in Berufsschulen und Berufsfachschulen befähigen.“ „Das auszuwählende Bildungsgut muß veranschaulicht werden können, und es muß in lebendiger Beziehung zur wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und religiösen Wirklichkeit stehen.“ Dem Werken ist breiter Raum zu geben. (Inform.-Dienst Bonn)

**Abiturienten aus der Sowjetzone.** Ostern 1957 haben rund 10 000 Schüler an den Gymnasien der DDR ihr Abitur bestanden. Von ihnen sind über 2500 in die Bundesrepublik gekommen, um hier die Ergänzungsprüfung abzulegen, die ihnen die Berechtigung gibt, an westdeutschen Universitäten zu studieren. (Inf.-Dienst)

**Chilenen besuchen Deutschland.** Bundespräsident *Dr. Heuß* hat am 5. 2. 1958 zwei Gruppen von Chilenen empfangen. Es war einmal die Abgangsklasse (32 Sch.) des Liceo Alemán in Santiago-El Golf, der Tochtergründung des von den

Steyler Patres vom göttlichen Wort unterhaltenen Liceo Alemán in Santiago-Stadt. Die Patres, die seit 1910 in Chile wirken, unterhalten außerdem Schulen in Los Angeles/Ch., Osorno und Puerto Varas. Sie sind hochangesehen und haben vor allem während des Krieges viel dazu beigetragen, daß in der führenden Gesellschaft eine freundliche Einstellung zu Deutschland herrschte. Die genannte Schule hat 1400 Schüler. Unterrichtssprache ist Spanisch, aber Deutsch ist erste Fremdsprache und durch selbstgeschaffene Lehrbücher so gut unterbaut, daß die Ergebnisse sehr beachtenswert sind.

Zusammen mit diesen Schülern empfing Dr. Heuß 65 Mitglieder des chilenischen „Singkreises“, einer seit 15 Jahren bestehenden Gemeinschaft von vorwiegend deutschstämmigen Jugendlichen zwischen 18—30 Jahren, die das deutsche und chilenische Lied und den chilenischen Volkstanz pflegen. Bei seinem Auftreten in Münster, am 3. Februar, bei dem auch unser Büchertischleiter OStR. Sewing (20 J. lang in Chile) anwesend war, hatte der Singkreis einen großen Erfolg. Seine Rundreise durch Deutschland, die vom Institut für Auslandsbeziehungen betreut wird, führt ihn u. a. auch nach Berlin.

Mit dem gleichen, eigens gecharterten Dampfer, der insgesamt 500 Chilenen nach Deutschland brachte, kam auch eine Gruppe von 35 Jungen und Mädchen zwischen 12 bis 15 Jahren, die wegen guter Deutschleistungen unter den deutschen Schulen Chiles (von jeder Schule 1—2) ausgesucht worden waren. Unter der Leitung von Koll. Lochmann von der D.Sch. in Puerto Montt und dank der Organisation von OStD. Gade (früher Valdivia) hielten sich diese Schüler einige Zeit in Celle auf, wo sie auf Klassen verteilt dem Unterricht beizuhelfen. An dem Empfang in Bonn konnten sie leider nicht teilnehmen. Auch sie werden eine Rundreise durch Deutschland machen.

Swg.

#### An die Biologen im Ausland.

Der Verlag Helios-Diemer, Mainz, Rhein-allee 1, gibt zwei illustrierte Jugendzeitschriften „Der kleine Tierfreund“ und „Du und das Tier“ heraus. Er möchte gern mit Biologen an Auslandsschulen in Brief-

wechsel treten und in den beiden Zeitschriften Berichte von Auslandslehrern oder Arbeitsgruppen, die sich mit biologischen Fragen beschäftigen, bringen.

**Bibliograph sucht Literaturangaben zur deutschen Literatur in Mittel- und Südamerika.** Mitteilungen erbeten an Dr. F. W. Heyl, Frankfurt/M., Silberhornstraße 10.

#### Sonstige Länder

**Chile.** Der Verein deutscher Lehrer in Chile hielt vom 7.—9. Jan. 1958 seine 54. Jahrestagung in Concepción ab. Rund 50 Lehrer und Lehrerinnen aus allen Teilen des Landes hatten sich eingefunden. Als Gäste waren anwesend der Kulturreferent der D. Botschaft in Santiago, der deutsche Konsul in Concepción und der Präsident des D. Schulvereins von Concepción. Grüße hatten geschickt der Auslandsausschuß der KuMinKonf., die Kulturabteilung des AA und der VdLiA. In dem Vortrag „Erziehung und Würde des Menschen“ wies H. Klemp u. a. darauf hin, daß viele Lehrer, die nicht in den Genuß der Ausgleichszahlungen kommen können, Überstunden oder Nebenarbeiten übernehmen müssen, um sich wirtschaftlich zu halten; die Kraft, die dadurch der erzieherischen Wirksamkeit entzogen werde, stehe in keinem Verhältnis zu einem finanziellen Mehraufwand. — Aus dem Jahresbericht des Vorsitzenden E. Lufer/Santiago sei hervorgehoben: Alle deutschen Schulen in Chile haben jetzt dank der Hilfe der Botschaft eine Musterbibliothek mit pädagogischer Literatur; die zentrale Schul-Filmstelle in Santiago kann demnächst eröffnet werden, nachdem Apparate und ein Spezialwagen jetzt zur Verfügung stehen; die Bu.Rep. hat zugesagt, daß jedes Jahr fünf der an der Humboldt-Frauenschule ausgebildeten deutsch-chilenischen Lehrerinnen Gelegenheit erhalten sollen, in einem einjährigen Deutschlandaufenthalt das Land ihrer Vorfahren und deutsches Schulwesen kennen zu lernen. — Weitere Vorträge behandelten: Die neue Auslandsbibel (E. Lufer), das Kern'sche ganzheitliche Rechenlehrmittel im Vergleich zum Kühnel'schen (R. Karl), und die Spracharmut unserer

zweisprachigen Kinder und ihre Überwindung (E. Lufer). In der an diesen Vortrag anschließenden Diskussion wurde die Frage nach dem Sinn der deutschen Schule in Chile aufgeworfen: In wachsendem Maße werden diese Schulen von Kindern besucht, deren Muttersprache nicht mehr Deutsch ist. Das hat eine Einschränkung der ursprünglichen Aufgaben und eine Leistungsminderung zur Folge. Zwei Lösungen wurden vorgeschlagen: entweder sollten in die Volksschulklassen neben den deutschsprechenden Kindern Schüler anderer Muttersprache nur in geringer Zahl aufgenommen werden und nur solche, die sprachbegabt sind, und erst in den Humanitätsklassen soll eine Ausweitung zulässig sein; oder — wo das nicht durchführbar ist — sollte die Schule nach Sprachleistungsgruppen aufgliedert werden. — Die nächste Jahrestagung wird im Januar 1959 in Valdivia stattfinden.

**Griechenland.** *Aufgabenheft* der Deutschen Schule Thessaloniki. Die Deutsche Schule Thessaloniki (Herbst 1956 wiedereröffnet, z. Z. 140 griechische Schüler) hat für diese Schüler ein Aufgabenheft herausgegeben, das ähnlich vielleicht auch für andere Auslandsschulen geeignet ist. Dem Titelblatt folgt eine zweisprachige „Kleine Arbeitsanleitung“. Der nachfolgende Innenteil des Aufgabenheftes gleicht dem der in Deutschland gebräuchlichen Aufgabenhefte, mit dem Unterschied, daß die an die Heftmitte anstoßenden Teile der einzelnen Seiten für jeden Tag und jede Unterrichtsstunde Platz für Bemerkungen der Lehrer bieten und ein Vordruck am Fuß jeder Seite die Eltern zu wöchentlicher Unterschrift auffordert. Darauf folgen ein Nachweis der Lehrersprechstunden, ein Verzeichnis der an der Schule gebräuchlichen Hefte und als Abschluß das Schullied „Hellasfahrt“ von Werner Helwig mit der Faksimile-Widmung des Dichters an die Schule. Größe des Heftes 14/22. Es hat sich, wie wir hören, in der Erziehung der Kinder zu gewissenhafter Arbeit und für jede Art von Mitteilung an die Eltern voll bewährt.

**Iran.** Am 18. 2. 58 ist Gewerbeschuldirektor Uhl von Überlingen nach Iran abgeflogen, um zunächst an den persischen

Gewerbeschulen in *Teheran* und *Täbris* Lehrwerkstätten und später an sieben weiteren Orten Gewerbeschulen nach deutschem Muster einzurichten. Ihm sind am 18. 3. ein Gewerbeoberlehrer und ein Werkzeugmacher aus Waldshut mit weiteren 8 deutschen Fachlehrern gefolgt. Ihr Aufenthalt soll etwa zwei Jahre dauern. Die erforderlichen Werkzeugmaschinen werden von deutschen Firmen gestellt.

(Off. Tgb. 22. 2. 58)

**Italien.** Der zum Beginn des neuen Schuljahres (Okt. 1957) vorgelegte Jahresbericht 1956/57 der Deutschen Schule in *Rom* berichtet u. a.: Im Okt. 1957 betrug die Schülerzahl 240 (KiGa 42, VoSch 93, HöhSch 105). Nach Nationalitäten sind es 104 Deutsche, 23 Österreicher, 6 Schweizer, 5 Schweden, 11 Holländer, 76 Italiener, 3 Ägypter, 2 Syrer, 2 Sanmarinesen und je 1 Pole, Belgier, Spanier und Staatenloser. Die Hoffnung, im neuen Schuljahr ein neues, größeres Gebäude beziehen zu können, hat sich nicht verwirklicht. Daher sind die Klassenzimmer überfüllt und die Räume reichen nicht aus, obwohl die Lehrer ihr Zimmer für einen Unterrichtsraum opferten und sich im Lehrmittelraum aufhalten und auch der Zeichensaal als Klassenzimmer verwendet wird. Der Zeichenunterricht muß jetzt in den Klassenzimmern erteilt werden. Einen Turnsaal besitzt die Schule auch nicht, und der Schulgarten ist für Leibesübungen und Spiele zu klein geworden. Die Lösung der Raumfrage ist dringend nötig. — Der langjährige Leiter StR. Enz kehrte Ende des Schuljahres in den bad. Schuldienst zurück; sein Nachfolger ist StR. Werner Roß aus Bonn. — Die im Juni 1957 abgehaltene 2. Reifeprüfung bestanden alle 4 Prüflinge: 2 Deutsche, 1 Italiener, 1 Schweizer. Auf Anregung des Prüfungsvorsitzenden Präses Dr. Löffler konnte die Schule bereits jetzt die endgültige Anerkennung als Vollanstalt bei der KuMinKonf. beantragen. Die Anerkennung hätte zur Folge, daß die nächsten Abiturienten nicht mehr in allen Fächern geprüft zu werden brauchen und daß die Jahresnoten der übrigen Fächer bei Festsetzung der Reifeprüfungsnoten übernommen werden können. — Mehrtägige Wan-

derungen führten die Oberklassen nach Neapel, Kap Circeo und die Abiturienten nach Sizilien. Führungen durch die Sammlungen und Museen Roms sowie Vorträge und Filmvorführungen ergänzten den Unterricht. Um den Jungen und Mädchen der Oberklassen Gelegenheit zu geben, sich in der Gesellschaft ungezwungen und gewandt zu bewegen, führte die Schule für sie einen geschlossenen Tanzkurs durch. — Eine Nikolausfeier, eine Weihnachtsfeier und das traditionelle Sommerfest nach der Abiturientenentlassung bildeten Höhepunkte im Leben der ganzen Schulfamilie.

Die von der Deutschen Schule in Rom in den Räumen der Deutschen Bibliothek veranstaltete Ausstellung von Schülerzeichnungen (Leitung StR. Walter Erben) fand größtes Interesse bei den deutschen und italienischen Besuchern. Obwohl dies ursprünglich nicht vorgesehen war, haben verschiedene Besucher Schülerarbeiten angekauft, und eine italienische Zeitung benutzte für ihren Bericht eine Schülerzeichnung als Titelbild. (Frkf. A. Ztg.)

**Japan.** Die Deutsche Schule in Tokyo-Omori (Ob.Sch. im Aufbau) zählte am 1. 2. 1958 11 Klassen mit 64 Schülern (davon 80 % Deutsche) und 1 Kindergarten mit 17 Kindern. Leiter ist OStR. Dr. Eversmeyer.

**Südwestafrika.** Dem mit vielen hübschen Bildern geschmückten Mitteilungsblatt der Deutschen Schule in Lüderitzbucht, dem „Nautilus“ Nr. 8/Nov. 1957, entnehmen wir: Ende Sept. 1957 unterrichteten 8 Lehrkräfte 148 Schüler bis zum Standard 8 (Junior Certificate), und zwar 67 K und 81 M. Von ihnen wohnten 92 (43 + 49) als Auswärtige in den beiden Schülerheimen. — Die Abschlußprüfungen müssen wie an den Regierungsschulen auch an den deutschen Privatschulen in Afrikaans und Englisch abgelegt werden, wobei eine der beiden Sprachen als A-Sprache, die andere als B-Sprache gewählt werden kann. Lüderitzbucht hat Afrikaans als A-Sprache gewählt. Das Kind deutscher Abstammung muß sie so beherrschen, als sei sie seine Muttersprache. Deutsch gilt bei den staatl. Prüfungen nur als 3. Sprache. (Wir kom-

men auf die Probleme des Sprachunterrichts in SWA noch in einem besonderen Artikel zurück). — Da viele der Schüler aus Farmerfamilien kommen, ist es unerlässlich, sie schon in der Schule auf die Anforderungen des isolierten Farmlebens vorzubereiten. Diesem Zweck dienen Sonderkurse neben dem eigentlichen Unterricht. In einem Werkkurs, der durch eine Spende reiches Unterrichtsmaterial und Handwerkszeug erhalten hat, lernt der Junge es, mit Hilfe einfacher Holzverbindungen und mit begrenzten Mitteln Gebrauchsgegenstände bis zum formvollendeten Möbelstück anzufertigen. Die Mädchen der Oberklassen lernen erste Hilfe und Krankenpflege in einem Rotkreuzkurs. Ein Kochkurs soll 1958 eingerichtet werden, für den eine moderne Kücheneinrichtung mit elektrischem Herd bereits zur Verfügung steht; ein Kurs in Haushaltskunde soll folgen. Eine weitere Spende ermöglicht einen gediegenen Anschauungsunterricht in Ph, Ch, Bi und Ntk. Die fehlende Gasversorgung wird wie auf den Farmen durch einen Propangasanschluß ersetzt. Daneben läuft für die Oberklassen ein Mikroskopierkurs an 8 Mikroskopen. Für Erwachsene und Lehrlinge wurden 3 Fortbildungskurse durchgeführt: Englisch für Fortgeschrittene, ein Schreibmaschinenkurs und ein Lehrlingskurs für technisches Zeichnen im Holzfach. — Daneben wird die körperliche Ertüchtigung nicht vernachlässigt: Rudern und Kuttersegeln wird von Knaben und Mädchen ebenso wie Schwimmen eifrig betrieben, und von der leichtathletischen Ausbildung zeugte die Beteiligung an den Bezirks-Sportfesten in Keetmanshoop, Oranjemund und Windhoek. — Den Höhepunkt des Jahres bildete eine Großfahrt auf 2 LKW nach den Wankie-Wildreservat und zu den Viktoriafällen in Rhodesien mit Zelten und täglichem Abkochen. — Die musische Ausbildung pflegt besonders das deutsche Volkslied. Die Schülerkapelle erhielt als Stiftung zahlreiche Musikinstrumente wie Flöten, Geigen, Gitarren, Xylophone, eine Pauke u. a. — Da die 2 Schülerheime dem Bedarf nicht mehr genügen, soll auf einem bereits gekauften Grundstück von 8000 qm in Schulsnähe ein Neubau mit je einem Flügel für Jungen

und Mädchen und ein gemeinsames Wirtschaftsgebäude errichtet werden. — Drei Aufsätze von Lehrern geben Einblick in die Unterrichtsarbeit: „Die Rolle der musischen Fächer“ (Bartholdi), „Probleme des Sprachunterrichts“ (Becker), und „Unser naturwissenschaftlicher Unterricht“ (Dr. Graebner). Von den zahlreichen Schüleraufsätzen aus allen Altersstufen seien hervorgehoben: „Der Anteil der Deutschen am Aufbau Südwests“, „Warum liebe ich Südwest?“ und „Südwest — mein geliebtes Heimatland“.

**Vereinigte Staaten.** *Deutschunterricht an pennsylvanischen Volksschulen.* Einem Brief von Prof. Gerrit Memming, Albright College, Reading/Pa., entnehmen wir: Die sog. FLES-Bewegung bemüht sich, Deutschunterricht an den Volksschulen einzuführen. Von seiten der Schulbehörde steht man dem Gedanken wohlwollend, zum mindesten aber nicht ablehnend gegenüber. Aber es gibt fast keine Lehrerinnen für dieses Fach. Ein Versuch, den eine Dame in Wermersville drei Jahre lang durchgeführt hatte, konnte nach Wegzug der Lehrerin

1956 nicht fortgesetzt werden; ähnlich ging es 1957 in Tremont, als die junge Lehrerin zur Weiterbildung nach Deutschland ging: Ersatz war nicht zu finden. Daher versucht Prof. Memming in Reading, zunächst einmal Lehrkräfte für Deutsch auszubilden. 1957 brachte er 60 interessierte Personen zusammen, die in 3 Kursen in „Functional German“ von ihm, seiner Frau und einer anderen Dame unterrichtet wurden. Im Oktober 1957 folgten 2 neue Kurse für Anfänger und Fortgeschrittene. In Kürze soll ein weiterer Kurs in Oley eröffnet werden, und im nächsten Semester eine Klasse in Pottstown. Auch aus anderen Orten sind Anfragen gekommen. Erst wenn eine gewisse Anzahl genügend vorgebildeter Lehrerinnen zur Verfügung steht, will Prof. Memming an die Schulbehörde mit dem Ersuchen herantreten, nunmehr Deutsch als Unterrichtsfach auch an den pennsylvanischen Volksschulen einzuführen. Nach Prof. M. gibt es in Landorten noch eine ganze Anzahl von Kindern, die Pennsylvania-Dutch verstehen.

## Büchertisch

*Ruth Zechlin's Fröhliche Kinderstube.* Ein Familienbuch zum Spielen, Singen, Feiern und Basteln mit Bildern von Maria und Kaja Maillard. Achte, neu bearbeitete und erweiterte Auflage, 204 Seiten, 425 Zeichnungen, 14 Fototafeln und 6 Buntbilder. Hl., DM 12,50, Verlag Otto Maier, Ravensburg. — Hier wird nicht belehrt. Hier werden nicht Anweisungen und Rezepte gegeben, sondern die gesamte bunt-schillernde Welt kindlichen Spielens wird beispielhaft in das Leben einer Familie hineingestellt, und dabei entsteht ein Schatz von Anregungen für das Singen, Spielen, Zeichnen, Basteln und Feiern. Schön wird gezeigt, wie man einfache kleine Feste in den Alltag hineinzaubert, worauf es beim Spielen ankommt, wie wir die Kinder der Natur näherbringen können und wie wir sie bei Krankheit aufmuntern sollen. Ruth Zechlin legt überzeugend die große Bedeutung des kindlichen Spielens dar und zeigt, daß sich in ihm die Persönlichkeit des jungen Menschen bildet, denn Spielen ist kein

Zeitvertreib, sondern Auseinandersetzung mit dem Leben, ein Erwecken der schlummernden Fähigkeiten. Das Buch ist für die Kindergartenarbeit und für die Grundschule gleichermaßen wertvoll. Schröter

*Kuno Fladt — Hans Seitz: Astronomie.* Klett Verlag Stuttgart, 208 S. und 16 teils ganzseitige Bildtafeln, Hl., DM 15,80. Neuauflage. — In Heft 6 des 4. Jahrgangs besprachen wir die schöne Methodik der Himmelskunde von Prof. H. Seitz. Nun können wir den Freunden der Himmelskunde die Neuauflage eines Buches empfehlen, das bald 3 Jahrzehnte ein zuverlässiger Führer zu den geschichtlichen und sachlichen Grundlagen der Astronomie war. Der Fladt-Seitz ist nun wieder auf den heutigen Stand der Forschungsergebnisse gebracht. Er begnügt sich aber nicht damit, nur Daten zusammenzustellen, er will vielmehr dem Leser zeigen, auf welchem Weg die Wissenschaft zu ihren Erkenntnissen gelangt ist. Schön und eindrucksvoll sind die Bildtafeln, auf denen

auch neueste Aufnahmen des 200zölligen Hale-Spiegels auf Mt. Palomar wiedergegeben sind. Besonders zu loben ist die lebendige, anschauliche Darstellung, aus der die Liebe der Verfasser zu ihrer Sache ebenso spricht wie die Überzeugung, daß diese Dinge nicht nur einem kleinen Kreis von Fachwissenschaftlern, sondern möglichst vielen Liebhabern und jungen Menschen zur Freude werden sollen. Raith

**Prof. Dr. Hans Herzfeld: Die Moderne Welt 1789—1945.** — Teil I: Die Epoche der bürgerlichen Nationalstaaten, 1789—1890. XI, 260 S., Ln. DM 11,80. — Teil II: Weltmächte und Weltkriege, 1890—1945. VIII, 376 S., Ln. DM 17,80. — Erschienen in der Reihe „Geschichte der Neuzeit“, herausgegeben von Prof. Dr. Gerhard Ritter. — Georg Westermanns Verlag, Braunschweig. 1957. 2. verb. Auflage. — „Schicksal ist die geschichtliche Notwendigkeit!“ Diese Maxime F. G. Jüngers klingt bei dem Studium dieses Werkes mit, das mit kühler Wissenschaftlichkeit zeigen will, wie alles gekommen ist und nach den Verflechtungen kausaler Verknüpfungen kommen mußte. Sehen wir davon ab, die Begriffe Schicksal, Geschichte und Notwendigkeit abwägend aufeinander abzustimmen, so bieten doch die beiden, auf den neuesten Forschungen und Quellenveröffentlichungen beruhenden Bände eine erschütternde Darstellung des deutschen und ebenso europäischen Schicksalsweges, die zum Verständnis der heutigen Lage führt und die Schuldfrage mit den Entwicklungen internationaler Politik verknüpft und verständlich macht. Die trotz aller konzentrierten, vorwärts treibenden Stilform klaren und streng sachlichen Kapitel des vorbildlichen Geschichtswerkes geben nach letztmöglichst Erkenntnissen eine umfassende und bis ins Einzelste überzeugende Schilderung der Entwicklungen seit dem 19. Jh. Die Darstellung ist von keiner Voreingenommenheit, Anklage oder Gegnerschaft beherrscht, eine wahre Wohltat nach allen Geschichtsklitterungen, wie sie jeder Krieg und jede aufgewühlte Nachkriegszeit mit sich bringt. Sie hebt sich aus der Fülle tendenziöser Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte als ein wahres Musterbeispiel reiner Geschichtswissenschaft hervor, so sehr

erstere auch als subjektiv berechnete Gefühlsreaktionen anerkannt werden mögen. Und doch ist selbstverständlich, daß die Schuldfrage nirgends ausgeschaltet ist; aber sie ergibt sich indirekt im Gefolge der historischen Wahrheit, der das Werk Prof. Herzfelds objektiv und sachlich kühl dient. Dieses erweist aber auch, daß Lessings Wort, zufällige Geschichtswahrheiten könnten nie Beweis von notwendigen Vernunftwahrheiten werden, hier ad absurdum geführt worden ist. Denn dieses Geschichtswerk entspricht dem Wahlspruch der Freiburger Universität: „Die Wahrheit macht uns frei!“ — Einem dreifachen Zweck soll die Schriftenreihe, der das vorliegende Werk zugehört, dienen: „Als Hilfsmittel zur Einführung in das akademische Studium der Neueren Geschichte, als Handbuch für die Geschichtslehrer aller Schularten zu selbständiger Vertiefung in das Stoffgebiet und die damit verbundenen historisch-politischen Probleme und als geschichtliche Lektüre zur raschen Orientierung für jeden Gebildeten.“ Bisher fehlte es fast gänzlich an einem geeigneten Hilfsmittel zur unvoreingenommenen Information über den ungeheuren und kaum zu überschenden Stoff neuzeitlicher Universalgeschichte. Diese Aufgabe wird hier in vollem Umfange erfüllt. Die beteiligten Gelehrten, Prof. Dr. Ritter, Freiburg im Breisgau, als Herausgeber, und der als führender Professor für Neuere Geschichte an der Freien Universität Berlin bekannte Verfasser Dr. Herzfeld, bürgen für die Erfüllung aller wissenschaftlichen Ansprüche. Die wichtigsten Literaturangaben folgen jedem Kapitel. Sie sollen in der „immer unübersehbarer werdenden Sintflut gelehrten Schrifttums“, in „der ununterbrochenen Masse geschichtlichen Stoffes der sogenannten ‚Neuzeit‘ das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden helfen“. Das hervorragende Geschichtswerk sollte in keiner Lehrerbücherei des In- und Auslands fehlen, wie es denn auch dem Studium eines jeden Politikers oder Privatmannes, der geschichtliche Wahrheit sucht, empfohlen sei. Berger

**Wolfhart Klee und Magda Gerken: Gesprochenes Deutsch.** Anfängerlehrbuch der deutschen Sprache. Hrg. vom Goethe-In-



stitut in München mit Vorwort von Franz Thierfelder. Erweiterte (37.) Neuauflage, 1957, Extraneus-Verlag, Berlin-Lichterfelde-West, 240 S., stf. br., DM 7,20. — Das vorliegende, klug und sorgfältig aufgebaute Unterrichtswerk kann nicht nur allen Auslandsschulen aufs wärmste empfohlen werden, sondern ist auch für jeden Privatunterricht an Ausländer, soweit es sich um Anfangslehrgänge handelt, unentbehrlich. Es ist eines der besten Lehrbücher seiner Art. Das Vorwort weist darauf hin, daß hier die mittlere Linie zwischen direkter und indirekter Methode gefunden ist. Die Einführung ins gesprochene Deutsch erfolgt in Nachahmung und Wiederholung, die grammatischen Elemente werden nach und nach eingebaut, die grammatische Übersicht am Schluß ist auf das Notwendigste beschränkt. Von grundlegender Bedeutung ist die ausführliche Einleitung, die wichtige Anweisungen zur Lehrform (Aufbau, Lehrziel und Lehrverfahren) im Gebrauch des Buches gibt, indem sie zugleich Anlage und Gesamtstruktur desselben begründet, die auf den neuesten Ergebnissen der Psychologie beruhen. So wird in der Sprachsituation das Ineinander von Grammatik und Wortschatz vergegenständlicht, der Grundsatz „Vom Anschaulichen zum Begrifflichen“ verwirklicht. Jedem der 37 Lehrstücke liegt unter völliger Ausschaltung jeder Art von toter Literatursprache ein lebendiges Sprachfeld des alltäglichen Deutsch zugrunde, das in lebensnahem Zusammenhang im Unterrichtsgespräch und mit allen Möglichkeiten der Veranschaulichung induktiv entwickelt wird. Sorgfältig werden alle unnötigen Schwierigkeiten vermieden. Ausweitungen durch den Lehrer sind zugelassen. Als Formen des Lesestücks sind meist Gespräche gewählt, die durch Übungssätze, Satzbau- tafeln, Karteien von Wortsippen, Redensarten, Hör- und Ausspracheübungen, Frage- und Antwortspiele ergänzt werden. Kleine geschlossene Prosastücke bilden neben der Kurzgrammatik den Abschluß. Mit alledem werden bei geringstem Kraftaufwand größtmögliche Erfolge erzielt werden können.

Berger

**Der Jugend-Brehm.** Auf der Grundlage von Brehms Illustriertem Tierleben

herausgegeben von Ludwig Koch-Isenburg. Kreuz-Verlag, Stuttgart. 272 S., 16 Kunstdrucktafeln, Leinen, DM 9,80. — Es ist ein verdienstvolles Buch, das der bekannte Naturforscher und verdiente Förderer des Naturschutzgedankens Koch-Isenburg (u. a. auch Herausgeber der Jugendzeitschrift „Der Tierfreund“) hier der Jugend vorlegt. Fast den ganzen Raum nehmen dabei die 3 Gruppen „Tiere der Heimat“, „Tiere in fremden Ländern“ und „Vögel“ ein, wobei jeweils zwischen Haustieren bzw. Hausvögeln und frei lebenden Tieren unterschieden wird. In der gleichen lebendigen und abwechslungsreichen Weise wie im großen „Brehm“ wird teils in ganz freier Nachgestaltung, teils in straffster Zusammenfassung des Urtextes Bau und Lebensweise der Tiere beschrieben und immer wieder die enge Verbundenheit von Mensch und Tier gezeigt. Das Buch, das für Kinder wie Erwachsene eine wertvolle Lektüre sein wird, weckt im Leser die Liebe zum Tier und die Ehrfurcht vor aller Schöpfung. Es ist sehr geeignet als Geschenk, als Schülerpreis und zur Anschaffung für Auslands-Schülerbüchereien.

Gocht

**Wir kleinen Sänger.** Liederbuch für Volksschulen (Unterstufe). Bayerischer Schulbuchverlag München 1957. — Herausgeber ist Rudolf Kirmeyer, ein pädagogisch erfahrener Schulmusikerzieher mit großer Aufgeschlossenheit für die Jüngsten der Schule, mit einem ganz großen Reichtum an Humor und dem Blick für lebendige Gestaltung, wofür nicht nur die ausgewählten Lieder, die prachtvolle Bebilderung seiner Mitarbeiter Christian Bamberger, Wolfgang Feichtner und Karl Theodor Netzer, sondern insbesondere der reizvolle und anregende methodische Anhang zeugen. Kirmeyer war bemüht, der Grundschule sowohl bewährtes altes Kinderliedgut, wie auch viel Neues vorzulegen. Bei der Auswahl neuen Liedgutes für Kinder vom 6.—9. Lebensjahr blieb seine Entscheidung nicht immer glücklich. Die Gefahr des „Neuen um jeden Preis“ liegt da ohnedies sehr nahe, und auch hochbedeutende schöpferische Kräfte, wie etwa Karl Marx, Cesar Bresgen, Hans Baumann und Walter Pudelke können nicht immer überzeugen, wenn

sie „ad hoc“, für den ganz bestimmten Zweck, schaffen sollen. So hätte man gegen manches Lied, aus der Perspektive der Grundschule beurteilt, Einwände zu machen. Das sagt aber nichts gegen die Grundhaltung des Ganzen. Für den Gebrauch an Auslandsschulen ist das Buch eine gute stoffliche Bereicherung in der Hand des Lehrers; für fremdsprachliche Kinder des Gastlandes geht es allerdings weit über das Maß des Zuträglichen hinaus. O. Daube

**Singt und spielt.** — Musikbücher für Schulen. 3. Band, 8.—10. Schuljahr. Hrg. von Dietrich Stoverock. Velhagen und Klasing 1957. — Der Wert des vorgelegten 3. Bandes der Schulmusikausgabe Dietrich Stoverocks liegt in der Handreichung, die der Fachlehrer in allerreichstem Maße durch die kluge methodische Anlage (Darstellung der Geschichte des Volks-, Chor- und Sololiedes), die wertvolle Quellenkunde und die überaus feine Auswahl der aufschlußgebenden Illustrationen empfängt. Begrüßenswert ist der methodische Gedanke, den 14—16jährigen praktisches Sing- und Spielgut auch für die Musikkunde bereitzustellen. Ob die Auswahl des Lieder- und Spielmaterials selbst glücklich getroffen wurde, d. h. ob die von Stoverock vorgeschlagene Beispielsammlung wirklich im Unterricht der *Schule* lebendigen Widerhall finden wird, das steht noch dahin. Nichts ist damit gegen die kluge Wahl und die sehr interessanten Vorschläge gesagt. Aber eine „interessante“ Musiksammlung braucht nicht auch immer zugleich eine lebendige, zum Musizieren begeisternde Sammlung zu sein. Das Bestechende des 3. Teils ist seine prachtvolle Ausstattung und die mit aller Liebe und Sorgfalt durchgeführte methodische Idee. Diese Vorzüge werden ihm Aufmerksamkeit und Dankbarkeit der Fachwelt einbringen. O. Daube

### Zeitschriftenschau

**Westermanns Geographische Rundschau** widmet das Heft 12/57 u. a. Afghanistan, als einem Land mit junger Wirtschaftsentwicklung. Auch die Bildbeilage ist diesem Lande gewidmet. In größerer Schau gesehen sind folgende Beiträge: Die Industrialisierung außereuropäischer Entwick-

lungsländer; Arbeit und Lohn in Afrika. Abschließend steht: Die erdkundlichen Lehrpläne an den höheren Schulen der Bundesrepublik.

**Westermanns Pädagogische Beiträge** bringen in Heft 12/57, außer den auf Weihnachten bezogenen Arbeiten, grundlegende Ausführungen über „Wirkungen der technischen Umwelt auf die kindliche Entwicklung“ und „Medizinische Bildung des Erziehers“. Schulpraktische Anregungen geben „Werkunterricht im Dienste der Naturlehre“ und „Wandmalerei in einer Volksschule“. Die Studienhilfe bringt „Das Unterrichtsgespräch“.

**Die Ganzheitsschule** (Herder Verlag) bringt in Heft 5 57/58 die Fortsetzung des aus der „Psychologischen Rundschau“ entliehenen richtungsweisenden Vortrages Prof. Metzgers „Erziehung zum selbständigen Denken“. Im schulpraktischen Teil berichtet ein österreich. Lehrer über die Ganzheitsmethode A. Kerns. H. Gieding gibt weitere Beispiele aus der Praxis ganzheitlichen Rechnens im 1. Schulj. und G. Schlitt berichtet über „Sprachunterricht in freier Unterrichtsgestaltung“ (2. Schulj.). In der Umschau werden Fragen der Schulreife und des Einschulungsalters erörtert, der Frankfurter Schulreife-test besprochen und A. Kern widmet zum Schluß dem verstorbenen Schullehrer Paul Dohrmann einen Nachruf.

**Der Lehrerrundbrief** — Heft 1/58 erscheint in neuem vorteilhaften Gewande, nunmehr vom Verlag Moritz Diesterweg betreut. Heft 1 klärt nochmals Absicht und Standort der Zeitschrift, die helfen will, daß der Lehrer in der Vielfalt der pädagogischen Fragen einen eigenen kritischen Standpunkt gewinnen kann. In den Grundsatzreferaten des Hefes wird berichtet „Über die Gemeinsamkeit des erzieherischen Bewußtseins“ und „Das Schlagwort im pädagogischen Gespräch“. Vom schulpraktischen Teil sei herausgestellt: „Wetter- und Geländebeobachtungen für den erdkundlichen Unterricht“ und „Rundfunk und Fernsehen im Physikunterricht der Volks- und Mittelschule“. — Einen Bericht über „Alte und Neue Heimatkunde“ werden wir an besonderer Stelle der Zeitschrift noch erwähnen. Schröter



## Fremdsprachliche Lehrbücher

nach der

### METHODE GASPEY-OTTO-SAUER

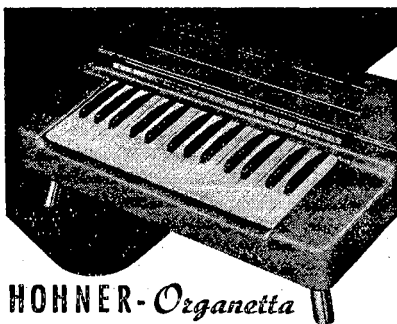
Im Deutschunterricht für Ausländer besonders  
bewährte und wichtige Lehrbücher

Elementary German Grammar  
Petite grammaire allemande  
Kl. deutsche Sprachlehre f. Griechen  
Gramática 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**



### HOHNER-Organetta

ein beliebtes, vielseitig verwend-  
bares Kleinmusikinstrument. Beson-  
ders geeignet für Schule und Haus.

Tonumfang: f-a"  
Größe: 41×25×13 cm



Der Spielwind wird durch ein elektrisches  
Gebläse (220 Volt Wechselstrom, auf  
110 Volt umschaltbar) erzeugt. DM 110.-

Ausführliche Prospekte durch: Abt. 136

**MATTH. HOHNER AG. TROSSINGEN/WURTT.**

HERMANN KESSLER

## DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER

Teil 1:

### Leichter Anfang

Preis DM 4,90

Ein vollständiger Anfängerlehrgang  
nach der direkten Methode für  
Schüler aller Nationen.

Teil 1a:

### Leichte Erzählungen

Preis DM 1,60

Ein lustiges Lesebuch im einfachsten  
Wort- und Formenschatz.

Teil 2:

### Schneller Fortgang

Preis DM 7,20

Eine anschauliche Deutschlandkunde  
mit einer übersichtlichen Einführung  
in die deutsche Sprachlehre.

Teil 2a:

### Kurze Geschichten

Preis DM 2,20

Ein unterhaltsames Übungsbuch in  
leichtverständlicher Form.

*Dazu Schautafeln und Wandbilder für Schulen und Kurse.*

**Kesslers Verlag für Sprachmethodik Essen, Gehrberg 70**

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 Seiten, kart. DM 2.80

**Glossare** in Englisch — Französisch — Spanisch — Italienisch — Neugriechisch —  
Türkisch — Ungarisch — Arabisch (2.90 DM) mit dem gesamten Wort-  
schatz, 90 S., kart. je DM 1.90

*In Arbeit:* Glossare für Persisch — Portugiesisch

*In Vorbereitung:* Glossare für Schwedisch — Thai — Holländisch

**Schallplatten** mit ausgewählten Texten und Übungen zur Lautlehre. 5 Langspielplatten  
M 45 (17 cm Ø) in Kassette mit Textheft DM 31.—

**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 Erläuterungen zur Grammatik.

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN

# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 5 · 5. Jahrgang · München, Mai 1958

# DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

## INHALT DES HEFTES

|                                                                       |                     |           |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------|
| 1. Neugriechische Schriftsprache und Volkssprache . . . . .           | H. Grammatikopoulos | Seite 97  |
| 2. Die Hochschule für Internationale Forschung in Frankfurt . . . . . | E. Hylla            | Seite 100 |
| 3. Deutsche Auslandsschulen in Lateinamerika                          | H. Sewing           | Seite 102 |
| 4. Die deutsche Schule in Helsinki (Finnland)                         | G. Scholz           | Seite 104 |
| 5. Probleme des Sprachunterrichts in Lüderitzbucht . . . . .          | E. W. Becker        | Seite 109 |
| 6. Alte und Neue Heimatkunde . . . . .                                | R. Schröter         | Seite 111 |
| 7. Persönliche Nachrichten . . . . .                                  |                     | Seite 113 |
| 8. Aus aller Welt . . . . .                                           |                     | Seite 113 |
| 9. Büchertisch . . . . .                                              |                     | Seite 117 |
| 10. Zeitschriftenschau . . . . .                                      |                     | Seite 120 |

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OStDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OStDir. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br., Okenstr. 42

Verband der deutschen Lehrer im Ausland E. V.: Mitgliedsbeiträge und Spenden werden erbeten an Postscheckkonto München 148 447 (Schulrat J. Gugler, Freising).

## 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

## Neugriechische Schriftsprache und Volkssprache

### Über das Verhältnis der Katharevousa zur Demotiki

Von Prof. Hermes Grammatikopoulos, Deutsche Schule Thessaloniki

Der Direktor der Deutschen Schule Thessaloniki, Dr. Himstedt, schreibt uns zu diesem Aufsatz: „Unsere Zeitschrift sollte auch wissenschaftliche Themen bringen. Vielleicht werden durch den vorliegenden Aufsatz auch Kollegen in anderen Ländern angeregt, sich in einer Weise zu äußern, die ihrem wissenschaftlichen Beruf gerecht wird“. — Wir würden es begrüßen, wenn wir durch derartige Beiträge den Inhalt und damit den Wert unserer Zeitschrift erweitern könnten. —

Die Schriftleitung.

Es ist zwar bekannt, daß es in jeder Sprache einen gewissen Unterschied gibt zwischen den Formen des gesprochenen und denen des geschriebenen Wortes. In Griechenland aber erscheint der Unterschied heute in einem so großen Grad, daß er nicht nur den Ausländern, die die griechische Sprache beherrschen, auffällt, sondern die Griechen selbst sehr beschäftigt. Das kommt daher, weil über den oben genannten Unterschied zwischen der Schriftsprache und der gesprochenen Sprache hinaus im Neugriechischen noch innerhalb der Schriftsprache eine Zweisprachigkeit herrscht, die durch den gleichzeitigen Gebrauch der Katharevousa und der Demotiki hervorgerufen wird. Das Verhältnis dieser beiden Sprachformen zueinander soll in diesem Aufsatz zu erklären versucht werden.

Die Unterscheidung zwischen Demotiki (= Volkssprache) und Katharevousa (= gereinigte Sprache) datiert eigentlich seit der Epoche der Gründung des neuen griechischen Staates nach der griechischen Revolution von 1821. Gewiß gab es eine ähnliche Unterscheidung in der ganzen Geschichte der griechischen Sprache, schon seit der Epoche der alexandrinischen Jahre (300 v. Chr. bis 300 n. Chr.). Als aber das Hellenentum nach den vielen Jahrhunderten fremder Herrschaft aufs neue anfang, sich seiner selbst bewußt zu werden, wurde diese Unterscheidung gewaltsamer und sprunghafter vorgenommen, weil nämlich die nationale Erziehung der Griechen, die in der Zeit der Fremdherrschaft nicht möglich gewesen war, neu organisiert werden mußte. So fanden die Gelehrten dieser Epoche, ähnlich wie einst die Gelehrten der alexandrinischen Jahre, ihre Zuflucht im attischen Dialekt der altgriechischen Sprache, den sie zur Bereicherung und Gestaltung der — vor allem im Wortschatz und in den grammatischen Formen — arm gewordenen Volkssprache heranzogen. Wobei freilich gesagt werden muß, daß diese Volkssprache viele Volkslieder von einmaliger Schönheit und höchstem poetischen Stil geschaffen hatte. Aber die historische Notwendigkeit, den neu gegründeten griechischen Staat den neuen politischen und sozialen Lebensbedingungen anzupassen, und den patriotischen Ehrgeiz, die Tradition der altgriechischen Vorfahren, die die orthodoxe griechische Kirche hatte retten können, zu bewahren, machten die Katharevousa, eine einfache Nachahmung des attischen

Dialekts, zur offiziellen Sprache des Staates und zur Grundlage der nationalen Erziehung.

Infolge dieser willkürlichen Inthronisierung der Katharevousa ließ zwangsläufig die Pflege der Demotiki nach, und nur ein paar Gelehrte und Dichter folgten dem großen Beispiel unseres Nationaldichters Dionysios Solomos und bestanden darauf, in der Demotiki zu schreiben. So herrschte die Katharevousa im ganzen 19. Jahrhundert in allen Arten der Schriftsprache. Sie konnte aber trotz ihrer Herrschaft nicht zur Gemeinsprache des griechischen Volkes werden, da sie als künstliche Sprachform der Gelehrten dem lebendigen Sprachgefühl der griechischen Gegenwart nicht entsprach. Das griechische Volk sprach weiter Demotiki. Gleichzeitig wurde auch der Abstand zwischen der geschriebenen Katharevousa und der Demotiki immer größer. So kam es, daß am Ende des 19. Jahrhunderts auch die Anhänger der Katharevousa selbst zur der Überzeugung kamen, daß es notwendig sei, der gesprochenen Sprache des Volkes Zugeständnisse zu machen und das Bestreben, die Sprache archaisch zu machen, damit sie angeblich das ideale Vorbild des attischen Dialekts erreiche, als vergebliches Bestreben aufzugeben. In diesem Streit um die Form der Sprache bezeichnet die Stellungnahme von Jannis Psycharis (1854—1929) einen wichtigen Zeitpunkt. Psycharis erklärte in seinem Werk „Die Reise“ (1888), als Grundlage der nationalen Sprache müsse die gesprochene Demotiki ohne jedes grammatikalische, wortstellungsmäßige und phonetische Zugeständnis gelten. Der praktische Teil seiner Aufforderung, die Demotiki unverändert zu erhalten, fand keinen Beifall, denn die Sprachenkunde ist keine Naturwissenschaft, und die sprachlichen Regeln kennen auch Ausnahmen, die auch von dem Willen der Menschen abhängig sind. Der theoretische Teil seiner Deklaration aber, die nationale Sprache auf der Grundlage der Demotiki zu gestalten, fand viele und wichtige Anhänger. Damit hörte die Katharevousa auf, in der Dichtung und in anderen Arten der Literatur gebraucht zu werden, und ihre Verwendung beschränkte sich — wie es heute in noch viel größerem Maße der Fall ist — auf die Abfassung der Staatsgesetze, der wissenschaftlichen Schriften und Schulbücher, der politischen, militärischen und kirchlichen Urkunden und der Artikel und Nachrichten der Zeitungen.

Mit der Gründung einer Sprachpartei im Sinne der demotikistischen Bestrebungen begann eine intensivere Pflege der Demotiki. Aber die offizielle nationale Erziehung beteiligte sich nicht an dieser Pflege. Daher kam es, daß die Entwicklung der Demotiki nicht sehr zufriedenstellend war. Eine Sprachlehre der Demotiki wurde in den Schulen nicht unterrichtet, und Prosatexte in der demotischen Sprache wurden in den Grund- und Mittelschulen erst ab 1913 bzw. 1914 eingeführt.

1917 änderte der Staat seine Stellungnahme entscheidend. Das Erziehungsministerium reformierte den Sprachunterricht, indem es den Unterricht in der Demotiki in den ersten vier Klassen der Volksschule einführte und die grammatikalischen und orthographischen Regeln der Demotiki festsetzte. Die Richtigkeit dieser Regeln wurde aber schon damals bezweifelt, und sie wird heute umso viel mehr bezweifelt, als diese Regeln nicht aus einer neuen demotischen Gemeinsprache erwachsen. Eine solche neue Gemeinsprache kann und muß aus den großen geistigen Brennpunkten Griechenlands erwachsen, aus Athen



und Thessaloniki. Diese Möglichkeit und Notwendigkeit fühlt heute die griechische Intelligenz. Für sie ist die Epoche der sprachlichen Streitigkeiten endgültig vorbei. Sie glaubt, daß wir uns heute in jenem Stadium der sprachlichen Entwicklung befinden, in dem sich bereits die Grundlinien der allmählichen Verschmelzung der beiden Sprachformen, der Katharevousa und der Demotiki, erkennen lassen, einer Verschmelzung zu einer veredelten Gemeinsprache, die die Einfachheit und Wendigkeit der Demotiki mit dem Wortschatz und dem reichen Ausdrucksvermögen der Katharevousa verbindet.

Diese Auffassung vertritt auch der Verfasser dieses Aufsatzes. Er hat ihn deshalb im Originaltext in dieser Gemeinsprache geschrieben. Er möchte diese Sprache, gleichsam in Überhöhung des heute gesprochenen Neugriechisch, die „veredelte“ Demotiki nennen. Er findet, daß der zeitgenössische griechische Schriftsteller Elias Venesis, dessen Werke — z. B. „Nummer 31328“, „Stille“, „Aeolische Erde“ — dem internationalen Lesepublikum sehr bekannt sind, ebenfalls diese Sprachform gebraucht — wenn auch in einer anderen Sprachnüancierung —, während Katzanakis in einer idiomatischen Sprache schreibt, ähnlich wie einst Kavaphis.

In diesem Zusammenhang verdient Erwähnung, daß die Katharevousa und die Demotiki heute nur noch wenige Unterschiede in grammatikalischen Formen und Wortstellung aufweisen und daß eine orthographische Vereinfachung, die übrigens das geistige Griechenland für erforderlich hält, beiden Sprachformen zugute käme. Diese Vereinfachung kann aber nur durch staatliche Initiative verwirklicht werden.

Man kann sagen: der einzige Grundunterschied zwischen den beiden Sprachformen ist der häufige Gebrauch des Partizips bei der Katharevousa — weshalb sie der Demotiki gegenüber synthetisch wirkt —, während die Demotiki analytisch ist und als reines Partizip nur das aktive, aber unflektierte mit der Endung -οντας (—ώντας) beibehält. Zum Beispiel: Demotiki: παίζοντας καὶ γελώντας ἦρθε ὁ μαθητὴς στὸ σχολεῖο = Spielend und lachend kam der Schüler in die Schule. — Katharevousa: παίζων καὶ γελῶν ἦλθεν ὁ μαθητὴς εἰς τὸ σχολεῖον.

Ein Unterschied im Gebrauch des Konjunktivs, den die Demotiki vom Indikativ gar nicht unterscheidet, existiert fast nicht, da heute kaum ein Anhänger der Katharevousa darauf besteht, Formen zu schreiben wie z. B. die folgenden: „νά μὲν ἦτε“ (Verbum „bleiben“ 2. Plural Präsens Konjunktiv Aktiv) oder „νά δώσῃτε“ (Verbum „geben“, 2. Plural Aorist Konjunktiv Aktiv); dagegen schreibt man immer „νά μένετε, νά δώσετε“ ähnlich wie in der Demotiki. Ebenso zieht die Katharevousa es heute vor, auch die rein demotikischen Formen zu gebrauchen: „μένουν“ (Verbum „bleiben“, 3. Plural Präsens Indikativ Aktiv), „νά μένουν“ (3. Plural Präsens Konjunktiv Aktiv) und „νά δώσουν“ (Verbum „geben“, 3. Plural Aorist Konjunktiv Aktiv) statt der Formen „μένουσι“ (Indikativ), „νά μένωσι“ oder „νά δώσωσι“ (Konjunktiv).

Was die Akzente und die Hauchzeichen betrifft, die besonders dem Ausländer so große Schwierigkeiten bereiten, so könnten diese ganz einfach beseitigt und durch irgendein einziges Betonungszeichen ersetzt werden, wie es Georg Chatzidakis, der größte Sprachwissenschaftler des neueren Griechenlands, vor



Schulfinanzierung, und der für die Soziologie des Bildungswesens. Eine dritte Professur dient der pädagogischen Psychologie, die zwar von den Professoren für Psychologie an den Universitäten in ihrer Lehr- und Forschungsarbeit in der Regel berücksichtigt wird, aber an keiner von ihnen durch einen Lehrstuhl vertreten ist. Der Inhaber der vierten Professur — für Forschungsaufgaben im Gebiete der Lehrpläne, der Lehrmethoden und Lehrmittel — widmet sich zugleich im besonderen Maße den Fragen der Auslandspädagogik und der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Ungewöhnlich ist ferner, daß fast alle Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter im Gebäude der Hochschule wohnen. Das kommt nicht nur der gemeinsamen Arbeit zugute, sondern erleichtert auch den engen menschlichen Kontakt zwischen allen Mitarbeitern.

Einmalig ist schließlich auch die *Verfassung* der Hochschule: sie ist weder Bundes- noch Staatsanstalt, sondern eine unabhängige Stiftung des Öffentlichen Rechtes. Die großen Linien ihrer Arbeit werden von einem Kuratorium bestimmt, dem seit Gründung der Hochschule als Präsident der Richter am Bundesverfassungsgericht Dr. Erwin Stein vorsteht, der zur Zeit der Errichtung der Hochschule Minister für Erziehung und Volksbildung in Hessen war. Im Kuratorium vertreten sind das Hessische Ministerium für Erziehung und Volksbildung, die Universitäten und die pädagogischen Institute Hessens, die Gesellschaft für Pädagogische Forschung in Frankfurt und die Stadt Frankfurt. Diese hat der Hochschule das heute von ihr bewohnte Gebäude, ein großes im Kriege schwer beschädigtes ehemaliges Schulhaus, und einen erheblichen Geldbetrag für seinen Wiederaufbau und seine Anpassung an die neuen Aufgaben zur Verfügung gestellt. Einen wesentlichen Teil zu den Kosten für den Ausbau und die Einrichtung des Gebäudes sowie für die Bibliothek hat auch der ehemalige Hohe Kommissar der Vereinigten Staaten für Deutschland beigetragen; die Amerikanische Botschaft ist daher auf Wunsch des Kuratoriums auch jetzt noch in diesem vertreten, übrigens ohne in irgendeiner Weise die Arbeit der Hochschule zu beeinflussen. Einige weitere Sitze im Kuratorium sollen von diesem durch Zuwahl von Persönlichkeiten der Wirtschaft und des öffentlichen Lebens besetzt werden.

*Wer studiert nun an dieser Hochschule?* Es sind nicht Studenten im eigentlichen Sinne, nicht junge Leute, die in der Vorbereitung auf einen Beruf stehen, sondern Männer und Frauen aus der praktischen Erziehungsarbeit, Jugendleiterinnen, Volksschullehrer, Mittelschullehrer, Lehrer an Berufsschulen, an höheren Schulen, Lehrer und Leiter von Studienseminaren, Geistliche, die etwa Untersuchungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes durchführen usw. Die meisten dieser „zeitweiligen Mitarbeiter“ werden von den Schulbehörden ihrer Länder unter Belassung ihres Gehaltes oder eines erheblichen Teiles desselben für mindestens ein Jahr an die Hochschule entsandt; doch sind natürlich auch solche Mitarbeiter willkommen, die ihren Aufenthalt in Frankfurt während ihrer Mitarbeit an der Hochschule aus eigenen Mitteln finanzieren. Studiengebühren werden nicht erhoben. Mindestvoraussetzung für die Zulassung zur Mitarbeit sind die Reifeprüfung, der volle Abschluß der Berufsausbildung für ein Schulamt und einige Jahre praktischer Erfahrung in der Schularbeit. Irgendwelche Prüfungen werden an der Hochschule nicht abgelegt, da ja alle zeit-

weiligen Mitarbeiter bereits ihre Staatsprüfung bestanden, viele außerdem den Doktorgrad erworben haben \*).

*Zahlreiche Pädagogen aus allen Teilen der freien Welt* haben die Hochschule in den wenigen Jahren ihres Bestehens für kürzere oder längere Zeit besucht und entweder unter Benutzung ihrer Einrichtungen eigene Forschungsvorhaben durchgeführt oder aber diese Einrichtungen studiert, und in mehreren europäischen Ländern, so in Dänemark, Schweden und Jugoslawien, sind in den letzten Jahren ähnliche Einrichtungen geschaffen worden. In anderen, auch außereuropäischen Ländern, z. B. in Ägypten, werden sie geplant. Bei der Schaffung der Hochschule ist u. a. der Gedanke maßgebend gewesen, daß sich die pädagogische Forschung an den Universitäten des Bundesgebietes aus mancherlei Gründen, vor allem, weil ihren Studierenden die praktische Erfahrung in der Schul- und Erziehungsarbeit noch fehlt, zum großen Teil auf die historischen und die mehr theoretischen Probleme beschränken muß, und daß die Professoren und Studierenden an den pädagogischen Hochschulen wegen der sehr starken Belastung mit Lehre und Lernarbeit nur zu einem kleinen Teile Zeit und Kraft für Forschungsarbeit finden, so daß eine Ergänzung der wissenschaftlichen Arbeit auf dem Gebiete des Bildungswesens durch die Erforschung praktischer Probleme dringend notwendig ersieht. Dieser Gedanke gewinnt offenbar auch in den Ländern außerhalb der Bundesrepublik immer mehr an Boden. Schließlich bleibe nicht unerwähnt, daß in der Sowjetzone ein — freilich unter politischen Vorzeichen arbeitendes — pädagogisches Forschungsinstitut besteht, das übrigens mit einem wesentlich größeren Stabe ständiger wissenschaftlicher Mitarbeiter und mit weit beträchtlicheren Geldmitteln ausgestattet ist.

## Deutsche Auslandsschulen im Lateinamerika

(Auszug aus dem Vortrag auf der Jahrestagung des VdLiA, 1957)

Von OStRat H. S e w i n g, Münster i. Westf.

Lateinamerika bildet bei aller Verschiedenheit der 20 Republiken eine Einheit. Auch die mehr als 130 Auslandsschulen mit deutschsprachigem Einschlag, die in 11 dieser Staaten gezählt werden, stehen bei aller Verschiedenheit nach Art, Größe und Struktur unter dem Gesetz Lateinamerikas und sind daher in vielfacher Hinsicht den gleichen oder ähnlichen Problemen ausgesetzt. Das berechtigt zu dem Versuch einer Übersicht, zumal etwa die Hälfte aller deutschen Auslandsschulen in Süd- und Mittelamerika beheimatet sind.

Die Einheit Lateinamerikas hat historische Gründe und drückt sich heutzutage vornehmlich darin aus, daß der halbkoloniale Status in einer Art von zweiter nationaler Befreiung völlig überwunden wird. In immer schnellerem Tempo ringt Lateinamerika um die zunehmende Eigenständigkeit und Unabhängigkeit in wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht, gestärkt durch wachsendes Selbstvertrauen und angefeuert durch nationale Empfindlichkeit. Beispiele für die Wirtschaft

\*) Die Hochschule würde sehr gern auch aktive und ehemalige Lehrer an deutschen Auslandsschulen unter ihre Mitarbeiter aufnehmen. — Anm. d. Schriftleitung.

sind Städte wie Caracas, Medellin, Sao Paulo; zum Aufbau einer eigenen Konsumgüter- und Schwerindustrie siehe etwa die Großanlage von Volta Redonda in Brasilien. Beispiele für die fundamentale Kulturwandlung sind die heutige mexikanische Kunst, die brasilianische Architektur, die chilenische Dichtung.

In drei Wellen — Mexiko 1930, Brasilien 1938, in den übrigen Ländern außer Chile 1942 — wurde unser blühendes Schulwesen in Lateinamerika unter dem Einfluß der nationalen Kulturpolitik und begünstigt durch die Reizbarkeit gegenüber den völkischen Parolen des Nationalsozialismus spätestens mit dem Kriegseintritt gegen die Achsenmächte weggeschwemmt. Ausnahmen bildeten nur Chile mit seinen 44 deutschen Schulen — davon 32 mit vorwiegend deutscher Unterrichtssprache — und die Schulen in La Paz (Bolivien) sowie in Mexiko, letztere unter mexikanischer Leitung.

Heute bietet sich wieder überall ein erfreuliches Bild des Wiederaufbaus und Neubaus, außer in Brasilien, wo 500 Schulen in brasilianische Verwaltung übergingen und nicht zurückgegeben wurden, und mit der Einschränkung, daß auch in Argentinien, wo vor dem Kriege 200 deutsche Schulen bestanden, nicht nur deren Zahl betrüblich zusammengeschmolzen ist, sondern auch sonst die Verhältnisse einer Klärung bedürfen: der deutsche Unterricht ist dort in eine Randstellung gedrängt und muß in Kursen und „Akademien“ in der Freizeit, d. h. am Nachmittag oder am Samstag, durchgeführt werden, z. T. mit guten Ergebnissen.

Alle deutschen Schulen Lateinamerikas unterliegen den Landesbestimmungen hinsichtlich der Unterrichtssprache, besonders auf der Oberstufe, des vorgeschriebenen Pensums, der Jahresabschlußprüfungen in sämtlichen Fächern und des Aufbaus. Es bleibt jedoch Spielraum für die freie Entfaltung des deutschen Charakters in Erziehung und Unterricht. Dieser Spielraum wird gewährt, weil die Schulen im Sinne der Partnerschaft als „cooperadores del Estado“ an der Erziehungsaufgabe des Landes mitarbeiten. Daraus erwächst ihnen eine dankbare Aufgabe. Sie sind Stätten der Begegnung im Brennpunkt zweier Kulturkreise und wirken als solche aktiv und freudig mit bei der Erziehung „for living in a world community“ gemäß dem Leitsatz der UNESCO.

Es ist sehr erfreulich, daß in einigen Ländern (Uruguay, Chile) der deutsche Charakter der Schulen auf der Grundschule fast rein erhalten werden durfte und daß in diesen Ländern auch auf der Oberstufe das Deutsche einen bevorzugten Platz einnimmt, gestützt durch die deutsche Unterrichtssprache in einigen anderen, meist technischen und musischen Fächern. Günstig liegen auch die Verhältnisse in solchen Schulen, wo das Deutsche auf der Grundschule überwiegt (beispielsweise in Cali/Kolumbien oder in Lima-Miraflores/Perú). Mexiko und Bogotá bauen auf einem deutschsprachigen „Sockel“ auf (Kindergarten und 1. Schulklasse rein deutsch). Das Colegio Andino in Bogotá strebt in einem Sonderkurs das deutsche Abitur an und steht kurz vor Erreichung des Ziels; das gleiche Ziel hat sich die Escuela del Norte in Buenos Aires gesteckt, ebenfalls durch Einrichtung eines Sonderzweiges neben der Hauptschule nach argentinischem Muster.

Überall jedoch bemühen sich die Schulen, den Spielraum, der ihnen geblieben ist, für die deutsche Sprach- und Kulturpflege, auch außerhalb der Schule, zu

nutzen. Manche von ihnen, wie z. B. das Colegio Mariscal Braun in La Paz, genießen eine Vorrangstellung im Lande und sind weithin wirkende Stätten deutscher Erziehung im Ausland.

Innerhalb des ihm gestellten Themas konnte der Referent nur die Schulen mit deutscher oder teilweise deutscher Unterrichtssprache behandeln, während die Colegios mit deutschem Fremdsprachen-Unterricht, darunter viele deutsche Ordenschulen, eine gesonderte Würdigung verdienen. Sie wurden während des Krieges nicht geschlossen und konnten daher in schweren Jahren das Ansehen des deutschen Namens in der lateinamerikanischen Öffentlichkeit wach erhalten. Ihnen gebührt daher besonderer Dank.

## Die Deutsche Schule in Helsinki (Finnland)

Von Oberstudienrat Dr. Günther Scholz, Helsinki

Die Deutsche Schule Helsinki wurde im Jahre 1881 von dem Großkaufmann Gustav Paulig, dem Pastor Kirstein und dem Konsul des Deutschen Reiches Freiherrn von Lamezan gegründet. Da die zahlreichen deutschen Schulen, die nach der von Katharina II. 1773 begonnenen und von Alexander I. durchgeführten Schulreform entstanden waren (Wiborg, Fredrikshamm, Nyslott, Kexholm, Vilmanstrand u. a.), bis zur Jahrhundertwende eingegangen sind, ist sie heute die einzige deutschsprachige Schule in Finnland. Ihre Entwicklung wurde durch die Weltkriege zweimal unterbrochen. Gegen Ende des ersten Weltkriegs — im September 1918 — konnte sie mit Hilfe der finnischen Behörden, insbesondere des damaligen Unterrichtsministers und späteren Erzbischofs Lauri Ingman, und mit Unterstützung des Befehlshabers der deutschen Truppen, General Graf Rüdiger von der Goltz, und des ersten Gesandten des Deutschen Reichs im freien Finnland, Freiherr Adolf von Brück, durch den Pfarrer Friedrich Israel-Ostarhild wieder eröffnet werden. 1944 erneut geschlossen, eröffnete die Schule 1946 wieder den Kindergarten und 1948 die erste Grundschulklasse. Der mutige Neubeginn ohne Hilfe des damals ohnmächtigen Deutschlands und die Rettung des 1933 als Hindenburghaus eingeweihten schönen Schulgebäudes im Zentrum der Stadt sind das Verdienst des Vorstandes des „Schulvereins Pestalozzi“, vor allem des Regierungsrats Antti Inkinen sowie der Kaufleute Wilhelm Dahm, Max Aue und Gert Stude. Der Neubeginn war möglich, weil sich die finnische Regierung unbeirrt zu den Rechtsnormen ihres demokratischen Staates bekannte.

1925 erhielt die Deutsche Schule Helsinki von der finnischen Regierung die Rechte einer Mittelschule (eines Progymnasiums), 1943 die Rechte einer Höheren Schule. Das Abitur nach den deutschen Bestimmungen wurde von 1929 bis 1944 alljährlich abgelegt. Die erste deutsche Reifeprüfung nach dem Kriege wird 1959, das erste finnische Studentexamen 1960 stattfinden.

Die Schule besteht aus Kindergarten, vierklassiger Grundschule (Kl. A—D), fünfklassigem Progymnasium (I—V) und dreiklassigem Gymnasium (VI—VIII). Die Klassen A bis D werden doppelt geführt. Mit Einrichtung der Klasse VIII im Schuljahr 1958/59 ist die Schule wieder voll ausgebaut.

Unterrichtssprache in allen Klassen und Fächern außer im Finnischen und Schwedischen ist Deutsch. Finnisch wird ab Klasse A, Schwedisch ab Klasse C unterrichtet. Hierzu treten ab Klasse II Englisch als weitere Pflichtsprache, ab Klasse VI Französisch oder Latein als Wahlfach oder — für nichtfinnische Schüler, die am Finnisch- oder Schwedischunterricht nicht teilnehmen — als dritte Pflichtsprache.

Das Nebeneinander der für alle finnischen Schüler verbindlichen beiden Landessprachen Finnisch und Schwedisch belastet Schüler und Schulhaushalt ebenso wie die beiden voneinander abweichenden Ziele der Schule: die finnischen Staatsangehörigen auf das einheimische Studentenexamen und die übrigen auf die deutsche Reifeprüfung vorzubereiten.

In Finnland gibt es finnische und schwedische Volksschulen und Gymnasien. Die finnischen Schulen lehren Finnisch als Muttersprache, Schwedisch als Landessprache, die schwedischen Schulen umgekehrt Schwedisch als Mutter- und Finnisch als Landessprache. Dazu kommen im Gymnasium zwei Fremdsprachen, vorwiegend Deutsch und Englisch.

Auch die Deutsche Schule Helsinki muß ihren finnischsprachigen Schülern Finnisch als Muttersprache und Schwedisch als Landessprache, ihren schwedischsprachigen Schülern Schwedisch als Muttersprache und Finnisch als Landessprache bieten. So werden Finnisch (ab Klasse A) und Schwedisch (ab Klasse C) in sämtlichen Klassen der Schule parallel als Mutter- und als Landessprache unterrichtet. Deutsche Schüler, die nicht in Finnland aufgewachsen sind, nehmen am landessprachlichen Unterricht im Schwedischen oder (und) Finnischen teil.

Das Studentenexamen ist für alle Schüler finnischer Staatsangehörigkeit als Abschluß der Höheren Schule verbindlich. Die schriftlichen Aufgaben werden von einer Kommission, welcher Professoren der Universität Helsinki und Mitglieder der Schulverwaltung angehören, zentral gestellt und an sämtlichen Gymnasien des Landes gleichzeitig bearbeitet. Das Studentenexamen schreibt für die Muttersprache einen Aufsatz, für die Landessprache je eine Übersetzung aus der Muttersprache in die Landessprache und aus der Landessprache in die Muttersprache, für die Fremdsprachen eine längere Übertragung in die Muttersprache und eine kürzere aus der Muttersprache vor, ferner eine schriftliche Prüfung in Mathematik und in den „Realien“ (Hauptpunkte der Religions- und Kirchengeschichte, Seelenkunde und Philosophie, Geschichte und Staatsbürgerkunde sowie Volkswirtschaftslehre, Physik, Chemie, Naturgeschichte und Erdkunde). Durch Verordnung vom 7. Mai 1943 hat der Präsident der Republik bestimmt, daß die Schüler der Deutschen Schule ihre Prüfungsarbeiten in Mathematik und in den „Realien“ (mit Ausnahme der Fragen aus der finnischen Geschichte) in deutscher Sprache anfertigen und statt am mündlichen Studentenexamen am mündlichen Teil der für nichtfinnische Schüler der Deutschen Schule vorgesehenen Reifeprüfung nach den deutschen Richtlinien teilnehmen dürfen.

Die auf Beherrschung der Übersetzungstechnik und auf Sachwissen zielenden Anforderungen des schriftlichen Studentenexamens zwingen die einheimischen Schulen, während der drei letzten Schuljahre vornehmlich das Übersetzen zu üben und das im Laufe der Schulzeit erworbene Sachwissen durch umfangreiche Wiederholungen zu festigen. Die Deutsche Schule darf sich wegen ihrer über-

wiegend finnischen Schüler diesem Zwang nicht entziehen. Sie kann lediglich versuchen, durch straffe Erledigung des Notwendigen Zeit für Besinnung, Einsicht und Ausblick zu gewinnen. Völlige Freiheit besteht nur in den Fächern Bildende Kunst, Leibesübungen und Musik, die im Studentenexamen nicht geprüft werden.

Die Schulpflicht beginnt in Finnland nach vollendetem 7. Lebensjahr. Der Gesetzgeber hat hierbei die klimatischen Bedingungen, besonders Kälte und Dunkelheit, berücksichtigt, die den Reifeprozess gegenüber mittel- oder südeuropäischen Ländern empfindlich verzögern und Temperament, Aufnahmefähigkeit und Arbeitsfreude beeinflussen. Die langen Sommerferien (drei Monate), lange Weihnachtsferien (knapp drei Wochen), die Sportferien (zehn Tage Ende Februar/Anfang März) und der neben sonstigen Feiertagen von der Schulbehörde angeordnete freie Tag in jedem Monat lassen das Schuljahr auf höchstens 190 Unterrichtstage zusammenschrumpfen.

Da das ansässige Deutschtum nach 1944 abgewandert ist oder aus Liebe zur neuen Heimat die finnische Staatsbürgerschaft erworben und die Sprache des freundlich-toleranten Gastvolkes angenommen hat, während die wenigen nach dem Krieg ins Land gekommenen „Reichs“deutschen meist jung und ohne schulpflichtige Kinder sind, hat sich, wie die folgende Übersicht zeigt, die Zusammensetzung der Schüler nach Muttersprache und Staatsangehörigkeit gegen früher stark verschoben:

|                   | Zahl | K   | M   | Muttersprache    |        |        |        | Staatsangehörigkeit |        |        |
|-------------------|------|-----|-----|------------------|--------|--------|--------|---------------------|--------|--------|
|                   |      |     |     | dt.              | fi.    | sw.    | and.   | fi.                 | dt.    | and.   |
| 1936/37:          |      |     |     |                  |        |        |        |                     |        |        |
| Schule            | 310  | 155 | 155 | 174              | 35     | 46     | 55     | 137                 | 105    | 68     |
|                   |      |     |     | 56,1 %           | 11,3 % | 14,8 % | 17,8 % | 44,2 %              | 33,9 % | 21,9 % |
| Kinder-<br>garten | 54   | 26  | 28  | (Angaben fehlen) |        |        |        |                     |        |        |
| 1957/58:          |      |     |     |                  |        |        |        |                     |        |        |
| Schule            | 318  | 175 | 145 | 61               | 142    | 94     | 21     | 269                 | 30     | 19     |
|                   |      |     |     | 19,2 %           | 44,6 % | 29,6 % | 6,6 %  | 84,6 %              | 9,4 %  | 6,0 %  |
| Kinder-<br>garten | 65   | 28  | 37  | 3                | 43     | 18     | 1      | 63                  | —      | 2      |
|                   |      |     |     | 4,6 %            | 66,2 % | 27,7 % | 1,5 %  | 96,9 %              | 0,0 %  | 3,1 %  |

Von den 383 Kindern und Schülern im Schuljahr 1957/58 waren 335 evangelisch, 30 griechisch-orthodox, 10 römisch-katholisch und 8 ohne Bekenntnis.



Im Schuljahr 1957/58 wirkten an der Schule 14 deutsche (davon 11 aus Deutschland beurlaubte) und 7 einheimische Lehrer sowie 2 evangelische Geistliche und ein griechisch-orthodoxer Pastor.

Träger der Schule ist der „Schulverein Pestalozzi“ e. V. in Helsinki. Ihm gehört das solid gebaute, geräumige Schulhaus. Das Grundstück Malminkatu 14 ist durch seine Lage heute so wertvoll, daß es sich unschwer gegen ein wesentlich größeres außerhalb der Innenstadt tauschen ließe. Da aber die Schüler der Deutschen Schule aus allen Stadtteilen und Vororten kommen, wiegen die ausgezeichneten Verkehrsverbindungen den Verzicht auf Sportplatz und Grünanlage auf.

Die 1944 sehr gelichteten Sammlungen und Büchereien der Schule sind nach großzügigen Spenden des Auswärtigen Amtes, der deutschen Wirtschaft und zahlreicher Verlage wieder aufgebaut und ermöglichen einen geeigneten Unterricht.

Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen die Muttersprachen der Schüler und als Unterrichtssprache der Schule das Deutsche. Da das Deutsche nur bei wenigen Schülern Muttersprache ist, muß sich der Deutschunterricht methodisch dem Fremdsprachenunterricht nähern. Er fordert vom Lehrer Zielstrebigkeit bei Aufbau und Erweiterung des Wortschatzes und Selbstzucht beim Sprechen, weil unsystematisches Sprechen die Schüler leicht vom Erraten der Bedeutung unbekannter Worte zu verschwommenen Begriffen und unsicherem Gebrauch der neuen Worte führt. Was dem Fremdsprachler das Lehrbuch bietet, muß der Deutschlehrer hier während der ersten Unterrichtsjahre durch eigene Aufzeichnungen ersetzen, die bei Lehrerwechsel die Klasse begleiten. Daß seit 1945 besondere Lehrbücher für Auslandsschulen mit überwiegend nichtdeutschen Schülern fehlen, wird nicht allein in Helsinki bedauert. Die Frage der ersten Einführung ins Deutsche hat Rudolf Schröters hervorragendes Fibelwerk glänzend gelöst.

Auch der Unterricht in anderen Fächern muß in wesentlichem Umfang Deutschunterricht sein. Ein gedeihlicher, dem Hauptanliegen der Schule dienender Fachunterricht setzt voraus, daß der Lehrer deutlich, lautrein und bewußt spricht, neue Begriffe unablässig klärt und sprachlich nicht einwandfreie Schüleraussagen unermüdlich verbessert.

Die Schule betrachtet es als ihre vornehmste Aufgabe, ihre finnisch- und schwedischsprachigen Schüler in ihrer eigenen Muttersprache so zu fördern, wie die einheimischen Schulen es tun. Sie hat darum die in den finnischen Lehrplänen für den muttersprachlichen Unterricht vorgesehenen Wochenstundenzahlen freiwillig erhöht; der Unterricht in Mutter- und Landessprache ist bei der notwendigen Teilung aller Klassen im Finnischen und Schwedischen ohnehin besonders intensiv. Außerdem haben die finnischen Kollegen Arbeitsgemeinschaften außerhalb des Unterrichts eingerichtet. Der Gefahr, daß die nichtdeutschen Schüler deutsche Fachausdrücke lernen, deren finnische und schwedische Entsprechung sie nicht kennen, begegnet die Schule dadurch, daß sie den Schülern jeder Klasse Wortlisten mit den vom deutschen Fachlehrer zusammengestellten und von den einheimischen Kollegen in die beiden Landessprachen übersetzten Fachausdrücken überläßt. Diese umfangreiche Arbeit wurde im Schuljahr 1957/58 begonnen und dürfte bis zu einem vorläufigen Abschluß zwei Jahre dauern.

Der sehr wünschenswerten Beschäftigung der Lehrer mit den Schülern auch in der Freizeit sind Grenzen gesetzt: der Unterricht, von vier Hofpausen und

dem landesüblichen warmen Frühstück unterbrochen, und die meist langen Schulwege greifen weit in die Nachmittage hinein und lassen bis zur Hauptmahlzeit gegen fünf Uhr eben die Anfertigung nicht zu umfangreicher Hausaufgaben zu; zudem macht die lichtarme Zeit (der kürzeste Tag in Helsinki währt sechs Stunden) Erwachsene wie Jugendliche recht müde. Innerhalb dieser Grenzen erreicht die Schule das Mögliche. Die Weihnachtsfeiern der beiden Kindergartengruppen, der Grundschule und des Gymnasiums, die Frühlingsfeste Mitte Mai und der Konventsball der oberen Klassen, zu dem Hunderte von Oberklassenschülern einheimischer Anstalten erscheinen, bunte Klassennachmittage, Bastelstunden, Ski-fahrten und Schlittschuhlaufen einzelner Klassen gehören schon zur Schultradition.

Die Eltern schätzen die festlichen Veranstaltungen so, daß die Feiern in dem 400 Personen fassenden Saal für Grund- und Oberschule getrennt durchgeführt werden müssen. Bei den jährlichen Klassenelternabenden läßt die Schule Kaffee und Kuchen reichen und sucht durch Kurzvorträge eine Aussprache einzuleiten, freilich selten mit besonderem Erfolg; fruchtbarer sind die Einzelgespräche zwischen Eltern und Lehrern an der Kaffeetafel. Die gewöhnlichen Sprechstunden der Lehrer werden wenig besucht, weil viele finnische Mütter berufstätig sind.

1950 eröffnete die Schule ihre Deutschkurse für Erwachsene. Sie ist berechtigt, Prüfungen nach der Prüfungsordnung des Goethe-Instituts in München abzunehmen und Zeugnisse des Goethe-Instituts auszugeben. Die Leitung der Kurse obliegt dem Leiter der Schule. Den Unterricht erteilen 17 Lehrer (11 von der Deutschen Schule). Kurse für Handelskorrespondenz, Übersetzungen und Alltagsdeutsch ergänzen die allgemeinen Sprachkurse für Grund-, Mittel- und Oberstufe. Deutschlehrern einheimischer Schulen werden besondere Fortbildungskurse geboten. Die Schülerkurse sind in Gruppen für 10- bis 13jährige und für 14- bis 17jährige unterteilt. Außerhalb der Schule laufen deutsche Konversationskurse an vier höheren Schulen in Helsinki und Sprachkurse im 200 Flugkilometer entfernten Lappeenranta. Während des Herbstsemesters 1957 zählten die Sprachkurse der Deutschen Schule Helsinki 828, im Frühjahrsemester 1958 über 850 Teilnehmer. Die Sprachkurse sind auch deshalb besonders wichtig, weil das Deutsche seine Vorrangstellung in den Lehrplänen einheimischer Gymnasien 1944 an das Englische verloren hatte und so den mittleren Jahrgängen die der älteren Generation in Finnland nahezu selbstverständliche Kenntnis der deutschen Sprache fehlt. Schon jetzt bemerken deutsche Besucher, daß ihre Sprache in steigendem Maße wieder auf Ämtern, an Schaltern, in Büros oder in Geschäften verstanden wird.

Die Schule wird vom Vorstand des Schulvereins Pestalozzi und von der Schuldirektion, der auch der Schulleiter, hier Rektor genannt, angehört, verwaltet. Als finnische Privatschule untersteht sie der Finnischen Schulverwaltung, als deutsche Schule wird sie von der Handelsvertretung der Bundesrepublik Deutschland Helsinki gefördert. Alle diese Stellen wirken in ungetrübtem Einvernehmen zusammen und lassen der Deutschen Schule Helsinki volle Freiheit, ihr Erziehungsziel zu verfolgen:

Die Deutsche Schule Helsinki will arbeitsfreudige, charakterfeste und körperlich wie seelisch gesunde Menschen heranbilden. Durch liebevolle Pflege des nationalen finnischen, schwedischen und deutschen Bildungsgutes will sie ihre finni-

schen, schwedischen und deutschen Schüler mit dem angestammten Volkstum und mit der Kultur ihres Volkes eng verbinden. Zugleich sollen die Jugendlichen dieser Nationen einen vertieften Einblick in Kultur und Wesensart des anderen Volkes erhalten. Die Schule ist davon überzeugt, daß diese Blickweitung zu klarerer Erkenntnis der Wesenszüge des eigenen Volkes und zu einer nicht nur gefühlsmäßigen, sondern auf Einsicht und Kenntnis beruhenden Vaterlandsliebe führt.

## Probleme des Sprachunterrichtes in Lüderitzbucht

Von Lehrer E. W. Becker, Lüderitzbucht \*)

Es soll an dieser Stelle der Versuch gemacht werden, einen Begriff davon zu vermitteln, welche Schwierigkeiten eine deutsche Privatschule in Südwestafrika heute im Sprachunterricht zu bewältigen hat, welchen Problemen die Sprachlehrer gegenüberstehen und was wir von unseren Kindern erwarten können.

Die Kinder der deutschen Privatschulen müssen mit Schulabschluß in der Lage sein, die gleichen Examina zu schreiben und zu bestehen, wie sie von den Kindern der Regierungsschulen verlangt werden, damit sie in diesem Lande einen Beruf ergreifen können.

Was bedeutet das für den Sprachunterricht? Im Sprachunterricht müssen die Kinder außer ihrer deutschen Muttersprache eine der beiden Landessprachen als A-Sprache und die zweite als B-Sprache erlernen. A-Sprache ist an den deutschen Privatschulen das Afrikaans und B-Sprache das Englische.

In der A-Sprache sind die Anforderungen so, daß ein Kind deutscher Muttersprache sie fast so beherrschen muß, als sei sie seine Muttersprache, während die Anforderungen in der B-Sprache etwas geringer sind.

Das ist ein sehr hohes Ziel, haben wir doch in Süd- und Südwestafrika nicht die in Deutschland übliche Trennung zwischen Grundschule einerseits und Mittelschule und höherer Schule andererseits. Während an den höheren Schulen in Deutschland, welche Fremdsprachen unterrichten, eine Aufnahmeprüfung und damit eine Begabtenauslese stattfindet, werden im Sprachunterricht hier die gleichen Anforderungen an alle Kinder gestellt, an begabte und unbegabte.

Es muß also das Ziel des Lehrers sein, auch den Unbegabtesten so gut vorzubereiten, daß er die Prüfungen in den Landessprachen besteht.

Damit ist es aber noch nicht getan. Ein Schüler, der das Std. VIII-Examen schreibt, wird auch noch in den von ihm gewählten Realfächern geprüft, und diese Prüfung geschieht natürlich ebenfalls in einer der Landessprachen.

Während also ein Schüler der Grundschule in Deutschland Fächer wie Erdkunde, Geschichte, Naturkunde usw. ganz natürlich durch das Medium seiner Muttersprache erlernt, muß ein Schüler deutscher Muttersprache in Südwest die Prüfungsfragen in den Realfächern in einer der Landessprachen beantworten.

---

\*) Aus Schulzeitschrift „Nautilus“ Nr. 8/Nov. 1957, Lüderitzbucht.

Und während ein afrikaans- oder englischsprechender Schüler an einer Regierungsschule die Prüfungen in den Realfächern ausschließlich in seiner Muttersprache schreiben kann, muß ein Schüler deutscher Muttersprache diese Prüfungen in einer Sprache schreiben, die er erst einmal als Fremdsprache erlernen muß.

Deswegen wird der Unterricht in den Realfächern auch an den deutschen Privatschulen jetzt noch ab Std. V, später wahrscheinlich ab Std. VI in einer der Landessprachen erteilt. Um den abgehenden Schülern den Anschluß an eine höhere Schule und später ggf. an eine Universität in Südafrika zu ermöglichen, muß auch das Unterrichtsmedium in den Realfächern so gewählt werden, daß ihnen der Anschluß möglichst leicht gemacht wird.

Der Sprachlehrer muß daher die Schüler in Std. VI, also im achten Schuljahr, soweit in den Landessprachen gefördert haben, daß sie auch dem Unterricht in den Realfächern in einer der Landessprachen folgen können. Daß ein solches Unterrichtsziel sehr hohe Anforderungen an unsere Kinder stellt, versteht sich von selbst.

Wie versuchen wir nun dieses Ziel zu erreichen?

Da ist zunächst einmal die Wahl der A- und B-Sprachen. Die Südwestener Kinder wachsen in einer Gemeinschaft auf, die zu etwa 60 % aus Afrikaans- und zu 30 % aus Deutschsprechenden besteht. Ein Südwestener Kind deutscher Muttersprache bringt daher fast immer schon eine gewisse Voraussetzung für das leichtere Erlernen des Afrikaans mit sich, und sei es nur, daß ihm der Klang der Sprache schon irgendwie vertraut ist. In der Praxis zeigt es sich immer wieder, daß die Anfängerklassen in Afrikaans die Ausspracheschwierigkeiten sehr schnell überwinden und die Unterschiede in der Rechtschreibung (bis auf wenige Ausnahmen) doch schon innerhalb der ersten beiden Jahre beherrschen. Auch im Mündlichen pflegen sie schon sehr bald je nach Temperament Afrikaans frei von der Leber weg zu sprechen. Die Verwandtschaft zwischen den beiden germanischen Sprachen ist ein weiterer Grund, warum sich Afrikaans ganz von selbst als A-Sprache für unsere Kinder anbietet. Trotzdem sind in den oberen Klassen die Anforderungen auch in Afrikaans keineswegs gering, aber wenigstens als Unterrichtsmedium bereitet Afrikaans den Kindern deutscher Muttersprache, selbst wenn sie erst von Deutschland eingewandert sind, nur wenig Schwierigkeiten.

Aus diesem Grunde konnte man darauf verzichten, Afrikaans schon in den Anfängerklassen (Sub. A bis Std. 2) zu unterrichten, um dafür wenigstens schon im Englischen eine gewisse Grundlage zu schaffen. Afrikaans wird erst ab Std. 3 unterrichtet.

Die Berührung mit der englischen Sprache ist für die meisten unserer Kinder in Südwest sehr gering und oft gar nicht vorhanden. Englisch müssen sie daher praktisch nicht anders als ein Kind in Deutschland als ausgesprochene Fremdsprache erlernen. Trotzdem wird von Anfang an versucht, diese Sprache mit Hilfe der direkten Methode zu unterrichten, d. h. also indem der Lehrer englisch spricht und englische Antworten verlangt und somit weitgehend auf das Hilfsmittel der Übersetzungen verzichtet. Das erscheint hart für die Kinder und ist es in vielen Fällen auch, besonders wo eine ausgesprochene Anlage für Sprachen fehlt, wie es ja bei manchen Kindern der Fall ist. In den letzten Jahren freilich sind die hiesigen Lehrbücher für den Englisch-Unterricht immer brauch-

barer geworden, denn auch viele Afrikanerkinder haben so wenig Berührungspunkte mit der englischen Sprache, daß sie sie ebenfalls wie eine Fremdsprache erlernen müssen. Darauf sind eine ganze Reihe guter Lehrbücher in Südafrika abgestellt, das heißt, ein Lehrbuch des Englischen für ein afrikaanssprechendes Kind ist normalerweise auch für ein Kind deutscher Muttersprache brauchbar, geht es doch zunächst einmal von einem begrenzten Wörterschatz aus, der erst im Laufe der Jahre allmählich erweitert, durch Illustrationen und durch zahlreiche Wiederholungsübungen gefestigt wird. Natürlich ist die direkte Methode für Lehrer und Kinder mühsamer als die indirekte Methode, die sich weitgehend der Muttersprache als Medium bedient, aber im Endeffekt schreiben und sprechen wenigstens die sprachbegabten Kinder dann ein freieres und sicheres Englisch. Die direkte Methode ist auch deshalb vorzuziehen, weil ja auch die amtlichen Examina weitgehend auf dem in den hiesigen Lehrbüchern angebotenen Stoff aufgebaut sind.

Der breite Raum, den die Sprachen in unserem Unterricht einnehmen, zwingt auch die aus Deutschland kommenden Lehrkräfte zu einer Umstellung, einmal was die Methode des Sprachunterrichts angeht und außerdem durch das fremde Medium, durch das die Realfächer in den oberen Klassen unterrichtet werden. Ein Naturwissenschaftler etwa, der an eine deutsche Privatschule in Südwest verpflichtet wird, muß sich in kurzer Zeit in ein anderes Unterrichtsmedium eingewöhnen, um eine Examensklasse auf die Prüfung vorbereiten zu können, selbst wenn er — wie es ja in der Natur seiner Fächer liegt — nicht zugleich Sprachenlehrer ist.

Das ist kein idealer Zustand, aber solange eine wesentliche Änderung unserer Examenssysteme noch nicht in Sicht ist — etwa durch die Schaffung einer besonderen Examensbehörde für Südwest — müssen wir uns damit abfinden. Denn, wenn es der eigentliche Daseinszweck der deutschen Privatschulen hier im Lande ist, unseren Kindern den reichen Schatz deutscher Sprache, deutscher Kultur und deutscher Gemütswerte zu vermitteln, müssen wir sie doch zugleich zu lebens-tüchtigen Bürgern ihrer afrikanischen Heimat heranbilden.

## Alte und Neue Heimatkunde

Von Hauptlehrer Rudolf Schröter, Borgholzhausen

Diese beiden Begriffe waren Gegenstand eines Referates, das Dozent Dr. M. Stecher im Rahmen der Veranstaltungen des Institutes für wissenschaftliche Heimatkunde der Pädagogischen Akademie Dortmund im November vorigen Jahres gehalten hat. Der Lehrer-Rundbrief (1/58, Seite 41) gab hierzu einen erklärenden Hinweis. Er sei aufgegriffen, um in ihm Impulse zu suchen für den Heimatkunde-Unterricht in unseren *Auslandsschulen*.

Die Heimatkunde ist uns allen vertraut als das Kennenlernen und Erforschen des engeren Lebensgebietes des Menschen. Wir wissen, daß sie sich zunächst über die leicht überschaubaren Verhältnisse des Familien-, Wohn- und Schulkreises erstreckt und sich dann ausdehnt auf die vielseitigen praktischen Betätigungen des Menschen in seinem Lebensraum und dabei auch seine geistigen Bestrebungen

und Werke nicht außer acht läßt. Einbezogen wurde auch das gesamte Bild der Landschaft mit ihren Veränderungen, ihrer geschichtlichen und wirtschaftlichen Entwicklung.

Die hier skizzierten Inhalte heimatkundlichen Unterrichtes wären nach Stecher der Alten Heimatkunde zuzurechnen. Heimat ist ihm nicht der Ort, wo wir oder unsere Eltern geboren sind, sondern eine „menschliche Erfahrungstatsache“, aus der zu folgern ist, daß es einen Heimatinnenbereich gibt, im Gegensatz zum Heimataußenbereich, der Umwelt. Der Heimatinnenbereich sei noch kaum untersucht und bedürfe der Erforschung und Beschreibung. Das Ergebnis dieser Forschungsarbeit sollte als Neue Heimatkunde bezeichnet werden.

Wer einmal Eduard Sprangers Schrift „Der Bildungswert der Heimatkunde“ (Reclam Nr. 7562) durchgearbeitet hat, wird sicherlich manchen hinweisenden Gedanken für diese Neue Heimatkunde gefunden haben. Schon eingangs sagt Spranger: „In dem Heimaterlebnis schwingt etwas tief Religiöses mit, auch bei dem, der es sich nicht eingestehen will, und wenn wir von jemandem sagen: er habe keine Heimat, so ist das ungefähr soviel, als ob wir sagten: sein tieferes Dasein habe keinen Mittelpunkt.“ —

Nach Stechers Auffassung ist die bisherige Heimatkunde lediglich Außenbereichskunde, ist sie Ausgangswissenschaft der Erdkunde, da sie vorzugsweise nach geographischen Kategorien beschrieben werde. Sie könne deshalb als Kleinraum-Geographie aufgefaßt werden. Die noch zu schaffende Neue Heimatkunde habe die alte zu ergänzen und zu vervollständigen. Dazu gehöre, daß sie die bestehende Außenbereichskunde von der einseitigen Herrschaft geographischer Gesichtspunkte zu befreien habe. Erst dann entstehe eine vollständige Heimatkunde, die die ganze Bedeutung menschlicher Heimaterfahrung voll erkennen lasse und damit zugleich eine der wichtigsten Grundlagen allgemeiner Menschenbildung schaffe.

Ist es für den Lehrer im Inland schon wichtig genug, diesen Anregungen nachzugehen, so wird der Auslandslehrer in seiner grundlegend anderen Situation besondere Veranlassung haben, hierüber nachzudenken.

Was ist denn Heimat? Sie ist nicht mit „Milieu“ zu verwechseln, mit der Umwelt, in welcher der Mensch lebt. Heimat ist mehr, ist Verwachsenheit mit dem Boden, mit allem Naturhaft-Geistigen. Man wird nicht in eine Heimat hineingeboren. Zur Heimat wird sie nach Spranger erst dann, wenn man sich in sie hineingelebt hat. „Deshalb kann man sich auch fern von dem Orte des Geborenwerdens eine Heimat schaffen.“ Denn „Heimat ist erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden, Heimat ist geistiges Wurzelgefühl“. — Bergen diese Worte nicht viel Tröstliches in sich für alle, die an entferntem Ort Heimat neu erleben sollen, sich Heimat neu zu schaffen haben?

Durch dieses Neu- und Nachschaffen, durch bewußtes heimatliches Erleben eröffnet sich vielleicht gerade dem Auslandslehrer eine besondere Möglichkeit, den Bereich dessen, was uns als Neue Heimatkunde genannt ist, mit lebendigem Inhalt zu füllen.

Ist es nicht allen gleich ergangen, die hinausgerufen wurden, in eine fremde Welt eintraten, ein „Milieu“ erlebten, das sich mehr oder weniger interessant darbot, dem nun aber der Innenbereich abzugewinnen war, damit es sich zur

Heimat wandle? Wieviele innere Fäden im Laufe der Zeit sich jeweils spinnen konnten, läßt sich fast immer eindeutig bei einer ersten Unterbrechung des Aufenthaltes und erneuter Rückkehr empfinden, im Vergleich der Empfindungen der anfänglich fremden Umwelt gegenüber und der sich nun langsam gestaltenden Heimat. Wem es nicht vergönnt ist, zu diesem neuen Heimateleben zu kommen, der verläßt vielleicht enttäuscht das Land, das er nicht als eine neue Heimat zu erleben vermochte.

Trifft den Auslandslehrer dazu noch der Auftrag, Heimatkunde-Unterricht zu erteilen, so kann ihm das zur Qual werden, wenn er in äußerlichen Dingen hängen bleiben muß und nicht aus einem Gefühl schöpfen kann, das ihn befähigt, aus innerer Verbundenheit zur Heimat des Kindes sie ihm nahezubringen. Ihm, dem Kinde, ist die jeweilige Umwelt die Heimat, und auf sie bezieht sich der heimatkundliche Unterricht. Es ist kein solcher Unterricht möglich von einer Landschaft, die 1000 Kilometer oder mehr fernab liegt und mag sie des Kindes oder seiner Eltern Geburtsland sein.

Diese Hinweise auf die neugeprägten Begriffe Alte und Neue Heimatkunde, auch in der besonderen Situation der Auslandslehrer, möchten Anregung sein, zu den Gemeinsamkeiten heimatkundlichen Unterrichtes an unseren Auslandsschulen Stellung zu nehmen. Aus der heimatkundlichen Praxis der einzelnen Schulen sollte berichtet werden, wie es im einzelnen gelungen ist, den Forderungen der Heimatkunde im alten und vielleicht auch schon im neuen Sinne gerecht zu werden.

### Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen: *Hans Kreck*, StR, von Dillenburg am 12. 3. 58 an D. Sch. Genua.

Zurückgekehrt: *Dr. Gerb. Lepiorz*, StR, von D. Sch. Valencia nach 3 J. am 28. 9. 57 nach Stuttgart, Landhausstr. 90 — *Hanns Schopper*, L, von Col. Mariscal Braun in La Paz nach 4 J. nach München, Steiningergasse 13 — *Helmut Lindner*, StR, von D. Sch. Den Haag nach 3 J. am 1. 4. 58 nach Hamburg, Wichernschule.

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

Der „**Verband der deutschen Lehrer im Ausland**“ ist jetzt als E. V. in das Vereinsregister eingetragen. Mitgliedsbeiträge (jährl. 10 DM) und Spenden bittet der Verband auf PSKonto München 148 447 (Schulrat J. Gugler, Freising) einzuzahlen.

**Einsendungen an die Schriftleiter.** Trotz des Hinweises auf S. 2 des Heftumschlages beachten Einsender oft nicht die Zuständigkeit der einzelnen Schriftleiter. Zur Vermeidung doppelter Arbeit und unnötiger Portoauslagen bitten wir nochmals,

Manuskripte, Berichte und Anfragen jeweils dem Mitglied der Schriftleitung zuzusenden, zu dessen Arbeitsbereich sie gehören.

### Weitere Spenden für den VdLiA.

Die Verbandskasse dankt auch an dieser Stelle für folgende Spenden: *Egon Ludeke*, Lima DM 41,40; *Dr. P. Neubert*, Stuttgart DM 10,—; *Dr. Bernhard Schulz*, Bogotá DM 150,—; auf Wunsch ungenannt DM 100,—. Ferner haben einige Mitglieder ihren Jahresbeitrag freiwillig um 4 bzw. 6 DM erhöht. Weitere Spenden sind zur Fortführung der Verbandsarbeit sehr erwünscht.

**Weitere Vorschläge für Aufsätze in unserer Zeitschrift:** Erfahrungen in Schülerheimen und Landschulheimen an Auslandsschulen — Schülerzeitschriften und Schulzeitschriften an Auslandsschulen — Örtliche Vereinigungen ehemaliger Schüler an Auslandsschulen — Typische grammatische und stilistische Fehler unserer nicht-deutschen Schüler beim mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Deutschen — Der Unterricht in den Naturwissenschaften unter anderen Breitregraden — Erfahrungen mit dem Schulfunk an A.Sch. — Die außerberufliche Tätigkeit des Auslandslehrers — Einflüsse von Klima und Umwelt auf unsere Schüler — Beobachtungen über Verlust der deutschen Muttersprache bei deutschstämmigen Kindern und Jugendlichen — Vom Schulwesen des Gastlandes — Vom Auslandsschulwesen anderer Staaten (engl., franz., amerik. Auslandsschulen). Ein Leser schlägt uns vor, auch Aufsätze zu veröffentlichen, die auf mehr wissenschaftlicher Tätigkeit von Kollegen im Ausland beruhen, und uns nicht nur auf methodische oder allgemein kulturpolitische Themen zu beschränken. Als Beispiele nennt er u. a.: „Volkskunst in Venezuela“, „Über die spanische Kirchenmusik“, „Was lebt noch von Gandhi in Indien?“. Obwohl wir glauben, durch solche Themen den Rahmen unserer Zeitschrift zu überschreiten, stellen wir den Vorschlag gern zur Diskussion.

**Reife- und Schlußprüfungen an Schulen im Ausland** vom 1. 4. 58—31. 3. 59 (RP = Reifeprüfung, SP = Schlußprüfung):

**Spanien** (Reg.Dir. Dr. Kaier): Col. San Alberto Magno *Barcelona* (RP); Col. San Miguel *Madrid* (RP, SP); D. Sch. *Bilbao* (RP, SP).

**Italien** (Lt. Reg.Dir. Dr. Reimers): Istituto Giulia *Mailand* (RP); D. Sch. *Mailand* (RP); D. Sch. *Rom* (RP).

**Ägypten** (OSchRat Dr. Dr. Döhner): Dsch. Evg. Obersch. *Kairo* (RP); Sch. der Borromäerinnen *Kairo* (SP).

**Holland:** Kolleg St. Ludwig *Vlodrop* (RP) (OSchRat Jaenichen); D. Sch. *Den Haag* (SP) (OSchRätin Derichsweiler);

Arnold-Jansen-Sch. *Steyl* (RP) und St. Michael-Gymn. *Steyl* (RP) (OSchRat Dr. Kluxen).

**Belgien:** D. Sch. *Brüssel* (RP) (OSchRat Quack).

**Schweiz:** Lyc. Alpinum *Zuoz* (RP) und Institut a. d. Rosenberg *St. Gallen* (RP) (MinRat Möhlmann); Kolleg Stella Matutina *Feldkirch* (RP) (ORgRat Schröder).

**Liechtenstein:** Coll. Marianum *Vaduz* (SP) (ORgRat Schröder).

**Portugal:** D. Sch. *Lissabon* (SP) (OST-Dir. a. D. Schröder).

**Übergang von der Volksschule auf Mittelschule oder Gymnasium.** *Bremen* hat im Dezember 1957 folgende Richtlinien erlassen:

- a) Der Übergang von der Volksschule auf die Mittelschule oder das Gymnasium geschieht grundsätzlich nach dem sechsten Schuljahr, nur in Ausnahmefällen nach dem vierten;
- b) Schüler mit einwandfrei erkennbarer theoretischer Begabung können nach einem fünfjährigen Probeunterricht schon nach dem 4. Schuljahr auf das Gymnasium übergehen;
- c) Hauptschüler mit überdurchschnittlichen Leistungen können ohne Prüfung am Ende eines Schuljahrs in die nächstfolgende Klasse der Mittelschule überführt werden;
- d) Mittelschüler mit mindestens befriedigenden Leistungen können in die nächstfolgende Klasse des Gymnasiums überführt werden, wenn sie eine Aufnahmeprüfung bestehen;
- e) Schüler eines differenzierten Mittelbaus können probeweise auf das Gymnasium übergehen;
- f) Beim Übertritt von der Volksschule in die Mittelschule oder das Gymnasium ist das erste Jahr ein Probejahr.  
(Inform.Dienst Bonn)

**Abendgymnasien.** Im Dezemberheft 1957, S. 288 berichteten wir über die Zulassung der Abendgymnasien zur Reifeprüfung. Die älteste Schule dieser Art in



Nordrhein-Westfalen, das 1946 gegründete *AG in Dortmund*, schreibt in ihrer Zehnjahres-Festschrift: Dortmund schreibt einen 4jährigen Kurs vor; aber selbst in diesem Zeitraum kann das für die Hochschule erforderliche Wissen nur bei großer Energie und andauernder Arbeit erworben werden. Dauert doch die Berufsarbeit in der Regel bis etwa 17 Uhr. Anschließend müssen sich die Schüler zwischen 19—30 Jahren an 5 Wochentagen jeweils von 17.30 bis 20.50 auf die Schulbank setzen. Mancher hat noch einen stundenlangen Anfahrts- und Heimweg; denn 37 % der Teilnehmer wohnen außerhalb Dortmunds. Da die meisten Betriebe mit Fünftagewoche an diesen Tagen 9 Stunden arbeiten, so kommen 64 % der Teilnehmer auf eine Gesamtbeanspruchung bis zu 16 Stunden täglich, weitere 20 % kommen auf 12 Stunden. Für Wiederholungen des Pensums oder häusliche Vorbereitung auf den nächsten Tag bleibt also kaum noch Zeit. Die Hauptarbeit muß also im Unterricht selbst geleistet werden, soweit man nicht den Samstag und Sonntag dazu benutzen kann. An diesen Tagen aber soll man auch noch Vorträge und Theateraufführungen besuchen oder an Aussprachen teilnehmen, wie sie die „Samstagsrunde“ und der „Wochenendkreis“ von Zeit zu Zeit veranstalten. Die Schule plant daher die Angliederung eines Wohnheimes, um den Auswärtigen wenigstens einen Teil der langen Anfahrtswege zu ersparen. Die jungen Menschen beiderlei Geschlechts, die hier studieren, kommen aus dem ganzen Industriegebiet. 30 % sind Büroangestellte, 30 % Arbeiter, 17 % Handwerker, den Rest bilden technische Angestellte, Lehrlinge und Beamte. Die Auslese der wirklich Begabten muß streng sein; deshalb dient das erste Jahr der Erprobung. Etwa 50 % der Anwärter mußten nach dem 1. Jahr zurückgewiesen werden; von den Verbleibenden aber gelangten 65—75 % zur Reifeprüfung.

Ein *Staatliches Abendgymnasium mit abgeschlossener Abendmittelschule* ist jetzt auch in *Hamburg* errichtet worden. Dauer der Ausbildung: für das Gymnasialabitur 4 Jahre, für den Mittelschulabschluß 2 Jahre. Voraussetzungen: erfolgreicher Abschluß einer 9klassigen Volksschule oder der Kl. 9

einer anderen allgemeinbildenden Schule, abgeschlossene Berufsausbildung, sowie Tätigkeit in einem Beruf. Für die oberste Klasse des Gymnasiums fällt der Zwang zur Berufsausübung weg. Bewerber für die Gymnasialabteilung mit weiterreichender Schulbildung können in die entsprechenden Klassen eingestuft werden, doch beträgt auch für sie die Ausbildungszeit mindestens 1½ Jahre. Berufstätige ohne Berufsausbildung (sog. Ungelernte) können aufgenommen werden, wenn sie eine mindestens dreijährige geregelte Berufstätigkeit nachweisen. Hamburger Teilnehmer genießen Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit, Auswärtige dagegen nicht.

**Schülerbriefwechsel.** Wiederholt wurde uns vorgeschlagen, den Briefwechsel zwischen innerdeutschen und auslandsdeutschen Schulen oder einzelnen Schülern anzuregen und wenn möglich zu vermitteln. Eine Vermittlung können wir wegen der damit verbundenen Arbeit leider nicht übernehmen; wir müssen es den aktiven Kollegen draußen und den ehemaligen Lehrern in der Heimat überlassen, sich mit den ihnen näher bekannten Schulen ihres früheren Tätigkeitsortes in Verbindung zu setzen. Da zwischen den Briefpartnern (Klassen oder Einzelschülern) der Schriftwechsel in *deutscher* Sprache geführt werden kann, bietet er keine Schwierigkeiten; Schüler jeder Klassenstufe können mit einander in Verbindung treten im Gegensatz zu dem üblichen Auslandsbriefwechsel, bei dem von den innerdeutschen Schülern zwecks fremdsprachlicher Fortbildung im allgemeinen nur solche Partner gewählt wurden, deren Landessprache an der betr. Schule im Inland gelehrt wird. — Natürlich kann ein Briefwechsel auch zwischen Auslandsschulen des einen Gastlandes mit Auslandsschulen in einem anderen Land aufgenommen werden und wertvoll sein. — Wo besteht etwa schon ein solcher Briefverkehr in deutscher Sprache?

**Fortbildungskurse für ausländische Deutschlehrer.** Das Goethe-Institut bereitet für 1958 drei solcher Kurse von je 19 Tagen vor, und zwar in München (ab 14. VI.), Frankfurt/M. (ab 4. VIII.) und Ham-

burg (ab 8. IX.). Sie sollen in Gegenwartsprobleme der deutschen Literatur und Kunst, der Pädagogik, Wirtschaft und Politik einführen und praktische Hilfen in der Methodik des Deutschunterrichts geben. Dichterlesungen, Besichtigungen, Schulbesuche und Ausflüge (u. a. 5 Tage Berlin) sollen das Programm ergänzen. — Ausführliche Prospekte durch das Goethe-Institut, München, Maximiliansplatz 12.

### Sonstige Länder

**Frankreich.** Die Frage des *deutschen Sprachunterrichts* an den Grundschulen im *Elsaß* ist in letzter Zeit in der französischen Presse lebhaft erörtert worden. Nunmehr haben sich die Inspektoren der oberelsässischen Volksschulen „aus technischen und pädagogischen Gründen“ gegen die vom Regionalparlament befürwortete Wiedereinführung des Deutschunterrichts an Volksschulen ausgesprochen. Sie machen geltend, daß das Erlernen einer „fremden Sprache“ für die Kinder nur dann nützlich sein könne, wenn sie vorher das Französische als Landessprache voll beherrschten. Andernfalls könne es nicht ausbleiben, daß durch die dem Deutschen gewidmeten Stunden die Kenntnisse im Französischen und Rechnen benachteiligt würden und die Kinder bei ihrer Schulentlassung weder die französische noch die deutsche Sprache befriedigend beherrschten. Jeder sprachlichen Grundlage entblößt, hätten sie dann keine Möglichkeit, eine „höhere Kulturstufe zu erreichen“. — Es fällt auf, daß die Franzosen an ihren eigenen Auslandsschulen diese Bedenken gegen einen frühzeitigen Unterricht in zwei Sprachen durchaus nicht haben, und daß z. B. ihr Landsmann A. Roche in seinem Buch „L'étude des langues vivantes“ (Presses Universitaires, Paris 1955) für den möglichst frühzeitigen Beginn einer Fremdsprache — schon im Kindergarten oder im ersten Grundschuljahr der französischen Schulen — eintritt. Allerdings liegen im Elsaß die Verhältnisse insofern schwieriger als im übrigen Frankreich, als die Schulanfänger nicht etwa einen französischen Dialekt sprechen, sondern eine „fremde Sprache“, nämlich eben Elsässisch, daß sie dann in der Schule oder

schon im Kindergarten Französisch erst lernen müssen, so daß das hinzutretende Hochdeutsch vom französischen Standpunkt aus für sie gewissermaßen eine zweite Fremdsprache wäre. Hch.

**Niederlande.** *Den Haag:* Unter dem Vorsitz von Frau Oberschulrätin H. Derichsweiler, Berlin, als Kommissar unterzogen sich in der Woche vom 10. 3. bis 15. 3. 1958 acht Schüler des 10. Schuljahres (Untersekunda) der Schlußprüfung. Es war die erste Prüfung seit Neugründung der Schule. Alle Prüflinge haben bestanden.

**Portug. Angola.** Die D. Sch. *Vila Mariano Machado* in *Chicuma* (Ganda) führt zum ersten Mal ein 10. Schuljahr. Die Schülerzahl ist auf 68 angewachsen. Sie werden unterrichtet von 1 Schweizer Lehrkraft (Schulleiter Groeflin), 2 deutschen (Frl. Haas, Frau Guttzeit-Hoyer) und 2 portugiesischen Lehrerinnen; dazu kommen 2 Hausleiterinnen für das Internat. Die Finanzen sind sehr angespannt, der Ausfall konnte aber durch freiwillige Patenschaften für bedürftige Kinder gedeckt werden. Dabei sollten unbedingt zwei weitere Klassenzimmer gebaut, eine Wasserleitung gelegt und elektrische Beleuchtung eingerichtet werden (bisher unterrichtet man bei Petroleumlaternen!). Ferner müßten eines der Schlafhäuser und das Eßhaus, die bis jetzt nur aus Trockenziegeln (Adobes) bestehen, vergrößert und vielleicht neu gebaut werden. Es fehlt ein weiterer Lehrer und bis Juli bzw. Dezember 1958 auch Ersatz für Frau Guttzeit und Frl. Haas.

**Spanien.** Dem Schulauskunftsbogen der D. Sch. in *Sta. Cruz de Tenerife/Can.* Inseln entnehmen wir: Die Schule ist in 2 gemieteten Häusern untergebracht, da das vor 20 Jahren erbaute und 1945 enteignete Schulgebäude noch nicht zurückgegeben ist. — Gliederung: 2 Jahre Kindergarten, z. Zt. in 3 Gruppen; 4jährige Grundschule; neu-sprachliches Gymnasium im Aufbau bis zur Mittleren Reife, z. Zt. 4 Klassen vorhanden. Im Gymnasium Unterricht in deutscher und spanischer Sprache; Pflichtfächer: 1. Spanisch, 2. Latein, 3. Englisch. Außerdem 3 Deutschkurse für Erwachsene mit 62 Teil-

nehmern. — Prüfungen: Am Gymnasium (nach vollzogenem Aufbau) deutsche Abschlußprüfung für sechsklassige Gymnasien; spanische Prüfungen nach den amtlichen Bestimmungen: nach Grundschule IV Ingreso-Examen zur Aufnahme in die Oberschule; am Ende jedes Schuljahrs der Oberschule Bachillerato-Prüfung, ferner nach dem 4. und 6. Jahr der Oberschule spanische Abschlußprüfung. — Einschließlich Kindergarten: 8 deutsche Lehrkräfte und 8 spanische. — Schülerzahl am 1. 2. 58: 243 (23 Deutsche, 209 Spanier, 16 Sonstige aus 7 Nationen). — Durch den doppelten Lehrplan und die Vorbereitung für die spanischen Examen kommen die Klassen bis zu 38 (!) Wochenstunden zu je 45 Minuten

(von 8.10 bis 13.25 Uhr). — Sta. Cruz hat 108 000 Einwohner, auf der Insel wohnen aber nur ca. 250 Deutsche. Obwohl noch keine deutsche gesellschaftliche Vereinigung besteht, ist der Zusammenhalt unter den Deutschen sehr rege. — Lebenshaltung mindestens so teuer wie in Deutschland, Spirituosen und Rauchwaren billiger, europäische Delikatessen sehr teuer. Wohnungen für Verheiratete sehr teuer und meist nur gegen hohen Baukostenzuschuß zu bekommen; möbl. Wohnungen selten. — Entspannung: Wanderungen in herrlicher Landschaft, zahlreiche Kinos, Konzerte eines Kammerorchesters, ab und zu Gastspiele von Theatergruppen.

## Büchertisch

„Das Spiel“, eine nach deutschen und englischen Verfassern geordnete 25-seitige Literaturzusammenstellung, hrsg. von der Hochschule für Int. Pädag. Forschung Frankfurt/M. Neben allgemeinen Abhandlungen über das Verhältnis von Kind und Schule und die Psychologie des kindlichen Spiels sind vertreten: Kinderlied und Kinderspiel, Spiel als Mittel der Spracherziehung, Faden- und Fingerspiele, Denkspiele, Bewegungs- und Turnspiele, Schüleraufführungen, Stegreifspiel, Advents- und Weihnachtsspiele, Laienspiel, Handpuppenspiel, Gestaltung des Spielraums und der Schulbühne, Kinderspielplätze und Spielnachmittage, Heutiges Spielzeug u. a. Kindergärtnerinnen, Lehrer und Schülermütter im Ausland können aus dieser Zusammenstellung manche Anregung schöpfen.

Hettich

**Sprachforum**, Zschr. für angewandte Sprachwissenschaft, hrsg. v. Dr. G. Kaudler, Böhlauverlag Köln, 2. Jahrg. 1956/57. Diese neue Zeitschrift liegt etwa in der Mitte zwischen theoretischer Sprachwissenschaft und volkstümlicher Sprachpflege und gibt viele Anregungen zu pädagogischer Auswertung in der Schule. Sie bringt Beiträge über sprachliche Themen aus: Philosophie, Philosophie, Medizin und Psychologie, Technik und Naturwissenschaft

ten, Recht, Politik und Wirtschaft. Aus dem uns vorliegenden Doppelheft 3—4/1956—57 seine als wichtig für unsere Auslandskollegen genannt: H. Kloss: Sprachpolitik im Ausland; W. F. Leopold: Ein Kind lernt zwei Sprachen; W. Matejka: Zum Studium moderner Sprachen an unseren Hochschulen; W. Brandenstein: Die Vorsilbe „un-“ in Theorie und Anwendung; G. Heese: Sprechmelodie, Akzente und Begleitgebärden; L. Weisgerber: Die Aussichten einer (deutschen) Rechtschreibreform; aus Heft 1—2: W. Leopold: Das Sprechen lernen der Kinder. — Es fällt auf, daß bei der Behandlung der Zweisprachigkeit nirgends die Verhältnisse an unseren deutschen Schulen im Ausland in den Kreis der Betrachtungen einbezogen wurden; genannt ist nur die Zweisprachigkeit in der Familie, im Grenzverkehr und in Ländern mit starker Einwanderung. Wir verweisen daher auf die Aufsätze von Götte, Beutler und Koch im Jhg. 1957 unserer Zeitschrift, S. 95, 99 und 105 und von Dr. Bretschneider Jhg. 1958, S. 59.

Hettich

**B. Voigt: Im Schülerheim zu Windhuk. — Abenteuer in Busch und Steppe.** Gebr. Weiß-Verlag, Berlin-Schönberg 1957. Die gute Absicht dieses Jugendbuches für Knaben und Mädchen ab 11 J. ist ohne Einschränkung anzuerkennen: den jungen Men-

schen etwas von Süd- und Südwestafrika zu erzählen und dadurch ihren Blick zu weiten. Der Name des Verfassers bürgt für eine lebensnahe und wahre Darstellung (V. war vor 50 Jahren Lehrer und Schulinspektor in der damaligen deutschen Kolonie). Und doch bleibt zweierlei zu bedauern: Erstens ist der Titel des Buches irreführend. Es wird nicht etwa — wie man vermuten müßte — vom Leben und Treiben in dem Schülerheim erzählt, sondern dieses ist nur der Ort, an dem diese zusammengetragenen Geschichten „aus Busch und Steppe“ von Schülern und Besuchern erzählt werden. Zweitens sollte zur Orientierung gleich unter dem Titel die Bemerkung stehen, daß es sich um die Zeit vor 50 Jahren handelt und nicht um ein Gegenwartsgeschehen. Wenn der Leser sich dieser Tatsache bewußt bleibt, geben die einzelnen Beiträge recht gute Aufschlüsse kulturgeschichtlicher Art aus der Kolonialperiode des Deutschen Reiches.

W. Sch.

**F. W. Putzger: Historischer Schulatlas.** Von der Altsteinzeit bis zur Gegenwart. 70. Auflage. Unter Mitarbeiter zahlreicher Fachleute hg. v. St. Rt. Dr. Alfred Hansel. 144 S., Ln. DM 12,40, 1957 bei Velhagen und Klasing, Bielefeld. — Das drucktechnisch hoch über den früheren Auflagen stehende Werk verwertet die Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte vor allem in der Vorgeschichtsforschung und reicht von der ältesten Steinzeit (300 000 v. Ch.) bis zu den katastrophalen Umformungen der Gegenwart. Allein 12 prähistorische Karten dienen dem Arbeitsunterricht, ebenso Städtepläne, Karten der Völkerzüge, der Siedlungen, des Verkehrs und der Wirtschaft. Die Großraumkarte in Faltung ist bevorzugt. — Der Bitte des Verlags um Mithilfe zu sorgfältigster Ausgestaltung kommen wir durch Angabe einiger kleiner Verbesserungsvorschläge nach: S. 81 fehlt Akzent auf dem Schlußvokal bei Perú, Copiapó, Potosí. Yucatán. S. 97: Medellín, Ancón, Perú, Asunción, Potosí, Tucumán. — Der vorliegende neue Putzger ist von größter Sorgfalt in der Wahl der Farben, seiner Systematik, Anschaulichkeit und Einprägsamkeit. Er wird dringend empfohlen.

Berger

**Dr. med. Johanna Haarer: Die Welt des Arztes — ein medizinisches Lesebuch für Ausländer.** 146 S., 12 Bildseiten, Max Hueber Verlag, München 1957, kart. 6,80 DM. — Heinz Kloss hat im „Sprachforum“ 1956/57, S. 203 und 206 angeregt, „gruppengerechte Unterrichtsmittel“ zu schaffen, d. h. Lehr- und Lesebücher, welche ausländischen Medizinern, Technikern, Kaufleuten usw. die für die Ausübung ihres Berufs oder für ein Studium in Deutschland wünschenswerten fachlichen Deutschkenntnisse vermitteln. Er verweist als Beispiel auf einen Lehrgang „Deutsch für Techniker“, den Prof. Rohn an der Universität Rosario/Arg. zusammengestellt hat und der bisher nur hektographiert vorliegt. Auch in unserer Zeitschrift wurde wiederholt der Wunsch laut, für bestimmte Teilnehmergruppen an den Erwachsenen-Sprachkursen im Ausland derartige Lehrbücher zur Hand zu haben. Diese Lücke füllt jetzt eine Buchreihe „Deutsch für Ausländer“ aus, die im Verlag Hueber zu erscheinen beginnt und von der uns der 1. Band, ein medizinisches Lesebuch für Ausländer, vorliegt. In 27 Kapiteln, an deren Ende zur Auflockerung jeweils Aussprüche berühmter Ärzte eingeschaltet sind, gibt das Buch Ratschläge für ausländische Studierende in Deutschland und führt in die Arbeit der vorklinischen und klinischen Semester ein. Es plaudert über Verbandwechsel, Erkältungskrankheiten, die ärztliche Untersuchung und die Sprechstunde, über Umgang mit Kindern und ihren Müttern, Tuberkulose, Suchtkranke, Krankenhäuser u. a. und schließt mit Lebensbildern von Koch, Bering, Röntgen, Sauerbruch, Kneipp und Carossa. Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, das Buch nach seinem wertvollen fachlichen Gehalt zu würdigen. Vom Standpunkt des Sprachlehrers aus scheint uns dieser erste Versuch jedenfalls wohl gelungen zu sein. Der Stil ist, besonders in den Anfangskapiteln, knapp und klar, die Sätze kurz und übersichtlich. Unmerklich beinahe wird der Studierende in die ärztliche Umgangssprache eingeführt, wie er sie am Krankenbett, in der Sprechstunde oder unter Kommilitonen täglich hört oder selbst anwenden muß. Seltener

deutsche Vokabeln oder schwierigere Wendungen werden in Fußnoten auf deutsch umschrieben. In einem alphabetischen Anhang sind die wichtigsten ärztlichen, deutschen und lateinischen Fachausdrücke mit ihrer englischen, französischen und spanischen Entsprechung zusammengestellt. Hier muß allerdings eine Einschränkung gemacht werden: Mancher medizinische Fachausdruck ist in die Fußnoten verwiesen, fehlt aber im Vokabular (Empfängnis, Habitus, Laparatomie, Schweißausbruch); mancher steht in den Fußnoten mit seiner deutschen Umschreibung (Spatel, Dosis, Entbindung, Abhärtung, Rückfall, auskultieren, Diagnose, Verbildung) und nochmals im Vokabular in dreisprachiger Übersetzung — auch dann, wenn letztere wegen Gleichheit der Wörter unnötig wäre (Asepsis, Infektion, Dogma, Fraktur, Kalorie, Tumor u. a.). „Entwöhnung“ von Suchtgiften steht in den Fußnoten, im Anhang findet sich „Entziehung“. Für eine Neuauflage möchten wir vorschlagen, alle deutschen und lateinischen Fachausdrücke zusammen mit ihrer deutschen Umschreibung nur im Anhang zu bringen und in den Fußnoten (die vielleicht noch vermehrt werden könnten) nur die seitenen nichtfachlichen Vokabeln und Redewendungen umschreibend zu erläutern. — All dies schränkt aber den Wert des neuartigen Buches nicht ein. Es sei den Leitern von Sprachkursen ebenso empfohlen wie den ausländischen Studenten der Medizin. Hettich

**Erzählungen deutscher Dichter**, hrg. von W. Helmich und P. Nentwig, Verlag G. Westermann, Braunschweig, Bd. V, 256 Seiten, DM 4,40. — In Heft 11/57, S. 268, unserer Zeitschrift wurde auf Bd. I—IV der Erzählungen deutscher Dichter bereits hingewiesen und ihr besonderer Wert für die Mittel- u. Oberstufe der Volksschulen, bzw. für die Mittelklassen der Auslandsschulen herausgestellt. Im abschließenden Bd. V sind ausschließlich moderne Erzähler aufgenommen worden, u. a. Thomas Mann, Hans Carossa, Reinhold Schneider, Fr. G. Jünger, Franz Kafka, W. Bergengrűen, Ina Seidel, Ricarda Huch, Gertrud von le Fort. Da hier 22 Erzählungen zu einem geschmackvollen, haltbaren Ganz-

leinenband vereinigt sind, ist der Lehrer der Suche nach geeignetem Schriftgut enttoben, das zu großem Teil als Einzelschrift gar nicht zu haben ist und in diesem Umfang eine vollkommen ausreichende Auswahl bietet. Schröter

**Hans Schorer: „Das Gespräch in der Schule“**, 35 S., kart. DM 1,80, Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. — Kurz und treffend werden in dieser Schrift Möglichkeiten und Formen des Unterrichtsgesprāches dargestellt mit dem Ziel der Kultivierung des Gesprāches für die Beherrschung der Sprachformen und für das Begreifen menschlicher und geistiger Beziehungen, die wichtig sind für das Klima der Klasse und schließlich auch für das Leben. Beispielhaft sind die im Wortlaut festgehaltenen Gesprāche mit Schülern verschiedener Altersstufen in fruchtbarer Gesprächssituation und als „Gesprāch am falschen Ort“. Wertvolle Literaturhinweise runden das Gesagte ab. Schröter

**Stöftele — Pantöftele, alte und neue Kinderreime**, herausgegeben von Lottelise Kűnemund und Conradine Lűck, 80 Seiten, Hochglanzfolie, geb. DM 5,50, Thiemanns Verlag, Stuttgart. — Gute Sammlungen von Kinderreimen und -liedern gibt es eine ganze Menge. Was uns veranlaßt, diese Neuerscheinung besonders zu erwāhen, ist nicht nur ihre reiche Ausstattung mit mehrfarbigen Bildern, sondern die Tatsache, dađ sich unter den neuen Kinderliedern auch solche anderer Nationen befinden und der Hinweis berechtigt ist, dađ trotz aller Verschiedenartigkeit der Völker doch die rein menschlichen Beziehungen und die Bedűrfnisse der frühen Kindheit überall dieselben sind. Vielleicht interessieren sich die Kindergärtnerinnen an den Auslandsschulen besonders für dieses neue Buch. Schröter

**Langenscheidts Taschenwörterbücher** (Jubiläumsausgaben): **Englisch** unter Berücksichtigung der amerik. Umgangssprache, neubearb. 1956: I. Engl.-Deutsch 592 S., II. Deutsch-Engl. 548 S. Jeder Teil DM 6,45; beide in einem Band DM 12,—. **Französisch** (1956) und **Spanisch** (1955) in etwa gleichem Umfang zu gleichen Prei-

sen. — Den Ruf der Zuverlässigkeit haben sich die weit über 200 Veröffentlichungen des größten Fachverlages für Wörterbücher und andere Sprachwerke in mehr als 100 Jahren erworben. Insofern wäre es überflüssig auf die altbewährten Taschenwörterbücher noch besonders hinzuweisen. Dennoch sei hervorgehoben, daß die obigen Neubearbeitungen etwas grundsätzlich Neues darstellen. Laufend läßt der Verlag durch seine wissenschaftlichen Mitarbeiter im In- und Ausland die Entwicklung der lebenden Sprachen verfolgen und auf das gründlichste auswerten. Die Jubiläumsausgaben zeichnen sich durch eine Fülle von Verbesserungen und Modernisierungen aus. Die englischen und französischen T.B. enthalten jetzt die internationale phonetische Transskription (Intern. Phon. Association), während die spanischen Bände vorläufig noch die Grundsätze der Toussaint-Langenscheidt-Lautschrift beibehalten haben, was den Benutzern dieses Systems nur lieb sein kann, da es unmißverständlich die feinen Nuancen der Aussprache des Castellano wiedergibt. Neu hinzugekommen sind in allen drei Jubiläumsausgaben zahlreiche Anwendungsbeispiele, auch für den idiomatischen Gebrauch der Stichwörter, ferner — auf Kosten des Archaischen — eine Fülle von Neologismen, modernster Abkürzungen und aktueller Eigennamen. Die engl. und span. Bände enthalten Amerikanismen in einem Umfang, welcher deren Bedeutung in Vokabular, Schreibung und Aussprache gerecht wird. Eine Sonderleistung stellt im englischen T.W. die durchgehend (!) bei allen mehrsilbigen Wörtern markierte Silbentrennung dar, eine Notwendigkeit für jeden Korrespondenten, sogar für den gebürtigen Engländer. Synonyma und Präpositionen sind, wo immer nötig, gewissenhaft vermerkt, und die Verbesserung der Übersichtlichkeit und der bildlichen Zeichen springt in die Augen. Die Büchlein enthalten trotz ihres handlichen Formats (10 x 15 cm) je etwa 60—70 000 Stichwörter der Umgangssprache und viele Spezialausdrücke, dazu verlässliche Übersichten und durchgängige Hilfen für den Gebrauch im Funktionsganzen der Sprache. Für den Lehrer an der Auslandsschule bietet sich hier ein lebensnaher und

immer zuverlässiger Begleiter in das Reich der fremden Sprache an. Auch den Schülern kann man die Langenscheidt-Taschenbücher angelegentlich empfehlen, zumal der Preis erschwinglich ist. Sewing

## Zeitschriftenschau

**Westermanns Pädagogische Beiträge**, Heft 1/58, wollen nach dem Vorwort zum neuen Jahrgang mehr als bisher Hilfen für die Praxis bieten, die unter dem Titel: „Die Präparation“ in jedem Heft erscheinen sollen. Wertvolle allgemeine Beiträge sind u. a. „Politische Erziehung in der Volksschule“ (E. Marthewes), „Das Problem der Schulpflicht“ (E. Meyer), „Minderwertige Gedichte“ (B. Schulz), „Das Diktat“ (H. Wefelmeyer), „Unser Turngarten“ (K. Prella) und die Geschichte „Angela — ein Tag aus dem Leben einer Schülerin in England“ (V. W. Brown).

**Westermanns Geographische Rundschau** geht mit Heft 1/58 in ihren 10. Jahrgang. H. Paschinger gibt eine umfassende Schau: „Die Türkei heute“. A. Karger schreibt über „Wirtschaft und Wirtschaftsräume der Sowjetunion“ und „Neulanderschließung in der Sowjetunion“. Es folgt „Die Wirtschaftsformen der Kanareninsel Lanzarote“ (J. Matznetter). J. Wagner zeigt „Die Bundesrepublik in europäischer Sicht“. In Bildern eingefangen und ausgiebig erläutert ist „Die Welt der Arbeit in Afrika“. Schröter

**„Deutschunterricht für Ausländer“** Nr. 6—7/1957: H. T. Betteridge, Glasgow: „Der Maßstab beim Übersetzen“ (= scharfe Ablehnung jeglicher Übersetzung in die Fremdsprache; empfiehlt statt dessen das Schreiben freier Aufsätze). — Dr. W. Köpke, Singapur: „Unterrichtserfahrungen in Singapur“ (= behandelt die Schwierigkeiten, die in Deutschkursen mit Chinesen, Indern, Malayen und Ceylonesen, zu denen sich Holländer, Engländer und Nordamerikaner gesellen). Hdh

**Österreichische Päd. Warte** 2/1958: R. Serniko: „Das Sprechen des Lehrers als Vorbild für das Sprechen des Schülers“.

Hdh



## 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**

Ans Herz zu legen nicht nur dem  
Generaldirektor, dem Lehrer, dem  
Reisevertreter, dem Unteroffizier,  
dem Schauspieler, dem Geistlichen,  
sondern auch Dir, wer Du auch seist.

*Hans Reimann*  
in seiner 4. Literazzia

Weller

### Das Buch der Redekunst

420 S., Ln., DM 18.—

Weller

### Sprechlexikon

Stimme — Sprache — Rede  
320 S., Ln., DM 18.—

**Econ-Verlag · Düsseldorf**

### Lesebücher für Ausländer

HAROLD VON HOFE

### 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**



Nähere Auskunft vom Verlag Langenscheidt KG, Berlin-Schöneberg (Westsektor)



# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 6 · 5. Jahrgang · München, Juni 1958

## DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

## INHALT DES HEFTES

|                                                                              |               |           |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------|
| Die Aufgaben der Auslandslehrer . . . . .                                    | H. Langerfeld | Seite 121 |
| Wie bringe ich das Kind zum Sprechen? . . . . .                              | J. Krull      | Seite 127 |
| Musische Erziehung — erst recht in deutschen Schulen<br>im Ausland . . . . . | S. Bartholdi  | Seite 135 |
| Zweisprachigkeit . . . . .                                                   |               | Seite 137 |
| Persönliche Nachrichten . . . . .                                            |               | Seite 138 |
| Aus aller Welt . . . . .                                                     |               | Seite 139 |
| Büchertisch . . . . .                                                        |               | Seite 142 |

---

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 OStDir. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br., Okenstr. 42

---

Verband der deutschen Lehrer im Ausland E. V.: Mitgliedsbeiträge und Spenden werden erbeten an Postscheckkonto München 148 447 (Schulrat J. Gugler, Freising).

---

## 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 Aufgaben der Auslandslehrer

(Auszug aus einem Referat vor dem 4. Vorbereitungskursus für Auslandslehrer 1957)

Von Ministerialrat i. R. Dr. Heinrich Langerfeld, Hunstig

Meine Damen und Herren! Wenn Sie im Anschluß an diesen Kursus in wenigen Tagen die Arbeitstagung des VdLiA. in Stuttgart besuchen, werden Sie die Feststellung machen, daß der Teilnehmerkreis sich keineswegs auf die gegenwärtig an einer Auslandsschule beschäftigten Berufskollegen beschränkt. Eine erstaunlich große Zahl ehemaliger Auslandslehrer, darunter manche, die längst im Ruhestand leben, sind stets auf diesen Tagungen anzutreffen und beweisen durch die Teilnahme an den Aussprachen und durch ihr Interesse am Entwicklungsstand der Auslandsschulen, daß die einstige Berufung innerlich fortwirkt. Die Arbeit an einer Auslandsschule erzeugt offenbar ein besonderes Berufsgefühl, dessen Stärke und Unzerstörbarkeit sich im Berufsleben der Heimat selten zeigt.

Kaum weniger überraschen dürfte Sie die Erkenntnis, daß die Aufgliederung des Erzieherstandes in Berufsgruppen mit eigenen, bisweilen divergierenden Standesinteressen vor den Aufgaben der Auslandsschule ihren Sinn verliert. Natürlich wird auch draußen jede Lehrkraft im Regelfalle entsprechend ihrer besonderen Vorbildung und Unterrichtserfahrung eingesetzt. Aber ein Blick in die Unterrichtsverteilung einer Auslandsschule zeigt, daß die erworbene „*facultas docendi*“ sich bisweilen nicht mit dem Lehrauftrag deckt. Diese Tatsache hat äußerlich darin ihren Grund, daß der Nachschub von Lehrkräften aus der Heimat nicht immer den Wünschen der Auslandsschule genau zu entsprechen vermag. Aus der Erfahrung aber, daß sich draußen z. B. Volksschullehrer häufig im Fachunterricht von Gymnasialklassen und selbst auf dem Leiterposten einer „Nichtvollanstalt“ mit mehreren akademischen Lehrkräften ausgezeichnet bewährt haben, geht hervor, daß die Auflockerung der strengen Bindung des Einsatzes an erworbene Lehrbefähigungen kein Nachteil zu sein braucht. Sie entspricht im übrigen dem *Einheitscharakter* der Auslandsschule, der darin zum Ausdruck kommt, daß mehrere Schularten zu einem geschlossenen *System* unter einheitlicher Leitung verbunden sind. In diesem System erfüllt der Kindergarten eine ebenso unentbehrliche und verantwortungsreiche Aufgabe wie die Grundschule und die gymnasiale Mittel- und Oberstufe. So fällt z. B. der Kindergärtnerin die Aufgabe zu, das fremdsprachige Kind mit den Mitteln der üblichen Kindergarten-erziehung in die Anfangsgründe der deutschen Sprache einzuführen und planmäßig einen festgelegten ersten Wortschatz zu erarbeiten. Sie muß dazu die Grundlagen der Phonetik beherrschen, denn eine unzureichende Schulung in der richtigen Lautbildung und Betonung auf der Eingangsstufe hat Aussprachefehler zur Folge, die später kaum noch zu beseitigen sind. Durch diese enge Bezogenheit und gegenseitige Abhängigkeit aller Stufen des Bildungsganges an einer Auslandsschule wird ein einheitliches *Berufsethos* erzeugt, das die Mitglieder des Lehrkörpers auch menschlich über die Jahre der gemeinsamen Tätigkeit hinaus aneinander bindet.

So notwendig es ist, daß jeder Auslandslehrer über ein gediegenes Fachwissen, gründliche methodische Ausbildung und eine gewisse Lehrerfahrung verfügt, so

unerlässlich ist es andererseits, daß sein pädagogisches Handeln frei ist von dogmatischen Bindungen und fachegoistischer Einseitigkeit. Der Lehrplan einer Auslandsschule ist das Ergebnis langer Erfahrungen und ständiger Anpassung an die sich wandelnden, in jedem Lande verschiedenen äußeren Arbeitsbedingungen. Rasches Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit und der Wille zur bedingungslosen Eingliederung in gewachsene Ordnungen, begeisterte Hingabe sind Voraussetzungen für eine wertvolle Mitarbeit im Lehrkörper einer Auslandsschule. Es haben schon hochqualifizierte Inlandslehrer, denen diese Anlagen nicht oder nicht in ausreichendem Maße zu eigen waren, vor den Aufgaben der Auslandsschule versagt. Andererseits bringt der Auslandsschuldienst oft Fähigkeiten und Kräfte zur Entfaltung, die in der Heimat mehr oder weniger brachlagen. Darum bietet kaum ein anderer Zweig des Lehrerberufs so vielseitige Möglichkeiten für *besondere* Leistungen.

Sie wissen bereits, daß an unseren Auslandsschulen deutsche und fremde Jugend gemeinsam erzogen wird. Die deutsche Sprache und die Sprache des Gastlandes sind daher gleichgestellte Kernfächer und Unterrichtssprachen vom Kindergarten bis zur obersten Klasse. Der Lehrstoff bildet eine kunstvolle Synthese aus den Bildungsprogrammen der beiden Nationen. Er verteilt sich auf den deutschen und den fremdsprachigen Teil des Unterrichts, bzw. auf die deutschen und fremden Lehrkräfte der Schule. Dabei finden allerdings auch gewollte Überschneidungen Platz. Denn es ist für die seelisch-geistige Entwicklung der Schüler von großer Bedeutung, wenn gewisse für beide Völker lebenswichtige Fragen, insbesondere also solche geschichtlich-politischer, aber auch sozialer oder weltwirtschaftlicher Art auch in der Sicht eines anderen Volkes geschaut und begriffen werden. Nichts kann der politischen Reife und dem kritischen Urteilsvermögen eines jungen Menschen förderlicher sein, als tiefe Einblicke in die Denkweise und die Strebungen anderer Völker. Gerade die deutsche Schule im Ausland aber verfolgt das Ziel, Menschen zu erziehen, die mit opferwilliger Dienstbereitschaft für das eigene Volk ein weltoffenes Verständnis für die Lebensnotwendigkeiten anderer Völker verbinden. Damit dient sie der Verbreitung des guten Willens zur Verständigung und zum Frieden unter den Völkern. Dieses hohe Ziel stellt die Aufgaben des Auslandslehrers auf die gleiche Stufe mit denen des Außenpolitikers und des Diplomaten. Der Auslandslehrer ist im Sinne seines Auftrages der Vertreter lebenswichtiger Interessen seines Volkes im Ausland, obwohl er seinen Dienst aus staatsrechtlichen Gründen freiwillig und nicht kraft staatlicher Weisungsgewalt auf dem Wege der Versetzung oder Abordnung übernimmt. Seine Arbeit steht aber unter der fortlaufenden mittelbaren und unmittelbaren Kontrolle oberster Bundesbehörden. Darum ist der Anspruch des Auslandslehrers auf rechtliche Gleichstellung mit den als Beamte draußen tätigen Deutschen unbedingt gerechtfertigt.

Man hat den Auslandslehrer bisweilen als *geistigen Botschafter* seines Volkes bezeichnet. Damit wird zum Ausdruck gebracht, daß seine kulturelle Arbeit über den Bereich seines schulischen Einsatzes hinausgreift. Es gibt viele Wege, um dem deutschen Ansehen in der Welt zu dienen und deutsche Sprache und Kultur unaufdringlich, aber wirkungsvoll zu verbreiten. Einige hiervon seien kurz angedeutet:

Die Auslandsschulen veranstalten *Sprachkurse*, allgemeine sowohl als besondere für verschiedene Berufsarten (Studenten, Offiziere, Techniker, Kaufleute

usw.). Die Besucher dieser Kurse zählen oft nach Hunderten. Die Methodik dieser im wesentlichen auf praktische Zwecke ausgerichteten Kurse ist auch von einem in der fremdsprachlichen Methodik nicht ausgebildeten Lehrer unschwer zu erlernen, wenn er sich auf die Erfahrungen seiner Kollegen und die ausgezeichneten Hilfsmittel des „Goethe-Instituts“ in München mit seinen zahlreichen Außenstellen in aller Welt stützt. Anspruchsvoller sind *Förderkurse für die Germanisten* an den Höheren Schulen des Gastlandes. Wer als Germanist an einer Auslandsschule tätig ist, findet in der Regel leicht persönliche Kontakte mit seinen engeren Fachkollegen am Schulort und oft auch dankbares Interesse an gegenseitigen Unterrichts-Hospitationen.

Mit Recht wird ferner vom Auslandslehrer erwartet, daß er am kulturellen Leben des Gastlandes teilnimmt und besonders auch in zwischenstaatlichen Vereinigungen, die eine kulturelle Annäherung mit Deutschland zum Ziel haben, aktiv mitarbeitet.

Wo eine deutsche Auslandsschule sich niederläßt, finden sich in der Regel auch Schulen und sonstige kulturwerbende Einrichtungen anderer Nationen. Es ist stets lehrreich und dient außerdem der geistigen Solidarität aller Menschen guten Willens, mit den Trägern dieser Einrichtung freundschaftliche Beziehungen zu unterhalten und Erfahrungen auszutauschen. Die deutsche Kulturpolitik verfolgt keine hintergründigen Ziele, die sie zu verbergen hätte.

Schließlich möchte ich auf den Wert persönlicher Kontakte mit den Eltern der fremden Schüler, aber auch mit anderen Persönlichkeiten des Gastlandes hinweisen, dabei aber auch auf die Notwendigkeit aufmerksam machen, bei jeder Begegnung mit Ausländern sich gewisser Gefahren bewußt zu sein. Die Erfahrung lehrt, daß gelegentlich ein Auslandslehrer, aus der Enge seiner heimatlichen Schulstube in die Welt internationaler Begegnungen versetzt, die so notwendige Selbstkontrolle über seine Haltung und sein Auftreten vergißt. Tausend kritische Augen sind täglich auf sein Tun und Lassen gerichtet. Mangel an politischem und gesellschaftlichem Takt, Entgleisungen unter dem Einfluß des Alkohols u. ä. m. schädigen nicht nur sein persönliches Ansehen, sondern auch das seiner Nation.

Im Mittelpunkt der Aufgaben eines Auslandslehrers steht natürlich sein Wirken in der Schule. Wenn vorher gesagt wurde, daß die deutsche Sprache und die Sprache des Gastlandes gleichrangige Stellungen im Bildungsprogramm der Auslandsschulen einnehmen, so bedeutet das nicht eine zahlenmäßige Gleichheit der ihnen zugewiesenen Unterrichtsstunden. Es ist zu berücksichtigen, daß der fremde Schüler außerhalb der Schule kaum eine Möglichkeit hat, sich im Gebrauch der deutschen Sprache zu üben. Bis zum Ende des zweiten Weltkrieges war daher an fast allen deutschen Schulen im Ausland dem Deutschen sowohl als Lehrfach wie besonders auch als Unterrichtssprache in anderen Fächern eine Vorrangstellung eingeräumt. Beide Sprachen kamen dabei zu ihrem Recht, wie alljährliche Reifeprüfungen unter der Leitung eines deutschen „Reichsbeauftragten“ und eines Vertreters der fremden Unterrichtsverwaltung erwiesen. Heute ist als schmerzliche Folge des Zusammenbruchs des Reiches die Stellung des Deutschen durch einschneidende Bestimmungen der fremden Unterrichtsverwaltung mehr oder minder stark geschwächt, und an einigen Auslandsschulen wurde es in eine völlig unzulängliche Randstellung gedrängt, die den Namen *Deutsche Schule* kaum noch rechtfertigt. Umso mehr verdienen organisatorische Maßnahmen, die sich von jeher als Bereicherung des pädagogischen Lebens und einer Erziehung

deutscher Prägung, vor allem aber als Förderung der deutschen Sprachkenntnisse der fremden Schüler bewährt haben, heute besondere Beachtung. Die wichtigsten seien kurz angeführt:

1. Jede Unterrichtsstunde in deutscher Sprache ist unabhängig von ihrem fachlichen Inhalt eine deutsche *Sprachstunde*. Kein Fachlehrer darf sich der darin begründeten Aufgabe entziehen.
2. Außerhalb der Unterrichtsstunden — in den Pausen, auf dem Sportplatz, bei Wanderungen usw. — ist im Verkehr der Schüler untereinander und mit den Lehrern von den mittleren Klassen ab aufwärts grundsätzlich nur die deutsche Sprache zuzulassen. Dieses „Hausgesetz“ führt nur dann zum Erfolg, wenn die Schüler seinen Sinn begreifen und alle Lehrer — auch die fremden <sup>1)</sup> seine Durchführung streng überwachen <sup>2)</sup>).
3. Die *Freizeit* der Schüler ist so vollständig als möglich in das Schulleben einzubeziehen. Für alle Interessenrichtungen — sportliche, handwerkliche, musische, experimental-naturwissenschaftliche — sind *Zirkel* zu bilden, die Teilnahmewillige aus mehreren Klassenstufen zu Arbeitsgruppen unter der kameradschaftlichen Führung eines geeigneten Lehrers vereinigen.
4. „*Silentien*“, d. h. Arbeitsstunden, in denen die Schüler unter der beratenden Aufsicht von Fachlehrern ihre Hausaufgaben anfertigen können. Langsam arbeitende, verträumte und verspielte Kinder lernen dabei eine bessere Arbeitstechnik und gewinnen Zeit für die Beteiligung an den unter 3. genannten Zirkeln.
5. Geregelter *Schülerbriefwechsel* — am besten mit der Stammanstalt eines Lehrers der Klasse in der Form von Sammelberichten unter der redaktionellen Leitung eines kleinen Schülerausschusses.
6. Für die Schulen in Europa *Schüleraustausch* und gemeinsame Ferienlager mit deutschen Inlandsschulen.

Erschreckt werden Sie sich wahrscheinlich fragen, ob denn eine solche Fülle von schulischen und außerschulischen Aufgaben den Auslandslehrer nicht überfordere. Es ist natürlich nicht zu bestreiten, daß der Auslandsschuldienst höhere Anforderungen an den Leistungswillen und die Kraft eines Lehrers stellt als normalerweise der Dienst in der Heimat. Bedenken Sie aber, daß der Lehrkörper einer Auslandsschule sich aus jungen, von der hohen Bedeutung ihres Auftrages erfüllten Lehrkräften zusammensetzt. Die wirtschaftliche Lage des beurlaubten deutschen Auslandslehrers enthebt ihn heute der materiellen Sorge und ermöglicht ihm die Hergabe seiner ungeteilten Arbeitskraft. Zweieinhalb bis drei Monate zusammenhängender Ferienzeit gewährleisten außerdem die notwendige Regeneration der verausgabten Kräfte. Allerdings muß von einer Auslandsschule, die im Dienst ihres hohen Bildungs- und Erziehungszieles ein reiches pädagogisches Leben außerhalb der Unterrichtsstunden entfaltet, erwartet werden, daß sie den Unterrichtseinsatz ihrer Lehrer nicht nach heimatlichen Pflichtstunden-

---

<sup>1)</sup> Wenn vom deutschen Lehrer mit Recht verlangt wird, daß er so schnell als möglich die Landessprache erlernt, so gilt die entsprechende Forderung auch für die fremden Lehrer an einer deutschen Auslandsschule.

<sup>2)</sup> An einer von mir geleiteten Auslandsschule waren die Schüler von der Notwendigkeit der Maßnahme so überzeugt, daß sie von sich aus Verstöße mit kleinen Geldstrafen zugunsten einer Klassenkasse ahndeten.

zahlen bemißt. Für jeden fortlaufenden, auf Weisung oder mit Zustimmung der Schulleitung erfolgenden Sondereinsatz sollte eine angemessene Entlastung gewährt werden.

Die deutsche Sprache kann sich an Weltgeltung und Verbreitung zwar nicht mehr mit der englischen und französischen messen, aber sie gewinnt in vielen Ländern seit einigen Jahrzehnten wieder ständig an Boden. Ihr Vordringen unterstützt die Anknüpfung und Vertiefung unserer wirtschaftlichen Beziehung zum Ausland, während umgekehrt die fortschreitende Entwicklung dieser Beziehungen das Bedürfnis der Ausländer zum Erlernen der deutschen Sprache vermehrt. Dazu genießt deutsche Erziehungskunst in der Welt meist ein sehr hohes Ansehen. Aus diesen Gründen ist es der Wunsch vieler Ausländer, ihre Kinder einer deutschen Schule zuzuführen, so daß die Auslandsschulen meist in der Lage sind, durch sorgfältige Auslese der fremden Schüler, deren Zahl die der deutschen Kameraden meist erheblich übertrifft, die Voraussetzungen für ein hohes Leistungsniveau zu schaffen, wodurch wiederum das Ansehen der Auslandsschule und ihre Beliebtheit steigen. Für alle fremden Schüler sollte, von besonderen Ausnahmen abgesehen, ein zweijähriger Besuch des deutschen Kindergartens unabdingbare Voraussetzung für die Aufnahme in die erste Grundschulklasse sein. Der Kindergarten stellt in den Augen der Eltern eine selbständige Erziehungseinrichtung für das noch nicht schulpflichtige Kind dar. Die Schule braucht daher keine Verpflichtung zu übernehmen, allen Besuchern ihres Kindergartens den Zugang zur Grundschule zu öffnen. Es erscheint vielmehr zweckmäßig, den Kindergarten so stark zu halten, daß nur etwa zwei Drittel seiner Besucher für die Aufnahme in die Grundschule in Betracht kommen. Dadurch ergibt sich eine auf wichtige Beobachtung der Sprachbegabung gegründete zweite Auslesemöglichkeit. Die dritte und schärfste sollte bei der Aufnahme in die gymnasiale Oberstufe erfolgen. Da das Bildungsprogramm der normalen Schule des Gastlandes von der Auslandsschule erfüllt werden muß, bringt der Übergang der Schüler, deren Begabung den Anforderungen einer zweisprachigen Schule nicht entspricht, in der Regel keine Schwierigkeiten mit sich. Oft bleiben sie treue Freunde und gern gesehene Gäste der deutschen Schule.

Auf deutsche Schüler ist das Ausleseverfahren nicht anwendbar. Es gilt von jeher als Ehrenpflicht einer deutschen Schule im Ausland, jedes in ihrem Bereich aufwachsende deutsche Kind an sich zu ziehen und mit einer seinem Leistungsvermögen entsprechenden Bildung zu versehen. Kann ein deutsches Kind im Unterricht in dem einen oder anderen Pflichtfach nicht folgen, so ist es von diesem Teil des Unterrichts seiner Klasse auszuschließen. Damit scheidet es aus der Reihe der Vollschüler aus und wird *Gastschüler*. Die freiwerdenden Stunden verbringt es in einer Sammelklasse, um durch *individuellen Förderunterricht* bis zur Vollendung des schulpflichtigen Alters zumindest in den Fächern Deutsch, Landessprache und Rechnen soweit gebracht zu werden, daß es für einfachere Berufe ausgerüstet ist. Gastschüler erhalten keine Zeugnisse, sondern an deren Stelle eine Bescheinigung über den Schulbesuch und den erreichten Bildungsgrad.

Ein Mittel der Auslese ist auch — so seltsam es klingt — die Höhe des Schulgeldes. Die deutsche Auslandsschule sollte das höchste Schulgeld am Schulort fordern. Befürchtungen, daß der Zudrang zur Schule darunter leide, sind nach meinen Erfahrungen völlig unbegründet. Das Teuerste wird — nicht nur bei uns — am stärksten begehrt. Hohe Schulgeldsätze aber schaffen die wirtschaft-

liche Voraussetzung dafür, hochbegabten aber mittellosen Schülern durch teilweise oder gänzliche Befreiung vom Schulgeld, ja durch Unterstützung mit Kleidung und Ernährung den Lebensweg zu bahnen. Durch die Beziehungen der fremden Lehrer zu ihren einheimischen Kollegen können solche förderungswürdigen Kinder an den öffentlichen Schulen des Standortes leicht aufgespürt werden. Am besten geschieht die Übernahme am Ende eines bestimmten Schulabschnittes, weil dann durch die Abgabe ungeeigneter Schüler Plätze frei werden. Den Anschluß finden die Hochbegabten leicht durch einjährigen Besuch einer besonderen Übergangsklasse.

Aufnahmefähigkeit und Lerneifer der Schüler verbürgen allein noch nicht hohe Bildungsergebnisse. Ebenso wichtig sind ausgewogene Lehr- und Stoffpläne und eine strenge Rationalisierung des gesamten Unterrichts. Es gibt keine einheitlichen Pläne für die Auslandsschule, denn sie richten sich in jedem Land nach den besonderen Vorschriften der fremden Unterrichtsverwaltung. Die ständige Fortentwicklung der Pläne und die Verbesserung der methodischen und didaktischen Wege zu ihrer Verwirklichung stehen daher im Mittelpunkt der schulischen Aufgaben des Auslandslehrers. Immer wieder müssen die Stoffpläne daraufhin überprüft werden, ob nicht das eine oder andere Gebiet gekürzt oder gestrichen werden kann. Auf keinen Fall darf das Volumen des gesamten Lehrstoffes das ohnehin übervolle Maß in der Heimat übersteigen. Stoffüberfütterung hat immer eine Verflachung der Bildung zur Folge, und eine Auslandsschule, die hohe Ergebnisse durch Paukerei und Überforderung der Schüler mit häuslichen Arbeiten zu erreichen sucht, würde nur totes Wissen ohne tieferen Bildungswert anhäufen. Meist wird der Unterricht der *fremden* Lehrer ohnehin durch dogmatisch-positivistische Wissensvermittlung Wege einschlagen, die von der deutschen Pädagogik längst verlassen sind. Das ist kaum zu verhindern, weil die Inspektoren die Erfüllung der Stoffpläne ihrer Unterrichtsverwaltung überwachen. Immerhin findet dabei eine Schulung des Gedächtnisses statt, die in der deutschen Pädagogik oft zu kurz kommt. Für den deutschsprachigen Teil des Unterrichts ergibt sich aber hieraus die Forderung, durch arbeitsunterrichtliche Methoden den Schüler zu selbständigem, kritischem Denken zu erziehen. Immer sollte nach Wegen gesucht werden, dem Schüler die Mitarbeit durch die Beseitigung überflüssiger Hemmnisse zu erleichtern. Ich kann hierfür nur wenige Beispiele andeuten:

1. Einheitsschrift für den deutschen und fremdsprachlichen Unterricht. Am besten führt der deutsche Grundschullehrer in das Schreiben und Lesen während eines  $\frac{1}{2}$ - bis 1jährigen Vorkursus zwischen dem Kindergarten und der Grundschule ein. Der fremde Grundschullehrer hat dann die erlernte Schriftart und den Duktus zu übernehmen.
2. Einheitliche grammatikalische Bezeichnungen, verbindlich für den gesamten Sprachunterricht an der Schule.
3. Einheitliche Form für den Kopf aller schriftlichen „Reinarbeiten“, für die Korrekturzeichen und die Art der Fehlerberichtigung.
4. Einheitliche Rechenmethoden, mathematische Bezeichnungen, logarithmische Schemata usw.
5. Kanon aller auswendig zu lernenden Märchen, Gedichte und Lieder.
6. Verbindliche Wortschätze für den Deutschunterricht in den unteren Klassen im Anschluß an Fibel und Lesebuch.



Eine besondere Erleichterung für den fremdsprachigen Schüler der unteren Klasse bedeutet es, wenn jeder Lehrer sich streng dazu erzieht, im Unterricht und im Verkehr mit den Schülern langsam, akzentuiert und in einfachen Sätzen zu sprechen. Dialektfreies Bühnen-Hochdeutsch ist eine begründete, aber leider nicht immer erfüllte Forderung für jeden Unterricht an Ausländer. Ich habe keine Einwendungen gegen Dialekte, einige liebe ich sehr. Aber im Verkehr mit Ausländern und besonders an der Auslandsschule sind sie fehl am Platz.

Der fruchtbare Boden, in den die heutige deutsche Kulturpolitik im Ausland ihre Saat hineinsent, ist getränkt von der Erkenntnis, daß unser Volk mit dazu berufen ist, das Erbe der christlichen und humanitären Überlieferung mit den Waffen seines Geistes und seiner Kultur zu verteidigen. Die freien Völker der Welt streben nach einer Zurückdrängung alles Trennenden und nach einer Konsolidierung eines gemeinsamen kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Wollens. Daran mitzuarbeiten in vorderster Linie ist die Krönung aller Aufgaben, die den Lehrer an den deutschen Schulen in aller Welt erwarten.

## Wie bringe ich das Kind zum Sprechen?

(Aus dem Deutschunterricht in fremdsprachigen Klassen)

Von Rektor Joseph Krull, Hildesheim

*Bemerkung der Schriftleitung:* In unserm gekürzten Bericht über den Vortrag des Verfassers auf dem 4. Vorbereitungskurs für Auslandslehrer: „Methodische und didaktische Probleme des Grundschulunterrichts an der Auslandsschule“ in Heft 2/1958 unserer Zeitschrift wurde zu obigem Thema bereits Stellung genommen. Vielfachen Wünschen nachkommend, hat uns der Verfasser eine geschlossene und ausführlichere Darstellung des stark interessierenden Anliegens zur Verfügung gestellt. Hierbei wurden, wo Wiederholungen vermieden werden sollten, in o. a. Bericht schon gebotene Ausführungen in gestraffter Form gebracht oder fortgelassen.

Zum Zwecke farbkraftigerer Gestaltung der Darlegungen, die das Kernproblem der Zweisprachigkeit in unseren deutschen Auslandsschulen ansprechen wollen, diene als Gegebenheit eine nichtdeutschsprachige Klasse, die mit Schulanfängern ohne deutschsprachliche Vorbildung beginnt, und eine Unterrichtssituation, in der das Deutsche Prinzip ist.

I. Der Berg. Wer will den Alpdruck leugnen, den man als noch unerfahrener Auslandslehrer empfand, da man sich erstmals der Aufgabe gegenübergestellt sah, fremdsprachige Kinder im Sinne unserer besonderen Zielsetzungen zum Deutschsprechen zu bringen? Aber die Beklemmung war nötig und gut, weil sie fruchtbar wurde: zu besinnlicher Ruhe und Sammlung mahnte und bedingungslos forderte, klar zu sehen, wohin man kommen sollte und konnte, und weil sie verlangte, unnachgiebig nach gangbaren Wegen und handfesten Halten auszuspähen.

Großziel und Stationen mögen, je nach der schulorganisatorischen Lage, unbeschwerter festzulegen sein; die Pfade und Stützen aber, das Herauskommen aus Engpässen wird sich der Lehrende selbst in höchstpersönlichem Mühen und Ringen, in Nöten und Freuden erkämpfen müssen. Daß Umwege genommen

werden, wer wollte darüber richten? Wie häufig fehlt die Möglichkeit, sich brauchbaren Rat zu holen; wie schwer fällt es zuweilen, darum zu bitten! Wie bedauerlich muß es dabei erscheinen, wenn Erfahrungen nur gehütetes Eigengut bleiben oder versickern!

Vieler Art sind die Zielpunkte, die zur Höhe des zu erreichenden Sprachverständnisses und der brauchbaren, einwandfreien Sprachfertigkeit führen. Aber diese Höhe soll wiederum nicht nur wertvoller, unverzichtbarer Anteil des Unterrichts- und Schulalltags sein, sie muß lebensfähig und weiterwirkend werden, auch dann noch, wenn früher oder später das deutsche Schultor sich für das sprachfremde Kind geschlossen hat. Das bedeutet kindliches Selbstwollen und sprachlichen Drang und bedingt inneres Bedürfnis, Sicherheit und eine Sprachlust, die die eigene Muttersprache durchaus nicht hintenanstellt, die erworbene deutsche Sprache aber mit Stolz zu sprechen bemüht bleibt. Dahin zu kommen zwingt den Lehrenden neben der überschauenden Voraussicht zur Festsetzung der Teilaufgaben, zur Überlegung der Mittel und zu sorgsamem und doch frischem Steuern.

Es sind deutsche Redewendungen vonnöten, wie sie eine geordnete Durchführung schon des ersten Unterrichts- und Schulbetriebs mit den Anfängern verlangt. Dazu müssen die Kinder lernen, deutsch zu antworten und zu fragen. Begriffs- und Wortschätze, richtig und sicher gekoppelt, haben zur Stelle zu sein. Man will spielen und singen, braucht also Reim- und Liedgut. Die deutsche Fibel wartet auf den Arbeitsbeginn. Alles ruft nach Verständigungsbasis. Die Phonetik drängt sich mit ihren Forderungen in die vorderste Reihe.

Die Bilder der Vorschau weiten sich: das Gelegenheitssprechen neben der Systematik, das Bedürfnis der Kontrolle des Sprachverständnisses, selbständiges zusammenhängendes Sprechen, Sicherheitsübungen deutschsprachlicher Formbildungen, das Unterrichtsgespräch, neue größere Texte in neuen deutschen Büchern, deutschsprachliche Durchdringung des gesamten Unterrichts mit jeweiliger Eigenutzung des Faches.

Der Hang ist steil. Wie klettern, wo sich halten? Und draußen beobachtet man, wartet, erwartet.

Die spracherzieherische Planung ist abzustimmen auf Jahres-, Monats- und Wochenziele. Sie darf und soll in dem Sinne elastisch sein, als sie klassen- und schulorganisatorischen Vorgängen, Veränderungen und Besinnungsergebnissen Rechnung trägt. Sie hat die Züge ganzheitlicher Lehr- und Erziehungsweise zu führen und Quellen bereitzustellen, die natürliche Knüpfungspunkte geben und Herz und Gemüt ansprechen.

Es ist Anreiz zum Sprechen zu bieten. Dabei dürfte es Glück bedeuten, wenn man mit Schulanfängern beginnen kann, besonders wenn sie Nationen angehören, die neben ausgeprägtem Mitteilungs- und Sprechbedürfnis Sprachbegeisterung und Sprachbegabung mitbringen, dazu vom Elternhaus Anregung, Wertschätzung der deutschen Sprache, die sich mit kindlichem Ehrgeiz, einem starken Sich-zeigen-wollen und mit Sprachstolz vereinigen.

Geben wir immer wieder Sprech Gelegenheit, nutzen wir sie, wo sie sich anbietet, wenn sie auch einmal unser vorgehabtes Stundenziel abdrängt! Sparen wir zur Festigung des Gefühls kindlicher Sprechsicherheit und zur Erhöhung des Sprachmutes nicht mit Lob, eher mit Tadel! Machen wir das Deutschsprechen durch unablässige Gewöhnung zur Selbstverständlichkeit, machen wir es ruhig

zu einer Forderung! Aber übertreiben wir nicht! Es gibt Lagen, wo Zwang Lächerlichkeit werden kann.

Vorbild ist zuerst der Lehrer. Seinem Sprechen nachzueifern, ist kindlicher Impuls, der einzurechnen und in voller Bedeutung zu werten ist, entwickelt er sich auch mehr des Menschen als des Lehrenden wegen.

Jede Überforderung ist zu meiden. Sie birgt Gefahren der Ermüdung, der Erstickung der Beteiligungsfreude. Hier helfen geschickter Wechsel, die sprachliche Dingverbundenheit, das sprechende Handeln und das handelnde Sprechen. Wie gern lernen die Kleinen ihre deutschen Reime auswendig, singen sie ihre deutschen Liedchen!

Wissen muß der planende Lehrer auch um die Anbahnungsgrade des zu erwerbenden Sprachverständnisses, um individuelle Verschiedenheiten der Lernenden. Nicht immer kann er auf detaillierte Sprachbegriffsbildung direkt lossteuern. Oft ist Beschränkung auf anfängliche Erfassung des Gesamtsinnes nötig, dessen allmähliche bis volle Aufhellung, im einzelnen nicht bis aufs Pünktchen prüfbar, auch einmal der Zeit, der kindlichen Eigenheit, der Wirkung des Spürens und Ahnens, dem Geheimnis Kind-Sprache überlassen bleiben muß, wie es ähnlich das Leben selbst lehrt. Das enthebt keineswegs der Verpflichtung zur Anstrengung, Schaffung und Vermittlung eines ständig zu erweiternden Wort- und Formschatzes, der mit den zugehörigen Vorstellungs- und Begriffsinhalten eine eindeutige, unlösbare Einheit zu bilden hat.

Wissen und Können des Lehrenden sind auch für unsere deutschsprachliche Zielsetzung nur wirksam, wenn ein Herz dahinter schlägt, für das jedes Kind ein feines Empfinden hat und dem es seine kleinen Nöte vertraut. Tut es das auch in seiner Muttersprache — wie sollte es oft anders sein! — und spricht der Lehrer das Trostwort in seiner eigenen, dem Kinde nicht oder nur halb verständlichen Sprachweise, so kann aus dem Klang des ungewöhnt Gehörten, schützend und lösend, dem Kinde sprachliche, stark widerhallende Offenbarung werden.

Mächtig türmt sich der Aufgabenberg. Verständlich wird der Alpdruck. Aber scheuchen wir ihn auf, gehen wir ins Schulzimmer!

**II. Erste Sprachbegegnungen.** Da sitzen also am ersten Schultage brave Jungen und Mädchen — kurz zuvor von mütterlicher Zärtlichkeit und Sorge verabschiedet — vor dem deutschen Lehrer und schauen mit ihren dunklen Kulleraugen und mit unheimlicher Aufmerksamkeit erwartungsvoll zu ihm auf.

„Guten Morgen, Kinder!“ sagt er, und noch einiges dazu, auf deutsch natürlich, und vielleicht singt er ihnen ein deutsches Kinderliedchen, bevor er anfängt, einige Kinder mit ihrem Namen in den Mittelpunkt des frischen Interesses zu stellen. — Es ist still im Raum. Die Person des Lehrers befindet sich, wie selten im Leben, in einem Brennpunkt. Man liest in seinem Gesicht und in seinen Bewegungen und lauscht auf seine Stimme und seine den Kindern noch fremde, aber schon erwartete Sprache.

Solche allererste Sprachbegegnung ist wichtig. Sie ist für die Kinder zwar zunächst nur Attribut einer menschlichen Begegnung und erhält von dieser ihren Wert. Aber in dem ersten neuartigen Klang des Wortes, einem dem Kinde ungewöhnlichen Rhythmus und in der Melodie des Sätzchens liegen die Kontaktpunkte, die, eingebettet in ein gezündetes menschlich-persönliches Berühren, für alle folgende sprachliche Auseinandersetzung bestimmender Ausgang sind.

Es hat sich aus der Praxis heraus empfohlen, für die ersten sprachlichen Begegnungen mit dem Ziel einer *ersten Verständigungsbasis* etwa 6 Wochen vorzusehen. Die dazu nötige Spracharbeit, die einen Begriffs- und Wortschatz zu erstellen hat, der Sprachverstehen vermittelt und zum Antworten und eigenen Sprechen anregt, muß ding-, tun- und spielverbunden sein, die Geschehnisse des Schultags sprachlich einfangen und der Sonderwirkung lustbetonter Wiederholungen Rechnung tragen.

Die Einheitsstoffe für die *Wortschatzquellen* sollen aus dem kindlichen Erleben kommen, die Erfahrungs- und Gemütswelt der Kleinen auf die neue des Unterrichtsraumes und des Schulhauses übertragen, ordnungshafte Notwendigkeiten berücksichtigen und sich auf Bildgut, Sach- und Wortinhalt der wartenden deutschen Fibel einstellen.

Beim *1. Frage und Antwortkreis* mit Wer? Was? Wieviele? und den bejahenden und verneinenden Formen werden neben vorgelegten Personen- und Dingbezeichnungen u. a. verwandt: ja — doch — nein — nicht — der — die — das — ein — eine — kein — keine, und bestimmte und unbestimmte Zahlwörter.

Täglich gebrauchte *Redewendungen*, wie: Aufstehen! — Setzen! — Gerade stehen! — Gerade sitzen! — Guten Morgen! — Guten Tag! — Auf Wiedersehen! — Ich heiße — Er heißt — Sie heißt — Hole den (die, das) ... — Zeige den (die, das) ... — Mach das Fenster (die Tür) auf (zu) — Hefte herausnehmen! — Alles weglegen! — Lesen! — Lies! — Schreiben! — Schreibe! — Tafel sauber machen! — Schnell! — Langsam! — Laut! — Leise! — Nicht laufen! — Langsam gehen! — Halt! usw. werden nach Belieben erweitert oder abgeändert. Das sprachliche Verständnis erwächst aus der immer wieder vom Kinde beobachteten Verbindung der sprachlichen Klangbilder mit den in regelmäßig gleicher Weise folgenden Handlungen, unterstützt durch Geste und Mimik.

Passende *Reime und Liedchen*, deren sprachliches Verständnis zunächst ein Aufgehen des Gesamtsinnes ist, sollen der gesamtunterrichtlichen Idee zugehörig sein: Eins, zwei, drei, du bist frei ...; Ringel, Ringelreihe ...; Taler, Taler, du mußt wandern ...; Alle meine Entchen ...; Wenn die Kinder artig sind ... usw. usw.

Die Schaffung der ersten Verständigungsbasis mit sinnerfültem, kindliche Gemütswerte tragendem Wortschatz und sauberer Aussprachetechnik ist auch unerläßliche Vorbedingung für den ersten deutschen *Leseunterricht* auf ganzheitlicher Grundlage und ist dessen sprachmethodischer Parallelfall. Sie gibt ihm die im Sinnverstehen von Wort und Satz, in Rhythmus, Melodie und in der Zuordnung des lautlichen Einzelklangs ruhenden Voraussetzungen. Wir wissen, daß der herausgelöste, isolierte Einzellaut nicht über eine absolute, im Sprechprozeß einheitlich erscheinende Klangweise verfügt, sondern daß Lautcharakter und Akzentwert durch Silben- und Wortnachbarschaft wie durch Stellung im Satzganzen und durch dessen Art und Sinn beeinflußt werden, also erst vom Ganzen her eindeutig bestimmt werden können.

Die jeder Sprache innewohnende, den Laut- und Klangcharakter formende Kraft aber muß für das Deutsche so früh wie möglich geschaffen, entfaltet und soviel und solange wie möglich gepflegt werden, um den Störungstendenzen der mächtigeren kindlichen Muttersprachkraft wirksam entgegenzutreten zu können, die das erste Lesenlernen der fremdsprachigen Kinder im Deutschen oft so un-

angenehm behelligen. Das gilt zusätzlich, wenn im ersten Leseunterricht der Landessprache in der gleichen Klasse synthetisch gearbeitet und wenn eine erste Lesefertigkeit von den Schulanfängern schon mitgebracht wird. Es muß daher der gesamte deutschsprachige Unterricht auf die Wirkung seiner immanenten Sprachkraft im angezeigten Sinne eingestellt werden, um jene störenden Erscheinungen aufzusaugen oder gar dienstbar zu machen. Die ersten Sprachbegegnungen allerdings können dabei nur den Anfang bilden.

Über die schon früh einzusetzende *Aussprachepflege* berichten wir weiter unten (Abschnitt VI).

**III. Die planmäßige Weiterarbeit bis zum Ende des 1. Schuljahres.** Der notwendig werdenden *Wortschatzerweiterung* dienen neue Gruppen der kindlichen Erlebnis- und Erfahrungswelt. Wo eine direkte Verbindung natürlicher Erscheinungen mit der deutschsprachlichen Ausdrucksform nicht mehr zu erreichen ist, hilft man sich gradmäßig und in vielseitiger Anwendung mit nachgeahmten Bewegungen, zeichnerisch-entwickelnden und bildnerischen Darstellungen und endlich mit der kindlichen Muttersprachbrücke.

*Reim- und Liedtexte* behalten ihren festen Platz.

Die *Sprachformübungen*, aufgeteilt nach Wochenstoffgruppen, erhalten ihre inhaltliche Belebung durch Anpassung an die Unterrichtseinheit oder an das tägliche Geschehen: Was ruft (rufen) ...? — Wie ist (sind) ...? — Was tut (tun — macht, machen) ...? — Verbformen im Präsens und das dazugehörige Personalpronomen — Präsensformen von haben — Wohin? mit Präpositionen — Präsens von sein, mit Prädikat und Ortsbestimmung — Das Possessivpronomen — Steigerung des Adjektivs und Übungen im Vergleichen — Zeitadverbien — Wie lang (breit usw.) ist ...? — Wo ist (sind) ...? — haben als Hilfsverb — sein als Hilfsverb — Zusammengesetzte Substantive — Ordnungszahlen — Präteritum von sein — Das Personalpronomen in Akkusativ und Dativ — Präteritum von haben.

Auch bei diesen Gruppen wechselt die Frage- und Antwortform als bejahend und verneinend. Es tritt, wo es angeht, die *Aufforderung* mit jeweiliger Ausführung hinzu.

Der Lehrer wird selbst am besten entscheiden können, wo eine Verschiebung, Beschneidung oder auch Erweiterung der angeführten Wochenstoffe aus der Schulsituation oder ihrer plötzlichen Veränderung heraus notwendig oder angebracht sind.

Die zielgestellte Lehrerfrage und — in fröhlichem Wechsel, wobei sich der Lehrer zum teilnehmenden Mitschüler machen läßt — die richtig gefaßte Schülerfrage und auch die Aufforderung legen die für die Antwort oder tunbegleitete Aussage zu verwertenden Sprach- und Sprachformulierungselemente als Hilfen und Reiz bereit. Allmählich erfahren diese sprachlichen Elemente eine vom Antwortenden selbständig vorzunehmende mehr oder weniger starke Umbildung, die durch den Inhalt der Frage bedingt wird und gleichzeitig eine Kontrollmöglichkeit für das Sinnverstehen gibt: „Ist das *dein* Buch?“ — „Nein, das ist nicht *mein* Buch, das ist *Ihr* Buch.“ Oder schwieriger: „Lege *ich* *mein* Buch auf die *Bank*?“ — „Nein, *Sie* legen *Ihr* Buch auf den *Tisch*.“

Die Schwierigkeiten solcher verlangter Umbildungen muß der Lehrer überwachen, stufenmäßig herbeiführen und auf den Leistungsstand abstimmen, nach-

dem in vielerlei Aussageformübungen auf ihre Bewältigung hingearbeitet wurde. Der Gewinn der sprachlichen Sicherheit ruht auf den vielgestaltigen, regelmäßigen (nicht langweiligen!) Wiederholungen.

Durch Aufforderungen und Fragen kann eine besondere *Kontrolle* neu eingeführter Begriffe ausgeübt werden: „Lies den *oberen* Satz!“ — „Zeige und lies das *fünfte* Wort!“ — „Schreibe die dritte *Silbe*!“ (Die herausgehobenen Wörter entsprechen den neu vermittelten Sprachbegriffen.)

Oder: „*Kennst* du ihn?“ — „Ja, ich *kenne* ihn, er heißt ...“ — „*Kennst* du mich?“ — „Ja, ich *kenne* Sie, Sie heißen ...“

Den Kindern, denen bis dahin der Begriff *kennen* noch nicht klar geworden ist, schließt der Antwortsatz, in vielfacher Wiederholung aufgenommen, den Sinn der Frage nach und nach auf.

Die *phonetische Erziehung* bleibt unerläßlicher Arbeitsteil (siehe unten).

**IV. Im 2. Schuljahr.** Der neue Lehrer mache sich mit dem im 1. Schuljahr gewonnenen deutschen *Wortschatz* vertraut, der zu festigen und auszudehnen ist. — Den Übungen für zusammenhängende Sprechsätze und für *erweiterte Bildbeschreibungen* können allgemeine zum *Selbstbilden von Sätzen* aus gegebenen Satzgliedern in der Grundform zugefügt werden.

Als *Sprachformübungen* haben sich die folgenden Wochenstoffgruppen als Jahresplan bewährt. Soweit sie bereits für das 1. Schuljahr angeführt wurden, sind sie dort häufig zu kurz gekommen oder bedürfen erfahrungsgemäß besonderer Festigung. Ihre Formulierung bedeutet lediglich Orientierung für den Lehrer, also keine grammatische Lehrabsicht. Inhaltlich sind diese Übungen natürlich wieder auf das jeweilige unterrichtliche oder gelegheitsgebotene Lehrgut abzustimmen, zu dessen Sicherung sie gleichzeitig beitragen sollen:

1. Woche: Ordnungszahlen
2. Woche: Zusammengesetzte Substantive
3. Woche: Genitiv-Formen des Substantivs
4. Woche: haben mit Substantiv
5. Woche: Possessiv-Pronomen
6. Woche: *chen* — *lein*
7. Woche: Übungen mit dem Präsens
- 8./9. Woche: Zusammengesetzte Zeiten mit *haben* und *sein*
10. Woche: Reflexive Verben
11. Woche: Trennbare Verben
- 12./13. W.: Akkusativ des Personalpronomens
- 14./15. W.: Adjektiv-Formen als Attribut
- 16./17. W.: Steigerung
18. Woche: Adjektiv und Adverb
- 19./20. W.: Inversion
- 21./22./23. W.: *Akkusativ-Formen*: Substantiv und Artikel — Possessivpronomen — Demonstrativpronomen
- 24./25./26. W.: *Präpositionen*: Akkusativ, Dativ, gemischt
27. Woche: Verbformen im Präteritum
28. Woche und weitere Wochen: Wiederholungsübungen zur Festigung.

Die *Aussprachepflege* wird fortgesetzt.

V. Im 3. und 4. Schuljahr. Sinnentsprechend sind die sprachunterrichtlichen Maßnahmen des Vorjahres auch hier anzuwenden, wobei auf Alters- und Leistungsfortschritt Rücksicht genommen wird. — Man überlege die Möglichkeiten stofflicher Streichungen in anderen Fächern zugunsten der deutschen Sprach-erziehung. — Sprechfertigkeit und Sprachfreude werden weiter gefördert:

1. allgemein durch die gesamte sprachbegleitete Schul- und Unterrichtsatmosphäre bei möglichster spracherzieherischer Nutzung sich anbietender Gelegenheiten;
2. durch sprachliche, aber weise Ausschöpfung des neuen Lese-, Lied- und geeigneten sonstigen Lehrgutes;
3. durch systematische Weiterführung der Frage- und Antwortkreise, die in W-Fragewörtern und wieder als Wochenstoffgruppen aufgestellt werden können;
4. durch Arbeit an sorgfältig ausgewählten grammatischen Übungsbeispielen aus dem eingeführten deutschen Sprachbuch;
5. durch in Unterrichtsstoff und Gelegenheitserlebnis eingeflochtene Sonderübungen zur Vervollkommenung des zusammenhängenden Sprechens: Bild- und Tätigkeitsbeschreibungen, kurze Berichte eigenen und fremden Tuns und beobachteter Geschehnisse, Nacherzählungen;
6. durch wohlüberlegte Maßnahmen zur phonetischen Erziehung (siehe unten);
7. durch Beteiligung der Kinder, einzeln oder in Gruppen, an szenischen Darstellungen, die der sprachlichen Selbsttätigkeit und der Belebung fest- und feierlicher Schulanlässe zu dienen geeignet sind.

VI. Ein besonderes Wort zur phonetischen Erziehung. Wenn schon die deutschen Kinder eine Aussprachepflege nicht entbehren können, so trifft das für unsere fremdsprachigen in erhöhtem Maße zu. Es ist oft schmerzlich, festzustellen, mit welchen Aussprachemängeln uns nichtdeutsche Kinder begegnen, die bereits jahrelangen Deutschunterricht hinter sich haben: Lärren statt Lehrer, Brot statt Brot, eswaiundswansik statt zweiundzwanzig, choche Choise für hohe Häuser sind nur einige Proben aus der nicht selten festgestellten mangelnden Aussprache spanischer Kinder. Man stelle sich die Klangwirkung solcher sprachlichen Unmöglichkeiten im zusammenhängenden Sprechen vor! Wo bleibt der sprachliche, wo der seelische Gehalt! Dabei ist einwandfreie Aussprache durchaus zu erreichen, wenn auch nicht mühe-los. Wir dürfen uns indes nicht mit dem Einzellaut in isolierter Form zufrieden geben. Auch die Änderung seines Klangwertes in Laut-, Silben- und Wortnachbarschaft ist zu berücksichtigen. Für spanische Kinder beispielsweise wäre bei einer stofflichen Zusammenstellung der isolierte Einzellaut zu bieten, soweit er im Spanischen nicht vorhanden ist oder abweichend ausgesprochen wird: h, ch, sch, w, s, j, ü, ö, dazu die Länge und Kürze der Vokale. Es müßte der Einzellaut in Silbe und Wort bedacht werden: der Konsonant im Auslaut, Konsonantenverbindungen, Konsonantenhäufungen, Konsonantennachbarschaft in Aus- und Anlaut, der Kehlkopfverschlußlaut. Falsche Silben- und Wortzusammenschleifungen und der Einfluß unrichtiger Silben- und Wortbetonung müßten berücksichtigt werden. Ausführlich habe ich darüber und auch über die einzuschlagenden Wege bereits in den Heften 3 und 5 des Jahrgangs 1954 dieser Zeitschrift gesprochen<sup>1)</sup>. Es wird auf diese Ausführungen zweckmäßig verwiesen, da sie unsere Themenstellung wesentlich angehen.

---

<sup>1)</sup> Phonetische Erziehung (Aus der Praxis des Deutschunterrichts in spanischen Klassen).

**VII. Die große Nachbereitung.** Man gönne sich Halt und Besinnung. Rückschau an den kleinen und großen Wegenden tut not. Man stelle Erreichtes der anfänglichen Zielsetzung gegenüber, suche Maßstäbe durch Leistungsvergleiche in anderen Klassen mit ähnlichen Arbeitszielen. Vielleicht hatte man sich zuviel vorgenommen. Man wird streichen oder hinzufügen oder beides tun. Das ist nichts Beschämendes, aufrichtiges Suchen ehrt. Man wird spüren, wie man an der Aufgabe wächst, sich glücklich fühlen und — bescheiden bleiben.

Es wird auch festgestellt werden können, daß das Kind in Ton und Aussprachetechnik die Sprache *seines* Lehrers spricht, der sich daraufhin recht gewissenhaft prüfen sollte, inwieweit und mit welchem Erfolg er sich selbst um Abstreifung etwaiger mitgebrachter heimatlicher Akzentmängel bemüht hat. Der rückschauende Lehrer wird sich auch Rechenschaft darüber geben müssen, ob er genügend wachsam war, den oder die miteingesetzten Fachlehrer seiner Klasse an der sprachlichen Gesamtarbeit wirksam zu beteiligen.

Verlangen die Umstände, daß man vielleicht schon nach einem Jahre anderweitig eingesetzt wird, seine Klasse also nicht weiterführen kann, so ist das bedauerlich. In jedem Falle aber gebe man dem Nachfolger Bericht und höflich Rat.

Es wird sein eigener Weg sein, den der Lehrer suchend, tastend und mit viel Geduld fand. Er kann ihn nicht als allgemein gültiges Rezept anbieten. Aber dankbar wird mancher seine Wegzeigung willkommen heißen.

Es ist nicht lange her, da kam ein Herr aus Deutschland zur Schulbesichtigung nach Barcelona. In einer 4. Grundschulklasse, die nur aus spanischen Kindern bestand, bat er nach geraumer Zeit des Zuhörens den deutschen Lehrer, der gleichzeitig auf die spanische Ingreso-Prüfung vorzubereiten hatte, auf spanisch zu unterrichten und die Kinder spanisch antworten zu lassen. Denn diese sollten ja in der Lage sein, bei der bevorstehenden Prüfung vor dem spanischen Tribunal die geforderten in der Deutschen Schule erworbenen stofflichen Kenntnisse in der landesüblichen Weise darzutun. Es geschah aber folgendes: Auf die von ihrem deutschen Lehrer einwandfrei in der Muttersprache der Kinder gestellten Fragen und Aufforderungen antworteten die spanischen Kinder — deutsch. Es bedurfte erst besonderer und wiederholter Hinweise auf die geplante Absicht und den Wunsch des Besuches, die Zehnjährigen zu bewegen, sich in der geforderten Prüfungsform auszudrücken, was natürlich dann sofort gelang, weil es für die Kinder das Leichtere war. Der Grund? Nun, die Kinder waren gewöhnt, deutsch zu sprechen und — gerade heute — stolz, ihr Können zu zeigen. Sie haben das nachher „eingestanden“. Der kleine Zwischenfall war gar nicht so übel. Man hatte das Gefühl, daß der Herr Inspektor, von dessen Beherrschung des Spanischen wir nichts gewußt hatten, sehr wohl zufrieden war. Jedenfalls wurde geschmunzelt.

**VIII. Umschau nach andersartigen Unterrichtslagen.** Es dürfte nicht schwer fallen, den bisherigen Ausführungen entsprechende Leitlinien auch für anders gelagerte Unterrichtsverhältnisse zu entnehmen.

Wenn die Schulneulinge der Anfangsklassen schon aus dem Kindergarten deutschsprachliche Kenntnisse mitbringen oder wenn sie mit deutschsprechenden Kindern gemischt sind, ergeben sich daraus viele auszuwertende Hilfen. Maßgebend für Lehrweise und Arbeitstempo ist das Stärkeverhältnis der sprachlichen Leistungsgruppen. Ein Problem kann die Gefahr des Interesse-Nachlassens oder der Langeweile für die deutschen oder die im Deutschen fortgeschritteneren Kinder sein. Es hat sich aber gezeigt, daß auch in gemischten Klassenverbänden



ein allseitiger frisch-fröhlicher Unterrichtsbetrieb durchführbar ist, und daß das deutsche Kind nicht einfach Schaden leiden muß.

Plötzliche, unvorhergesehene schulische Umorganisationen, verspätete Zugänge von Schülern, die in den geschaffenen Arbeitsstrom erst eingeordnet werden müssen, mahnen naturgemäß zu neuen Überlegungen.

Auch für den Deutschunterricht in den weiterführenden fremdsprachigen oder gemischten Klassen nach dem 4. Grundschuljahr wird man viele der aufgezeigten Wege gangbar finden. Voraussetzung für den Erfolg bleiben immer der ständige Anreiz zum deutschen Sprechen, ein schülereigenes Wollen, vielseitig gebotene Sprechgelegenheiten, weise gestellte Forderungen und die dem Schüler selbst spürbar wachsende Sprachsicherheit.

Wo Deutsch nur als Fach gelehrt werden darf, vielleicht eine betrübliche Eckenstellung einnimmt, können Ziele und Leistungserwartungen oft nur recht bescheiden gestellt werden.

Selbst für die Erwachsenenkurse wird der aus der Spracharbeit der Grundschule kommende Lehrer ein vortreffliches Rüstzeug mitbringen, sofern er nur die jeweils neue Situation mit veränderten und doch auch wieder gleichen oder ähnlichen Gegebenheiten klar zu erfassen und sich ihr anzupassen bemüht ist.

Vielerlei Umschau bietet sich an. Sie befruchtet, läßt unnötige Hemmungen zurücktreten und stärkt damit die eigene Lehrsicherheit.

Die Frage: *Wie bringe ich das Kind zum Sprechen?* kann durchaus zu einer liebenswerten Aufgabe werden und damit jenes Gefühl bannen, das wie ein Alpdruck erschien, als man noch vor dem Berge stand.

## Musische Erziehung — erst recht in deutschen Schulen im Ausland

Von Sixt Bartholdi, Deutsche Schule Lüderitzbucht

Die Erziehung im Musischen ist im allgemeinen ein Stiefkind der Pädagogik. Während die Arbeit in den sachlich gebundenen Fächern wie Rechnen, Erdkunde, Naturkunde und auch in den Sprachen letzthin einem sachlichen Endziel dient (Beruf, Broterwerb), bringen die musischen Fächer Musik, Zeichnen, Basteln, Kunstgeschichte und Werken scheinbar nur flüchtige Werte hervor.

Natürlich freuen sich Eltern, Lehrer und Schüler über die im Vergleich zu den Sachfächern sehr greifbaren Ergebnisse des musischen Unterrichts; auf die materielle Seite des Lebens haben diese jedoch direkt keinen Einfluß. Ganz im Gegenteil — die Beschäftigung mit den musischen Fächern scheint dem schulischen und beruflichen Fortkommen des Menschen noch abträglich zu sein, weil die z. B. fürs Malen und Singen benötigte Zeit sicher viel nutzbringender zu Prüfungsvorbereitungen verwandt werden könnte. Das trifft für uns als deutsche Privatschule in besonderem Maße zu, weil wir in Lüderitzbucht neben den, sagen wir einmal „deutschen Kulturfächern“, uns in dem Maße an die südafrikanischen Lehrpläne angeschlossen haben, wie es für unsere Kinder zur Erreichung des „allgemeinen Standards“ erforderlich ist.

Da die Prüfung den Hauptfaktor bei der Beurteilung des Schülers darstellt und beispielsweise bisher die Zensierung der Leistungen beim Std.-VIII-Examen

nur anonym, also dem Einfluß der Schule entzogen, vonstatten ging, nehmen Prüfungen und Prüfungsvorbereitungen einen beachtlichen Raum im Leben unserer Schule und in den die Schule berührenden Gedanken unserer Kinder ein.

*Wie stehen wir als Lehrer einer deutschen Privatschule zu dieser Frage?*

Wir sind der Ansicht, daß trotz der Prüfungen der Sinn des Menschen für das Ideelle auf keinen Fall unangesprochen bleiben darf. Die Beschäftigung mit dem Musischen vermag in dem Kinde nicht abzuwägende Werte zu erzeugen, die nicht nur das Seelenleben beeinflussen, sondern auch auf das spätere Leben, sogar auf das der eigenen Kinder, bestimmend wirken können. Das ist ein armes Kind, dessen Mutter nicht imstande ist, ihm mit Hilfe von Liedern und Märchen zu einer reicheren Kindheit zu verhelfen, weil sie selbst etwas Derartiges nie erfahren hat. Oder wie soll ein Vater seinem Jungen bei der ersten Werkarbeit Rat geben können, wenn in ihm selbst nie die Freude am Basteln und Werken wachgerufen wurde?

Wir wissen, daß viele schwach begabte Kinder gerade in diesen Fächern die oft einzige Möglichkeit haben, ihrem gehemmten Wollen Ausdruck zu geben. Oder sollte man einem solchen Kinde das Bewußtsein, wenigstens auf einem Gebiete Gutes zu leisten, nehmen?

Und schließlich glauben wir es unserer besonderen Stellung schuldig zu sein, durch unsere Kinder den Angehörigen unserer Sprache das heimatliche Kulturgut zu erhalten. So dient der Musikunterricht an der hiesigen Deutschen Schule vor allem der intensiven Pflege des Liedes. Wir sind bestrebt, den Kindern ein quantitativ und qualitativ reiches Liedgut zu vermitteln, an dessen Wiedergabe wir zudem einen hohen Maßstab legen müssen, um der kulturellen Aufgabe unserer Schule gerecht zu werden. Der Schulchor beispielsweise ist ein fester, nicht gut zu entbehrender Faktor bei den vielen Veranstaltungen von Schule und Schulverein.

Im Bastel- und Zeichenunterricht sollen nicht nur die manuellen Fähigkeiten des Schülers geweckt und entwickelt werden, sondern über der Arbeit schlechthin steht das „Was“ und das „Wie“, d. h. die Unterweisung in Handfertigkeit und Kunsterziehung muß geschmackbildend sein. Weil sich der Einfluß der anderssprachigen Gruppen sehr stark auf geschmacklichem Gebiet äußert, sollte das Kind immer wieder von neuem auf eine klare, schlichte Linie zurückgeführt werden.

In der Kunsterziehung wird eine Begegnung zwischen dem Kind und den Werken und Meistern der Bildenden Künste geschaffen. Es lernt die Kunst als Ausdruck ihrer Zeit zu werten, das Wollen des Künstlers zu verstehen und auch extreme Anschauungen von verschiedenen Warten aus zu betrachten. Die dauernde Beschäftigung mit guten Kunstwerken wird sich ebenfalls auf die Entfaltung eines guten Geschmacks auswirken.

Im Werken müssen Vernunft und Schönheitssinn gemeinsam den Jungen voranbringen. Besonderes für die Farmerkinder ist eine solide Werkausbildung in der Schule, im Hinblick auf die isolierte Stellung eines Farmers, unerlässlich. Der Schüler lernt es, mit Hilfe einfacher Holzverbindungen gediegene Gebrauchsgegenstände bis zu formvollen Möbelstücken anzufertigen. Dabei wird darauf geachtet, daß die Arbeitsweise den späteren beschränkten Mitteln auf der Farm entspricht.

Der Leser mag aus diesen Ausführungen ersehen, daß den musischen Fächern — aus der hier wiedergegebenen Auffassung und aus der Erkenntnis heraus, in dem

Kind als Gegengewicht zu der zunehmend materialistisch bestimmten Anschauung des Lebens ideelle Werte aufzubauen — im Dasein unserer Schule ein fest fundierter Platz eingeräumt wurde. Wir wollen nicht vergessen: So wichtig Sprechen, Schreiben, Lesen und Rechnen, sowie die Kenntnis vieler Sachgebiete für die Entfaltung der menschlichen Kräfte sind, dürfen sie doch nicht die einzigen Werkzeuge bei der Formung unserer Kinder bleiben.

## Zweisprachigkeit

Zu diesem Thema lesen wir in dem neuerschienenen Buch von Julius Wirl „Grundsätzliches zur Problematik des Dolmetschens und des Übersetzens“ (Verl. Braumüller, Stuttgart):

„Die berufensten und naturgemähesten Sprachmittler sind zweisprachig aufgewachsene Personen. ... Die Zweisprachigkeit kann erworben sein in häuslicher Umgebung oder in zweisprachigem Siedlungsgebiet. Jedenfalls muß die unausweichliche Notwendigkeit vorliegen, beide Sprachen im täglichen Umgang hörend und lesend zu verstehen und sie selbst zu verwenden. ... Zweisprachige Personen übersetzen nie, d. h. sie setzen die Ausdrucksmittel der beiden Sprachen niemals bewußt in Wechselbeziehung zueinander. Statt Übersetzung bieten sie automatische Wiedergabe. ... Jede der beiden Sprachen ist mit dem heranwachsenden Menschen in seinen Jahren mühelosester, weil unbewußter Aufnahme- und Assimilationsfähigkeit organisch mitgewachsen. Zweisprachige drücken jeden beliebigen Inhalt, wofern sie ihn bloß begreifen, in beiden Sprachen gleich fehlerlos aus. ... Der ideale Sprachmittler hat zwei Muttersprachen. ... In je höherem Lebensalter mit der Erlernung einer Fremdsprache begonnen wird, je weiter also der physische und geistige Wachstumsprozeß des Lernenden fortgeschritten ist, mit desto geringerer Wahrscheinlichkeit kann die zweite Sprache zum verlässlichen Instinktbesitz werden. ... Diesem Sachverhalt kann und muß Rechnung getragen werden, wenn man für die Erlernung einer zweiten Sprache (durch Nicht-Zweisprachige) das erfolgversprechendste Lehrverfahren finden will. Dieses muß ... in dem Versuch bestehen, den versäumten organischen Prozeß imitativ zu ersetzen. Aber auch bei klügster Planung ... und ausschließlich fremdsprachiger Ausbildung wird die zweite Sprache sowohl an Spontaneität als auch an Sicherheit des Besitzes hinter der Muttersprache zurückbleiben.“

Und Prof. A. Roche schreibt in seinem Buch „L'étude des langues vivantes“ (Presses Universitaires, Paris 1955, 126 S.) in dem Kapitel „Bilinguisme et Polylinguisme“ (hier übersetzt):

„Ein Kleinkind eignet sich mit verblüffender Leichtigkeit eine Fremdsprache — oft bis zur Vollkommenheit — an. Kinder von Einwanderern sprechen, wenn sie jung genug ins Land kommen, nach wenigen Monaten die Sprache ihrer neuen Heimat akzentfrei, wozu es ihre Eltern fast nie bringen. Kinder unserer Kolonialbeamten lernen die fremde Landessprache mühelos von ihrer Kinderfrau. ... Man muß nur mit dem Gebrauch der 2. Sprache vor dem 7. Lebensjahr beginnen, d. h. bevor das Kind seine wunderbare Fähigkeit der Anpassung und Nachahmung verloren hat. Man müßte alle Kinder schon im 1. Schuljahr und noch besser im Kindergarten (Ecole Maternelle) eine zweite lebende Sprache lernen lassen. Das günstige Alter liegt zwischen dem 4.—8. Lebensjahr; nach dem 10.—

12. Lebensjahr schwindet meistens das Assimilationsvermögen merkbar. ... Beim Sprachunterricht im Vorschulalter darf es sich nicht um „Unterrichtsstunden“ im eigentlichen Sinne handeln, sondern um Unterhaltung, einfache Spiele und Geschichtenerzählen — aber ausschließlich in der Fremdsprache. Sehr bald werden die Kinder instinktmäßig die Laute, den Akzent und die Satzmelodie ihrer Lehrerin richtig wiedergeben. ... Ein zweisprachig aufwachsendes Kind verwechselt die beiden Sprachen selbst dann nicht, wenn sie nahe verwandt sind. — Ich kenne einen Fall, wo der Vater mit seinen drei Kindern grundsätzlich nur englisch sprach, während die anderen Familienmitglieder, die kein Englisch konnten, französisch sprachen. Die Unterhaltung wurde also etwa bei Tisch zweisprachig geführt, wobei die Kinder sich englisch an den Vater wandten und französisch an die Mutter und Großmutter. Und nie ist bei diesem Springen von einer Sprache in die andere eine Verwechslung der Wörter oder Sprachvermengung entstanden. Von den angeblichen verheerenden Folgen einer solchen frühzeitigen Zweisprachigkeit habe ich niemals auch nur die Spur gefunden. Alle drei Kinder sind vollkommen normal und kommen in der Schule gut mit. ... Man hat gegen diese „frühreife“ Zweisprachigkeit die größten Bedenken geltend gemacht: das Kind lerne seine eigene Muttersprache nie gründlich und sei dem Stottern, der geistigen Minderwertigkeit und sogar geistiger Verwirrung ausgesetzt. Wer möchte aber behaupten, daß die Schweiz mit ihren drei offiziellen Landessprachen ein rückständiges Land sei und geistig unter den Nachbarländern stehe, in denen man nur eine dieser drei Sprachen spricht? ... Ich habe 10 Jahre lang Kinder zwischen 6—10 Jahren unterrichtet, deren Muttersprache das Französische, deren „Kultursprache“ (= Unterrichtssprache) aber das Englische war. Sie sprachen englisch weder besser noch schlechter als ihre einsprachigen englischen Klassengenossen, und ich habe zwischen beiden nie merkbare Unterschiede (im Geistigen) feststellen können. ... Zweisprachigkeit ist keine Anomalie, sondern die Regel bei fast allen unseren Kindern (= sie sprechen nebeneinander die Hochsprache und ihr örtliches Patois oder gar eine fremde Sprache wie das Bretonische oder Baskische).“ ... Nachdem Prof. Roche als Beispiele von zwei- und mehrsprachigen Schulen die Ecole SHAPE in St. Germain-en-Laye, die Ecole Internationale in Genf, die Europaschule in Luxemburg und die Internationale Schule in Fontainebleau genannt hat, kommt er zu dem Schluß: „Welche Resultate könnte man im Fremdsprachenunterricht unserer französischen Lyzeen erreichen, wenn die Schüler beim Eintritt schon die lebende Sprache akzentfrei sprächen, in der man sie unterrichten soll!“

Hch.

### Persönliche Nachrichten

Neu hingegangen: *Annemarie Spamer*, Jug.leiterin, von Berchtesgaden am 1. 10. 57 nach Beirut/Lib.; *Hermann Wilhelm*, L, und *Lieselotte Wilhelm*, L, von Großkneten/Nd.S. am 1. 5. 57 an D. Sch. Quilpué/Chile; *Walter Hinrichs*, StR, von Oberhausen/Rh.Wf. nach São Leopoldo/Bras.; *Horst John*, L, von Berlin und *Heinrich Jorczik*, L, von Schleswig im März 1958 an D. Sch. La Unión/Chile.

Zurückgekehrt: *Lore Bergner*, L, aus Bogotá/Kol. nach 3 J. nach Bamberg, Schellenbergerstr. 49; *Egon Lüdeke*, Rektor, am 24. 3. 58 aus Lima-Miraflores nach 6 J. nach Misburg-Hann/Nied.Sa., Wiesenstr. 4.

Geburtstag: Min.Rat *Dr. H. Langerfeld* in Hunstig, Post Dieringshausen wird am 2. Juli 74 J. alt (s. auch H. 4/1954).

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

**Anschrift der Schriftleitung.** Häufige Fehladressierungen veranlassen uns zu dem Hinweis, daß Dr. Hettich nicht in Offenbach wohnt, das am Main liegt, sondern in Offenburg/Baden (am Fuße des Schwarzwaldes), Moltkestr. 50. Ein Glück, daß die deutsche Post findig ist! — Die Anschriften der Schriftleiter stehen auf der 2. Umschlagseite jedes Heftes.

**Honorierung von Aufsätzen.** Aus gegebenem Anlaß müssen wir darauf hinweisen, daß uns zum Abdruck zugehende Aufsätze nur honoriert werden können, wenn sie nicht schon in anderen Zeitschriften erschienen sind. Ein entsprechender Vermerk auf dem Manuskript wird erbeten, desgleichen die Angabe eines Kontos in Deutschland, auf welches das Honorar überwiesen werden kann.

**Unsere Leser über die Zeitschrift.** Die Deutsche Schule in Helsinki schreibt uns: „Die Zeitschrift wird von allen Kollegen unserer Schule mit großer Freude und einhelliger Zustimmung gelesen; die vielfältigen Anregungen, die sie gibt, werden eifrig besprochen.“

**Ein Dankeswort an den Verband der Auslandslehrer:** Ein Lehrer aus Kolumbien schreibt uns: „Ich bin einer der vielen deutschen Lehrer an Auslandsschulen, die voller Anerkennung die Tätigkeit unseres Verbandes verfolgen und allen Grund haben, dem Vorstand des VdLiA zu danken für seine erfolgreiche Arbeit zu unserem Nutzen und damit zum Besten der Auslandsschulen. ... Wenn es gelungen ist, die Stellung der Auslandslehrer zu festigen und von den sehr leicht unerquicklichen geldlichen Auseinandersetzungen mit den privaten Schulträgern zu befreien, dann verdanken wir das in erster Linie dem unermüdlichen Wirken unseres Verbandes und der lehrerfreundlichen Haltung von Herrn Votr. Legationsrat Dr. Simon. ... Wir hoffen zuversichtlich, daß der Verband und die Kulturbteilung sich von diesem Weg nicht abbringen lassen trotz der Einsprüche und Bremsversuche mancher Behördenstellen

und Schulvereine. Der Bericht über die letzte Verbandstagung zeigt, daß der Vorstand des VdLiA die Sorgen und Wünsche der Auslandslehrer kennt und nach Lösungen sucht. ... Ich schreibe diese Anerkennung der geleisteten Arbeit, weil ein solches Echo das mindeste ist, was der Vorstand erwarten darf.“

**Weitere Spenden für den VdLiA:** StR Dr. K. Graebner, Lüderitzbucht (Honorar für Aufsatz) DM 25.—; StR Dr. Hamel, Montevideo, DM 20.—; Lehrer K. Robert, Concepción, DM 10.—; StR O. Baeßler, Bogotá, DM 12.—; Lehrer Helmut Engelmann, Koblenz, DM 30.—.

**Für Ausgestaltung der Zeitschrift** spendeten: Dir. Dr. Scholz, Helsinki (Honorar für Aufsatz), DM 70.—; Dr. Lienhardt, Buenos Aires, DM 8.50.

**Oberschulrat Franz Hilker,** Leiter des Dokumentations- und Auskunftsdienstes der Ständigen Konferenz der Kultusminister, beging vor kurzem das fünfzigjährige Jubiläum seiner Arbeit im Dienste der Pädagogik. Der heute Siebenundsiebzigjährige war 1933 von seinem Amte als geschäftsführender Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin und Leiter der „Deutschen Pädagogischen Auslandsstelle“ suspendiert und wenige Monate danach durch die Gestapo verhaftet worden. Er wurde freigelassen mit dem Verbot pädagogischer Betätigung und jeglichen Verkehrs mit dem Ausland. Nach dem Kriege wurde Hilker in das hessische Kultusministerium berufen, wo er die „Pädagogische Arbeitsstelle Wiesbaden“ aufbaute. Sie ist vor einem Jahr unter dem Namen „Dokumentations- und Auskunftsdienst“ nach Bonn, Nassestr. 11, verlegt worden.  
F. A. Z.

**Berufsvorbereitung.** Ein ehemaliger Auslandslehrer und eifriger Leser unserer Zeitschrift ist mit einer umfassenden Arbeit über Berufsbildung an Auslandsschulen beschäftigt. Er bittet alle Kollegen im Ausland, die sich mit berufsbildenden oder berufsvorbereitenden Arbeiten befassen, ihm über die Schriftleitung eine kurze Schilderung

rung ihrer Tätigkeit zuzuleiten oder zum mindestens ihre Anschrift mitzuteilen.

**Lehrermangel.** In Nordrhein-Westfalen können nach Angaben von Landtagsabgeordneten zu Ostern d. J. 807 Volksschullehrerstellen nicht besetzt werden, und in den Höheren Schulen fehlen 1500 Studienräte und Assessoren. Als „noch katastrophaler“ wird der Mangel an Berufsschullehrern bezeichnet. — In Niedersachsen sollen i. J. 1960 nur noch 50 % der benötigten Lehrer vorhanden sein. Kultusminister Langenheine hat nach der Frkf. A. Ztg. erklärt, es bleibe nichts anderes übrig, als für eine befristete Zeit den Zugang zum Volksschullehrerberuf dadurch zu erleichtern, daß man mehr Nichtabiturienten auf einem „zweiten Bildungsweg“ an den Pädagogischen Akademien ausbilde. — Vgl. auch die Notiz „Das 9. Schuljahr“. — Dagegen ist in Nordbaden kein Lehrermangel zu befürchten. Nach Angaben des Präsidenten des Oberschulamtes Karlsruhe können im laufenden Jahr 200, i. J. 1959 300 neue Volksschullehrer angestellt werden. Die Einschreibungen für die Pädag. Institute in Heidelberg und Karlsruhe seien 1958 so zahlreich, daß auch für die nächsten Jahre mit einem ausreichenden Nachwuchs zu rechnen sei.

**„Halbe Beamtenstellen“** schlägt das niedersächsische Innenministerium für das neue Beamtengesetz vor. Sie sind hauptsächlich für Lehrerinnen an Volks- und Höheren Schulen gedacht, die man dadurch wegen des Mangels an Lehrkräften auch nach ihrer Verheiratung dem Lehrberuf erhalten will. Die Zeitschrift „Der Beamtenbund“ 4/1958 wendet sich scharf gegen diesen Plan. Um dem Lehrermangel durch Heranziehung von verheirateten Lehrerinnen abzuhelpen, bedürfe es keiner beamtenrechtlichen Sonderregelung; dieses Ziel könne man wie bisher auch über den Privatdienstvertrag erreichen, ohne den Begriff des Berufsbeamtentums durch „Halbheiten“ zu verwässern.

**Das neunte Volksschuljahr.** In Hessen ist die Einrichtung von neunten Klassen den Gemeinden anheimgestellt. Sie soll nur erfolgen, wenn neben den erforderlichen

Klassenräumen auch Werkräume (Knaben) und Schulküchen (Mädchen) vorhanden sind. Der Besuch dieser Klassen ist der freiwilligen Entscheidung der Schüler und der Erziehungsberechtigten überlassen. Von sich aus will das Land Hessen vorerst keine 9. Klassen einrichten. — Am 18. 4. 58 erwähnte Bundesinnenminister Schröder im Bundestag, daß zwar seit 1948 über fünf Milliarden Mark für Schulbauten ausgegeben worden seien, daß aber noch über 20 000 Klassenräume fehlten, wenn man über den Schichtunterricht hinwegkommen wolle. Es fehlten ferner im Bundesgebiet noch 7000 Lehrer. Die Einführung des 9. Schuljahres würde noch weitere 11 500 Lehrer erfordern.

**Zehnjährige Volksschule?** Auf dem Kongreß der Gesellschaft für arbeitswissenschaftliche Forschung in Braunschweig wurde die baldige allgemeine Einführung des 9. Volksschuljahres mit dem Ziel einer zehnjährigen Volksschulausbildung gefordert. Aufgabe der Volksschule müsse es sein, den Übergang von der Schule in das Arbeitsleben in ein günstigeres Entwicklungsstadium zu verlegen und in Stoff und Lehrplan die Entwicklung der Technik und der Fertigungsverfahren stärker zu beachten. — Auch die Vertreterversammlung der GEW in Baden-Württemberg forderte in Karlsruhe die Einführung des 9. Schuljahrs; die Planung eines 10. Schuljahres sei wünschenswert. — Aber: Woher nimmt man bei dem derzeitigen Lehrermangel die Lehrer und woher die benötigten Schulräume?

**Eine Neuregelung der Zulassung zu den Hochschulen** forderte Bundesinnenminister Schröder am 18. April in der Bundestagsdebatte über Bildung und Schule. Zur Zeit zeige sich ein Massenansturm auf die Höheren Schulen und die Universitäten, aber zahlreiche Abiturienten besuchten die Universitäten ohne wirkliche Hochschulreife und behinderten dadurch nur die Begabteren. Das Hochschulstudium sollte auf die „wirklich Hochschulreifen“ beschränkt werden, was man entweder durch eine besondere Zulassungsprüfung oder durch eine neue Form des Abiturs erreichen könne. Nur solche Schüler sollten Primaner werden, die auf die Hochschule

gehen wollten. Für den gehobenen Dienst in der Verwaltung müsse der Abschluß mit der Mittelstufe der Gymnasien genügen. — Dagegen müsse die Aufnahmefähigkeit der Ingenieurschulen um 60 % erhöht werden. Denn i. J. 1970 würden voraussichtlich 270 000 Ingenieure benötigt, während nach dem jetzigen Stand nur 240 000 vorhanden seien. In der Debatte wurden darauf hingewiesen, daß die Sowjetunion sehr bald jährlich 200 000 Ingenieure ausbilden werde.

**Allgemeine Fortbildungskurse für ausländische Deutschlehrer** veranstaltet das Goethe-Institut im Jahre 1958: in München 14. 7. bis 2. 8., in Frankfurt 4. 8. bis 23. 9., in Hamburg 8. 9. bis 27. 9. — Ferner für schwedische Deutschlehrer: München 23. 6. bis 12. 7., für amerikanische: München 22. 7. bis 28. 8., für türkische: Stuttgart 2. 9. bis 21. 9. Meldungen mit 2 Paßbildern möglichst bis 1. Juli an Goethe-Institut, München, Maximiliansplatz 12.

### Sonstige Länder

**Argentinien.** Nach einer Notiz der F. A. Z. aus Buenos Aires vom 25. 4. 58 hat die argentinische Regierung am 24. 4. angekündigt, daß sie binnen einer Woche die bisher beschlagnahmten Gebäude von 6 der bedeutendsten deutschen Schulen in *Buenos Aires* und *Rosario* zurückgeben werde. Die Rückgabe hätte nach einem früheren Regierungsdekret schon vor Monaten erfolgen sollen, was aber bisher an administrativen und technischen Schwierigkeiten gescheitert war.

**Äthiopien.** Die 1955 eröffnete Deutsche Schule in *Addis Abeba* entwickelt sich sehr erfreulich. Sie zählt heute 180 Schüler aus 13 Nationen in ihren 8 Klassen (KiGa, Gr.Sch, Mi.Sch. i. Aufbau); davon sind etwa die Hälfte Äthiopier und rund 30 % Deutsche. Obwohl die Schule erst im Dezember 1957 in Anwesenheit des Kaisers einen Erweiterungsbau einweihen konnte, reichen die Räume schon nicht mehr aus. Man plant eine nochmalige Erweiterung von Schule und Internat. Äthiopische Eltern aus den höchsten Kreisen schicken

ihre Kinder zur Deutschen Schule, so z. B. den Enkel von Ras Imru und den Enkel von Ras Makonnen. Ein Bericht der Frkf. Allg. Ztg. (15. 4. 58) bemerkt dazu: „Ein Besuch in dieser Anstalt macht ungeteilte Freude. Diese deutsche Arbeit wird Früchte tragen.“

**Kolumbien.** *Erste Tagung deutscher Lehrer von Kolumbien und Ecuador.* Wir erhielten folgenden Gruß aus Bogotá vom 1. 4. 58: „Die in Bogotá zu ihrer ersten Tagung versammelten Lehrer der Deutschen Schulen in *Baranquilla*, *Bogotá*, *Cali* und *Quito* senden dem Vorstand des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland herzliche Grüße und danken dem Verband für die wertvolle Unterstützung ihrer Arbeit. Sie sehen in der Zeitschrift ‚Der deutsche Lehrer im Ausland‘ ein wichtiges Bindeglied zwischen drinnen und draußen, eine Quelle fruchtbarer Anregungen und ein Forum zur grundsätzlichen Orientierung über alle Fragen auslandsdeutscher Schularbeit.“ — Über die Ergebnisse der Tagung wird uns noch ein Bericht zugehen.

**Vereinigte Staaten.** Einen eigenartigen Unterrichtsversuch machte (nach Öst. Päd. Warte 4/58) die von Benediktiner-Schulschwestern geleitete St. Scholastika Academy bei *New Orleans*. Die dortigen Klassen sind nach Vorbildung und Begabung sehr gemischt. Die Eltern wünschten, daß durch Teilung der Klassen oder sonstwie auf den einzelnen Schüler mehr Rücksicht genommen würde. Das scheiterte an der Zahl der verfügbaren Lehrerinnen und Klassenzimmer. Man stellte also den Unterricht auf elektronische Hilfsmittel um. Der Lehrstoff für jede Unterrichtsstunde von 45 Minuten wird vor Unterrichtsbeginn auf Tonband aufgenommen und zwar in 4 Ausführungen: für langsam lernende Kinder, für durchschnittlich begabte, für besonders begabte und schließlich noch eine „in der herkömmlichen Darstellung“. Alle Kinder tragen Kopfhörer. Der Lehrer steht am Schalterpult, bedient nur eine Reihe von Knöpfen und Hebeln und kann sich zwischendurch noch durch ein Mikrofon an einzelne Schüler wenden, ohne die anderen beim Abhören zu stören. Die Er-

gebnisse sollen so vielversprechend gewesen sein, daß die „Fordstiftung für die Förderung des Bildungswesens“ einen beträchtlichen Teil der Mittel für ein geplantes neues Schulhaus mit Schaltpluten, Tonbandgeräten und Kopfhöreranschlüssen für jeden Schülerplatz zur Verfügung stellte. (Anm. d. Schriftl.: Vergessen hat man natürlich das zugehörige Filmband! Wenn man dann diese Methode noch ausbaut, braucht man die Kinder bald überhaupt nicht mehr zur Schule zu schicken; sie können dann den Unterricht von ihren Kinderzimmern aus anhören [wenn sie wollen] und man spart den Bau von Schulhäusern mit all ihren Nebenkosten!)

Verzeichnisse aller im *Ausland* bestehenden **Jugendherbergen** können vom Jugendherbergswerk, Detmold, Bismarck-

straße 21, bezogen werden (gewünschtes Land angeben!).

Der **Europäische Erzieherbund**, gegründet 1956 in Paris von Erziehern aller Schularten aus 6 europäischen Staaten, umfaßt heute schon über 10 000 Mitglieder. Vom 1.—4. IV. 1958 hielt er in Turin seinen ersten ordentlichen Kongreß unter Teilnahme hoher italienischer Regierungsbeamter und Universitätsprofessoren ab. Die Arbeit des Bundes zielt auf die Einigung Europas in einem demokratischen Bundesstaat; die Aufgabe der Erzieher sieht er in der Erziehung der Jugend zu einem europäischen Bewußtsein und in der Koordinierung der Lehrpläne. Auskunft erteilt die Geschäftsstelle der deutschen Sektion: Darmstadt, Inselstr. 64.

## Büchertisch

*Dr. Dr. Franz Thierfelder, Die deutsche Sprache im Ausland. Bd. II:* Die Verbreitung der deutschen Sprache in der Welt. R. v. Decker's Verlag, G. Schenck, Hamburg, 1957. 402 S., Ln. DM 40,—. — Dem 1956 erschienenen 1. Band des Monumentalwerks des Sprachpolitikers und Generalsekretärs des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart ist nunmehr der umfassende und abschließende 2. Bd. gefolgt. Er bietet eine unerläßliche Ergänzung des 1. Bds., unentbehrlich für Sprachforscher, Politiker und Diplomaten, Exportkaufleute, Lehrer moderner Sprachen und Sprachgeographen. Die ungeheure Fülle des Stoffes und wechselnde Vielseitigkeit bedingte unvermeidbar unorganischen Aufbau der einzelnen Abschnitte des großen Nachschlagewerkes, doch ist es als Ganzes durch die Anordnung nach Erdteilen und Ländern klar übersichtlich. Von klassischer Fassung sind die sprachgeschichtlichen und volkswissenschaftlichen Einleitungen zu den einzelnen Gruppen, die Analysen der Gründe des Vorranges einzelner Fremdsprachen und gegebenenfalls des Deutschen. Es folgen jeweils Angaben über Verfassung, Größe, Bevölkerungs-Zusammensetzung (Stand 1955-57), Einfuhr und

Ausfuhr nach der Bundesrepublik, die Sprachlage, auch der Minderheiten. Bei vielen Ländern ist genauestens statistisch die Germanistik, sind Ordinariate, Professoren an Universitäten und Lehrerseminaren, sogar mit Angabe der Namen der Dozenten an Universitäten und Lektoren, der fremdvölk. und deutschen Lehrer, die die Zahl der Studenten germanischer Philologie, die Prozentsätze, Schulen, Lehrpläne, Aufbau des Deutschunterrichts und die betr. gesetzlichen Bestimmungen aufgeführt, alles übersichtlich nach Städten geordnet. Auch die Volksschulen der deutschen Minderheiten (bes. der Grenzlande) sind eingefügt, ja auch oft die verwendeten Lehrbücher mit Preisangabe und Auflagesziffern. Wir erfahren z. B., daß 80 % aller Mittelschüler in Kroatien Deutsch als Weltsprache wählen, daß Deutsch neben Englisch und Dänisch die wichtigste Fremdsprache auf Island ist. Aufgezählt sind vielfach die deutschen Kirchengemeinden, die deutschen Rundfunksendungen, Deutschunterricht im Radio des Auslands, Kurse für Erwachsenenbildung, Akademien der Wissenschaften, Gesellige Vereine, Fachwörterbücher, Zeitschriften und Zeitungen in deutscher Sprache, ständige Buchausstel-



lungen, Einfuhrstatistiken deutscher Bücher in National-Bibliotheken, sogar die Anzahl ausländischer Reisender, die deutsch sprechen.

So eingehend hier die europäischen Länder, auch Japan, USA, Argentinien u. a. m. besonders behandelt sind, so sehr bedauern wir die Kürze der Angaben über das deutschfreundlichste Land der Welt, Chile. Hier hätte die Aufbauarbeit der letzten Jahrzehnte, hätten die Namen der in Chile tätigen Pädagogen, der national-chilenischen Germanisten und auch die Zusammensetzung der Schülerschaft und der größeren deutschen Schulen, z. B. Santiagos (vergl. m. Aufs. in Jg. II, Heft 4, unserer Zs. u. a.), und der Aufbau ihres Unterrichts ebenso eingehend aufgeführt werden müssen wie in anderen Kapiteln, die sogar Privatlehrer erwähnen. Die Angabe der Kopfzahl der „Araukanen“ der Frontera mit 130 000 (S. 227) stimmt nicht, es sind nur noch geringe Reste vorhanden; alle übrigen sind im chilenischen Volk aufgegangen. Sie leben auch nicht „bis zum Feuerland und Patagonien“. Die dortigen Urrassen ganz anderer Abstammung sind seit Jahrzehnten ausgestorben. Die ausgezeichneten Schulen der Patres vom Verbo Divino in Chile (Liceo Alemán in Santiago, in Los Angeles usw.) haben Spanisch als Unterrichtssprache (S. 230) und nur geringe Stunden Deutsch. Sie wirken für das Deutschtum ebenso wie die Kapuzinermissionare des Südens von Mitteld Chile nur durch das Vorbild ihrer Persönlichkeiten. Die Bemerkung S. 228, das Deutsche hätte in Chile keine rechten Fortschritt gemacht, betrifft nur die national-chilenischen Liceen und die Universitäten, nicht die vielen deutschen Schulen. Der international berühmte deutsche Gelehrte Rudolf Lenz der Universität Santiago hat nicht nur „englische und französische Textbücher“ geschrieben, sondern auch wertvollste linguistische Forschungsarbeit geleistet, ebenso die Professoren Hansen, Galvez und Dr. Mann. Auch die deutschen Buchhandlungen (Albers-Santiago z. B.) sind nicht erwähnt, wie auch die verbreitete Deutsche Buchgemeinschaft. Ebenso nicht die deutschen Kirchen. — Druckfehler S. 229: Nuñoa (statt Nunoa),

Viña (statt Vina). Die Anmerkung 7, S. 229, ist verdruckt. Zum Kapitel „Argentinien“, S. 216 unten: Die Zs. „Südamerika“, hg. v. F. R. Franke-Bariloche, die Beiträge von deutschen Forschern über Lateinamerika enthält und einzig in ihrer Art ist, erscheint nicht in Tucumán, sondern in Buenos Aires.

Selbstverständlich konnten die Ermittlungen über die Länder der Ostblockstaaten nur ganz unvollständig sein. Auch überstürzen sich die Ereignisse und Zustände oft, so daß des wendigen Tito Wendung zum Osten nicht mehr gewertet werden konnte.

Das vorliegende, mit ungeheurem Fleiß und fast durchweg mit peinlicher Genauigkeit geschriebene Werk, eine wissenschaftliche Leistung ersten Ranges, stellt die sprachliche Lage seiner Entstehungszeit dar. Der beständige Wechsel der Einzelheiten, der Namen, Daten, Prozentsätze, Zahlen fügt der Bewunderung jedoch das Gefühl des Bedauerns bei, daß es von Jahr zu Jahr mehr veraltet. Es wäre zu erwägen, wie es durch buchtechnische Mittel ständig auf dem Laufenden gehalten werden könnte, um in jeder größeren Bibliothek als bleibendes und aktuelles Nachschlagewerk wertvolle Dienste zu leisten. — Berger

**Herbert Baldermann: Wir rechnen mit dem Rechenstab.** Friedr. Vieweg & Sohn, Braunschweig, 53 Abb., 96 S., kart. DM 4,20. — Das Buch will dazu helfen, den Rechenstab auch Schülern vertraut zu machen, die noch nicht vom Logarithmus gehört haben. Auf diese naive, aber geschickte Einführung werden die vielseitigen und zeitsparenden Operationen mit dem Rechenstab sinnvoll aufgebaut. Das Buch ist allen Kollegen zu empfehlen, die im Ausland in Mittelklassen oder Abendkursen den Rechenstab einführen wollen. Raith

**Lebende Sprachen.** 1. Jg. Heft 4/1956 u. 2. Jg. Heft 1/1957. — Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis. Hg. in Verbindung mit Dolmetscher-Instituten des In- und Auslands, Dolm.-Verbänden und unter Mitwirkung zahlreicher Sprachwissenschaftler von Dr. Alex. Lane u. Dr. Günther Haensch. — Langenscheidt, Berlin-Schöneberg. — Bezugspreis jährlich DM 10,80, Einzelheft DM 1,90. — Jeder

Jahrgang dieser bedeutsamen wissenschaftlichen Sprachzeitschrift umfaßt 6 Hefte in Großformat. Sie ist unentbehrlich für jedes vertiefende Studium der europäischen Hauptsprachen, für Übersetzer und amtliche Dolmetscher, für Reiseleiter und fremdsprachliche Korrespondenten. In Probestücken schwieriger politischer und technischer Ausführungen, in umfassenden Zusammenstellungen neuzeitlicher Fachausdrücke aus Technik, Politik und Warenkunde, juristischen Musteraufsätzen, Parallelübersetzungen amtlicher Verlautbarungen (Bulganinnote z. B.) zur sprachkritischen Übung, grammatischen Miscellen, Neuwörtern, literarischen Feinheiten und philologischen Auswertungen gibt diese Zs. neben der Anführung aller Fachliteratur alle nur denkbaren Hilfen, so beim Abfassen von Handelsverträgen, bei Kongreßberichten und Auslandswerbung usw. Dem Sprachlehrer bietet sie eine ganz unvergleichliche Bereicherung und Ausweitung seiner Kenntnisse. Ein Sach- und Stichwortregister der beiden ersten Jahrgänge ist für 1958 vorgesehen. Berger

**Harms Erdkunde. Band VI. Afrika.** Neu bearb. von Dr. H. Schifffers. 436 S. m. 182 Abb., Gzl., DM 20,—. Verlag Paul List, Frankfurt/M., 1957. — H. Schifffers kennt den Erdteil gut und weiß inhaltreich und lebendig zu schildern. Die Darstellung wird nicht nur auf das nackte Materialgerüst beschränkt; sie ist niemals trocken; von Statistik werden nur wohlausgewählte Zahlen gegeben. Schöne Bilder und gute Karten und Diagramme erläutern den Text. So wird eine ausgewogene Mitte gehalten zwischen einem Lehrbuch für Hochschüler und Schüler — denen die einprägsamen Zusammenfassungen am Ende der Abschnitte willkommen sind — und einer allgemeinen Einführung, die auch der Lehrer oder sonst beruflich Interessierte mit Nutzen verwenden kann. Die physische Geographie, die Völkerkunde, die Wirtschaft sind gleichermaßen berücksichtigt. Besonders hervorzuheben ist das Eingehen auf die heutigen Entwicklungen. Die politischen Zusammenhänge, das so schwierige Rassenproblem, die Auseinandersetzungen zwischen der alten Negerkultur und der an-

dringenden westlichen Zivilisation werden meist vorurteilslos dargestellt, wobei auf S. 234 richtig bemerkt wird, daß gegenwärtig unter dem Einfluß einer sehr dünnen schwarzen Intelligenzschicht der sog. „Entwurzelungsprozeß der Neger“ oft übertrieben wird, so daß gegenüber der Dynamik die Statik nicht voll zu ihrem Rechte kommt. Die große deutsche Leistung bei der Erschließung Afrikas wird in vollem Maße gewürdigt. — Natürlich kann man in manchem anderer Meinung sein. Nordafrika, das Spezialgebiet des Verf., wird auf S. 67—175 sehr ausführlich behandelt; die Begründung, daß dieser Teil die Europäer am meisten interessiere, ist wohl überbetont. Die Schilderung des tropischen Afrika S. 176—347 ist sehr gelungen. Dagegen ist die Behandlung des Südafrikanischen Raumes, S. 348—392, zwar inhaltlich zutreffend; aber bei der wachsenden Bedeutung gerade dieser Länder würde sich bei Neuauflage eine Ausweitung empfehlen. So hätte auf S. 339 das Eigenständigkeitsgefühl der Südafrikaner, die sich hier und nicht in Europa bodenständig fühlen, stärker hervorgehoben werden sollen. — Auf S. 28 muß unter den endemischen Krankheiten die weitverbreitete Fromboesie eingereiht werden; unter den deutschen Missionen sollte auch hier die größte, die Hermannsburgers genannt werden, die jetzt wieder neben Südafrika in Abessinien die Arbeit aufgenommen hat. Anzuraten wäre eine Ergänzung des Literaturverzeichnisses. Manches könnte fehlen, dafür wären wichtige Werke wie O. Hintrager: Geschichte von Südafrika und einige der vortrefflichen englischen Bücher von Elspeth Huxley, St. Cloete u. a. einzufügen. Drascher

Die deutschen Lehrer im Auslande müssen oft Auskunft geben über **Heimschulen und Internate in der Bundesrepublik**. Nunmehr liegt ein Büchlein vor, das solche Auskünfte möglich macht bzw. erleichtert. Es ist herausgegeben vom Verlag Otto Schwartz, Göttingen und zusammengestellt von Fritz Heiligenstaett. Weil es sofort nach Erscheinen vergriffen war, ist anzunehmen, daß bereits eine neue erweiterte Auflage vorbereitet wird. Götting

*Soeben erschienen!*

## CHRISTIAN WINKLER Gesprochene Dichtung

**Textdeutung und Sprechanweisung**

224 Seiten u. 48 Seiten Textanhang, Ganzleinen mit Schutzumschlag DM 19.80

Der Marburger Professor für Sprechkunde verbindet in diesem Werk gehaltliche, stil- und sprechkundliche Aspekte zu einer geschlossenen Betrachtungsweise, die allein den der Dichtung entsprechenden Nachvollzug im mündlichen Vortrag ermöglicht. Schritt für Schritt werden die sprecherischen Ausdrucksmittel an höchst verschiedenen Gestalten dichterischer Sprache erworben, und es wird der Weg gewiesen, wie Dichtung im gelauteten Wort erschlossen wird.

*Inhalt:*

Zur Einführung / Matthias Claudius „Exempel“ / Verfasser unbekannt „Das rote Meer“ / Grimm „Die Lebenszeit“ / Grimm „Rumpelstilzchen“ / Johann Peter Hebel „Kannitverstan“ / Adalbert Stifter „Das Gewitter“ / Wilhelm Raabe „Des Bürgermeisters und Seifensieders Tresewitz' Rede gegen das Horn von Wanza“ / Friedrich Nietzsche „Vom Lesen und Schreiben“ / Franz Kafka „Der neue Advokat“ / Conrad Ferdinand Meyer „Spielzeug“ / Moritz Jahn „Die Toilette“ / Eduard Mörike „Der Feuerreiter“ / Theodor Fontane „Archibald Douglas“ / Johann Wolfgang Goethe „Der Fischer“ / Rainer Maria Rilke „Samuels Erscheinung vor Saul“ / Rudolf G. Binding „Spruch für eine Sonnenuhr“ / Johann Wolfgang Goethe „Wanderers Gemütsruhe“ / Dr. Owlglass „Alter Stromer“ / Gottfried Keller „Abendlied“ / Friedrich Hebbel „Abendgefühl“ / Annette von Droste-Hülshoff „Im Moose“ / Johann Wolfgang Goethe „Wiederfinden“ / Friedrich Hölderlin „Hyperions Schicksalslied“ / Ernst Bertram „Sibylle im Dom zu Bamberg. 1913“ / Friedrich Gottlieb Klopstock „Die frühen Gräber“ / Friedrich Hölderlin „Abendphantasie“ / Friedrich Schiller „Das Glück“ / Hermann Hesse „Im Nebel“ / Arno Holz „Unvergeßbare Sommersüße“ / Georg Trakl „Der Herbst des Einsamen“ / Hans Carossa „An eine Katze“ / Wilhelm Lehmann „Früchte“ / Zum Beschluß / Sachweiser / Quellen der zeitgenössischen Dichtungen / Schrifttumsverzeichnis / Textheft mit Sprechanweisung im Anhang.

Vom gleichen Verfasser liegt vor:

DEUTSCHE SPRECHKUNDE UND SPRECHERZIEHUNG

unter Mitarbeit von Erika Essen

497 Seiten mit zahlreichen Abbildungen, Ganzleinen DM 19.80



*Durch jede Buchhandlung zu beziehen!*

**PÄDAGOGISCHER VERLAG SCHWANN**

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 Seiten, kart. DM 2.80

**Glossare** in Englisch — Französisch — Spanisch — Italienisch — Neugriechisch —  
Türkisch — Ungarisch — Arabisch (2.90 DM) mit dem gesamten Wort-  
schatz, 90 S., kart. je DM 1.90

*In Arbeit:* Glossare für Persisch — Portugiesisch

*In Vorbereitung:* Glossare für Schwedisch — Thai — Holländisch

**Schallplatten** mit ausgewählten Texten und Übungen zur Lautlehre. 5 Langspiellplatten  
M 45 (17 cm  $\phi$ ) in Kassette mit Textheft DM 31.—

**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 Erläuterungen zur Grammatik.

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN

# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 7 • 5. Jahrgang • München, Juli 1958

## DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

## INHALT DES HEFTES

|                                                                                         |                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------|
| 1. Zum Problem der Schulreife an deutschen Aus-<br>landsschulen . . . . .               | W. Wieszerekowski | Seite 145 |
| 2. Einige Beobachtungen zur zweisprachigen Bildung                                      | A. Engelmann      | Seite 148 |
| 3. Außerschulische Erziehung — eine besondere<br>Aufgabe des Auslandslehrers . . . . .  | G. Heyn           | Seite 153 |
| 4. Geschichtslehrbücher und historische Atlanten<br>(Fortsetzung) . . . . .             | W. Berger         | Seite 156 |
| 5. Der Physik- und Chemieunterricht in der Deut-<br>schen Schule Johannesburg . . . . . | G. Kiehn          | Seite 157 |
| 6. Persönliche Nachrichten . . . . .                                                    |                   | Seite 159 |
| 7. Aus aller Welt . . . . .                                                             |                   | Seite 160 |
| 8. Büchertisch . . . . .                                                                |                   | Seite 164 |
| 9. Zeitschriftenschau . . . . .                                                         |                   | Seite 168 |

---

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 OStDir. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br., Okenstr. 42

---

Verband der deutschen Lehrer im Ausland E. V.: Mitgliedsbeiträge und Spenden werden erbeten an Postscheckkonto München 148 447 (Schulrat J. Gugler, Freising).

---

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

## Zum Problem der Schulreife an deutschen Auslandsschulen

Bemerkungen zu dem Aufsatz von Peter Moritz, Heft 4/1958

Von W. Wieszerekowski, Helsinki

Die Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife führt Testprüfungen durch zur „Auswahl und Aufnahme fremdsprachiger Kinder in die Grundschule“, die Anlaß zu Bedenken geben.

Obwohl eine Reihe von Schulreife-testverfahren entwickelt und im Gebrauch sind, stößt die Definition der Schulreife noch immer auf Schwierigkeiten. Weiter ist bis heute noch keineswegs eindeutig geklärt, ob die verschiedenen Testverfahren mit ausreichender Wahrscheinlichkeit gesicherte Ergebnisse zu bieten vermögen. Wie E. Hyllä in seinem Aufsatz in Heft 4/1958 darlegte, ist eine Bewährungskontrolle bisher im größeren Umfange nicht erfolgt. Einige kleinere Untersuchungen lassen aber schon Rückschlüsse zu. G. Keller<sup>1)</sup> stellte nach 1<sup>3</sup>/<sub>4</sub> Jahren fest, daß die Ergebnisse beim Grundleistungstest von Kern um 39,9%, beim Weilburger Test sogar um 41,7% abwichen. P. Brandt<sup>2)</sup> Untersuchungen mit dem Münchener Schulreife-test ergaben eine Korrelation von 40,66. Er sagt dazu: „Sie (die Korrelation) läßt bereits recht befriedigende vorläufige Gruppenprognosen zu, ist aber keineswegs hoch genug, eine zuverlässige Voraussage über den schulischen Erfolg in jedem Einzelfall zu erlauben.“ Wir können allgemein feststellen, daß die Reliabilität der bisherigen Schulreife-testverfahren nicht ausreicht, um für kleine Gruppen eine gesicherte Diagnose zu stellen. Der wahrscheinliche Fehler muß dabei so groß werden, daß ein Ergebnis im Einzelfall nicht signifikant ist.

Das von der Deutschen Schule in Tenerife angewandte Kurzverfahren von Heil besteht zum größten Teil aus Binet-Aufgaben zur Prüfung der Intelligenz (IQ) und folgt dem Test auch im Jahresaufbau (14 von 18 Aufg. sind dem Binetverfahren entnommen.) Im Gegensatz zum Binetversuch, der den Probanden die Möglichkeit gibt, Fehlleistungen in einzelnen Aufgaben durch Plus-Lösungen in höheren Jahresaufgaben auszugleichen, und der damit eine qualitative Intelligenzanalyse ebenso sehr anstrebt wie eine quantitative, bricht das Kurzverfahren nach dem 7. Jahr ab und unterläßt es, die obere Leistungsgrenze zu untersuchen. Der Unsicherheitsfaktor des Testinstrumentes wird dadurch vergrößert. Zwei Anmerkungen zu den Aufgaben: An Aufgabe 1 wird die kindgemäßere Formulierung „Was macht man mit...“ abgewandelt in „Zu was braucht man...“ und in Aufgabe 12 werden die Durchgangsstadien von Stern<sup>3)</sup> als Bewertungskriterium herangezogen. Dazu Stern: „Dies Stadiengesetz soll nicht bedeuten, daß der Mensch als Ganzer sich zu einer Zeit in dem ersten Stadium befindet, dann zum zweiten übergeht usw.; vielmehr gilt die Abfolge für jede geistige Leistungsform, die es überhaupt mit der Erfassung und Bearbeitung der Aussenwelt zu tun hat, besonders. ... Darum kann das Kind, das für ein bestimmtes Leistungsgebiet im Aktionsstadium ist, für ein anderes, schwereres oder leichteres, in einem tieferen oder höheren Intelligenzstadium sein.“

Das Kurzverfahren von Heil ist seinem Aufbau nach ein *Intelligenztest*. In einem solchen Test liegt die ganz natürliche Versuchung, die Einzelergebnisse in einem IQ (also unter Berücksichtigung des Lebensalters) oder in einer Summe der Punktwerte zusammenzufassen. Im ersten Falle sind die älteren Kinder (bei Vpn. von 5;10—7;5) benachteiligt. Für den zweiten Fall bleibt die Frage offen, welche Untersuchungen der Festsetzung der Grenze für die Schulreife vorausgingen. Schließlich müßten auch die Ergebnisse der Voruntersuchungen abgewogen werden, die von der Deutschen Schule in Tenerife zur Klärung und Standardisierung des übernommenen Tests durchgeführt worden sind. Nicht ohne guten Grund hat J. Kramer in ihrer Bearbeitung des Binet-Tests dem V. Jahr 10 Aufgaben, dem VI. und VII. je 8 Aufgaben zugeordnet. In drei vorliegenden Binet-Bearbeitungen (deutsch: Binet-Simon-Kramer, schwedisch: Terman-Merrill, finnisch: Stanford-Binet-Lehtovaara) läßt sich ein deutliches Schwierigkeitsgefälle vom deutschen über den schwedischen zum finnischen Test feststellen. Die genannten Tests wurden in den Ländern standardisiert! Laut Testanweisung werden nach oben weitere Aufgaben gestellt, solange die Vp. mindestens 2 Aufgaben lösen kann. Im Verfahren von Heil sollen bereits 3 minus-Lösungen die Unreife festlegen.

Herr Moritz faßt seine Gutachten in „bestanden“ oder „nicht bestanden“ zusammen. An einer anderen Stelle spricht er von einer Abweisung infolge mangelnder Intelligenz. Die Befürchtung erscheint also gerechtfertigt, daß aus „exakten Messungen“ Schlüsse für eine Auslese gezogen werden. Ein Test, gleich welcher Art er auch sei, kann nicht *bestanden* werden. Er ist ein diagnostisches Hilfsmittel, das selbst bei sorgfältiger Standardisierung allein nicht genügt, eine endgültige Diagnose mit prognostischem Wert zu stellen. Entscheidend muß die Observation sein, die an einer deutschen Auslandsschule im allgemeinen im Kindergarten in einer natürlichen Situation erfolgen kann. Sorgfältige und regelmäßige Aufzeichnungen von Observationsergebnissen einer längeren Kindergartenzeit durch eine psychologisch geschulte Kindergärtnerin sind von größerem Wert als eine Testprüfung. Man darf schließlich nicht vergessen, daß das empfohlene Verfahren bei genügender Sorgfalt etwa 40—60 Minuten beansprucht. Bei der Wortschatzprüfung durch eine *Kommission* handelt es sich möglicherweise um eine für fremdsprachige Kinder umstrittene Aufgabe der Terman-Merrill-Bearbeitung. („Ich will sehen, wie viele Wörter du kannst. Wenn ich ein Wort sage, sollst du mir sagen, was man damit meint.“) Die Testsituation, der das 6—7-jährige Kind ausgesetzt ist, kann nicht unberücksichtigt bleiben. Es sitzt etwa eine Stunde fremden Erwachsenen, die ihm eine Reihe von Prüfungsaufgaben stellen, gegenüber. Auch in einem freundlichen Versuchsmilieu werden verfälschende Einflüsse einer Prüfungspsychose nicht zu vermeiden sein. Das Kind ist feinfühlicher, als ein Versuchsleiter zuzugestehen geneigt ist! Die Bedeutung der Testuntersuchungen für die Aufnahme in die Schule wird mit der Zeit bekannt werden, und eine Einwirkung auf zukünftige Probanden durch die Eltern wird nicht zu umgehen sein, das um so mehr, als die Prüfungsergebnisse offensichtlich den Eltern gegenüber zur Motivierung der Abweisung dienen.

Die Wahl des Tests und einige Randbemerkungen im Aufsatz lassen die skeptische Frage zu, ob die Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife wirklich die Schulreife überprüft. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß es sich vielmehr um eine *Begabtenauslese* vor Beginn der Grundschulzeit handelt, und



zwar auf Grund einer Intelligenzuntersuchung. Anders können die von Herrn Moritz angeführten Ergebnisse kaum interpretiert werden. Von 43 Kindern wurden 7 („schulunreif“?) in den Kindergarten zurückverwiesen, 9 als nicht geeignet abgewiesen. Es ist zu unwahrscheinlich, daß ein so hoher Prozentsatz (20 % — 1957 sogar 30 %) schwachbegabt ist und für die Aufnahme in die *Grundschule* nicht in Frage kommt. Die Stellung einer deutschen Auslandsschule im Schulsystem des Gastlandes ruft bereits eine gewisse natürliche Auslese hervor, da im allgemeinen nur kulturell interessierte fremdsprachige Kreise — ehemalige Schüler, die mit einem Gefühl der Anhänglichkeit zu „ihrer“ Schule halten, möchte ich dazurechnen — ihre Kinder in eine Auslandsschule schicken. Der Versuch, Hochbegabungen auszusieben — darauf deutet u. a. auch die Feststellung eines mangelnden Sprachgefühls bei einem 6/7-jährigen Kinde! — erscheint höchst bedenklich, selbst wenn zur Motivierung die Leistungssteigerung des einzelnen Kindes und die Hebung des Gesamtniveaus der Schule herangezogen werden. Eine deutsche Auslandsschule sollte dazu nicht Testverfahren verwenden. Ihr objektiver Tatbestand ist für das Alter der Probanden zu unsicher.

Die Erfahrung lehrt, daß in den ersten beiden Grundschuljahren Intelligenzfaktoren nicht die ausschließliche Rolle spielen. Kinder sind befähigt, sich intuitiv in einen fremden Sprachkreis einzuleben, auch wenn sie nicht mit einer hohen Intelligenz ausgerüstet sind. Eine intensive Methode und die an deutschen Auslandsschulen durchweg niedrige Klassenfrequenz lassen ein individuelles Eingehen auf das einzelne Kind zu. Nur in wenigen Fällen erreichten z. B. in den Jahren 1953—1958 Kinder des 1. Schuljahres das Klassenziel der Deutschen Schule Helsinki nicht, obwohl die Schwierigkeit einer Zweisprachigkeit des Landes (Finnisch/Schwedisch) hinzukommt. Die Entscheidung über die Eignung für die weiterführende Schule kann selbst nach vierjähriger, sorgfältiger Beobachtung und Bewährung im Unterricht nur mit äußerster Vorsicht getroffen werden. Ein Testverfahren kann die Beobachtung nicht ersetzen.

Die Arbeit einer deutschen Auslandsschule wird gewiß wesentlich erleichtert, wenn die Intelligenz ihrer Schüler überdurchschnittlich ist. Das mit allen Mitteln zu erreichen, dürfte jedoch nicht ihre Aufgabe sein. Sie ist nicht dazu da, die Bildungseinrichtungen des Gastlandes um ein Spezialinstitut zu bereichern, sondern sollte deutsche Kultur vermitteln. Der pädagogische Takt erfordert es dabei, Kinder nur in gesicherten Fällen von Schwachbegabungen (nicht Normalbegabte) abzuweisen.

Fassen wir zusammen: Das von der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife empfohlene Testverfahren zur Feststellung der Schulreife (Intelligenzauswahl) kann nicht ohne starke Bedenken angewandt werden. Testverfahren, Testsituation und Prüfungscharakter ergeben bei 6/7-jährigen Kindern keine gesicherten Ergebnisse, die als endgültig anzusehen wären. Dagegen ist eine Observationszeit, die sich über Kindergartenzeit und 1. Grundschuljahr erstreckt und im 1. Schuljahr mit der Feststellung des Reifestandes (s. R. Schröter<sup>4</sup>) verbunden ist, zu empfehlen. Ein Schulreife-Testverfahren kann nur eine wirkliche *Hilfe für das Kind* werden, wenn an einem genügend großen Material eine Überprüfung der Testergebnisse hinsichtlich einer späteren Bewährung in der Schule erfolgt ist. Die Übernahme bereits bewährter deutscher Testverfahren ohne neue Standardisierung ist bedenklich. Mit Hilfe von Schulreifeprüfungen zu Beginn der Volksschulzeit

eine Begabtenauslese vorzunehmen, bedeutet eine Überforderung der Testinstrumente.

<sup>1)</sup> G. Keller, Erfahrungsbericht über den Weilburger Test (Hetzer) und den Grundleistungstest (Kern) im Zeitraum von 1 Jahren (in M. J. Hillebrand, Zum Problem der Schulreife, Erziehung und Psychol., Reinhardt, München, 1955 Heft 2, S. 77 f.).

<sup>2)</sup> P. Brand, Schulreife und Milieu, Hirschgraben, Frkf./Main 1955, S. 37 f.

<sup>3)</sup> W. Stern, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen, Barth, Leipzig, 4. A., 1928, S. 39 f.

<sup>4)</sup> R. Schröter, Deutsche Auslandsfibel — Begleitschrift, Diesterweg, Frkf./Main, S. 48 f.

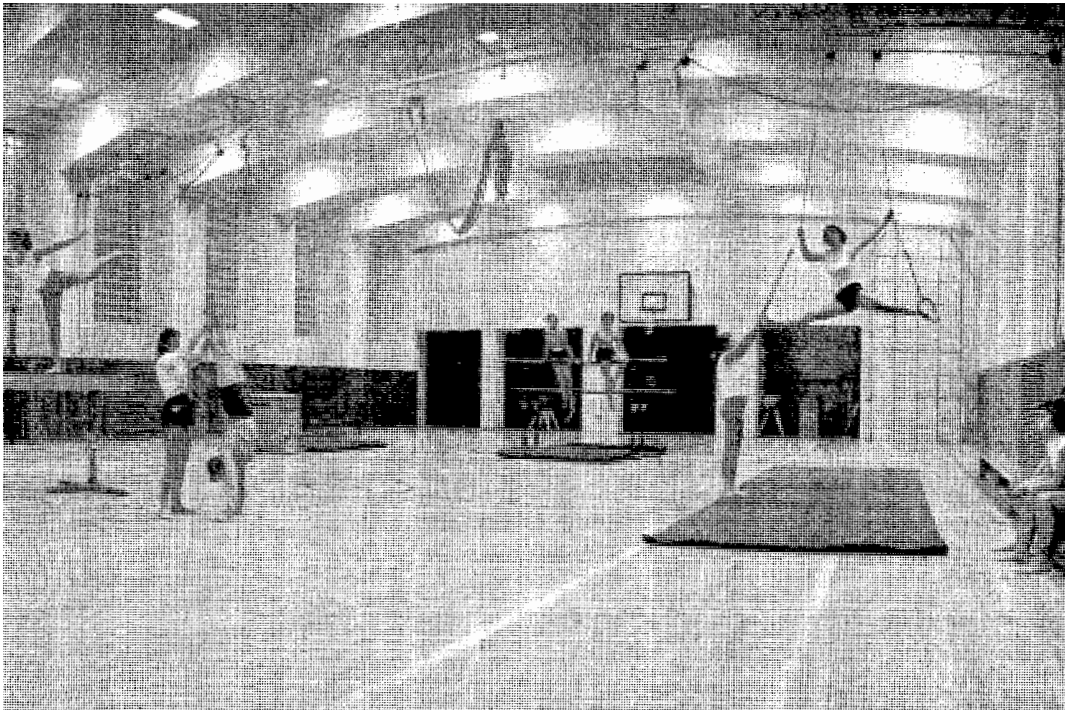
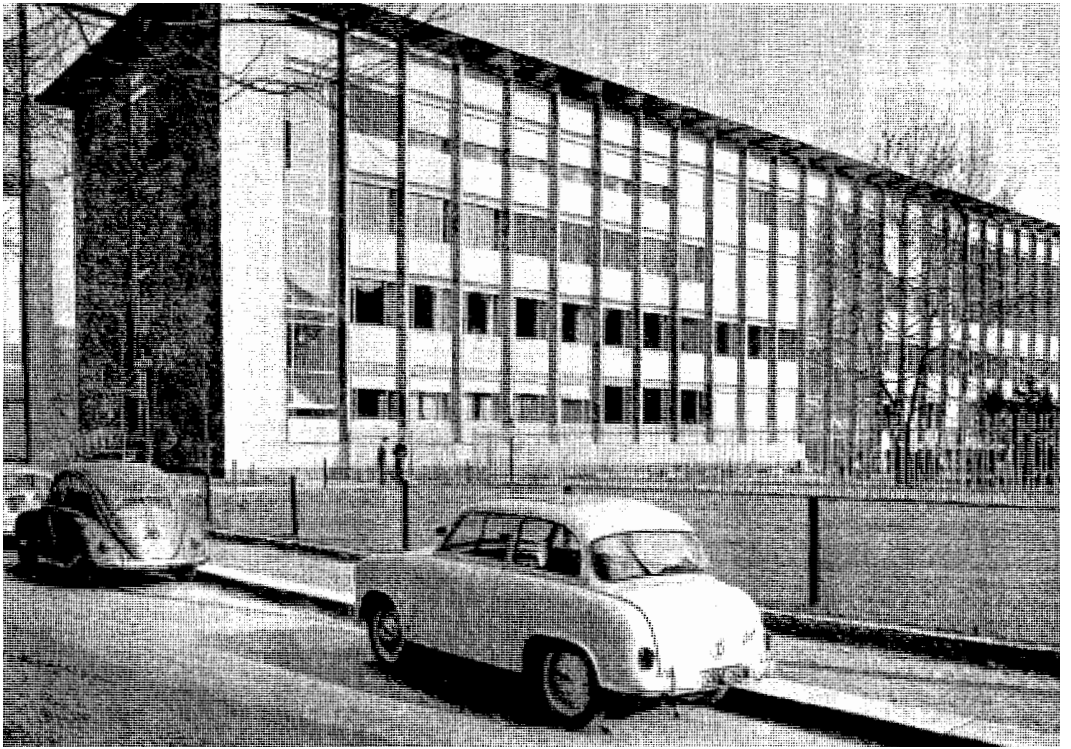
## Einige Beobachtungen zur zweisprachigen Bildung

Von Hptl. Adolf Engelmann, Lissabon

Wir sind der Schriftleitung der Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ dankbar dafür, daß sie im April/Maiheft 1957 das Kernthema der deutschen Auslandsschule „Zweisprachige Bildung“ zur Diskussion stellte. Dieses Thema sollte nicht nur gelegentlich aufgegriffen werden, es sollte eigentlich immer im Mittelpunkt unserer Aussprache stehen. Alle vorhandenen Möglichkeiten müßten besprochen werden, um letzte Erfahrungen für die künftige Praxis auszuwerten. Die folgenden Gedanken sollen unser Thema von den allgemeinen Bildungsgrundsätzen her beleuchten.

Ich konnte zweimal Erfahrungen über dieses Gebiet sammeln: zum erstenmal vor dem Kriege in einer ungeteilten Auslandsschule auf den Azoren mit Schülern auf fünf Nationen, und zum zweitenmal seit fünf Jahren an der Deutschen Schule in Lissabon. Dazwischen lagen einige Jahre, die angefüllt waren mit zahlreichen Unterrichtsbesuchen und mit Hospitieren in vielen deutschen Schulen. Ich hatte also genügend Möglichkeit, um zu vergleichen und abzuwägen. Im Folgenden will ich mich beschränken auf die Arbeit vom Kindergarten bis zur Quinta der Höheren Schule.

Nicht nur den deutschen Schülern, sondern allen ausländischen Kindern sollen unsere Schultüren offenstehen. Den Übergang vom deutschsprachigen Kindergarten zur Grundschule sollte ein rein deutschsprachiges Grundschuljahr bilden. Das ist in vielen Fällen technisch gut möglich, weil viele fremde Staaten den Beginn der Schulpflicht auf das siebente Schuljahr festgesetzt haben. Es kann daher das sechste Lebensjahr als erstes deutsches Grundschuljahr gelten, und das ist für uns der größte Gewinn, denn dann kann unsere Arbeit ganzheitlich sein. Wir haben in diesem einen Jahr das ausländische Kind ganz in der Hand, wir haben es für uns allein und können dabei mit ziemlicher Bestimmtheit die sprachliche Veranlagung des Kindes feststellen. In sprachlicher Hinsicht ist unsere hiesige Lage sehr ungünstig. Wir bekommen z. Zt. das portugiesische Kind mit 6 Jahren in das erste Grundschuljahr. In den meisten Fällen hat es vorher zwei Jahre den deutschen Kindergarten besucht, oder es wurde von einer deutschen Erzieherin in die deutsche Sprache eingeführt. Vom ersten Schultag an hat nun dieses Kind morgens



Deutsche Schule Mailand



Wandertag. Wer kann das lesen?



Japanisches Mädchen am Fest der 3—5-jährigen Kinder

# Deutsche Schule Tokyo



Klasse 4 bei der Kunsterziehung

4 deutsche Kurzstunden und nachmittags 3 portugiesische Lektionen. Vormittags wird es nach ganzheitlichen Methoden unterrichtet, nachmittags hat es gefächerten Unterricht. Hierbei läßt sich gerade im sprachlichen Wachstum des Kindes eine sehr nachteilige Spaltung nicht vermeiden. Leider war bisher mit Rücksicht auf die Landesbestimmungen kein geeigneter Weg zu finden, um sie zu vermeiden. Wir haben nur etwa drei deutsche Kinder in jeder unserer Grundschulklassen (in Sexta und Quinta waren je 8 deutschsprachige). Wäre das Zahlenverhältnis von deutschen zu portugiesischen Kindern besser, dann hätten ohne Zweifel die portugiesischen Kinder einen größeren Gewinn. Bei der jetzigen Zusammensetzung der Klassen aber läßt es sich oft gar nicht vermeiden, daß die freien Gespräche, die Unterhaltung während der Pausen in portugiesischer Sprache geführt werden, und damit geht uns ein wichtiger Faktor in unserer sprachlichen Erziehung verloren.

Da der Endzweck jeglicher Bildung Selbstbildung ist, erscheint mir die weitgehende Berücksichtigung des *Grundsatzes der Selbständigkeit* von größter Bedeutung. Ich darf hier auf den Aufsatz „Beobachtungen zur Ganzheitsmethode“ von Josefine Erker in Heft 8/1957 hinweisen. Der dort aufgezeigte Selbstbildungsprozeß kann und soll meiner Meinung nach auch auf unsere Sprachbildungsarbeit ausgedehnt werden. Bei zahlreichen Beobachtungen in den letzten Jahren, sowohl im Gruppen (Klassen)-Unterricht als auch im Einzelunterricht mußte ich den Eindruck gewinnen, daß dem Grundsatz der Selbständigkeit fast nicht mehr Rechnung getragen wird. Lehr- und Lernformen fand ich sehr oft erstarrt. Aus dem aktiv-schöpferischen, gestaltenden Kind war unter der Wirkung des dauernden passiven Hinnehmers und Beladenwerdens oft der Tragesel geworden, der unter der übergroßen Last zusammenbricht. Häufig fand ich an Stelle des Sprachführenden den Dozenten, der sich eifrig bemühte, schon dem Kind der Unterstufe die Grammatik unserer deutschen Sprache „beizubringen“. Einseitig fand ich die sprachliche Arbeit, die sich in Lektüre und dem täglichen Diktat erschöpfte. Von Kindertümllichkeit und schöpferischer Selbständigkeit kann hierbei aber nicht mehr die Rede sein. Natürlich wiesen alle Lehrenden mit Stolz auf ihre Erfolge hin, hauptsächlich auf die schriftlichen, wenn das Kind in kurzer Zeit von 20 Fehlern im Diktat auf 5 herunterkam. Bei Durchsicht des Stoffes mußte ich dazu leider feststellen, daß es sich durchweg um Übertragung einer Materie handelte, die für Erwachsene noch angehen mochte, aber nicht kindertümllich war.

Damit stehen wir vor dem zweiten Punkt, dem *Grundsatz der Entwicklungsgemäßheit*. Die sprachliche Bildungsarbeit, die vom ersten Grundschuljahr an niemals der Methode und des Planes entbehren darf, darf sich nicht der Gefahr der Verfrühung aussetzen. Wer über die engen Grenzen der kindlichen Sprachkraft hinwegsieht, täuscht sich selbst. Im ganzheitlichen Unterricht wird uns der methodische Schritt von der Sache zur Sprache, vom Gegenstand zum Inhalt zur Selbstverständlichkeit. Welche Schwierigkeiten gibt es doch noch für ein portugiesisches Kind unseres dritten Grundschuljahres, wenn es ein kleines Erlebnis berichten soll! Der mündliche Bericht eines gefühlsbetonten Eindrucks ist gewiß eine schöpferische Leistung unserer neunjährigen Ausländer. Ein Verstoß gegen die Entwicklungsgemäßheit ist meiner Meinung nach die vielfach zu findende Überbetonung der Regeln, der Grammatik, eben die Verfrühung der abstrakten Sprachform. Nachhaltiger und zweckmäßiger ist dagegen das bewußte Hinführen zum starken Sprachgefühl.

Mit diesem Gedanken berühren wir schon den *Grundsatz der Erfolgssicherung*, den ich im Rahmen der Sprachbildungsarbeit besonders betonen möchte. Unsere ganze Arbeit zielt auf gediegene Leistungen ab. Neben der Erreichung dieses Ziels richten wir unser Augenmerk darauf, das Erarbeitete zu sichern, zu festigen. Daß dieser Teil unserer Arbeit auch die Übung einschließt, ist selbstverständlich. Beim Strohfeuertemperament der kleinen Südländer gestaltet sich die Erfolgssicherung manchmal sehr schwierig, und sie setzt beim Lehrer großes pädagogisches Geschick voraus. Als gute Hilfen seien die dramatischen Gestaltungen, die Reimlegung, das Stegreifspiel, das Lesen mit verteilten Rollen u. dgl. erwähnt. Ich halte im Rahmen der Erfolgssicherung auch das „rhythmische Lernen“ nach der Methode Lapper für durchaus brauchbar. In jeder Arbeitseinheit bieten sich viele Möglichkeiten des Chorsprechens, des Zusammenfassens in Merksätzen, des Anknüpfens und Vergleichens. Planmäßig, aber vielseitig und abwechslungsreich sei die Übung und die Anwendung. Im dritten Schuljahr z. B. wird Heimatkunde zum Stammunterricht. Die Verdeutschung vieler Ortsnamen wird notwendig, und damit wächst bei den Kindern ein gesundes Verlangen, die deutsche Sprache immer mehr zu „durchschauen“. Die ersten erdkundlichen Begriffe in deutscher Sprache werden mit den muttersprachlichen Ausdrücken verglichen und so fixiert, daß sie als wertvolles Bildungsgut vordergründig werden. Kausalzusammenhänge im heimatkundlichen Rahmen herzustellen, veranlaßt uns, Umschau zu halten im bisher erworbenen Wortschatz. Wir suchen und forschen, wir verknüpfen und festigen — alles in selbsttätigem Schaffen, lustbetont und damit — entwicklungsgemäß.

Bei meinen Beobachtungen stellte sich häufig heraus, daß der sonst so sprechfreudige kleine Portugiese das Diktat in deutscher Sprache jederzeit dem mündlichen Ausdruck vorzieht, weil er hier den kleineren Schwierigkeiten gegenübersteht. Deshalb darf sich mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule besonders in der ersten Periode methodisch kaum etwas ändern. Mit dem ganzheitlichen Lesenlernen verbinden sich daher ganz natürliche systematische Ausdrucksübungen, Erfolgssicherungen! In diesem Zusammenhang seien einige Hinweise auf den portugiesischen Grammatikunterricht gegeben. Er unterscheidet sich wesentlich von unseren deutschen Sprachformübungen. Schon im dritten Schuljahr gibt man dem portugiesischen Kind eine „Grammatik“ in die Hand. Im Aufbau und in der Darstellung entspricht dieses unkindliche Buch dem Leitfaden der ausgesprochenen „Lernschule“. Sein gesamter Inhalt wird „gelernt“, zum größten Teil auswendig gelernt, sowohl die Regeln als auch die Beispiele. Die Anwendungsstoffe liegen zudem größtenteils außerhalb der entsprechenden Sachgebiete. Wir bekommen beim Studium dieser portugiesischen Grundschulgrammatik den Eindruck, daß es sich bei ihr um ein Musterbeispiel der Verfrühung handelt. Welchen Eindruck gewinnt nun das portugiesische Kind, wenn es unsere deutsche Sprachformübung mit seinem portugiesischen Grammatikunterricht vergleicht? Wenn am Morgen in einer guten Sprachform-Stunde die deutsche Sprache erlebt wurde (wobei selbstverständlich Erkenntnisse erarbeitet und gefestigt wurden), dann wird in der portugiesischen Grammatikstunde am Nachmittag nach Seite 16 die Seite 17 „behandelt“, der Stoff gelernt und am nächsten Tag abgefragt und erbarmungslos benotet. Daß man diesen Stoff schon gleich nach dem Examen wieder beiseite legt, ist nicht verwunderlich. Als Lehrer in den Erwachsenensprachkursen machen wir immer wieder die Erfahrung, daß alle Mechanisierung

Spreu ist, die im Wind verflattert. Nach der Ansicht des Kindes wurde also am Morgen schön gespielt und am Nachmittag gearbeitet. Nicht selten besteht diese „südländische“ Ansicht auch bei den Eltern unserer Schüler, die eben keinen anderen Weg kennen als den des eisernen Rekapitulierens. Ich führe dieses Erfahrungsbeispiel an, um den zukünftigen Auslandslehrer auf derartige Erlebnisse vorzubereiten.

Mit dem Gesamtunterricht des ersten und zweiten Schuljahres, der dem nicht in Deutschland ausgebildeten Lehrer recht große Schwierigkeiten bereitet, kommen wir dem *Grundsatz der Ganzheitlichkeit* auf natürliche Weise sehr nahe: Lesen und Schreiben, Ganzwort- und Ganzsatzmethode, verweilendes Anschauen und sprachliches Durchschauen, Wortfamilie, Vers, Lied. Für den Lehrer bedeutet das: sich lösen vom methodischen Schematismus und vom starren Stundenplan, und trotzdem zielstrebig arbeiten, besonders auf dem Gebiet des Ausdrucks, der sprachlichen Gestaltung. Die so bequeme Leitfadendarbeit scheidet also hier vollkommen aus, und an ihre Stelle tritt in weitem Maße das schöpferische Gestalten.

Wenn im dritten Grundschuljahr der heimatkundliche Stammunterricht Sach- und Lebenszusammenhänge in den Mittelpunkt unserer Arbeit stellt, dann beginnt häufig ein neuer Abschnitt im sprachlichen Wachstum des kleinen Ausländers. Nun gilt es, schwache Stellen in der Basis zu stärken, zahlreiche Lücken im Wortschatz zu schließen und vor allem die vielfältigen Möglichkeiten im deutschen Satzbau erleben zu lassen. Gar nicht selten tritt schon der achtjährige Ausländer mit Fragen an den Lehrer heran, die den Anschein erwecken, daß der Schüler schon übersetzen wolle. Das Tempo des sprachlichen Wachstums verlangsamt sich in diesem Abschnitt merklich. Erfolgssicherung ist hier von besonderer Bedeutung. Arbeitseinheiten, die nur äußerlich ganzheitlich genannt werden können, müssen wir ebenso ablehnen wie Künstelei. Die sorgfältige Auswahl des Klassenlesestoffes muß in diesem Zusammenhang besonders erwähnt werden. Wenn uns das deutsche Lesebuch oder der deutsche Lesebogen nicht entgegenkommt, dann müssen wir uns selbst helfen, indem wir einen kindertümlichen Text vervielfältigen. Aus Erfahrung wissen wir, daß ein Text, der dem Erwachsenen sehr leicht erscheint, für das ausländische Kind größte Schwierigkeiten enthalten kann. Die Erfahrung lehrt uns oft, daß der Originaltext eines deutschen Märchens etwa, selbst wenn dieses sich inhaltlich sehr gut in unser gesamtunterrichtliches Thema einfügt, die Sprachkraft unserer Grundschüler weit übersteigt. Wir tun deshalb gut, wenn wir den Lese-text sprachlich vereinfachen. Sehr empfiehlt sich die Aufteilung einer größeren sprachlichen Situation in vier bis sechs überschaubare und durchschaubare Bilder, weil wir damit dem Kind eine Gliederung geben und das Nacherzählen des Ganzen wesentlich erleichtern. Unsere Wortschatzsicherung bewegt sich immer innerhalb eines angemessenen Schwierigkeitsgrades, weil wir im dritten und vierten Grundschuljahr jede Gelegenheit wahrnehmen, um jedes „allgemeine“ Verb durch ein „stärkeres“, ein passenderes zu ersetzen. Gleichzeitig erarbeiten und befestigen wir die stetig wachsende Zahl der Adjektiva.

Im allgemeinen können wir bei unseren zweisprachig aufwachsenden Kindern eine sehr gute Lesefreudigkeit feststellen, und nur ganz selten begegnen wir der Leseunlust. Ausspracheschwierigkeiten des deutschen Textes treten nur in sehr geringem Maße auf. Gemeinsames Lesen, also Chorlesen, macht den kleinen Portugiesen manchmal Schwierigkeiten und erfordert eine besondere Gewöhnung und Einordnung; denn der portugiesische Schüler ist daran gewöhnt, das Pensum

als *sein* persönliches Pensum anzusehen und zu erarbeiten, *seine* Probleme (Rechenaufgaben) auszurechnen, *seine* Fragen in der Grammatik zu beantworten; er ist Individualist im wahrsten Sinn des Wortes. Gemeinschaftsleistungen sind völlig unbekannte Größen. Jedem Schüler kommt es nur auf das Bestehen *seines* Examens an. Die Mitschüler braucht er nur, um die Pausen auf manchmal ziemlich rauhe Weise zu verleben. Dieser Individualismus ist in Portugal zutiefst eingewurzelt, und er äußert sich natürlich auch im Sprachenunterricht in besonderer Weise.

Bei eingehenden Untersuchungen, die ich in einem dritten Schuljahr (18 Knaben, davon 3 deutsche) durchführte, um den aktiven und passiven Wortschatz vergleichsweise festzustellen, konnte ich mich davon überzeugen, daß auf dieser Altersstufe schon merkliche Unterschiede zutage treten. Ein erfahrener Lehrer kann am Ende des vierten Grundschuljahres einigermaßen genau feststellen, ob der Schüler auch im Lyceum einer zweisprachigen Ausbildung gewachsen sein wird. Im allgemeinen müssen wir hier in Portugal folgende Tatsache hinnehmen: Der portugiesische Schülervater, der sich die zweisprachige Ausbildung seines Kindes finanziell leisten kann, läßt sein Kind nur bis zum Ende des vierten Grundschuljahres in der deutschen Schule. Im vierten Schuljahr liegt das Interesse des Schülers und der Eltern und der Akzent der Arbeit schon weit mehr auf dem portugiesischen Zug unserer Schule, denn nun geht es den kleinen Portugiesen darum, die Übertrittsprüfung in das portugiesische Lyceum zu bestehen. Im neusprachlichen Gymnasium der deutschen Schule sind nur sehr wenige portugiesische Schüler, weil nur wenige den sprachlichen Anforderungen gewachsen sind und vor allem, weil unsere Prüfungen in Portugal nicht anerkannt sind. Ein weiterer Grund ist wohl der, daß Stoff und Methode der portugiesischen Lyceen dem Schüler gemäßer sind und daß er von dort schon nach sieben Liceojahren zur Universität gehen kann, so daß er also gegenüber der deutschen Abteilung zwei Jahre gewinnt. Viele Kinder, die nach dem vierten Grundschuljahr aus unserer Schule austreten, werden dann vielleicht noch von einer deutschen Hauslehrerin sprachlich weiterbetreut, die in zwei Wochenstunden dafür sorgt, daß wenigstens die sprachliche Basis im Deutschen erhalten bleibt. Die portugiesischen Lyceen erteilen nur im sechsten und siebten Jahr deutschen Sprachunterricht, so daß es für jeden Schüler, der aufgrund seiner zweisprachigen Grundausbildung in der Deutschen Schule etwa das Studium neuerer Sprachen ergreifen möchte, eine Lücke von fünf Jahren zu überbrücken gilt. Nach dem Abschlußexamen der Schule gibt es noch einmal ein Jahr Pause, denn auch im ersten Jahr der Universität gibt es für ihn noch keine „deutsche Sprache“.

*Der Grundsatz der Gegenwartsnähe und Weltoffenheit.* „Heimat als ganzheitliche, anschauungsgesättigte Grundlage der Bildungsarbeit ist in den ersten vier Jahren Kernstück des gesamten Schullebens“. Die weitgehende Berücksichtigung dieses Grundsatzes im deutschen Zug unserer Grundschule bedeutet also praktisch auf dieser Altersstufe keine Erweiterung des persönlichen Weltbildes, sondern eine Vertiefung der Inhalte, eine Projektion der neuen Begriffe auf den Hintergrund, der auch die muttersprachlichen Begriffe empfangen hat. In diesem Zusammenhang sei auf die Fähigkeit des raschen „Umschaltens“ von einer Sprache auf die andere hingewiesen, eine Fähigkeit, die uns beim zweisprachigen Kind in auffallender Weise entgegentritt. Eine vollständige Versetzung aus der muttersprachlichen Gegenwartsnähe in die fremdländische hat bei einigen Kindern des grundschulpflichtigen Alters zu eigenartigen Folgen geführt. Bei Kriegsende wurden



über den Caritasverband einige sechs- bis achtjährige deutsche Kinder aus dem deutschen in das portugiesische Sprachmilieu versetzt. In drei Fällen führte dieses Umpflanzen zum Verlust der Muttersprache, und als wir diese Kinder dann im Alter von 12 und 14 Jahren in die Deutsche Schule bekamen, stellten sie unserem sprachlichen Unterfangen größere Schwierigkeiten entgegen als die portugiesischen Kinder. Wohlgemerkt: in diesen drei Fällen handelte es sich um geistig völlig normal veranlagte Schüler. Die neue Heimat, als Mutterboden starker Gefühle, wurde für sie eben Mittelpunkt des kindlichen Lebens und Denkens; die gegenwartsnahen Sprachelemente wurden so vordergründig, daß die muttersprachlichen vollständig verdeckt wurden.

Mit dem Wachstum der zweiten Sprache weitet sich auch der Gesichtskreis des Kindes. Aus dem engen heimatlichen Milieu unternimmt das zweisprachige Kind Erkundungsfahrten in die ihm geöffnete „neue“ Welt, in den Raum, den es nun sprachlich begreift. Es gewinnt diesen Raum lieb, und intuitiv beseitigt es die Vorurteile, die sich oft im täglichen Leben der Erwachsenen und im Raum der Politik so nachteilig auswirken. Als letztes Ziel der Mehrsprachigkeit steht uns die Anerkennung und Wertschätzung des „anderen“ Volkes, der fremden Völker überhaupt vor Augen, und damit legen wir schon in unseren Grundschulern die Basis zu einer wirksamen Völkerverständigung. Der mehrsprachig erzogene Mensch erliegt viel seltener einer falschen Propaganda, weil er in der Lage ist, in Wort und Schrift in die Mentalität eines anderen Volkes einzudringen, dem Mitmenschen jenseits der eigenen Grenzpfähle näherzukommen und seine Meinung zu achten.

## **Außerschulische Erziehung — eine besondere Aufgabe des Auslandslehrers**

Von St. R. Gertrud Heyn, München

In der Deutschen Evangelischen Oberschule in Cairo hat in den ersten vier Jahren ihres Bestehens dreimal eine deutsche Reifeprüfung stattgefunden. Die Abiturienten dieser Jahrgänge sind in die weite Welt gezogen — der Zufall hat eine Reihe von ihnen und dazu noch andere inzwischen abgegangene Schüler in Deutschland an einem Ort wieder zusammengeführt. Es ist für den Lehrer, der mit ihnen die Jahre an der Auslandsschule verbracht hat, sehr wertvoll, ihre weitere Entwicklung zu beobachten und die Erinnerungen zu teilen, die im Gespräch über „unsere Schule“ immer wieder lebendig werden. Dabei ist es auffallend zu beobachten, wie stark das Zusammengehörigkeitsgefühl dieser Jungen und Mädchen noch ist, obwohl die wenigsten durch persönliche Freundschaft verbunden sind, sondern oft entgegengesetzte Typen darstellen und ganz verschiedene Berufswege eingeschlagen haben.

Ich versuche, in solchen Gesprächen herauszuhören, was eigentlich diese starke Bindung an die ferne Auslandsschule geschaffen hat und was diese jungen Leute über die ihnen vermittelte Allgemeinbildung hinaus als Lebenswerte von dort mitgenommen haben. Da wird es immer wieder deutlich, daß sie jeder persönlichen Begegnung mit einem Lehrer in bewußter Dankbarkeit gedenken, unabhängig

davon, wieviel sie im Fachunterricht bei ihm gelernt haben. Die deutsche Auslandsschule ist ja auch in besonderer Weise dazu geschaffen und berufen, den menschlichen Kontakt zwischen Lehrern und Schülern zu pflegen, viel mehr, als dies an den überfüllten Klassen unserer Inlandsschulen möglich ist. Doch bleibt solcher Kontakt wiederum höchst persönliche Angelegenheit jedes einzelnen Lehrers und läßt sich weder lehren noch fordern.

Als Verpflichtung des Auslandslehrers kann es aber wohl bezeichnet werden, daß er die einmalig günstigen Verhältnisse an der Auslandsschule dazu ausnützt, über den Unterricht hinaus auf die Entwicklung des Schülers einzuwirken und ihn dabei mit den Werten unserer deutschen Denk- und Lebensweise vertraut zu machen, Werten, die in der fremden Umgebung zu verblassen drohen, ja, die vielleicht sogar hier in der Heimat von vielen nicht mehr gekannt werden. Ich will dabei nur an zwei schlichte, aber doch wohl wesentliche Dinge erinnern: Geselligkeit und Naturverbundenheit.

Es gibt sicher keine Auslandsschule, in der nicht das alljährliche Schulfest mit Theaterspiel und anderen Darbietungen veranstaltet wird, in der nicht die Festzeiten wie Weihnachten und Ostern durch Feierstunden vertieft werden, in der nicht Vorführungen einzelner Klassen oder Gruppen den grauen Lernalltag immer wieder durchbrechen. Über den Wert und die Wichtigkeit solcher Veranstaltungen braucht kein weiteres Wort gesagt zu werden, ebenso wenig von den Schulausflügen oder Ferienfahrten. Doch sollten die Auslandslehrer auch darüber Anregungen austauschen, wie sich weitere Möglichkeiten bieten könnten, den Sinn für Gemeinschaft und Geselligkeit zu fördern und das Herz der Kinder für die Natur aufzuschließen.

Aus dem bescheidenen Bereich eigener Erfahrungen greife ich einige Erinnerungen heraus, die zunächst fast belanglos erscheinen, die mir aber doch als wichtige Begebenheiten in Erinnerung geblieben sind.

In Ägypten kennt die Jugend als einzige Form der Geselligkeit die „Party“ nach amerikanischem Muster, bei der man herumsteht, leckere Dinge von einem Bufett holt und dann pausenlos tanzt. Solche Abende verblassen im Gedächtnis der Teilnehmer sofort wieder, sie haben ja auch kein besonderes Gepräge gehabt. Doch erinnern sich die Schüler heute noch gerne jener Tanzabende, die wir jeden Winter einmal in einer Lehrerwohnung für die Oberstufe veranstaltet haben. Fast möchte ich meinen, daß der Schwerpunkt dieser Feste in den Vorbereitungen lag. Jeder einzelne Schüler mußte zu diesem Abend beitragen, die Witzigen dichteten, und die Kräftigen rückten die Möbel, die Mädchen übernahmen Planung und Vorbereitung der Bewirtung, wozu auch das Tischdecken und Servieren gehörte; ein Redegewandter wurde mit der Leitung des Abends beauftragt, dessen Verlauf ein kleiner „Festausschuß“ zusammengestellt hatte; beim Schreiben der Einladungskarten wurden die Köpfe heiß, und auch über die Auswahl der Tanzplatten mußte erst einige Zeit diskutiert werden. Und nicht zu vergessen: alle mußten beim Aufräumen helfen. Die Vorbereitungen gingen durchaus nicht ohne Schwierigkeiten oder auch Reibereien vor sich, aber eines haben dabei alle begriffen, daß ein schönes Fest vorbereitet werden muß und viel Mühe und Arbeit, aber auch Geist und Geschmack erfordert.

Wenn es dann so weit war, kamen sie mit heißen Ohren an, die Jungen trotz der Wärme im dunklen Anzug und die Mädchen im entsprechenden Kleid — auch über die Kleiderfrage hatte sich eine höchst lehrreiche Unterhaltung ergeben.

Selbstverständlich waren einige Lehrer und der Direktor mit seiner Frau dabei; und keiner der Jungen versäumte, die Frau Direktor einmal zum Tanz zu bitten. Welche Möglichkeiten hatten sich hier geboten, auf heitere, aber doch eindruckliche Weise etwas „Anstandsunterricht“ zu geben! Vom Verlauf dieser stets wohlgelungenen Abende seien nur noch zwei Dinge erwähnt: es wurde nicht nur getanzt, sondern auch sehr viel gespielt. Wir Erwachsenen kennen das Gesellschaftsspiel gar nicht mehr, und auch unter der Jugend scheint es fast im Aussterben zu sein. Ich meine, man sollte die Kinder viele Spiele lehren; was diese an Gelöstheit, an Heiterkeit, auch oft an wohlthuender Selbstironie einem solchen Kreis bescheren, werden Kinder wie Erwachsene dann schon von selbst empfinden.

Die andere Erinnerung gilt dem Abschluß jener Abende: weder allzu tolle Ausgelassenheit noch Ermüdung und Langeweile waren das letzte, sondern wie von selbst setzte man sich zum Ende noch einmal ruhig zusammen, und dem ersten gemeinsamen Lied folgte ein zweites und drittes, und schließlich erklang ein deutsches Volkslied nach dem andern in die warme ägyptische Nacht hinaus. Sie wollten zuletzt gar nicht mehr aufhören, und manche sagten, dies sei das Schönste am ganzen Abend gewesen.

Dies ist nur ein kleines Beispiel, das für viele andere Möglichkeiten stehen mag. Wichtig ist nur, daß die Schüler echte Geselligkeit kennenlernen, um sie in unserer an wirklicher Festlichkeit so armen Zeit weiterpflegen zu können.

Und ein anderes Wort zum Ausflug. Schon in Deutschland ist es schwer, eine Schulklasse von dem Gedanken an eine weite Omnibusfahrt abzubringen und für eine richtige Wanderung zu begeistern. Wieviel mehr in den warmen Ländern, in denen es einfach nicht üblich ist, weitere Strecken zu Fuß zu gehen. Wir haben es in der kühleren Jahreszeit trotzdem versucht, und siehe, die Wüste bot, wenn man sie erst einmal gründlich durchstreifte, so viel Abwechslung mit ihren stets wechselnden Bildern und intensiven Farben, so viel Anregung zum Sammeln von Steinen oder Versteinerungen; und nicht einmal der Botaniker ging ganz leer aus. Von den historischen Funden, die man in vielen Teilen der Wüste machen kann, ganz zu schweigen. Freilich waren unsere Jungen und Mädchen zunächst schwer zu einer Fußwanderung zu überreden, denn das bedeutete ja auch Rucksackschleppen, Durst und wehe Füße. Aber als wir erst einmal unterwegs waren, erwachte doch der Ehrgeiz und die Freude an körperlicher Anstrengung. Den Höhepunkt bildete die Übernachtung in einer kleinen Hütte am Wüstenrand. Zwar waren die Mädchen zuerst recht hilflos, als sie den Auftrag bekamen, für die Verpflegung zu sorgen, und sehr betreten, als sie aufgefordert wurden, eine Schürze einzupacken: keine von ihnen besaß eine. Hausarbeit? „Das tut doch der Diener.“ Sie haben dann aber tapfer Suppe gerührt und Pudding gekocht und sich ohne Murren ans Abspülen gemacht, während die Jungen Wasser schleppten und sauber machten. Mir aber erschien dieser „häusliche“ Teil unserer Wanderung mindestens so wichtig wie der lange Abend unter dem Sternenhimmel der Wüste.

Die Möglichkeit, solche Erlebnisse für die Schüler zu schaffen, sind das ganze Schuljahr über zu finden; ob es das Adventsliedersingen im kleinen Kreis ist, der Klassenelternabend, der durch mancherlei Vorführungen und eine gemütliche Teestunde ausgebaut wird, ein Nachmittags für Gesellschaftsspiele oder vieles andere mehr. Das Wichtigste scheint mir dabei zu sein, daß Vorbereitung und Verantwortung zum größten Teil in der Hand der Schüler liegt und daß ihnen keine Mühe abgenommen wird. Wieviel erzieherischer Einfluß von solchen Tagen oder

Stunden ausgeht, läßt sich nicht messen. Die feste Bindung der Schüler an ihre Auslandsschule entsteht wohl sicher zum großen Teil hier. Vielleicht gewinnen die Schüler aber auch wertvolle Anregungen für ihr Leben, für die sie dann besonders dankbar sein werden, wenn sie weiterhin im Ausland leben. Möge deshalb der Auslandslehrer über den Schulunterricht hinaus auch hierin seine Aufgabe sehen.

## **Geschichtslehrbücher und historische Atlanten (Fortsetzung)**

Von OstDir. i. R. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br.

Im Nachtrag zu meinem Bericht über moderne Lehrbücher zum Geschichtsunterricht in Heft 1/1958, S. 4—8 seien im Folgenden noch einige besonders wichtige Veröffentlichungen anderer Verlage angezeigt:

1. *Hans Ebeling, Deutsche Geschichte*, 5 Bände, Hln, ill. Ausg. A, Bd. 1—4 (343, 365, 354, 328 S.) zu je 6,20 DM, Bd. 5 (176 S.) zu 4,20 DM, Best. Nr. 10681 — 5.—3. Aufl., 1955, Verlag Georg Westermann, Braunschweig. — Dies vom Geschichtspädagogischen Forschungsbereich Braunschweig herausgegebene Geschichtswerk, dem eine sehr vereinfachte Ausgabe B in 10 Heften zur Seite steht, bietet den für deutsche Auslandsschulen nicht zu unterschätzenden großen Vorzug, in sehr klarem und leichtverständlichem Stil geschrieben zu sein. Besonders der für die Unterklasse vorgesehene 1. Bd., der die „frühen Kulturen der Menschheit“ behandelt, bietet kindertümlich Geschichte in Geschichten in eigentümlicher Erzähltechnik mit handelnden Personen und vermittelt doch gedrängt die Fülle des Geschehens. In Bd. 2—4 tritt Kultur- und Kunstgeschichte in den Vordergrund. Der 5. Bd. behandelt in scharfer Kritik die letzten Jahrzehnte. — Bei Neuauflage des 1. Bds. könnte beachtet werden, daß die Lehre Buddhas keine „Religion“ ist (S. 83 u. 109), daß (nach Oxenstjerna, Nordgermanen, 1958) die eiszeitlichen Gletscher noch 10000 v. Chr. bis in die Gegend Hamburgs reichten (nicht 20000 v. Chr.). Es fehlen (S. 83) die Urstädte Nordindiens, die Minoische Kultur auf Kreta (S. 140), die etruskische als weite Grundlage der römischen (S. 215), der Hellenismus als Verschmelzungsprozeß (S. 209).

2. *Aschendorffs „Grundriß der Geschichte“* von Vaders-Meinersmann, Verlag Aschendorffs, Münster/Westf. 1957. — 1. Heft: Vorgeschichte, Altertum, 68 S., kart., 1,60 DM. — 2. Heft: Mittelalter bis Reformationszeit, 76 S., kart., 1,90 DM. — Die abschließenden 2 Hefte folgen 1958. — Dieser Grundriß beruht auf völlig anderen Prinzipien als Ebelings Werk. Er soll als Ergänzung des Lehrervortrags dienen oder Lehrbuch und Quellen als Übersicht begleiten. Sorgfältige Gliederung und Rahmentafeln zeichnen die Hefte aus. Auch sie betonen das Kulturgeschichtliche. Die vielen Auswirkungen der etruskischen Kultur auf die frühromische sind auch hier nicht verzeichnet.

3. *Westermanns Atlas zur Weltgeschichte*. In 3 Einzelbänden, Verlag Georg Westermann-Braunschweig, 1956. — 1. Bd. Vorzeit u. Altertum, 44 S. mit 157 Karten, Hln., DM 6,50. Best. Nr. 10916. — 2. Bd. Mittelalter, 57 S. mit 157 Karten, Hln., 7,80 DM. Best. Nr. 110917. — 3. Bd. Neuzeit, 59 S. mit 167 Karten, Hln., 7,80 DM. Best. Nr. 10918. Hg. v. sehr vielen Fachgelehrten. — Dieser mustergültige Geschichtsatlas stellt eine Höchstleistung der historischen

Kartographie dar, erarbeitet unter großen, z. T. neuartigen Gesichtspunkten. Er umfaßt das gesamte Weltgeschehen und enthält viele Sonderkarten zur Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte. Die neueste Entwicklung der Graphik ergab differenzierte und kontrastreiche Farbgebung. — Die 3 Teile liegen auch in einem Gesamtband von 160 S. mit 499 Geschichtskarten vor, Ln., 22,50 DM. Best. Nr. 10919, ferner in einem Auszugsband „Völker, Staaten und Kulturen“, 90 S., mit 235 Karten, Ln., 11,80 DM. Best. Nr. 10920. — Für die Selbsttätigkeit der Schüler, das Ablesen der statischen und dynamischen Elemente in der Geschichte der Menschheit bilden diese Atlanten ein Standardwerk für die Oberstufe, das jeden Geschichtsunterricht begleiten sollte, griffbereit in der Handbücherei im Lehrerzimmer.

4. Es sei noch darauf hingewiesen, daß die sehr rührigen *Verlage Klett und Diesterweg* beständig neue und vermehrte Auflagen herausbringen. Daher ist es ratsam, daß sich die Auslandsschulen vor Bestellung Verlagsprospekte der neuesten Auflagen zusenden lassen.

## Der Physik- und Chemieunterricht in der Deutschen Schule Johannesburg

Von Studienrat Gerhard Kiehn, Hamburg-Reinbek

Wie in vielen anderen Ländern der Welt ist auch in Südafrika der Unterrichtsplan der deutschen Schulen an die Verhältnisse des Gastlandes angepaßt. Die Deutsche Schule in Johannesburg (ca. 420 Sch., 14 Kl., 18 Lehrkräfte) umfaßt zwölf Klassenstufen und führt zum südafrikanischen Matrik-Examen. Der Unterricht wird daher in den oberen Klassen in englischer Sprache erteilt. Die Abschlußprüfung ist nur schriftlich, die Prüfungsthemen werden von der Provinzregierung (Transvaal Education Department) zentral gestellt. Es handelt sich dabei nicht wie in Deutschland um wenige umfangreiche Themen, sondern um eine große Zahl von Einzelfragen, unter denen vom Schüler eine gewisse Auswahl getroffen werden kann. Durch die breite Streuung der Fragen ist auch dem weniger begabten Schüler die Möglichkeit gegeben, im Examen die für ihn geeigneten Fragen auszuwählen. Andererseits besteht bei dieser Art der Prüfung immer die Gefahr, daß sie zu einer bloßen Feststellung des sogenannten „abfragbaren Wissens“ entarten kann.

Die Schulbehörde in Pretoria gibt einen „Syllabus“ heraus, in dem die Examensforderungen ziemlich eingehend dargestellt sind. In den Fächern Physik und Chemie entsprechen sie im großen und ganzen nur der deutschen Mittelstufe. In der Physik fehlen in Südafrika im Lehrplan der Oberstufe z. B. die gesamte Kinematik, die Wellenlehre (auch die Wellenoptik), die Atomphysik und die eigentlichen Oberstufengebiete der Elektrizitätslehre. Zum Examen wird außer Mechanik und Wärmelehre nur *entweder* Akustik und Strahlenoptik *oder* Elektrizitätslehre gefordert. In der Chemie fehlen z. B. das periodische System, die gesamte organische Chemie und fast alle Gebiete der physikalischen Chemie.

Nun darf bei einem Vergleich mit deutschen Lehrplänen natürlich nicht vergessen werden, daß für ein zentrales Schlußexamen eine radikale Stoffbeschränkung nötig ist, weil der Schüler alle Gebiete gleichmäßig bereithalten muß, während

beim Abitur in Deutschland das Schwergewicht doch auf das Auswahlgebiet gelegt wird, das im Unterricht des letzten Halbjahres im Vordergrund stand. Auch darf man sich nicht täuschen lassen, wenn man die reichhaltigen deutschen Schulbücher der Physik und Chemie durchblättert und südafrikanische danebenhält. Die deutschen überlassen die Auswahl der Stoffgebiete dem Fachlehrer, kaum jemals werden alle Gebiete gleichmäßig behandelt werden können. In den südafrikanischen Schulbüchern der Physik und Chemie aber findet sich selten etwas, was über die Examensmindestforderungen hinausgeht und dem Schüler zu einem weiterführenden Studium helfen könnte. Im Vergleich zu deutschen Schulbüchern sind die südafrikanischen vielfach methodisch ungeschickt und schlecht illustriert. Neue Auflagen werden zu wenig durchgefeilt. Hierbei ist zu bedenken, wie gering das Absatzgebiet in Südafrika ist bei nur drei Millionen weißen Einwohnern. Hinzu kommt, daß die vier Provinzen etwas voneinander abweichende Lehrpläne haben, für die teilweise besondere Bücher erschienen sind.

Die Lehrpläne des „Syllabus“ stellen Mindestforderungen dar, und es steht jedem Fachlehrer frei, auch Gebiete zu behandeln, die nicht ausdrücklich vorgeschrieben sind. Gewöhnlich kann der Unterricht aber nicht über die Examensmindestforderungen hinausgehen, was in dem besonderen Charakter der Schule begründet ist. Während in Deutschland nach vier oder sechs Jahren eine Ausleseprüfung darüber entscheidet, ob das Kind in der Volksschule, Mittelschule oder Oberschule seinen weiteren Weg gehen soll, gibt es in der Deutschen Schule Johannesburg keine Auslese nach der Begabung. So gelangen Schüler zum Matrik, die in Deutschland aus der obersten Volksschulklasse abgehen würden. Beweis dafür sind die Fälle, in denen Schüler zwischen dem zehnten und vierzehnten Lebensjahr, als *nach* der Auslese in Deutschland, aus einer deutschen Volksschulklasse nach Johannesburg kamen und dort als Sechzehn- bis Achtzehnjährige ihr Matrik bestanden. Auf Grund dieser Erfahrungen ist man mit Nichtversetzungen sehr zurückhaltend, um möglichst jedem die Gelegenheit zum Matrik zu geben, der nur etwas Aussicht auf Bestehen der Prüfung hat. Der Unterricht in den Oberklassen läßt sich aus diesen Gründen nicht ohne weiteres mit demjenigen einer Höheren Schule in Deutschland vergleichen. Da Experimentalunterricht im allgemeinen nur „in gleicher Front“ gegeben werden kann, kommen die Begabten zu kurz.

Andererseits ist es verständlich, daß die südafrikanische Regierung anstrebt, möglichst viele Jugendliche bis zum Matrik zu führen, weil nur ein hoher Bildungsstand den weißen Führungsanspruch rechtfertigen kann. Das Examenszeugnis ist allerdings nur ein äußeres Zeichen, das „Berechtigungen“ gibt. Wie auch in Deutschland sind manche Schüler nur auf der Jagd nach dem Berechtigungsschein, ohne echte geistige Interessen zu besitzen. So erlebt man als Lehrer, daß einem bei vertiefter Behandlung eines Problems von einem Schüler entgegengehalten wird: „Muß ich das zum Examen wissen?“ oder „Steht das im Syllabus?“

Wie sieht es nun mit den praktischen Arbeitsmöglichkeiten im Physik- und Chemieunterricht der Deutschen Schule Johannesburg aus? In den letzten Jahren ist die physikalisch-chemische Sammlung bedeutend ausgebaut worden, nachdem 1953 durch Anbauten der Platz dafür geschaffen wurde. Ich habe mich damals für die Aufbauteile der Phywe AG. entschieden. Die Finanzierung übernahm zunächst ein privater Gönner der Schule, später half das Auswärtige Amt in Bonn. So entstand eine kleine Sammlung, die es gestattet, alle im südafrikanischen Lehr-

plan vorgesehenen Erscheinungen aus Experimenten zu erarbeiten. Daß die meisten höheren Schulen in Deutschland weit umfangreichere Sammlungen haben, fällt dabei nicht ins Gewicht. Leider muß der Chemieunterricht aus Raumgründen im gleichen Laboratorium erteilt werden wie der Physikunterricht. Eine verhältnismäßig rasche Korrosion der Metallgeräte ist dabei kaum zu vermeiden. Versuche mit Chlor, Schwefelwasserstoff und anderen giftigen und übelriechenden Stoffen müssen im Freien gemacht werden, weil im Labor kein Abzug eingebaut ist. Das bedeutet in dem schönen südafrikanischen Klima kaum eine Behinderung, zumal die Unterrichtsräume nicht durch ein Treppenhaus, sondern durch einen überdachten Balkon zugänglich sind. Ein Schülerpraktikum ist aus räumlichen Gründen vorläufig noch nicht möglich. Es besteht aber berechtigte Hoffnung, daß auch dieser weitere Schritt vorwärts bald getan werden kann; denn die Deutsche Schule Johannesburg hat sich in den letzten Jahren in jeder Richtung erfreulich weiterentwickelt. Die Schülerzahl hat sich im vergangenen Jahrzehnt etwa verdoppelt. Die Schule kann ihre große und schwere Aufgabe, das Deutschtum in den jungen Menschen zu erhalten, nur erfüllen, wenn sich in Deutschland und in Südafrika immer wieder Menschen finden, die daran mitarbeiten wollen.

### Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen: *Heinz Drechsel*, L, aus Frankfurt a. M. am 1. 2. 58 an Col. Pestalozzi in Buenos Aires; *Rudi Schwede*, L, aus Berlin am 13. 4. 58 an Escuela del Norte in Buenos Aires (Ph, Ch).

Zurückgekehrt: *Konrad Nieschlag*, L, am 16. 3. 58 nach 5 J. von D. Sch. Santiago/Ch. nach Hannover-Döhren, Schafbrink 16; *Otto Maier*, L, am 15. 3. 58 nach 5 J. von Concepción/Ch. nach Breckenheim b. Wiesbaden; *Sixt Bartholdi*, L, im April von Lüderitzbucht nach 3 J. nach Weidenau/Sieg, Hindenburgstr. 29; *Wilhelm Götte*, RSchL, am 30. 9. 57 nach 5 J. von Madrid nach Bielefeld, Osnabrücker Str. 59; *Erwin Brunckhorst*, StR, von Istanbul nach 3 J. am 30. 6. 58 nach Hamburg, Fuhlsbüttlerstraße 681.

Geburtstag: Geh. Rat Prof. Dr. *Frz. Schmidt* in Marburg wird am 15. August 84 Jahre alt.

Gestorben: Am 11. 3. 1958 starb an einer unerwarteten Gehirnblutung unser treuer Leser und Mitglied des VdLiA seit dessen Gründung OStDir. i. R. *Wilhelm Weidemann* in Hannover-Waldhausen im Alter von 62 Jahren. Als Assessor war er am 15. 9. 1925 an die Deutsche Schule in Athen gekommen, und schon nach 2 Monaten wurde ihm die Leitung der Anstalt übertragen, die er bis zum 30. 9. 1929 geführt hat. Dann war er Studienrat in Ilfeld, Studienrat in Hannover und ab 1. 10. 1936 Oberstudiendirektor in Norden (Ostfriesland). Eine Berufung als OStD an die Tellkampfschule in Hannover konnte er nicht mehr antreten, da er im Juni 1940 als Leutnant zum Heeresdienst eingezogen wurde. 1944 geriet er in Gefangenschaft und konnte erst im August 1946 nach Hause zurückkehren. In dieser Zeit verschlimmerte sich seine Schwerhörigkeit so sehr, daß er nicht mehr unterrichten konnte und 1948 in den Ruhestand treten mußte. Sein reger Geist verlangte nach einer ihn befriedigenden Tätigkeit, aber erst 1953 fand er sie als Lektor im Schroedel-Verlag in Hannover, der auf seine Anregung dazu übergang, außer Büchern für Volks- und Mittelschulen auch solche für Oberschulen herauszubringen. Mitten aus seiner fruchtbaren Tätigkeit hat ihn nun der Tod vorzeitig abgerufen.

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

**Geh. Rat Prof. Dr. Frz. Schmidt 84 Jahre.** Am 15. 8. 58 vollendet Geh. Rat Dr. Schmidt, der erste Leiter des Schulreferats im ehemaligen AA in Berlin, Herausgeber von „Aus deutscher Bildungsarbeit im Ausland“ Bd. I—III und Ehrenmitglied des VdLiA, in unveränderter Rüstigkeit und Schaffensfreude sein 84. Lebensjahr. Über seinen Lebensgang berichteten wir ausführlich in Heft 4/1954 anlässlich seines 80. Geburtstages.

**Dr. Göttling 60 Jahre.** Am 5. 8. 58 wir der 1. Vorsitzende des VdLiA, OstDir. Dr. Hans Göttling, 60 Jahre alt. Nach Besuch des Humanistischen Gymnasiums in Bamberg studierte er D, G und F in München, Greifswald, Freiburg und Erlangen, legte 1921 das Staatsexamen ab und promovierte 1924. Von 1925—30 war er Lektor für Deutsch an der Universität Budapest, Leiter der dortigen deutsch-ungarischen akademischen Vermittlungsstelle und deutscher Sprecher am Budapester Sender. Von 1930—34 war er Leiter der deutsch-franz. akademischen Vermittlungsstelle in Paris, von 1934—37 Studienrat und Leiter der Vermittlungsstelle in Den Haag, 1937—38 Studienrat in München. Von 1938—41 tat er Dienst im Bay. Kultusministerium, 1941—43 in der Schulverwaltung Saarbrücken. 1943 zum OstD in Diedenhofen ernannt, wurde er 1944 zum Heeresdienst eingezogen und geriet verwundet in Gefangenschaft. 1948 finden wir ihn als Seminarvorstand in Bamberg, von wo er 1954 als Direktor an die D. Sch. in Brüssel kam. — Wir senden dem verdienten Kollegen unsere herzlichsten Glückwünsche.

**Das Echo von draußen** (s. Märzheft S. 66). Die D. Sch. La Union/Chile dankt uns für die von der Zsch. geleistete Arbeit und schreibt:

1. Besonders gefallen uns Themen über die rechtliche Stellung des Auslandslehrers und Berichte über Erfahrungen im Deutschunterricht an A.-Schulen. —

(Den Vorschlag, in Fortsetzungen ein Gesamtverzeichnis aller A.-Sch. mit Gründungsjahr, Schüler- und Lehrerzahl und Schulaufbau zu veröffentlichen, können wir aus Raumgründen nicht durchführen. — Schriftleitung.)

2. Wir freuen uns auf die nächste Beilage; sie dürfte, wenn die Kostenfrage es erlaubt, gerne häufiger erscheinen.
3. Die „Persönlichen Nachrichten“ bitten wir unbedingt fortzusetzen.
4. Nachrichten aus dem innerdeutschen Schulleben sind nur erforderlich, soweit sie von allgemeinem Interesse für alle A.-Lehrer sind. Spezielle Nachrichten aus bestimmten Bundesländern findet jeder in seiner heimischen Lehrerzeitung.
5. Als Aufsatzthemen schlagen wir vor: Erfahrungen mit deutschen Lehrbüchern aller Klassenstufen an A.-Schulen; desgl. Erfahrungen mit der Ganzwortmethode an A.-Schulen.

6. Der reichhaltige Büchertisch bedarf keiner Änderung.

Wir freuen uns über dieses erste Echo und hoffen, noch weitere zu hören.

Die „Deutsche Welle“ in Köln bringt seit 1. 10. 57 wöchentlich zweimal eine Zehnminuten-Sendereihe „*Lernt Deutsch*“ in Englisch, Amerikanisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch.

Nach Zeitungsmeldungen plant das Auswärtige Amt, in einigen Entwicklungsländern *Ausbildungsstätten technischer Richtung* zu eröffnen, u. a. eine technische Lehranstalt in Indien, eine Handwerkschule in Bagdad, eine oder mehrere Lehrwerkstätten in Ceylon, Gewerbeschulen in Iran, ein Technikum in Kabul und eine Landwirtschaftsschule in Kairo.

**Die Biologen im Ausland** bittet die Monatsschrift „Der kleine Tierfreund, Beuel-Schwarzrheindorf, Vilicherstr. 37, erneut (s. unser Aprilheft, S. 90) um kurze (honorierte) Berichte biologischer Arbeitsgruppen im Ausland.



## Sonstige Länder

**Ägypten.** 13 ägyptische Studienräte, die sich als Deutschlehrer ausbilden wollen, sind seit dem 1. Jan. 1958 für 18 Monate in Deutschland. Sie erhalten zuerst eine sprachliche Grundausbildung am Goetheinstitut und besuchen dann in München einen Spezialkurs für ausländische Deutschlehrer. (Mitt. d. Inst. Int. Bez.).

**Äthiopien.** Neben der „Deutschen Schule“ (s. 1956, S. 105) besteht seit Oktober 1957 in *Addis Abeba* auch ein Evangelisches Gymnasium, das in Gegenwart des Kaisers eröffnet wurde. Es ist eine Gemeinschaftsgründung der Hermannsburg-Mission, der norwegischen Luthermission und der Evang. Schwedischen Mission. Die Hälfte der Baukosten trug Äthiopien, die andere Hälfte der Lutherische Weltbund. Das Gebäude bietet Raum für 180 Schüler, das Internat hat 80 Plätze. 3 Wohngebäude für Lehrer sind angeschlossen. — Über den Aufbau der Schule und die Unterrichtssprache konnten wir noch nichts erfahren.

**Brasilien.** Die „Escola Técnica de Comércio“ in *São Leopoldo*, die seit 4 Jahren besteht, ist bisher die einzige Schule im Staate Rio Grande do Sul, an der Deutsch als amtlich anerkanntes und bei der Notengebung berücksichtigtes Fach gelehrt wird.

**Chile.** In *La Union*, das heute 10 000 E. zählt, waren Deutsche seit 1851 eingewandert. Heute leben dort ca. 70 Familien deutscher Abstammung. Sie haben sich ihre deutsche Sprache und ihr deutsches Brauchtum erhalten. Neben dem Deutschen Verein und dem Deutschen Turnverein ist die jetzt 98 Jahre alte Deutsche Schule der Mittelpunkt des kulturellen Lebens. An ihr unterrichten 5 Lehrer; davon sind 4 in Deutschland geboren. 3 von ihnen, darunter auch der Schulleiter, wurden vom AA entsandt. Die Schule ist eine sechsklassige Grundschule mit Kindergarten und zählt heute 80 Kinder. Mit weiterem Zuwachs in den nächsten Jahren darf gerechnet werden, zumal sich die Schule auch in chilenischen Kreisen wachsenden Ansehens erfreut. Für das nächste Schuljahr will man eine 7.

Klasse (erstes Humanitätsjahr) anfügen, so daß die Schüler, die bisher an das chilenische Lyceum abwanderten, der Schule erhalten bleiben. Der Unterricht in der deutschen Sprache beginnt im Kindergarten und setzt sich fort bis zur letzten Klasse. Von Kl. 1 ab erhalten die Kinder gleichzeitig Unterricht in Spanisch und im 6. Schuljahr Englisch als 2. Fremdsprache. Obwohl viele Kinder aus deutschstämmigen Familien kommen, bereitet der Unterricht im Deutschen Schwierigkeiten; das Spanische ist für unsere Kinder leichter erlernbar. Trotzdem sind aber die Unterrichtserfolge in Deutsch wegen der geringen Klassenstärken als gut zu bezeichnen. — Neben regelmäßigen Filmvorführungen durch das Deutsch-Chilenische Kulturinstitut werden im Jahre 1958 verschiedene Abendkurse durchgeführt: 2 Deutschkurse, 1 Fotokurs, ein Kurs für Gymnastik und einer für Ausdruckstanz. An den Nachmittagen sind Kinderkurse für Gymnastik und Ausdruckstanz.

Eine *deutsche Schülerzeitschrift* besteht seit 3 Jahren an der D. Sch. in *Santiago*. Sie nennt sich „Cophue“ nach der chilenischen Nationalblume, die den deutschen Einwanderern ebenso lieb geworden ist wie den Chilenen. Bei einer Auflage von 500 Stück erschienen im 1. Jahr 7 Nummern, im 2. Jahr 8 mit 16 S. Text und 8 S. Inseraten. Letztere sind nötig, denn infolge der Geldentwertung sind die Druckkosten seit der Gründung auf das dreifache gestiegen. Aber die jungen Redakteure lassen sich nicht entmutigen und wollen weiter durchhalten. Bei Schülern und Eltern ist die Zeitschrift sehr beliebt; jede Nummer ist ausverkauft. Man hat jetzt auch die anderen deutschen Schulen im Lande zur Mitarbeit herangezogen und bei ihnen zahlreiche Abonnenten gefunden, so daß die Auflage erhöht werden konnte. (Nach einem Bericht in Dsch. Unt. f. Ausl. 1/58).

**Italien.** Das Grundstück der früheren Deutschen Schule in *Rom* in der Via Savoia wurde im Dezember 1957 dem deutschen Schulverein zurückgegeben, so daß der Unterricht, der bisher noch in einem Mietgebäude stattfindet, nach der Instandsetzung im Herbst 1958 wieder im eigenen Haus aufgenommen werden kann.

**Kolumbien.** Auf der 1. Lehrertagung in Kolumbien erstatteten die Leiter der drei Schulen des Landes Bericht über die derzeitige Lage ihrer Anstalten. Dem Tagungsbericht entnehmen wir: Das Col. Alemán in *Barranquilla* wurde 1913 gegründet und bezog nacheinander verschiedene meist primitive Privathäuser. 1930 bezog es das eigene neugebaute Schulhaus mit Kindergarten, 3 Grundschul- und 3 Mittelschulklassen; die Unterrichtssprache war Deutsch. 1942 wurde die Schule geschlossen und enteignet. 1956 mit 225 Sch. in einem Privathaus wiedereröffnet, konnte sie 1957 ihr freigegebenes Schulhaus wieder beziehen. Heute hat sie in Kindergarten, Preparatorio, Primaria und 2 Bachilleratsklassen 395 Schüler; davon sind nur 23 ganz deutschsprechende; 42 weitere haben zwar einen deutschen Elternteil, sprechen aber nur wenig deutsch. Es fehlt an deutschen Lehrkräften, obwohl Anfang 1958 Bogotá der Schule einen Lehrer „geliehen“ hat. Der Leiter ist der einzige aus Deutschland entsandte beamtete Lehrer, dazu kommen 6 deutsche Ortskräfte, von denen aber 3 keine Ausbildung als Lehrer haben. Alle übrigen Lehrkräfte sind Kolumbianer. Wegen dieses Mangels an deutschen Lehrern konnte ein systematischer Anfangsunterricht in Deutsch erst in diesem Jahr begonnen werden. — Koedukation ist in Kolumbien nicht gestattet. Daher mußte für die Mädchenabteilung ein benachbartes Privathaus dazugemietet werden. — Die Zusammenarbeit mit dem Schulvorstand ist außerordentlich harmonisch. Der Schulleiter nimmt an allen Sitzungen des Vorstands teil, und über innerschulische Angelegenheiten bestimmt er allein zusammen mit dem Kollegium. — Barranquilla hat 400 000 Einwohner. Die Durchschnittstemperatur an der heißen Atlantikküste beträgt 29° C. Trotzdem fühlen sich die meisten Kollegen dort sehr wohl; allerdings sind die meisten schon jahrelang an das Klima gewohnt. Die Ärzte bezeichnen das Klima als gesund; Epidemien sind selten. Es gibt aber auch Leute, die behaupten, die meisten Europäer zögen sich dort früher oder später eine Tropenkrankheit oder -schädigung zu.

*Cali* hat 500 000 E., unter ihnen sind etwa 1000 Deutschsprechende. Die Deutsche

Schule — 1936 gegründet, im Krieg geschlossen und enteignet — konnte 1952 wieder eröffnet werden. In Kindergarten, Preparatorio, Primaria und Secundaria bis einschl. 4. Klasse zählt sie heute 531 Sch., darunter 100 Deutschsprechende. Sie werden von 15 deutschen und 16 kolumbianischen Lehrkräften unterrichtet; aber nur 3 Lehrer sind aus Deutschland entsandt. Im Kindergarten und im Preparatorio (= Übergangsklasse zwischen KG und Grundschule) arbeiten nur deutsche Lehrerinnen; auch in den ersten 4 Grundschulklassen werden die meisten Stunden von deutschen Lehrern gegeben. Man strebt für den ganzen Unterbau Deutsch als Unterrichtssprache an; vom 5. Grundschuljahr bis zum 4. Bachillerato ist es tägliche Pflichtstunde. Für Schüler, die ohne genügende Deutschkenntnisse eintreten, werden besondere Deutschkurse abgehalten. Außerdem werden alle deutschsprachigen Kinder wöchentlich einmal zu einem Gemeinschaftsnachmittag zusammengefaßt. Auch auf Pfadfinderfahrten und in Lagern wird nach Möglichkeit deutsche Sprache und deutsche Art gepflegt. — Zweimal wöchentlich wendet sich die „Deutsche Stunde der Deutschen Schule“ über 2 Radiostationen an alle Deutschsprechenden im Lande. Erwachsenenkurse für Deutsch werden durch die deutschen Lehrkräfte als Abendkurse in der Schule, ferner an den Universitäten und über einen Sender durchgeführt.

Das Col. Andino in *Bogotá*, 1922 mit 49 Sch. gegründet, stieg bis 1938 auf 284 Sch. Nach der Schließung i. J. 1942 versuchten die im Lande verbliebenen deutschen Lehrer bis 1947, den deutschen Kindern Unterricht in ihrer Muttersprache zu geben. 1947 als Privatschule wiedereröffnet, zog die Schule 1952 in neuerrichtete eigene Gebäude. Heute umfassen Kindergarten, Preparatorio und Primaria 693 Kinder, die Secundaria 271. Das sind zusammen 964 Schüler (565 J., 399 Mä.). 223 sind rein deutscher Abstammung, 132 haben einen deutschen Elternteil. Preparatorio, 1. und 2. Grundschulklasse müssen bereits dreizügig geführt werden. Wenn die Entwicklung so weiterschreitet, wird bald mit 1200 Sch. zu rechnen sein. Man dachte daher schon an die Abzweigung einer Zubringer-

schule. Zunächst aber gilt die Sorge dem Ausbau von Laboratorien, Sammlungen, Handfertigeräumen, Lehrerzimmern und Bühereien. Eine Turn- und Festhalle steht im Rohbau. Von den 49 Lehrkräften (davon 36 hauptamtlich) sind 34 Deutsche, 15 Kolumbianer oder Angehörige anderer Nationalität. Nach dem kolumbianischen Lehrplan soll schon in der Grundschule die Unterrichtssprache Spanisch sein; aber da der Unterricht überwiegend in deutschen Händen liegt, ist Deutsch doch weitgehend die Unterrichtssprache. In der *Secundaria* allerdings ist es nur Lehrfach. Um den Deutschunterricht in den Oberklassen zu fördern, wurde der Zugang zu ihnen vom Besitz ausreichender Deutschkenntnisse abhängig gemacht und der Beginn des Englischen von der 2. Grundschulklasse auf die 5. Grundschulklasse verschoben. Man denkt daran, für Freiwillige ein 7. Secundarjahr als „Selekta“ aufzusetzen, durch das die Ziele des deutschen Abiturs erreicht werden sollen. — Allgemein bringen die Schüler dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht großes Interesse entgegen, und wer von den Abgehenden weiterstudieren will, wählt meistens diese Fächer. Latein und Französisch werden von den Schülern als nutzloser Ballast angesehen, allenfalls wird noch die Notwendigkeit englischer Kenntnisse anerkannt. Dadurch erreicht der neusprachliche Unterricht weniger gute Resultate.

**Südwestafrika.** Dem 13. Jahresbericht (Ostern 1958) der Deutschen Höheren Privatschule *Windhuk* entnehmen wir: Seit 1948 ist die Schülerzahl — hauptsächlich durch Neueinwanderer — langsam, aber stetig von 359 auf 525 gestiegen. In 12 Klassenstufen (Sub A, Sub B, Standard I—X) führt die Schule als einzige in Südwest bis zum Matrik (Abschlußprüfung). Die Klassen A, B, I, II, VII und VIII wurden in Parallelzügen geführt. 1957 wurde für die Oberklassen die Gabelung in einen „akademischen“ und einen handels-

kundlichen Zweig eingeführt; sie bestand 1957 erst in Std. VII und wird in den folgenden Jahren bis Std. X durchgeführt. — Bekenntnis: 462 Evangelische, 28 Katholiken, 35 Sonstige. — Staatsangehörigkeit im Dez. 1957: Südafrikanisch 376, Reichsdeutsche 149, aus 6 sonstigen Staaten 14. — Die Haussprache dagegen war bei 521 Schülern Deutsch, bei 1 Afrikaans, bei 3 Englisch. Nach dem Wohnsitz der Eltern stammten 313 aus der Stadt Windhuk, 82 aus dem Bezirk Windhuk, 51 kamen aus 15 anderen Südwester Bezirken, je 2 aus Südafrika und Tanganjika, und 1 aus Walvis Bay. — Das Knabeninternat hatte 123 Zöglinge, das Mädchenheim 70. — Entsprechend den Vorschriften der Erziehungsbehörde beträgt die Wochenstundenzahl in Sub A und B = 30, in I und II = 37, in allen anderen Klassen = 39; allerdings dauert jede Unterrichtsstunde nur 40 Minuten. — Außer dem Direktor Dr. W. Münstermann umfaßte das Kollegium 21 Lehrkräfte (12 D, 9 H); von ihnen waren aus Deutschland beurlaubt 3 Damen und 5 Herren. — Über die Bestrebungen der Schule, Deutsch als Unterrichtssprache mindestens bis Std. VI, wenn möglich aber bis zum Matrik beibehalten zu dürfen, bringen wir später einen besonderen Artikel.

**Türkei.** Die Deutsche Schule in *Ankara* (Alman Sefareti, Botschaftsschule) wird in wachsendem Maße auch von Ausländern besucht. Sie zählt heute 87 Schüler; davon sind 34 Ausländer aus 14 Nationen „von Korea bis Kanada“. Nach den Deutschen sind bemerkenswerter Weise die Jugoslawen mit 7 Kindern am stärksten vertreten. Zur Zeit unterrichten einschließlich des Leiters StR Dr. Vogt 3 deutsche Lehrkräfte; ein deutsches Lehrerehepaar wird zum September erwartet. Hauptsorge der Schule ist der Mangel an ausreichenden Räumen, da die Schüler allen Altersstufen von Grundschule 1 bis Oberschule 7 (Primareife) angehören. Ein Kindergarten besteht noch nicht.

### Kurzberichte über deutsche Auslandsschulen

können wir nur bringen, wenn die Schulen uns solche Angaben oder zum mindesten ihre Jahresberichte oder Auskunftsbogen zusenden. Andernfalls sind Klagen über Nichterwähnung der einen oder anderen Schule unberechtigt.

## Büchertisch

**Langenscheidt's English Monthly**, Vol. 1957, 12 Hefte jährl., je DM 0,50. — **Le Journal Français**, Langenscheidt, Vol. 11, 1957. Desgl. — Mit vielfältigem Inhalt und den bei diesem bestbekannten Verlag üblichen praktisch verwendbaren Randvokabeln enthalten die bekannten kleinen Monatshefte ausgezeichnetes Material für sprachliche Arbeitsgemeinschaften, zum Unterricht und zur persönlichen Weiterbildung. Der historisch-geographische und literarische Inhalt gibt wertvolle Belehrung.

Berger

**Mai's Taschenbücher. Bd. 8 „New York“**, 200 S. mit Bildbeilage und Stadtplan, Verl. Volk und Heimat, München-Buchenhain o. J., Plastikband DM 7,90. — In Heft 1/1957 haben wir anhand der 3 ersten Bändchen (Chile, Brasilien, Argentinien) bereits auf diese Reihe hingewiesen. Inzwischen sind ihnen weitere gefolgt: Südafrika, Australien, Indien—Pakistan—Ceylon, Deutschland, Ägypten, USA, Canada sowie London und New York. Der Verfasser des uns vorliegenden Bandes „New York“, Herbert Stein, hat als Lokalredakteur der deutschsprachigen „New Yorker Staatszeitung und Herold“ diese Achtmillionenstadt 25 Jahre lang erforscht und läßt ihr Bild in 14 spannend und kurzweilig geschriebenen Kapiteln vor uns entstehen. Er spricht über Geschichte, Natur und Besiedelung der Stadt; über Wirtschaft und Finanzen, Verfassung und Verwaltung, Arbeitsverhältnisse, Gesundheitswesen, den Wohnungsmarkt, Krankenhäuser und Sozialversicherungen, über Kirchen und Religionen, Schulwesen, Kunstleben, Rundfunk und Zeitungswesen und amerikanische Gesellschaftssitten. Dann führt er uns durch die 5 Stadtgebiete und zeigt uns den Riesenverkehr und die verschiedenen Verkehrsmittel, die ragenden Hochhäuser, die Hotels und Restaurants. Ein „Adreßbuch für Deutsche, Österreicher und Schweizer“ und ein „ABC für New-York-Fahrer“ bringt wertvolle Einzelheiten. Das Schlußkapitel schildert die Badestrände und die Ausflugsorte der Umgebung. Am Schluß der Lektüre angekom-

men, verstehen wir das Urteil des Verfassers: „New York ist ein Phänomen, dem man sich entweder mit jeder Faser verschreibt oder dem man bis ans Lebensende fremd bleibt; denn jeder erlebt es anders.“ — Nach dieser neuen Probe können wir die gut gedruckten und gefällig gebundenen Mai'schen Taschenbücher nur empfehlen.

Hettich

### „Deutsche Sprachpolitik im Ausland“

beritelt Dr. Heinz Kloß seinen neunseitigen Aufsatz in „Sprachforum“ H. 3—4/1957 (Böhlau-Verlag Köln). Er unterscheidet:

1. Kleinsprachen = die nur von wenigen Menschen gesprochen werden oder keine amtliche Bedeutung haben (Färingisch, Maltesisch u. a.)
2. Mittelsprachen = die zwar amtliche Geltung haben, aber bisher von anderen Sprachgemeinschaften nicht in größerem Umfang als Fremdsprachen gepflegt werden (Burmesisch, Singalesisch, Indonesisch, Paschtu u. a.)
3. Großsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch).

Für 1. schlägt er systematische Sammlung von Sprachproben, Lehr- und Wörterbücher vor;

für 2. fordert er Einrichtung von Lehrstühlen für diese Sprachen an je mindestens einer deutschen, österreichischen oder schweizer Hochschule; Zulassung einiger dieser Sprachen als Wahlfach an Höheren Schulen in Deutschland (z. B. Niederländisch, Dänisch, Schwedisch, Polnisch, Tschechisch, Portugiesisch); mehr Übersetzungen aus dem Schrifttum dieser Sprachen ins Deutsche; Schaffung von Lehrbüchern des Deutschen für Angehörige dieser mittleren Sprachgemeinschaften; mehr Übersetzungen aus dem Deutschen in diese Sprachen; Schaffung von Lehr- und Lernmitteln für bestimmte Gruppen (z. B. für Arabisch Sprechende); Lehrbücher für fachliches Deutsch (z. B. „Deutsch für künftige arabische Techniker“); Lesebücher des Deutschen für ein bestimmtes spracharabisches Land, z. B. für Ägypten; Darstellungen

deutsche  
Schule  
Haag



Blick in die Grundschule



Besuch S. Exz. des Herrn Botschafters Dr. H. Mühlenfeld



Deutsche Schule Helsinki



Deutsche Schule Quilmes/Argentinien: Der Kindergarten

der deutschen Geschichte — ebenfalls für Sprachgruppen oder einzelne Länder.

Für 3: Mehr Möglichkeiten, an deutschen Höheren Schulen auch Spanisch, Italienisch oder Russisch zu treiben; Verbreitung spanisch geschriebener Darstellungen deutscher Geschichte auch in Mexiko, Mittel- und Südamerika; desgl. von englisch geschriebenen in Neuseeland, Australien, Natal, Liberia, Nigeria, Indien; oder von französisch geschriebenen in Quebec, Haiti, Madagaskar, Kambodscha, Libanon, Tunesien; Lehrbücher des Deutschen für Techniker, Ärzte usw. (vgl. H. 5/1958, S. 118: Haarer, Die Welt des Arztes).

So bestehend die Vorschläge von Kloss sind, werden sie an den vorerst mehr als bescheidenen Mitteln scheitern, die unserer Sprachen- und Kulturpropaganda bis heute zur Verfügung stehen, auch wenn Kloss meint, daß sich außer den Kulturreferenten der deutschen Botschaften auch genügend überseeische Germanisten und vielleicht auch fremde Kultusministerien zur freiwilligen Mitarbeit bereithalten würden.

In einem Aufsatz „Kultur ist kein Anhängsel“ in „Christ und Welt“ v. 28. 11. 57 tritt der gleiche Verfasser dafür ein, daß wir wie die Engländer zwischen „politics“ und „policy“ unterscheiden sollten, d. h. zwischen Politik im staatlichen Bereich und Politik in der wirtschaftlichen, sprachlichen und privatrechtlichen Sphäre. So bedauert er, daß wir in Südslawien mit den politischen auch die kulturellen Beziehungen abgebrochen haben, statt nun gerade die letzteren zu pflegen und zu vermehren. Er verweist z. B. darauf, daß die Sowjetzone zwar mit Italien keine politischen Beziehungen unterhält, aber trotzdem in Rom durch ein nach Thomas Mann genanntes großes Kulturinstitut vertreten ist. Hettich

**Die Janusbücher.** Verlag R. Oldenbourg, München. Stf. kart., jeder Band DM 3,20. Bis April 1958 erschienen 8 Bändchen. — Es sind kleine, doch sehr gehaltreiche Monographien über entscheidende Ereignisse oder die Gegenwart mitbestimmende Faktoren der Geschichte und Zeitpolitik. Mit Recht berichtete die „Sa-

turday Review“ in einer Sondernummer vom Sept. 1957 über die Bedeutung des wissenschaftlichen Taschenbuchs als Lehrmittel an Höheren Schulen und Universitäten. Die Reihe dieser Handbücher, die nicht nur für Studierende, sondern auch für Interessenten aller Berufe bestimmt und von Fachleuten ersten Ranges geschrieben sind, wird fortgesetzt. Jedes Janusbuch ist eine Originalarbeit; Herausgeber sind die Professoren H. Rößler und G. A. Rein.

1. *Chinas kulturelle Revolution*, 88 S., von Prof. Dr. Wolfgang Franke. Der Verfasser, Ordinarius für Sprache und Kultur Chinas an der Universität Hamburg, befaßt sich eingehend mit der am 4. Mai 1919 beginnenden Wandlung des alten China zu westlichen Ideen und Ideologien und deren Auswirkungen bis heute.

2. *Cortés in Mexiko*, 93 S., von Dr. H. D. Disselhoff, dem Direktor des Völkerkundemuseums in Berlin. Der durch seine maßgeblichen Veröffentlichungen über Altamerikanische Kulturen (1953) und seine letzte Reise nach Perú (1956) bekannte Forscher schließt sich in der abenteuerlichen Schilderung der Eroberung des Montezumareiches eng an die zahlreichen erhaltenen Berichte aus jener Zeit an.

3. *Napoleons Griff nach der Kaiserkrone*, 95 S., von Hellmuth Rößler, Prof. für Neuere Geschichte an der Technischen Hochschule Darmstadt. Die Auflösung des Alten Reichs 1806, die Tragik dieses europäischen Augenblicks und der Beginn der souveränen Nationalstaaten sind im Zusammenhang mit Napoleons zugleich zerstörerischen und aufbauenden Plänen geschildert.

4. *Israel. Wiedergeburt eines Staates*, 94 S., von M. Y. Ben-Gavriel. Der als Korrespondent großer Zeitungen und Rundfunkstationen, auch als Schriftsteller in Deutschland wohlbekannte Verfasser macht in seinem Werk über den neuerstandenen zionistischen Staat die Entwicklung dieser Tendenzen und die heillos verwickelte politische Lage Palästinas im Widerstreit mit den Nachbarstaaten und Englands Haltung verständlich.

5. *Canossa. Heinrich IV. und die Kirche*, 96 S. Der Verfasser, Prof. Dr. Wolfram

von den Steinen, lehrt seit 1929 an der Universität Basel. Der haßerfüllte Gegensatz der Quellen, die weltgeschichtliche Polarität zwischen Kaiser- und Papsttum, die Tragik des historischen Moments, in dem ein jugendlich unerfahrener Kaiser einem charakterlich eisernen Papst gegenüberstand, wird in diesem gerecht abwägenden Werk ersichtlich.

6. *Lenin 1917. Die Geburt der Revolution aus dem Kriege.* 96 S. Von Dr. habil. Erwin Hölzle. Der in Konstanz lebende Verfasser hat seine historischen Forschungen auf die neueste Geschichte konzentriert. Aus bisher unveröffentlichtem Aktenmaterial wird die Durchreise Lenins durch Deutschland und der Ursprung der Russischen Revolution dargestellt. Wichtige Privatbriefe und Revolutionsaufrufe Lenins ergänzen die interessante Untersuchung.

7. *Die Reichsgründung in Versailles*, 18. Januar 1871, von Dr. G. A. Rein. 93 S., 1958. Der Verfasser, Emeritus für Geschichte des 19. Jhs. an der Universität Hamburg, schildert mit überzeugender Klarheit das Zusammenwirken und Auseinanderstreben der Kräfte, die schließlich doch das Deutsche Reich verwirklichten, die psychologischen, romantischen und politischen Probleme, die in Bismarcks staatsschöpferischem Werk gelöst wurden.

8. *Roosevelt und der Krieg.* Die Vorgeschichte von Pearl Harbour. 96 S., von Dr. H. G. Dahms, Bebenhausen bei Tübingen. Dieser Spezialist für moderne us-amerikanische Geschichte weist auf Grund aller heute zugänglichen Quellen Roosevelts Drängen zum Eintritt der USA. in den 2. Weltkrieg und alle dazu treibenden Umstände nach.

Der billige Preis der Janusbändchen empfiehlt sie für Auslandsschulen als Prämiengaben und für Klassenbüchereien, wie auch den Lehrern zur Weiterbildung.

Berger

**Deutsche Dichtung.** Wieder ist über eine Reihe von Neuerscheinungen zur Behandlung deutscher Dichtung zu berichten. *Müsel-Hugo*<sup>1)</sup> wollen einen Weg zum Überblick über die deutsche Dichtung geben, wobei unter „Dichtung“ Poesie zu

verstehen ist. Durch das ganze Buch schimmert der Grundgedanke auch anderer Werke von Wilhelm Müsel durch: „Jede Zeit hat andere Maßstäbe! Um einer Dichtung gerecht zu werden, muß man die Geisteshaltung der Zeit, in der die Dichtung entstanden ist, berücksichtigen.“ Sicher wird derjenige von dem Buch nicht befriedigt werden, der darin große, tiefdringende, wissenschaftliche Ausführungen oder geistreichende Interpretationen sucht, umso mehr aber, wer praktisch verwendbares Material für den Unterricht und besonders für literarische Übungen in Deutschkursen geboten bekommen möchte. Schon die bei den einzelnen Dichtern gegebene Auswahl kann längeres Suchen und Zusammenstellen ersparen, die „Serien“ aber, die in der Art „motivgleichen Nebeneinanderstellens“ gehalten sind, bereichern fruchtbar unterrichtliche Bestrebungen dieser Art. — Das Buch von *Staiger*<sup>2)</sup> trägt den Untertitel „Studien zur deutschen Literaturgeschichte“. Tatsächlich behandelt der Verfasser den Stoff auch in diesem Sinne; es sind also nicht Darreichungen zur unmittelbaren Auswertung im Unterricht, zumal die angezogenen Stoffe nur am Rande der Schulbelange liegen: z. B. Klopstock: Der Zürchersee, Wieland: Musarion, Goethes antike Versmaße, Schillers Agripina usw. Für die Schulinterpretation liegen näher: Lessing: „Minna von Barnhelm“, Mörike: „Das verlorene Mägdlein“, „Das Spätboot. Zu C. F. Meyers Lyrik.“ Gerade dieser letzte Abschnitt bietet in dem Gedicht „Vor der Ernte“ mit seinen fünf Fassungen Gelegenheit, dem Werden einer Dichtung nachzuspüren. Die Abschnitte „Die Kunst der Interpretation“ und der damit im Zusammenhang stehende Briefwechsel mit Martin Heidegger zeigen, von welcher vertieften Haltung der Verfasser an das Thema herangeht und wie gute Führung er wiederum bei vertiefter Behandlung solcher Fragen etwa in Literaturkursen bietet. — *Kurt May*<sup>3)</sup> wählt hervorragende Beispiele der deutschen Dichtung des 18. und 19. Jh. aus, um an ihnen zu zeigen, daß das dichterische Werk in seiner konkreten Wirklichkeit nur als ein sprachgeformtes Ganzes, also in Bewegung, Entfaltung und Wandlung der



Sprachformen zu ergreifen und zu vermitteln ist. Es ist hocherfreulich, wenn sich dabei folgende Stelle findet: „Es sind herangebrachte, hineingelegte und dann herauspräparierte Auslegungen, von denen es ja wimmelt unter den Interpretationen selbst unserer bekanntesten Werke.“ Die Ausführungen z. B. zu Goethes *Iphigenie* und zu Schillers *Wallenstein* lassen dringend raten, dieses Buch zur Vorbereitung der Lektüre in Schule und Literaturkursen zu Rate zu ziehen. — Der Verlag Diesterweg läßt als erstes Heft einer Reihe „Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen“ eine Schrift von R. Ibel über den „*Götz*“ erscheinen<sup>4)</sup>). Der Grundgedanke ist sicher gut: Es sollen keine Interpretationen gegeben, sondern die sachlichen und wissenschaftlichen Grundlagen dargeboten werden, die eine Interpretation erst ermöglichen. Dabei werden dankenswerter Weise auch die „alten“ Erläuterungen von Klauke, Düntzer, Vollmer herangezogen. So bewahrheitet sich das Wort: „Wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen.“ Bei den folgenden Heften wäre freilich die Einhaltung einer vereinheitlichenden Linie zu empfehlen. — Im Kösel-Verlag erscheint eine Auswahl von Interpretationen des dichterischen Schaffens von *Trakl*<sup>5)</sup>). Die Anlage und Durchführung ist in dem gleichen, inhaltlichen Wert und mit gleicher praktischer Verwendbarkeit durchgeführt, wie in den anderen Bändchen dieses Verlags über Gedichte von Goethe und Hölderlin. — Das Buch von Mulot<sup>6)</sup> bringt ausgewählte Beispiele, wie Dichter zu Werken von anderen Dichtern, und zwar von Lessing bis Hauptmann, Stellung genommen haben. Das Verdienstvolle liegt darin, daß die Beurteilungen sich von der Zeit des Entstehens der betreffenden Werke bis in unsere Tage erstrecken. So stehen z. B. nacheinander Ausführungen zu einzelnen Werken Schillers aus der Feder von Goethe, Z. Werner, Görres, Platen, Tieck, Hebbel, O. Ludwig, Grillparzer, P. Ernst, Hofmannsthal, Schröder und Scholz. — Das Buch von Jancke<sup>7)</sup> ist eine hochwillkommene Bereicherung praktischer Hilfe für die Behandlung deutscher Prosa von Lessing bis Thomas Mann (die vorliegende 2. Auflage ist

um Hofmannsthal, Kafka, Hesse, Carossa, K. Kraus, E. Jünger und Th. Mann erweitert). Zunächst werden jeweils wohl-ausgewählte Proben geboten, im Anschluß erfolgt die interpretierende Auswertung, die sich vor allem durch Aufweisen der tatsächlich vorliegenden Stil- und Gedankeneigentümlichkeiten auszeichnet; z. B. Goethe: „*Leiden des jungen Werther*“ I. (18. August, 10. September), Wahlverwandtschaften (13. Kapitel); das Grimmsche Märchen von „Hans im Glück“ im Vergleich zu einer Vorlage in der Zeitschrift „*Wünschelrute*“ Jahrgang 1818. Erfreulich ist, daß — wie die Ein- und Ausführungen zu Hebbels „*Kannnitverstan*“ zeigen — kein hochwissenschaftliches Roß geritten werden soll. Die entsprechende Bearbeitung des Nikolsburger Abschnittes (20. Kapitel) aus Bismarcks „*Gedanken und Erinnerungen*“ beweist, wie weit der Verfasser den Rahmen spannt. Sehr angenehm wirkt die Objektivität, die z. B. bei den Ausführungen über Kafkas Kunst sich zeigt: „... wir müssen sie nehmen, wie sie ist, wie jedes anderen Künstlers hinterlassene Spur.“ Auch die Ausführungen über Carossa und Th. Mann sprechen in ihrer klaren Einfachheit von der überlegenen Beurteilungshöhe. Das macht das Buch gerade für den Unterricht an Ausländer geeignet.

<sup>1)</sup> Müsseler-Hugo: *Wandlungen in der deutschen Dichtung*. Musterschmidt-Verlag, Göttingen, 1956, 329 S., DM 16,80.

<sup>2)</sup> Staiger Emil: *Die Kunst der Interpretation*. Atlantis Verlag, Zürich, 1957. 274 S., DM 14,—.

<sup>3)</sup> May Kurt: *Form und Bedeutung*. Verlag Klett, Stuttgart, 1957. 314 S., DM 16,80.

<sup>4)</sup> Ibel R.: *Goethe, Götz v. Berlichingen*. Diesterweg, Frankfurt, 1957. 72 S., DM 2,40.

<sup>5)</sup> Georg Trakl: *Gedichte*. Ausgewählt und interpretiert von A. Weber. Kösel-Verlag, München, 1957. 147 S., DM 4,80.

<sup>6)</sup> Mulot A.: *Im Urteil der Dichter*. Bayerischer Schulbuchverlag — München. 252 S., DM 12,80.

<sup>7)</sup> Jancke Oskar: *Kunst und Reichtum der deutschen Prosa von Lessing bis Thomas Mann*. Piper — München, 1954<sup>2)</sup>, 556 S., DM 17,50. Götting

Mit dem Buch „**Europäische Lieder in den Ursprachen**“, herausgegeben im Auftrag der „Deutschen Unesco Kommission“, liegt eine Sammlung vor, die für die deutschen Auslandsschulen von größtem Werte ist. Der bisher erschienene 1. Band umfaßt den romanischen und germanischen Sprachkreis. Die Lieder mit Noten sind in der Fremdsprache gebracht und in einer Beilage übersetzt. Diese Beilage bringt auch noch weitere wesentliche Angaben, wie Lautumschrift, Quellenangaben usw. (Verlag Merseburger, Berlin. 145 S., DM 4,80). Hoffentlich erscheinen die Lieder der anderen Sprachkreise recht bald. Götting

**Deutsche Wörterbücher.** Es wäre wohl nicht nötig, außer der Anzeige des Erscheinens der neubearbeiteten 4. Auflage des „*Duden, Stilwörterbuch der deutschen Sprache*“<sup>1)</sup> dieses Standardwerk noch besonders zu empfehlen. Hier sei nur darauf verwiesen, daß für den Ausländer bzw. für den Unterricht an Ausländer es sehr zu begrüßen ist, wenn nunmehr bei den Bedeutungen des Wortes zunächst die ursprüngliche (z. B. „geraten“ = in, über etwas kommen) und danach die übertragene Bedeutung („geraten“ = in die Haare, in die Falle usw.) angegeben ist.

Das Buch von Textor<sup>2)</sup> ist, wie schon sein Titel ausdrückt, mehr praktisch gehalten und damit für solche, die „täglich diktieren und schreiben“, eine Fundgrube für das Bestreben im Ausdruck und Wortgebrauch zu wechseln. Für den Ausländer bzw. für den Gebrauch im Unterricht an Ausländer muß berücksichtigt werden, daß der Benützer die deutsche Sprache bereits beherrschen muß; die Anlage des Buches läßt es auch gar nicht zu, daß klärende Beispiele gebracht werden.

Das *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache*<sup>3)</sup> füllt ohne Zweifel eine Lücke aus, vor allem auch für den Ausländer, nicht nur für die zu Unterrichtenden, sondern auch für den Lehrer. Das Werk gehört in die Büchereien der Dozenturen und Schulen.

<sup>1)</sup> Duden, Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Bibliographisches Institut, Mannheim, 1956. 780 S., DM 12,60.

<sup>2)</sup> Textor A. M., Sag es treffender. Konradin-Verlag Kohlhammer, Stuttgart, 1955. 303 S., DM 12,80.

<sup>3)</sup> Küpper Heinz, Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Claasen-Verlag, Hamburg, 1956. 421 S., DM 21,60.

„**Unsere Familiennamen**“ von Dr. Kaspar Linnartz, Bd. 1 — Zehntausend Berufsamen im Abc erklärt. 3. verm. Auflage, 1957 — Dümmler Verlag Bonn, 277 S., Ganzl., DM 11,80. — Liebevoll und doch wissenschaftlich gründlich ist L. den oft versteckten Quellen und Wurzeln nachgegangen. Er legt übersichtlich in handlichem Format ein Nachschlagewerk vor, das vielfache Zusammenhänge aufhebt und Lehrenden und Lernenden tiefen Einblick in das bäuerliche, städtische, handwerkliche, höfische und geistige Leben des Mittelalters ermöglicht. Vom „unscheinbaren Namen“ wird man auf kulturgeschichtliche Entdeckungsreisen geführt. Das Buch dürfte besonders auch unseren Auslandsdeutschen, jungen wie alten, die etwas vom Ursprung und Wesen der Namenbildung, der Deutung ihrer Familiennamen, dem Leben ihrer Vorfahren und der mittelalterlichen Vergangenheit wissen möchten, eine beachtliche Hilfe sein. Das Buch regt an, weiterzuforschen; denn „es gibt keinen Beruf oder kein Amt, die nicht (zum Teil nur noch) in Familiennamen weiterleben“.

Tang

## Zeitschriftenschau

Wir weisen unsere Leser auf folgende lezenswerten Aufsätze hin:

**Ganzheitsschule** (Herder, Freiburg) 1/1958: Artur Kern: Die Rolle des Gestalthaften im Rechnen; H. Gieding: Ganzheitliches Rechnen im 2. Schuljahr (Fortsetzung); G. Schlitt: Vom ganzheitlichen Sprachunterricht im 3. Schuljahr.

**Westermanns Pädag. Beiträge** 4/1958: E. Schwartz: Alte und neue Leselehren; I. Ulmer: Rechnen mit den Goldmännlein. — 5/58: E. Schwartz: Übung und Übungsformen im Leseunterricht; Uwe Beermann: Der Aufsatz in den ersten Grundschuljahren.

## Physik für Höhere Schulen

*Herausgegeben von Oberstudiendirektor F. Dorn, Stuttgart-Bad Cannstatt,  
bearbeitet von Studienrat Dr. Bader, Diplomphysiker — Oberstudienrat  
Heise — Stud.Prof. Dr. Greiner — Oberstudienrat Raith —  
Studienrat Zeier*

### Ausgabe A:

- Mittelstufe, Umfang 232 Seiten mit 414 Abbildungen . geb. DM 7,20  
Lösungsheft . . . . . kart. DM 2,—
- Oberstufe, Umfang 320 Seiten mit 419 Abbildungen . geb. DM 9,80  
dazu eine Spektraltafel  
Lösungsheft . . . . . kart. DM 2,60

### Ausgabe B:

- Mittelstufe, Umfang 208 Seiten mit 354 Abbildungen . geb. DM 6,80  
Lösungsheft . . . . . kart. DM 1,80
- Oberstufe, Umfang 264 Seiten mit 323 Abbildungen . geb. DM 8,80  
dazu eine Spektraltafel  
Lösungsheft . . . . . kart. DM 2,—

*Bitte fordern Sie Prüfungsstücke an!*

HERMANN SCHROEDEL VERLAG K. G.  
BERLIN HANNOVER DARMSTADT

HERMANN KESSLER

## DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER

Teil 1:

### Leichter Anfang

Preis DM 4,90

Ein vollständiger Anfängerlehrgang  
nach der direkten Methode für  
Schüler aller Nationen.

Teil 2:

### Schneller Fortgang

Preis DM 7,20

Eine anschauliche Deutschlandkunde  
mit einer übersichtlichen Einführung  
in die deutsche Sprachlehre.

Teil 1 a:

### Leichte Erzählungen

Preis DM 1,60

Ein lustiges Lesebuch im  
einfachsten Wort- und  
Formenschatz

Teil 2 a:

### Kurze Geschichten

Preis DM 2,20

Ein unterhaltsames Übungs-  
buch in leichtverständlicher  
Form.

Teil 3 a:

### Moderne Dichtungen

Preis DM 2,80

Ein erstes Einführungsbuch  
in das zeitgenössische  
Schrifttum

*Dazu Schautafeln und Wandbilder für Schulen und Kurse.*

Kesslers Verlag für Sprachmethodik Essen, Gehrberg 70

Für den Deutschunterricht der Oberstufe

## **Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen**

Die Goethe-Reihe,  
bearbeitet von *Rudolf Ibel*, Hamburg,  
liegt abgeschlossen vor:

*Heft 1*

### **Götz von Berlichingen**

72 Seiten · Best.-Nr. 6465

*Heft 2*

### **Egmont**

68 Seiten · Best.-Nr. 6466

*Heft 3*

### **Iphigenie auf Tauris**

64 Seiten · Best.-Nr. 6467

Jedes Heft kostet DM 2,40

Die Reihe wird fortgesetzt

Demnächst erscheinen:

|           |                            |
|-----------|----------------------------|
| Schiller  | „ <i>Die Räuber</i> “      |
| Hebbel    | „ <i>Maria Magdalene</i> “ |
| Sophokles | „ <i>Antigone</i> “        |

**VERLAG MORITZ DIESTERWEG**

FRANKFURT AM MAIN · BERLIN · BONN

# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 8 • 5. Jahrgang • München, August 1958

# DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

## INHALT DES HEFTES

|                                                                                                      |                 |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------|
| 1. Thessaloniki als Kulturboden . . . . .                                                            | G. Theicharidis | Seite 169 |
| 2. Deutsche Spracherziehung auch in den Gymnasial-<br>klassen der deutschen Auslandsschule . . . . . | H.-J. Georgi    | Seite 172 |
| 3. Aus der Arbeit des Deutschen Akademischen Aus-<br>tauschdienstes (DAAD) . . . . .                 | K. Busse        | Seite 178 |
| 4. Die deutsche Muttersprache als Unterrichtssprache in Windhuk . . . . .                            |                 | Seite 181 |
| 5. Die 1. Landestagung deutscher Lehrer in Kolumbien . . . . .                                       |                 | Seite 183 |
| 6. Aus aller Welt . . . . .                                                                          |                 | Seite 186 |
| 7. Büchertisch . . . . .                                                                             |                 | Seite 189 |
| 8. Zeitschriftenschau . . . . .                                                                      |                 | Seite 192 |

---

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 OStDir. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br., Okenstr. 42

---

Verband der deutschen Lehrer im Ausland E. V.: Mitgliedsbeiträge und Spenden werden erbeten an Postscheckkonto München 148 447 (Schulrat J. Gugler, Freising).

---

## MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; 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

## Thessaloniki als Kulturboden

Von Prof. Dr. G. Theicharidis, Thessaloniki

Die Arbeit einer Deutschen Höheren Schule an einem Ort wie Thessaloniki hat eine Bedeutung, die sich auf den ersten Blick gar nicht übersehen läßt und sich erst nach und nach dem Historiker und Kulturwissenschaftler erschließt. Hat die Stadt doch eine große Vergangenheit am Berührungspunkt des europäischen Kontinents mit dem nahen Osten, die herauszustellen eine wichtige und dankbare Aufgabe unseres Unterrichts ist.

Um das Innere des mazedonischen Königreiches durch den Hafen einer großen Küstenstadt mit der durch Alexanders Eroberungen erschlossenen neuen Kulturwelt des nahen und mittleren Ostens zu verbinden, gründete der mazedonische König Kassandros um 315 v. Chr. die Stadt Thessaloniki, indem er eine Anzahl Dörfer, die längs der Küste des Thermäischen Meeres verstreut lagen, zwangsweise zusammensiedelte (Synoikismos). Es war also eine kulturelle, keine militärische Gründung. Der Ort mit seinem sicheren Hafen war glänzend ausgesucht, lag er doch am nördlichen Endpunkt der Seewege der Aegäis und zugleich am südlichen Ausgangspunkt der Landstraßen, die in das Innere der Balkanhalbinsel führten. Ihren Namen erhielt die Stadt nach Thessaloniki, der Gattin des Kassandros und Stiefschwester Alexander des Großen. Unsere Stadt hat ihre Aufgabe als Kulturmittelpunkt durch alle Schicksalswendungen hindurch mehr als 2000 Jahre lang erfüllt.

Von der Gründung an bis zur römischen Zeit war Thessaloniki der Haupthafen des mazedonischen Königtums und die Ausgangstür zur Welt des mittleren Orients. Im Louvre in Paris und in anderen Museen befinden sich Sarkophage und andere Marmorwerke aus der hellenistischen Zeit mit wunderbaren Skulpturen, die alle aus Thessaloniki stammen und für die Kunsttätigkeit der Stadt in jener Zeit zeugen. Für die Reichtümer Mazedoniens im allgemeinen und Thessalonikis im besonderen spricht die Beschreibung des Triumphzuges, den nach der Schlacht bei Pydna im Jahre 168 v. Chr. der Besieger des Mazedonienkönigs Perseus, der römische Konsul Aemilius Paulus, hielt. Bei diesem Triumphzug ließ der siegreiche General in Rom einen Teil der Kriegsbeute paradiere, die er aus Mazedonien und sicher auch aus Thessaloniki mitgebracht hatte. In der Vita Aem. Pauli von Plutarch lesen wir: „Der Triumphzug dauerte drei Tage. Der erste Tag reichte kaum für die Parade der Statuen und Gemäldetafeln aus, die auf 200 Fahrzeugen transportiert wurden. Am nächsten Tag zogen auf einer Unmenge gleicher Fahrzeuge die besten und kostbarsten mazedonischen Waffen vorbei, und anschließend trugen 3000 Männer 750 mit Silbermünzen gefüllte Behälter, von denen jeder von vier Männern getragen wurde. Am dritten Tag zogen 100 für die Schlachtopfer bestimmte Ochsen voran, und es folgten 77 Behälter mit Goldmünzen und die königlichen Prinzen und König Perseus selbst in dunkler Trauerkleidung und mit mazedonischen Königssanda-

len an den Füßen. Zum Schluß erschien der triumphierende General auf einem Prunksitz. Den Schluß bildete die Armee. Die Soldaten trugen Lorbeerzweige in den Händen und sangen Lieder und Siegespäane zu Ehren des siegreichen Generals“.

In der römischen Zeit war Thessaloniki die Hauptstadt der römischen Provinz Macedonia (Colonia, und viermal Neokoros). Es nahm den hierhin verbannten Cicero auf und erhielt hundert Jahre später den Besuch des Apostels Paulus. Bezeichnenderweise berührt der Apostel nur im zweiten Brief an die Thessaloniker das große Problem des Lebens nach dem Tode. Dies läßt darauf schließen, daß es in Thessaloniki Vertreter der altgriechischen Philosophie gab, die diese Frage gegen die christliche Weltanschauung diskutierten. In dieser Zeit brachte Thessaloniki ja auch heidnische Dichter hervor, wie den Epigrammatiker Antipater (unter Augustus) und Philipp (unter Kalligula), von denen Epigramme erhalten sind, sowie Schriftsteller, z. B. Polyainos (unter Marc Aurel) und Geschichtsschreiber, wie Lucius Tarraius, der in Thessaloniki lange gelebt und ein Buch über die Stadt geschrieben haben soll. Das literarische Werk dieser Schriftsteller ist leider verlorengegangen, da das Christentum aus Abneigung gegen die heidnischen Schriftsteller auf die Verbreitung ihrer Werke durch Abschreiben keinen Wert legte. Dazu kommt, daß im 2. Jahrhundert n. Chr. Lucian in Thessaloniki vor einer Versammlung spricht, welche er als aus „Rhetoren, Schriftstellern und den besten Philosophen“ bestehend charakterisiert. Es ist daher verständlich, daß der römische Kaiser Maximilian Galerius, um die Bedeutung der Kulturstadt Thessaloniki zu würdigen, seine Residenz von Sirnium nach Thessaloniki verlegte, wo er einen Palast, ein Mausoleum und einen Triumphbogen bauen ließ, und daß die Anwesenheit des Kaisers in der Stadt wiederum ihre wirtschaftlichen, geistigen und künstlerischen Anstrengungen vervielfachte.

Nach der Anerkennung der christlichen Religion im Jahre 313 erhielt Thessaloniki eines seiner bedeutendsten Kulturelemente: die Verehrung seines Schutzpatrons, des heiligen Dimitrios. Sie entwickelte sich in den späteren byzantinischen Jahrhunderten so stark, daß sie die Erinnerung an den Apostelbesuch beiseite drängte und in der Überlieferung der Stadt verwischte. Das achttägige Fest des Hl. Dimitrios entwickelte mit der Zeit den Charakter einer europäischen internationalen Messe, die natürlich starke religiöse Züge hatte. Der literarische Dialog „Timarion“ aus dem 14. Jahrhundert schildert, wie zu diesem Dimitrios-Fest Menschen und Waren aus Ländern vom Donaugebiet bis Spanien und Nordafrika in die Stadt hineinströmten. Die Leute, die mit Thessaloniki eine der größten Kulturstädte ihrer Zeit gesehen hatten, verließen die Stadt bereichert mit Gedanken und Gefühlen. Dem „Timarion“, der das Stadtfest von einer Höhe herab sah, erschien das Zeltlager der Festgäste auf der vor der Westmauer der Stadt liegenden Ebene wie ein riesiger Tausendfüßler, aus dem von der vielsprachigen Menge und dem Lärm der Tiere ein ständiges Summen empordrang. Im selben Dialog wird der feierliche Zug der Stadtbewohner zur Kirche des Heiligen, mit dem byzantinischen Stadtgouverneur an der Spitze, in Bildern dargestellt, die an den Panathenäenzug im alten Athen erinnern.

Im Jahre 315 residierte Konstantin der Gr. selbst in Thessaloniki, wo er den Krieg gegen seinen gegnerischen Mitkaiser Licinius vorbereitet, und läßt dort einen großen, heute verschütteten künstlichen, viereckigen Hafen anlegen. Schon



damals, 342 n. Chr., konnte der Metropolit von Thessaloniki, Aetius, vor der Synode in Sardica (später Sophia) sagen: „Ihr wißt wohl, wie schön und wie groß die Bischofsstadt Thessaloniki ist“.

Während der ganzen byzantinischen Zeit war Thessaloniki immer die zweite Großstadt des byzantinischen Reiches. Theodosios der Große, der durch seine Teilung des römischen Reiches zum Begründer des byzantinischen Staates wurde, ließ sich in Thessaloniki taufen und erließ hier 370 n. Chr. das bedeutende Edikt von Thessaloniki, mit dem das Dogma der Nikäischen Synode zum Glaubenssatz erklärt und Ketzerei und Heidentum als gesetzwidrig vom Staate verfolgt wurden. Für die Kirchengeschichte der Stadt beginnt mit diesem Augenblick die zweite große Epoche nach dem Besuch des Apostels Paulus. Die byzantinischen Kaiser der späteren Zeit besuchen des öfteren Thessaloniki, einige, wie Justinian der Große, um dem Schutzheiligen der Stadt, dem hl. Dimitrios, zu huldigen, andere anlässlich ihrer Kriegsunternehmungen, z. B. Justinian II. in seinem Krieg gegen die Strymonischen Slaven, Basilios II., der Bulgarentöter, in seinen Kriegen gegen die Bulgaren, und Alexios I. Komnenos in seinen Kriegen gegen die sizilianischen Normannen. Im 14. Jahrhundert halten sich die Palaeologenkaiser, z. B. Michael IX. und Manuel II. mehr in Thessaloniki als in Konstantinopel auf. Wir können uns heute nur noch schwer vorstellen, was der Aufenthalt eines byzantinischen Kaisers, den seine höchsten Staatsbeamten und die Magnaten seiner gesamten Hierarchie begleiteten, in wirtschaftlicher, geistiger und künstlerischer Hinsicht für die Stadt bedeutete. Was ist von diesem regen Geld-, Geist- und Kunstverkehr geblieben? Einige wenige Monumente in der Stadt, große Namen in der Geistesgeschichte und eine Menge von edierten und unedierten Handschriften in den Bibliotheken Europas. Es ist ein Wunder, daß die wenigen Monumente erhalten geblieben sind nach drei katastrophalen Plünderungen (904 von den Sarazenischen Seeräubern, 1185 von den Sizilianischen Normannen und 1430 von den Türken) und nach ungefähr fünfhundert Jahren harter türkischer Herrschaft.

Die byzantinischen Monumente der Stadt (die Rotunda des heiligen Georg aus dem Anfang des 4. Jh., die Basilika der Acheiropoietoskirche und die Basilika des heiligen Dimitrios aus der ersten Hälfte des 5. Jh., die kreuzartige Hagia-Sophia-Kirche mit Halle aus der ersten Hälfte des 8. Jh. und die verschiedenen kreuzförmigen Palaiologenkirchen aus dem 13. und 14. Jh.) vertreten in der Kunstgeschichte fast alle Entwicklungsstadien der byzantinischen Architektur. In keiner Stadt des byzantinischen Reiches, nicht einmal in Konstantinopel selbst, gibt es heute so viele repräsentative Baudenkmäler der byzantinischen Architektur an einem Ort, und zwar in chronologischer Typenreihe. Thessaloniki ist in seinem ganzen byzantinischen Stadtleben das zweite Kunstzentrum nach Konstantinopel gewesen. Um die Mitte des 14. Jahrhunderts befruchtete die künstlerische Tätigkeit der Stadt sogar noch die benachbarten slavischen Länder. Die Künstler, die die Kirchen Serbiens ausgemalt und ihre Werke griechisch signiert haben, stammten aus der Schule des Thessaloniker Malers Panselinos.

Von der Menge überragender Gelehrter, die Thessaloniki als geistiges Zentrum aufzuweisen hat, können hier nur wenige erwähnt werden. Der Mathematiker Leon, einer der drei großen Professoren der Magnaura-Universität in Konstantinopel (9. Jahrh.), war ein Thessaloniker. Thessaloniker waren auch die

sprachkundigen Söhne des Drungarios Leon, welche unter den Mönchsnamen Kyrillos und Methodios die Slaven von Zentraleuropa im 9. Jh. christianisiert und das slavische Alphabet erfunden haben. Im 12. Jh. leuchtet die Gestalt des gelehrten Metropolit von Thessaloniki, des Homer-Scholiasten Eustathios. Im 14. Jh. überragt alle der dogmatische Theologe und Heilige, der Metropolit Gregorius Palamas. Eine große Zahl von kleineren Wissenschaftlern, entweder Theologen wie der Mystiker Nikolaos Kabasilas, oder Klassizisten wie Dimitrios Kydonis, oder Juristen wie Konstantinos Harmenopoulos, sind heute in den Bibliotheken Europas mit ihren noch unedierten Werken vertreten.

Als der Glanz der christlichen byzantinischen Autokratie erlosch, zogen alle diese Gelehrten und Künstler, sowohl von Konstantinopel als auch von Thessaloniki, nach Europa, um seine Renaissance vorbereiten zu helfen.

Auch während der Jahrhunderte der Türkenherrschaft hat Thessaloniki nicht aufgehört, die zweite Großstadt des europäischen Teils des Osmanenreiches zu sein, so wie es vorher die zweite Großstadt des Byzantinischen Reichs gewesen war. Reisetagebücher von Besuchern im 16., 17. und 18. Jahrhundert und Berichte von ausländischen Gesandten geben uns ein Bild vom regen Personen- und Warenverkehr in der Stadt. Geistige und künstlerische Freiheit vermissen wir in dieser Zeit. Die geistigen Kräfte scheinen sich um die Stadtmetropolis und um die wenigen Schulen konzentriert zu haben, die finanziellen um den Reichtum einiger großer Kaufmannsfamilien.

Mit der Befreiung von 1912 aus der türkischen Herrschaft erwachte Thessaloniki mitten in einer neuen europäischen Welt. Die Balkankriege belebten die Erinnerungen der Stadt an ihre byzantinische Vergangenheit. Der große Brand von 1917, bei dem drei Viertel der Stadt niederbrannten, gab Thessaloniki das Gesicht einer modernen europäischen Großstadt, die sich ständig ausbaut und wächst.

## **Deutsche Spracherziehung auch in den Gymnasialklassen der deutschen Auslandsschule**

Von Studienrat H.-J. Georgi, (Concepción) Bremen

In unserer Zeitschrift ist bisher nur verhältnismäßig wenig über die Probleme der deutschen Oberschule im Ausland gesagt worden. Der Grund dafür ist einleuchtend: Die Oberschule nimmt innerhalb unseres Auslandsschulwesens ja schon rein zahlenmäßig gesehen einen weniger breiten Raum ein als Kindergarten oder Volksschule. Und doch ist sie so wichtig! Auf ihr soll zur Reife gebracht werden, was unsere deutschen Kindergärtnerinnen und Volksschullehrer gesät haben. Allerdings sind wohl in der Regel die Entfaltungsmöglichkeiten des deutschen Auslandsgymnasiums durch die staatliche Schulaufsicht der jeweiligen Gastländer stärker eingengt als bei der Grundschule, aber im Deutschunterricht und besonders in den musischen Fächern bleibt uns doch noch ein weites und wichtiges Feld der Tätigkeit. Hier soll uns nun die deutsche Spracherziehung in den Gymnasialklassen der Auslandsschule beschäftigen.

Jedes Kulturvolk hat im Laufe seiner Geschichte seine pädagogischen und didaktischen Eigentümlichkeiten entwickelt. So haben wir etwa auf dem Gebiete der Spracherziehung die heftige Auseinandersetzung zwischen den Anhängern der grammatischen und denen der direkten Methode erlebt. Aus diesem Methodenstreit ging wieder einmal der „Goldene Mittelweg“ siegreich hervor: Die Grammatik ist aus ihrer früher beherrschenden Stellung verdrängt worden, wird aber als unentbehrlicher Faktor im gesamten Sprachunterricht anerkannt und gepflegt, und zwar im Deutschunterricht wie im Fremdsprachenunterricht.

Im Ausland treffen wir nun u. U. auf ganz andere Ausbildungsprinzipien, mit denen wir uns als Auslandslehrer auseinanderzusetzen haben — umso intensiver, je mehr das Gastland die Schulaufsicht ausübt. Einige Beispiele mögen die zwischen deutscher und ausländischer Spracherziehung bestehenden Unterschiede erhellen.

In Chile — und Ähnliches gilt auch für weite Teile der übrigen Romania — wird in den ersten drei Gymnasialjahren vorwiegend Análisis lógico getrieben, das ist eine detaillierte morphologische und syntaktische Analyse der (spanischen) Muttersprache, wobei von den Schülern wesentlich feinere grammatische Unterscheidungen verlangt werden als in unserem deutschen muttersprachlichen Unterricht. — Und noch zwei Extreme aus den USA. Ein mir befreundeter amerikanischer Kollege hatte vor seiner Deutschlandreise den löblichen Entschluß gefaßt, Deutsch zu lernen. Man hatte es ihm an Hand von klassischen deutschen Texten mit zahlreichen grammatischen Übungen und Erklärungen beizubringen versucht, aber *sprechen* konnte er unsere Sprache nicht. Dagegen schrieb kürzlich ein in den USA tätiger deutscher Lektor: „Mit Grammatik darf ich meinen Schülern nicht kommen. Ich muß alles vom gesprochenen Wort her erarbeiten“.

Wo die Oberschule den Bestimmungen des Gastlandes unterworfen ist, da ist das Fach Deutsch auf den Rang einer Fremdsprache zurückgedrängt. Wir wollen aber doch an einer „deutschen“ Schule in Deutsch mehr erreichen als etwa ein deutscher Schüler der Heimat in Englisch und Französisch! Gehen wir einmal von der Voraussetzung aus, daß in den Gymnasialklassen der Deutschunterricht und die musischen sowie die technischen Fächer in den Händen deutscher Lehrkräfte liegen. Das heißt dann aber immer noch, daß der weitaus größere Teil des gesamten Unterrichts in der Landessprache erteilt wird. Dabei tauchen Probleme auf, die sich teilweise mit denen der Grundschule decken, teilweise aber typisch für das Auslandsgymnasium sind. Als die drei wesentlichsten erscheinen mir: der Lehrer — die Klasse — die Lehrbücher.

Mit dem Problem „Lehrer“ ist hier nicht „Lehrerpersönlichkeit“ gemeint — die steht hier nicht zur Debatte — sondern die Ausbildung des Gymnasiallehrers. Der Volksschullehrer ist methodisch ungleich besser für den deutschen Sprachunterricht vorbereitet als der Germanist. Dieser hat an der Universität Literaturgeschichte, Literaturkritik und historische Grammatik studiert. Als Referendar hat er dann vornehmlich Lehrproben über Interpretationen von Gedichten und Novellen abgelegt. So ist er naturgemäß in der Regel mehr Literaturwissenschaftler als Spracherzieher. Die deutschen Kolonien im Ausland brauchen diesen Typ des Deutschlehrers dringend — er ist es, der den geistig-künstlerischen Kontakt mit der Heimat vertiefen soll. Der Schulalltag eines Auslandsgymnasiums verlangt aber genau so dringend den Sprachler, d. h. den Lehrer, der die

Arbeit des Volksschullehrers fortsetzt, die Kenntnisse der deutschen Sprache bei den inzwischen reifer gewordenen Schülern vertieft und das Deutsche von den sich im Ausland immer wieder einschleichenden fremden Bestandteilen reinigt. Die Zweisprachigkeit unserer auslandsdeutschen Kinder bedeutet einen unschätzbaren Vorteil, birgt aber auch die an dieser Stelle wiederholt aufgezeigten Gefahren in sich. Deshalb muß die formale Spracherziehung im Ausland einen ungleich breiteren Raum einnehmen, als der Assessor oder Studienrat vom heimatlichen Gymnasium her gewohnt ist. Wer außer der Liebe zum deutschen Sprach- und Kulturgut nicht den guten Willen und die ausgeprägte Fähigkeit mitbringt, unsere Muttersprache auch zu *lehren*, ohne ein Regelpauker zu werden, der ist draußen fehl am Platze. Fähigkeit zu lehren bedeutet aber neben der als selbstverständlich vorausgesetzten natürlichen Veranlagung auch ein erhebliches, rein handwerkliches Können. Und darin sind uns Philologen die Kollegen von der Volksschule überlegen — das sei offen zugegeben. Das liegt eben in ihrer andersartigen Ausbildung. Ich habe deshalb wiederholt die Meinung vertreten, daß der Deutschlehrer am Auslandsgymnasium auch die Lehrbefähigung für eine moderne Fremdsprache besitzen solle. Diese Fächerkombination bietet die Gewähr dafür, daß der Philologe gleichermaßen mit der deutschen Literatur- und Geistesgeschichte wie mit den Praktiken des Sprachenlehrens vertraut ist, und damit wäre dann eine der möglicherweise zu Enttäuschungen führenden Ursachen beseitigt.

Der zweite hier aufgeworfene Problemkreis berührt die Klasse. Ob und in welchem Umfange innerdeutsche Gepflogenheiten im Auslandsgymnasium anwendbar sind, das hängt von der jeweiligen muttersprachlichen Zusammensetzung der Klassen ab. Wo nur oder fast nur deutschsprachige Schüler zu unterrichten sind, da werden die stofflichen und methodischen Schwierigkeiten auch nur wenig von denen der Heimat unterschieden sein. Je höher der Anteil der Kinder des Gastvolkes in einer Klasse ist, desto problematischer wird dann aber auch der Deutschunterricht. Diese Feststellung ist zwar für alle Auslandslehrer eine Binsenweisheit, für das Auslandsgymnasium aber ergeben sich daraus noch über den Kreis der Volksschule hinausgehende Fragen. In der Mehrzahl unserer Auslandsvolksschulen ist Deutsch ja erfreulicherweise noch Unterrichtssprache — auch das Kind des Gastvolkes steht hier vier bis sieben Jahre lang jeden Vormittag unter einem deutschsprachigen Einfluß. Erst spielend im Kindergarten, dann lernend, erwirbt es sich die Kulturtechniken auf Deutsch. Und dann, beim Übergang auf die Oberschule, kommt der große Bruch: Die Landessprache ist jetzt auch die allgemeine Unterrichtssprache, während Deutsch — offiziell zumindest — zur Fremdsprache wird. Abgesehen von der ideellen Seite, habe ich diesen Bruch immer wieder schmerzlich empfunden: Bei nichtdeutschen Oberschülern läßt sich eine Neigung zum Vergessen und zu verminderter Ausdrucksfähigkeit im Deutschen beobachten. Sie kommen eben einfach aus der Übung. Dazu treten die entwicklungsmäßig bedingten Unterscheidungen in sprachlich Begabte und sprachlich Unbegabte erst auf der Oberschule voll in Erscheinung. Auch bei den deutschsprachigen Oberschülern tritt eine gewisse Verarmung des Sprachschatzes auf: Gängige Begriffe aus unserer modernen technisch-naturwissenschaftlichen Welt treten ihnen fast nur in Form der Landessprache gegenüber, weil sie meist außerhalb des im Deutschunterricht und in der Unterhaltung im Elternhaus gebräuchlichen Vokabulars liegen. Diesem Mangel läßt sich durch

bewußte Lektüre geeigneter deutscher Zeitungsartikel und entsprechende Wortfeldübungen begehen. Die hierfür benötigte Zeit geht zwar der Beschäftigung mit der deutschen Literatur verloren, aber ist sie deshalb unnütz vergeudet? Ich glaube nicht. Da hat man nun in einer Gymnasialklasse unter der heranreifenden und auch immer kritischer werdenden Jugend gleichzeitig solche, die man gern auf den Stand ihrer Altersgenossen in Deutschland bringen möchte, und solche, die man davor bewahren muß, daß ihre in der deutschsprachigen Grundschule erworbenen Deutschkenntnisse versickern, und denen man gleichzeitig auch noch möglichst viel von unserem Kultur- und Geistesgut vermitteln will!

In diesem Zusammenhang muß auch ein Wort über unsere Lehrbücher gesagt werden. Im Ausland sind etliche wertvolle Werke entstanden, die den regionalen Gegebenheiten Rechnung tragen; aber zum größten Teil müssen wir an den Auslandsgymnasien doch auf solche Bücher zurückgreifen, die für den innerdeutschen Schulbetrieb verfaßt wurden, denn der Auslandsfibel entsprechende Bücher für das Gymnasium sind wohl noch lange nicht zu erwarten. Hat man es nicht mit vorwiegend deutschsprachigen Schülern zu tun, dann kann man wohl über die aus Deutschland stammenden Lesebücher allgemein sagen: Entweder sind sie sprachlich geeignet, dann sind sie inhaltlich zu kindlich; oder sie sind inhaltlich geeignet, dann sind sie sprachlich zu schwer. Diese Mängel lassen sich bei einigem Lehrgeschick noch hinlänglich beheben — ich würde dann aber für die Gymnasialklassen lieber sprachliche Schwierigkeiten als inhaltlich nicht angemessene Texte in Kauf nehmen. In den Entwicklungsjahren ist die Jugend sehr empfindlich — sie würde es einem verübeln, wenn man ihr „kindlichen Kram“ anbieten wollte. Auf dem Gebiete der formalen Spracherziehung sieht es noch trauriger aus. Da ist mir überhaupt noch nichts Brauchbares begegnet, und es bleibt bei dem bekannten Motto: „Hilf dir selbst, arme Auslandsschule!“

Helfen wir uns also einmal selbst! Das beste Mittel, all den besprochenen Schwierigkeiten aus dem Wege zu gehen, ist die Aufspaltung in Parallelklassen unter dem Gesichtspunkt der Muttersprache. Nur so kann man den deutschsprachigen Schülern und den Schülern des Gastvolkes gleichermaßen gerecht werden. Nur so läßt sich die Langeweile und Interesselosigkeit der jungen Menschen beheben, die dadurch entsteht, daß man bei gemeinsamem Unterricht beider Sprachgruppen von den einen zu viel, von den anderen zu wenig verlangt. Gegen diese Aufspaltung in Parallelklassen sprechen aber oft sehr gewichtige Gründe: Es sind nicht genügend Räume vorhanden, oder es fehlt an Lehrern, oder beides! Und warum fehlt es an Räumen und Lehrern? Weil es am Geld fehlt! Hier sollen jetzt zwei ohne zusätzliches Kapital mögliche Lösungen behandelt werden.

Wir haben in zwei aufeinander folgenden Klassen (einer U III und einer O III nach deutscher Zählung) stundenplanmäßig zur gleichen Zeit Deutsch angesetzt und dann beide Klassen zusammen nach deutschsprachlichen Leistungsgruppen wieder halbiert. Dabei war die Zugehörigkeit zu einer sprachlichen Leistungsgruppe nicht unbedingt identisch mit der angestammten Muttersprache. Auf diese Weise brauchte die Schule keinen zusätzlichen Raum und keine zusätzliche Lehrkraft bereitzustellen. Der Vorteil des Verfahrens liegt, wie bei der Trennung in Parallelklassen, darin, daß man innerhalb der Leistungsgruppen ein gestecktes Lehrziel leichter erreichen kann, weil die unterrichtlichen Voraussetzungen annähernd die gleichen sind. Es gibt keine Über- und keine Unterforderung mehr.

Dem stehen natürlich auch Nachteile gegenüber. So bringt das Verfahren leicht Stoffüberschneidungen mit sich. Eine Stufe hört u. U. ein Jahrespensum zweimal, ein anderes Pensum gar nicht. — Beide Trennungssysteme (in Parallelklassen und in zwei aufeinander folgende Klassen) können auch nach wenigen Jahren schon die Leistungsgruppen so weit auseinanderklaffen lassen, daß kaum zu überwindende Schwierigkeiten auftauchen, wenn aus irgendwelchen Gründen die Trennung nicht mehr möglich ist. Solange solche Gründe jedoch nicht zu befürchten sind, und wo die Raum-, Lehrer- und Kapitalfrage Parallelklassen verbietet, ist das geschilderte Verfahren bei einigem Lehrgeschick durchaus mit Erfolg durchführbar. — Wie sieht nun der Unterricht in solcherart getrennten Klassen aus? In der „guten“ Deutschklasse waren die Schwierigkeiten verhältnismäßig gering. Da konnte man das Pensum etwa nach innerdeutschen Maßstäben ausrichten. In der „schlechten“ Deutschklasse (die Ausdrücke „gut“ und „schlecht“ wurden natürlich nicht verwendet — es hieß nur A und B) mußte sich dagegen der Unterricht an die Neusprachenmethodik anlehnen.

Ich erwähnte schon die beobachtete Neigung der nichtdeutschen Oberschüler, im Deutschen aus der Übung zu kommen. Dieser Neigung ist entgegenzuarbeiten. Neue Texte können also nicht einfach „gelesen“ werden, man muß sie zunächst „darbieten“, um im Unterrichtsgespräch in ihren Inhalt einzuführen und die sprachlichen Schwierigkeiten zu beseitigen. Wir haben uns dabei auch eines dreispaltigen Vokabelheftes bedient: links der neue deutsche Ausdruck (ein einzelnes Wort oder eine ganze Redewendung), in der Mitte eine deutsche Erklärung oder Definition und rechts, falls noch nötig, die spanische Übersetzung. Bei seltenen oder nur umständlich zu erklärenden Begriffen habe ich während der anschließenden Lektüre auch ruhig einmal „gepfuscht“. Das muß man bei den sprachlich oft zu schweren Texten deutscher Lesebücher schon tun, sonst wird es für Lehrer und Schüler langweilig. In der Grundschule ist das ordnende Prinzip für die Auswahl der Lesetexte die Sachgruppe, auf der Oberschule tritt dazu als zweites Prinzip der sprachliche Übungszweck. Der Oberschüler soll lernen, Erscheinungen seiner eigenen wie der Fremdsprache verstandesmäßig zu erkennen und späterhin auch wieder richtig anzuwenden. Für diesen Teil des Unterrichts habe ich mangels für das Ausland besser geeigneter Werke die bekannte „Deutsche Spracherziehung“ von Rahn-Pfleiderer als Leitfaden für den eigenen Gebrauch verwendet. Für die Hand des nichtdeutschen Schülers taugt sie nicht, da ihr Inhalt erst vom Lehrer vereinfacht und in noch kleinere Einheiten aufgeteilt werden muß, um verständlich zu sein. Der gute Aufbau des Werkes ist aber eine ausgezeichnete Hilfe für den Auslandslehrer sowohl vor einer deutschsprachigen wie vor einer nicht-deutschsprachigen Klasse. Jetzt müssen im Lesebuch Texte ausgewählt werden, die sachlich möglichst eng zusammenhängen, sprachlich für ausländische Schüler verständlich sind und den grammatischen Übungszweck erfüllen. Wir müssen uns also aus dem vorhandenen Büchermaterial ein „Lehrbuch der deutschen Sprache“ selbst herstellen. Das ist nicht immer leicht, aber ich glaube doch, daß wir es den Schülern des Gastvolkes schuldig sind, uns die Mühe zu machen. Ihnen ist damit geholfen, und ihren deutschstämmigen Kameraden sind sie nach der Trennung kein Hem Schuh mehr.

In der Tat sind in muttersprachlich stark gemischten Klassen die Schüler des Gastvolkes im Deutschunterricht oft ein Hem Schuh für unsere deutschstämmigen Kinder, um derentwillen wir ja in erster Linie einmal Auslandslehrer ge-

worden sind. Aber auch sie gehören zur Auslandsschule dazu — und zwar keineswegs nur als Hemmschuh! Der eben geschilderte Versuch fand auf der Unterstufe statt. Wir haben nun mit Hilfe von Lesebuch und Sprachlehre die Grundlage für die Oberstufe gelegt, auf der die Literatur im Vordergrund steht. Doch auch hier machte sich noch das Problem der muttersprachlichen Zusammensetzung der von mir unterrichteten Klasse bemerkbar. Wenige Wochen, nachdem ich sie übernommen hatte, war es klar: Der Deutschunterricht war quälend, und zwar für alle Beteiligten. Eine Trennung in zwei verschiedene Leistungsklassen war nicht möglich. Da erinnerte ich mich des Dorfschulmeisters, der acht schulpflichtige Jahrgänge gleichzeitig in einem Raum unterrichtet. Warum sollte das hier nicht auch gehen, wo ich doch nur zwei Gruppen zu unterscheiden hatte? Den „Götz“ und die „Räuber“ nahmen wir so durch: Die Deutschstämmigen saßen in den hinteren Bankreihen und lasen für sich die angegebenen Szenen. Dazu bekamen sie von mir Zettel mit kurzen sachlichen Erklärungen und Fragen zum Inhalt, zum Stil, zur Charakterbeschreibung der handelnden Personen. Damit waren sie beschäftigt, während ich mich mit den Nichtdeutschen auf den vorderen Sitzreihen (Tafelnähe) befaßte. Wir lasen hier nur einzelne für das Drama typische Stellen, diese aber mit gründlichster Sorgfalt hinsichtlich Vokabular und grammatischer Erklärungen. Daran schloß sich eine schriftliche Aufgabe über das eben Gelesene an, und ich war für den Rest der Stunde wieder frei für den eigentlichen Literaturunterricht mit den Deutschen. Da wurde dann an Hand der auf dem Zettel stehenden Fragen ein Unterrichtsgespräch geführt, das der Vertiefung des Gelesenen diente. Am Ende jedes Aktes hatte einer der Deutschen die Aufgabe, seinen nichtdeutschen Kameraden in knapper, leicht verständlicher Form den Inhalt und die wesentlichsten Punkte der gemeinsam erarbeiteten Interpretation zu diktieren. Ich hatte dabei anfangs die Befürchtung, es würde in meiner deutschen Ecke zu einem störenden Durcheinandergerede kommen. Das war nicht der Fall. Es herrschte zwar nicht Grabesstille, aber doch, nachdem sich das Verfahren eingelaufen hatte, ein allgemeines Gefühl der Erlösung aus einem unerträglichen Zustand, und damit verbunden das Bewußtsein, auf die andere Gruppe Rücksicht nehmen zu müssen. Von beiden Gruppen ist mir dieser Versuch mit Dankbarkeit und guten Ergebnissen in der staatlichen Jahresschlußprüfung quittiert worden. Er hat zudem den Vorteil, auf den Stundenplan keine Rücksicht nehmen und den Klassenverband nicht sprengen zu müssen — im Gegenteil, die einen sind für die anderen da. Diese zweite der hier vorgetragenen Lösungen der Unterrichtsprobleme ist natürlich nur auf der Oberstufe bei verhältnismäßig niedriger Klassenfrequenz durchführbar. Im genannten Falle handelte es sich um 18 Schüler und Schülerinnen.

Ziel der beiden Versuche war es, die in oft mühsamer Kleinarbeit in der Volksschule geschaffenen Grundlagen unter den veränderten Bedingungen der Oberschule weiter auszubauen, um den deutschstämmigen Gymnasiasten im Ausland so nahe wie möglich an den innerdeutschen Ausbildungsstand heranzuführen, gleichzeitig aber auch seinem fremdländischen Kameraden die deutsche Sprache und das deutsche Kulturgut so zu erschließen, daß sie ihm ein bleibender geistiger Besitz sind.

Ich möchte mit der Frage schließen, ob andere Lehrer, die vor ähnlichen Problemen standen, nicht doch noch bessere Wege zu deren Lösung gefunden haben, als es mir gelungen ist.

## Aus der Arbeit des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD)

Von Dr. K. Busse, Bonn

Nicht selten werden unsere Kollegen im Ausland von Ausländern nach Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten in der Bundesrepublik gefragt. Wir haben daher den Leiter des DAAD um den folgenden Aufsatz gebeten. Er wird ihnen wertvolle Fingerzeige für ihre Auskunftserteilung geben. — *Die Schriftleitung*

Die Nachfrage des Auslandes nach Ausbildungsmöglichkeiten und Studienplätzen in Deutschland nimmt ständig zu. Diese Interessenten werden zentral vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) in Bonn beraten. Viele begabte Studenten und Wissenschaftler, die sich an den DAAD wenden, können aber ihr Vorhaben, an einer deutschen Hochschule zu studieren, nur mittels eines Stipendiums verwirklichen. Das gilt gerade auch für die Absolventen der deutschen Auslandsschulen. Mancher deutsche Auslandslehrer wird gerade jetzt bei der Beantragung eines deutschen Stipendiums seinen Schülern Ratschläge erteilen und die Bewerbung bei der zuständigen deutschen diplomatischen Vertretung unterstützen. Dabei mag sich der eine oder andere fragen, ob es bei der starken Nachfrage nach diesen Stipendien überhaupt aussichtsreich ist, die verwaltungsmäßigen Mühen auf sich zu nehmen.

Beim DAAD in Bonn laufen die Vorschläge der deutschen diplomatischen Vertretungen bzw. der nationalen Erziehungsministerien und Partnerorganisationen des DAAD (wie der British Council in England, das Office National in Frankreich usw. zentral ein. Die Nachfrage nach Stipendien steht in keinem Verhältnis zu den finanziellen Möglichkeiten des DAAD. Trotzdem hat sich die Gesamtzahl der Stipendien des DAAD allein in den letzten zwei Jahren mehr als verdoppelt: Es gibt zur Zeit über 1000 ausländische DAAD-Stipendiaten, außer den ungarischen Flüchtlingsstudenten, die vom DAAD betreut werden. Auch konnten die Stipendien selbst verbessert werden, einmal was ihre monatliche Höhe angeht und dann durch die Bereitstellung von Mitteln für eine Starthilfe in den ersten Studienmonaten in Deutschland, wenn der Stipendiat Schwierigkeiten des geistigen und materiellen Einlebens zu meistern hat. Ein ganz neuer Kreis von Stipendiaten des DAAD sind die Besucher der Sommerkurse an den deutschen Universitäten und des Goethe-Institutes, für die es jetzt auch Stipendien gibt.

Das steigende Interesse des Auslandes an den deutschen Universitäten und höheren Erziehungseinrichtungen ist sehr erfreulich. 1953 studierten 4500 Ausländer in Deutschland — 1958 15 000! Die Gründe für diese sprunghafte Zunahme sind sehr verschieden: Die meisten Studenten aus europäischen Ländern kommen nach Deutschland, um in den geisteswissenschaftlichen Fächern ihre Studien zu ergänzen. Sie bleiben meist nur ein oder zwei Semester in Deutschland und beenden dann ihre Studium in ihrem Heimatland. Dagegen suchen die Studenten aus Übersee und ganz besonders die aus den Entwicklungsländern eine vollständige Ausbildung an den deutschen Hochschulen — meist in naturwissen-



schaftlich-technischen Fächern. Sie wollen hier also ihr ganzes Studium durchführen und mehrere Jahre in Deutschland bleiben.

Die deutschen Hochschulen haben ihre Türen für den Zustrom aus dem Ausland bisher offen gehalten. Trotz äußerer Schwierigkeiten wie etwa dem Problem der Wohnraumbeschaffung hat auch die Bevölkerung in den Universitätsstädten die ausländischen Gäste willkommen geheißen. Ja, ausländische Studenten berichten oft, daß ihnen gegenüber die deutschen Kollegen aufgeschlossener waren, als es die deutschen Kollegen oft untereinander sind. Andererseits läßt sich die Tatsache nicht übersehen, daß die Ballung von hunderten von ausländischen Studierenden an einem Orte ein Problem darstellt. Die 15 000 ausländischen Studierenden verteilen sich ja nicht wie z. B. in den USA auf 3000 akademische Institutionen, sondern auf nur 33 Hochschulen — und auch auf diese verteilen sie sich nicht etwa in gleicher Zahl. So studieren z. B. in München allein 2500 Ausländer. Die Anbahnung menschlicher Kontakte, die Gestaltung eines Gemeinschaftslebens mit den deutschen Studenten ist angesichts dieser Zahlen eine fast unlösbare Aufgabe. Das Auswärtige Amt hat daher Maßnahmen eingeleitet, um die örtlichen Betreuungsaktionen der „Akademischen Auslandsämter“ zu unterstützen. Diese koordinieren nämlich die Auslandsarbeit an den einzelnen Hochschulen, die des WUS, der studentischen Selbstverwaltung, der konfessionellen Studentengemeinden usw. Über die Auslandsämter laufen auch die Anmeldungen sämtlicher ausländischer Studierender zum Studium, ihre Wohnungs-Gesuche u. dgl.

Im Jahre 1958 wurde zum ersten Male ein ganz neuartiges Stipendien-Programm in Deutschland begründet, nämlich die Gewährung von Stipendien aus Mitteln bzw. als Teil des Deutschen Technischen Hilfsprogramms. Aus dem Gesamtfonds von zunächst 50 Millionen Deutsche Mark wurden dem DAAD mehrere Millionen DM für Stipendien zur Verfügung gestellt. Das erklärt die plötzliche Zunahme der Zahl der Studenten aus den Entwicklungsländern, wie z. B. aus Indien, Pakistan, Indonesien, Nigeria u. a.

Zur selben Zeit hat der DAAD der Entwicklung in umgekehrter Richtung seine Aufmerksamkeit geschenkt. Die geringe Zahl der Stipendien für deutsche Studierende im Ausland steht bisher in keinem Verhältnis zu der Anzahl der Stipendien für Ausländer. Der DAAD sieht es als seine vornehmste Aufgabe an, Vermittler eines echten Austausches zu sein. Er hat darum dem Bundestag bzw. den Ministern eine Denkschrift vorgelegt mit dem Ziel der Bereitstellung größerer Mittel zur Finanzierung von Stipendien für deutsche Studenten. Letztere bevorzugen bei ihrem Auslandsstudium die europäischen und nordamerikanischen Universitäten. Aber eine nicht geringe Anzahl deutscher DAAD-Stipendiaten hat gerade in den letzten Jahren wertvolle fachliche Erfahrungen bei einer wissenschaftlichen Arbeit auch an Universitäten in Übersee sammeln können, so z. B. in Südamerika, Südafrika, Japan, Indien etc., was sich nicht zuletzt auch auf die Kulturbeziehungen zwischen den betreffenden Ländern und Deutschland befruchtend auswirkte. Es ist darum zu hoffen, daß der Austausch mit den Entwicklungsländern im Geiste einer echten Partnerschaft in Zukunft verstärkt werden kann.

Dies gilt auch für die Lektoren des DAAD, die zur Zeit in 16 Ländern wirken. Das Schwergewicht ihrer Arbeit lag bisher an den Hochschulen der

europäischen Länder. In letzter Zeit hat der DAAD aber auch eine Anzahl Lektoren nach Übersee entsandt, insbesondere nach Indien, Pakistan, Thailand, China, Malaya und Australien. Die Arbeit der deutschen Lektoren in diesen Ländern lehnt sich an die Sprachkurse der jeweiligen Hochschulen an. Darüber hinaus sind sie in vielen Fällen beauftragt, deutsche Kulturinstitute und Bibliotheken aufzubauen. So wurde z. B. kürzlich von DAAD-Lektoren das Max-Müller-Bhavan-Haus in New Dehli und das Deutsche Haus in Singapore eröffnet. Ihrem Wirken kommt auch deshalb solche Bedeutung zu, weil viele ausländische Studenten bisher in Deutschland mit ungenügenden Sprachkenntnissen ankamen und mit dem Sprachunterricht wertvolle Zeit, womöglich einen großen Teil ihres Stipendiums praktisch verloren.

Die Idee des echten Austausches ist dagegen bei dem Technischen Hilfsprogramm der UNESCO bereits heute in vollem Umfange verwirklicht. Durch dieses Programm erhalten führende Erziehungsfachleute und Regierungsbeamte, Fachleute der Wirtschaft und Techniker aus den Entwicklungsländern eine Fortbildung in Deutschland. Der DAAD stellt für sie jeweils ein individuelles Studien- und Reiseprogramm zusammen. Die meisten dieser UNESCO-Stipendiaten arbeiten Gutachten zur Hochschulreform in ihrem Heimatlande aus und besuchen zu diesem Zwecke nicht nur die Bundesrepublik, sondern auch andere Länder. Zur selben Zeit sind umgekehrt deutsche Hochschullehrer und Pädagogen als Regierungsberater und Hochschullehrer in den Entwicklungsländern tätig. Sie werden im Rahmen des selben UNESCO-Programms, das die Stipendiaten nach Deutschland führt, von der UNESCO als Experten berufen. In der letzten Zeit haben diese deutschen Experten z. B. in Afghanistan ein Gewerbeschulzentrum aufgebaut, in Indien ein Institut für Wasserbau neu eingerichtet und die Chemische Fakultät in Montevideo reorganisiert.

Das zahlenmäßig umfangreichste Austauschprogramm des DAAD ist der Internationale Praktikantenaustausch, der im Rahmen der IAESTE (International Association for the Exchange of Students for Technical Experience) durchgeführt wird. Er ermöglicht es deutschen Studenten der technischen und naturwissenschaftlichen Fächer, praktische Erfahrungen in einem ausländischen Betrieb zu sammeln, und umgekehrt den ausländischen Studenten in Deutschland. Das Praktikum wird meist in den akademischen Ferien für einen Zeitraum von 2—3 Monaten durchgeführt. Die Nachfrage des Auslandes nach diesen Praktikantenstellen ist deshalb sehr groß, weil der Absolvierung eines Praktikums vor Aufnahme des eigentlichen Studiums von den deutschen Technischen Hochschulen im Rahmen des Gesamtstudiums große Bedeutung beigemessen wird; für viele Fächer ist die Absolvierung des Praktikums sogar die Voraussetzung der Zulassung zum Studium überhaupt. Um den Strom der Bewerbungen regulieren zu können, laufen sie über die nationalen IAESTE-Komitees, die es bisher in 22 Ländern (meist Europa) gibt. Das Interesse außereuropäischer Staaten an diesem Austausch ist aber so groß, daß in Zukunft zu erwarten ist, daß der Austausch noch mehr als bisher auf außereuropäische Länder ausgedehnt wird. Andererseits ist aber in diesen Ländern oft noch nicht genug bekannt, daß diese Praktika einen körperlichen Einsatz in einem deutschen Betrieb bedeuten, d. h. der ausländische Student lebt und arbeitet wie ein deutscher Arbeiter. Ein ausschließlich beobachtendes Hospitium ist in den seltensten Fällen möglich. Dafür wird die Praktikantentätigkeit aber auch entlohnt. — Was für das Problem der

Betreuung der ausländischen Studenten an den deutschen Hochschulen oben gesagt wurde, gilt genau so für die ausländischen Praktikanten. Die praktische Arbeit in einem deutschen Industriebetrieb bedeutet für einen Studenten aus einem außereuropäischen Land oft eine große Umstellung. Daher sind die ausländischen Praktikanten jetzt in die Betreuung der Akademischen Auslandsämter an den Hochschulorten einbezogen worden, und an den Orten, wo es keine Hochschulen gibt, hat die Carl-Duisberg-Gesellschaft „Ausländerkreise“ eingerichtet. Im vergangenen Jahre sind vom DAAD insgesamt über 2500 Praktikantenplätze vermittelt worden. Deutschland steht damit an der Spitze der 22 am IAESTE-Austausch beteiligten Länder.

Ebenso umfangreich ist das Studienprogramm des DAAD. Allerdings kann man hierbei von einem Austausch nicht sprechen, denn die Teilnehmer an diesem Programm sind fast ausschließlich Ausländer. Der DAAD plant bei diesem Programm die kurzfristigen (3—8 Wochen) Besuche ausländischer Studenten- und Professorengruppen in der Bundesrepublik und stellt jeweils einen sprachkundigen Reisebegleiter zur Verfügung. Auf Empfehlung der deutschen Diplomatischen Vertretung in dem Heimatland der Gruppe können für die Durchführung der Studienreise auch Zuschüsse vom DAAD verliehen werden, allerdings nie für die Fahrtkosten selbst. 3000 ausländische Gäste haben im vergangenen Jahre an diesen Studienreisen des DAAD teilgenommen, davon allein  $\frac{1}{4}$  aus südamerikanischen Ländern. Trotz des Umfanges dieses Programms hat sich der DAAD zum Ziel gesetzt, bei der Gestaltung dieser Studienreisen über den üblichen Tourismus hinauszukommen. Es wird jeweils ein individuelles, fachlich orientiertes Programm ausgearbeitet, das den ausländischen Gästen nicht nur den Besuch deutscher Industriewerke und historischer Sehenswürdigkeiten vermittelt, sondern vor allem den Kontakt mit ihren deutschen Fachkollegen an den verschiedenen Hochschulinstitutionen.

Dieser kurze Überblick zeigt, wie mannigfaltig die Auslandsbeziehungen der deutschen akademischen Welt wieder sind. Es sind erst 8 Jahre vergangen, seitdem der DAAD in Bonn 1950 wiederbegründet wurde. Unter Leitung seines Präsidenten, Professor D. Dr. Werner Richter — eines der Mitbegründer des alten DAAD in Berlin im Jahre 1925 — hat sich der Wirkungsbereich des Austauschdienstes von Jahr zu Jahr vergrößert: Seit 1950 hat er insgesamt 25 000 Personen, Ausländern wie Deutschen, ein Auslandsstudium ermöglicht.

## Die deutsche Muttersprache als Unterrichtssprache in Windhuk

Die Deutsche Privatschule in Windhuk zählte im abgelaufenen Schuljahr 525 Schüler. Bei 521 von ihnen war die Haussprache Deutsch. Für die Schule ist es also von größter Wichtigkeit, das Deutsche als Unterrichtsmedium so lange wie möglich, d. h. tunlichst bis zum Matrik nach der 12. Klasse beibehalten zu dürfen. Über den derzeitigen Stand dieser Frage heißt es im (Ostern 1958 abgeschlossenen) Jahresbericht 1956—57 der Schule (von uns gekürzt):

Nach der Umstellung der Südwester Lehrpläne auf das südafrikanische System i. J. 1951 gestattete die Unterrichtsverwaltung die Einführung des Deutschen als 1. Sprache

bei der Standard VI-Prüfung\*) neben Afrikaans und Englisch, und die Universität Pretoria erklärte sich bereit, Deutsch im A-Grad neben Deutsch im B-Grad aufzunehmen. Von dieser Erlaubnis machten sowohl die Deutsche Privatschule Windhuk als auch die deutschen Abteilungen der Regierungsschulen Gebrauch. Windhuk entschied sich darüber hinaus für Einführung von Deutsch-A als Pflichtfach auch für die Oberstufe Std. VII—X. Damit wuchsen die Anforderungen an die größtenteils muttersprachlich-deutschen Schüler. Sie mußten im Matrik den Prüfungsanforderungen in Afrikaans A (dazu Physik, Chemie und Biologie in Afrikaans), in Englisch B (dazu Mathematik, Erdkunde und Latein in Englisch) und für Deutsch A genügen. Die Prüfungen seit 1953 zeigten, daß das zu viel war; die Schüler waren zwar in Deutsch A den Anforderungen gewachsen, verloren aber in Afrikaans und Englisch Punkte.

Seit 1955 kämpft die deutschsprechende Bevölkerung von Südwest um das Sprachenrecht für Deutsch, wie es vor dem 2. Weltkrieg bestand. 24 Versammlungen fanden statt, 39 Denkschriften wurden einer amtlichen Sprachen-Kommission vorgelegt. Diese stellte abschließend fest, der wohlerwogene Wunsch der Deutschsprechenden in Südwest sei die Gleichstellung des Deutschen mit den beiden anderen Sprachgruppen und die Wiedereinführung des muttersprachlichen, d. h. deutschen Unterrichts. Das entspräche der Wiederherstellung des Zustandes vor dem 2. Weltkrieg.

Die regierende „Nationale Partei“ befürwortete im September 1957, daß es bei der gegenwärtigen Regelung bleibe, daß aber der Unterricht bis einschließlich Std. V auf deutsch erteilt werden könne. Falls jedoch deutschsprechende Eltern ihre Kinder auch in den weiterführenden Klassen VI—X durch Deutsch als Unterrichtsmedium unterrichten lassen wollten, sollte man die Privatschulen durch Zuschüsse für die Oberklassen unterstützen.

In einem Memorandum an die vom Administrator gebildete amtliche Schulkommision betonte der Schulverein Windhuk: Die Kenntnis der deutschen Muttersprache muß den Grad erreichen können, den die Kinder afrikaanser und englischer Muttersprache in der ihrigen erreichen sollen ... Kein Kind kann zu einem reinen Denken in einer anderen als seiner Muttersprache geführt werden ... Die Muttersprache sollte daher im Interesse des Kindes soweit wie möglich die Grundlage aller Standards (= bis zum Matrik) sein ... Dieser Kenntnisstand kann nur durch Lehrkräfte erreicht werden, die wie die Lehrkräfte für die Muttersprache in den afrikaansen und englischen Abteilungen im Sprachmedium selbst, d. h. in unserem Fall im deutschen Sprachraum ihre Ausbildung erhalten haben ... Der Muttersprachenunterricht muß bis zum Ende von Standard V ausgedehnt werden, damit die notwendige breite Grundlage für spätere Gabelungen vorhanden ist. Die in der Unterstufe erworbenen Kenntnisse in der Muttersprache dürfen aber auf der Mittelstufe nicht verloren gehen: Da die deutschen Privatschulen des Landes im wesentlichen diejenigen Schulen sind, die die Einwandererkinder des mittleren Standards auffangen, um sie in das südwester Schulwesen einzufügen, würden sie es begrüßen, wenn ihnen die Möglichkeit eingeräumt würde, auch auf dieser Stufe einen Ausbildungsgang im Muttersprachenunterricht (deutschem Sprachmedium) einzuführen. Um den Kindern im Junior Certificate-Examen entgegenzukommen, schlägt der Schulverein vor, dieses Examen nach den Grundsätzen abzunehmen, nach denen bisher das Standard VI-Examen für deutschsprachige Kinder abgenommen wurde, mit der Vergünstigung, daß wie vor 1939 in allen nichtsprachlichen Fächern die Prüfung in deutscher Sprache abgelegt werden darf. Für die Höhere Privatschule Windhuk, die als

\*) Zum besseren Verständnis hier die Bezeichnungen der 12 Klassenstufen: Sub A, Sub B, I, II, III, IV, V, VI | VII, VIII, IX, X | Matrik.

Standard VII ist seit 1957 in einen „akademischen“ und einen handelskundlichen Zweig geteilt; diese Teilung wird in den Folgejahren bis Std. X durchgeführt.

einzig der deutschen Privatschulen bis zum Matrik führt, bittet der Schulverein ferner, denjenigen Prüflingen, die das wünschen, die Möglichkeit zu gewähren, das Matrik in deutscher Sprache abzulegen.

Bis zur Drucklegung des Schuljahresberichts (Ostern 1958) war eine Entscheidung noch nicht gefallen. Bisher schicken viele deutschsprachige Eltern ihre Kinder nach Std. V oder VI, spätestens nach Std. VIII in eine Schule mit afrikaansem oder englischem Sprachmedium, damit sie der Prüfungsberechtigungen nicht verlustig gehen. „Diese Kinder werden, auch wenn sie ihre deutsche Muttersprache später in einem gewissen Umfang noch zur Verständigung anwenden können, nicht mehr Mitträger am Sprach- und Bildungsgut ihrer Väter sein. Denn Muttersprache ist eine das geschichtliche Leben mitgestaltende Kraft ... Wird sie aber erhalten, so wird die deutsche Sprache dem Raum, in dem wir leben, und den Menschen, mit denen wir die Zeit zu meistern haben, eine fördernde Hilfe sein können.“

Nachtrag. Anfangs Juni d. J. ist das Problem des muttersprachlichen Unterrichts in ein neues Stadium getreten. Nach dem neuesten Bericht der Schulkommission ist die Regierung von SWA nicht bereit, den Wünschen der Privatschulen nachzukommen. Sie will den muttersprachlichen Unterricht auf die Grundschule beschränken; die Mittel- und Oberstufe soll nach dem Muster der Regierungsschulen gestaltet und wenn möglich verstaatlicht werden. Der weiteren Entwicklung muß man leider mit einiger Sorge entgegensehen. Mü.

## Die 1. Landestagung deutscher Lehrer in Kolumbien

— Auszug aus dem Tagungsbericht —

Am 30./31. März d. J. fand in Bogotá unter dem Vorsitz des Leiters des Col. Andino, Dr. B. Schulz, erstmals eine Tagung der deutschen Lehrer Kolumbiens statt. Außer dem Kulturreferenten der Deutschen Botschaft und zwei Vertretern des Schulvorstandes des Col. Andino Bogotá nahmen an ihr teil: 32 Lehrkräfte des Col. Andino Bogotá, 2 Schwestern der Schule Santa Clara Bogotá, 5 Lehrer aus Cali, 4 aus Barranquilla und als Gast der Leiter der D. Sch. in Quito/Ecuador. Die Schulleiter berichteten zuerst über die derzeitige Lage ihrer Anstalten (siehe Berichte in Abt. „Aus aller Welt“ (Juliheft, unter Kolumbien). Dann sprachen W. Pläß und Dr. M. Balensiefer über „Aufgaben und Möglichkeiten des Deutschunterrichts im Rahmen des offiziellen Lehrplans“; G. Dudel über „Die Bedeutung der Preparatorio-Klasse als Übergangsjahr zwischen Kindergarten und Primaria“; W. Pläß über „Lehrbuchfragen“; Dr. Schulz sprach über den VdLiA; B. Madlener über „Rechtsstellung und soziale Sicherstellung der nichtbeamteten deutschen Lehrer“. — Am zweiten Tag empfing der deutsche Botschafter alle Teilnehmer in seinem Haus.

Wie ernst und gründlich die gut vorbereitete Tagung ihre Aufgabe nahm, zeigen als Ergebnis der Referate und Diskussionen folgende Entschlüsse:

1. Kein Kind soll vor Vollendung des 6. Lebensjahres in das Preparatorio aufgenommen werden; seine Eignung für die Primaria, d. h. seine eigentliche Schulreife, soll dauernd überprüft werden. Das Lehrziel des Preparatorio ist wegen der Zweisprachigkeit nicht mit dem des 1. Schuljahrs in Deutschland gleichzusetzen.
2. Da die Ganzwortmethode in den kolumbianischen Schulen nicht angewandt wird und vielen Eltern unbekannt ist, soll ein Merkblatt alle Eltern bei der Anmeldung eines Kindes auf Art und Zweck dieser Methode hinweisen. Wer trotz Information, Elternabenden und der Möglichkeit eines Klassenbesuches mit den Methoden nicht einverstanden ist, soll sein Kind lieber in eine andere Schule schicken.

3. Die Landesgesetze machen für das Preparatorio noch keine Vorschriften über die Unterrichtssprache. Deshalb muß dieses Jahr in Fortsetzung der Deutscharbeit des Kindergartens genutzt werden zur Einführung in das deutsche Wortklangbild und zur planmäßigen Erweiterung des deutschen Wortschatzes. Durch Anwendung der direkten Methode soll im Preparatorio das Spanische möglichst ausgeschaltet bleiben. — Nebenhergehen soll eine Einführung ins Lesen und Schreiben und das Rechnen im Zahlenraum 1—20.
4. Der Gesamtunterricht muß in der Hand einer deutschen Lehrkraft liegen.
5. Für die sprachlich besonders wichtigen Preparatorios und die erste Grundschulklasse müssen die Lehrkräfte eingesetzt werden, die methodisch-pädagogisch-psychologisch am besten für diesen Unterricht vorbereitet sind. — Aus dem gleichen Grund sollen im Kindergarten keine kolumbianischen Hilfskräfte eingesetzt werden.
6. In die höheren Klassen der Grundschule sollen kolumbianische Kinder nur aufgenommen werden, wenn sie sich vorher durch Privatstunden genügende Deutschkenntnisse erworben haben.
7. 32 Wochenstunden für Schüler der Grundschule sind pädagogisch-psychologisch nicht vertretbar.
8. Keine Klasse dürfte mehr als 30 Kinder umfassen.
9. Reifeteste sind von sehr problematischem Wert. Keinesfalls sollte eine Auslese vor dem 2. Grundschuljahr erfolgen.
10. Im Kindergarten, Preparatorio und dem 1. Grundschuljahr sollen deutsche und kolumbianische Kinder zur Förderung des Gemeinschaftsgefühls gemeinsam unterrichtet werden. Von Kl. 2 der Grundschule bis zur 6. Bachilleratsklasse sind sie z. Zt. noch getrennt; es soll aber angestrebt werden, daß sie auch da zum mindesten im Deutschunterricht gemeinsam Unterricht erhalten. Damit Deutsch bei den wenigen erlaubten Stunden nicht zur reinen Fremdsprache herabsinkt, soll auch in allen anderen Fächern von den deutschen Lehrern möglichst viel Deutsch gesprochen werden. Die Fachterminologie allerdings muß besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zweisprachig geboten werden.
11. In Kindergarten und Preparatorio darf Deutsch nur nach der direkten Methode unterrichtet werden. In der 1. Grundschulklasse beschränkt sich die Sprachlehre auf Sprachhilfen ohne jedes systematische Eingehen auf grammatische Erscheinungen. Grammatik bleibt der Oberstufe vorbehalten. — Jeder Deutschlehrer soll sich eine Wortschatzsammlung anlegen, die von Klasse zu Klasse sich erweitert. Sie soll ständig überprüft und schließlich für alle gleichartigen Klassen koordiniert werden (= fester Wortkanon für jedes Schuljahr).
12. Anzustreben ist, daß alle deutschen Schulen im spanischen Sprachraum, mindestens aber in Kolumbien, die gleichen Lehrbücher benutzen. Nachdem jetzt die deutsche Auslandsbibel von R. Schröter erschienen ist, wird eine Fortsetzung in Form eines Lesebuches für Kinder mit spanischer Muttersprache sehr befürwortet. Für die Secundaria sind die bisher benutzten aus Deutschland kommenden Lesebücher ungeeignet; angeregt wird die Schaffung eines neuen Lesewerks in 3 Bänden nach im einzelnen festgelegten Richtlinien, das dann für alle deutschen Schulen in Süd- und Mittelamerika verbindlich werden soll. Als Verfasser wären geeignet ehemalige, in der Bundesrepublik lebende Auslandslehrer, die die lateinamerikanischen Länder gut kennen.

In der Aussprache wurden ferner folgende Wünsche vorgebracht:

1. Die bisherige Zahl von 30 Pflichtstunden für die Lehrkräfte sollte mit Rücksicht auf das Klima (Höhenlage, tropische Hitze) auf 24 herabgesetzt werden.
2. Das Schulreferat im AA sollte personell verstärkt werden, damit man nicht Monate oder sogar über ein Jahr lang auf Erledigung von Anfragen und Anträgen warten muß. Zum mindesten sollte ein Zwischenbescheid erfolgen.
3. Aus Deutschland müßten mehr deutsche Lehrer entsandt werden. Sie müßten rechtzeitig eintreffen und für eine längere Zeit als bisher beurlaubt werden.
4. Im Einvernehmen mit Botschaft und Schulvereinen sollte ein Austausch der Lehrer der 3 Schulen in Kolumbien möglich sein.
5. Die drei Schulen sollten zur Stärkung des Zusammenhalts und zur Kostenersparnis einen gemeinsamen Jahresbericht herausgeben.
6. Alle Bestellungen der drei Schulen an Büchern und Kindergartenbedarf sollten gemeinsam durch eine Zentralstelle durchgeführt werden.

Besondere Genugtuung erweckte der Bericht über die stille, aber unermüdliche Arbeit des VdLiA für die berufliche Förderung und rechtlich-wirtschaftliche Sicherung der Auslandslehrer. Nach einem Dank an den VdLiA beschlossen die meisten Teilnehmer, soweit sie nicht schon Mitglieder des Verbands waren, die Aufnahme in den Verband zu beantragen.

Sehr eingehend wurde am letzten Tag besprochen die Rechtsstellung und finanzielle Sicherung der nichtbeamteten deutschen Lehrer in Kolumbien. Da sie keine Ausgleichszahlungen erhalten, sind sie finanziell sehr benachteiligt; eine Gleichstellung der Gehälter aus eigenen Mitteln ist für die Schulvereine nicht tragbar. Von den Schulvereinen werden diese Lehrer ferner jeweils nur für 10 Monate vertraglich verpflichtet; sie sind also jedes Jahr für 2 Monate ohne sozialen Versicherungsschutz, wenn auch die Schulvereine sich bereit erklärt haben, bei einer in dieser Zeit eintretenden Krankheit finanzielle Hilfe zu leisten. Die Errichtung einer privaten Pensionskasse ist ihnen durch Landesgesetz verboten. Die Versammlung richtete an die amtlichen Stellen der Heimat und an den VdLiA die dringende Bitte, ihr Augenmerk auf diese Frage zu richten, die für den Weiterbestand der Deutschen Schulen in Kolumbien von größter Wichtigkeit ist.

Die nächste Lehrertagung soll 1959 in Cali stattfinden.

Wir haben über diese 1. Lehrtagung in Kolumbien deshalb so ausführlich berichtet, weil dieses Beispiel gemeinsamer Planung auch in anderen Ländern mit mehreren Deutschen Schulen Nachahmung finden sollte, sei es durch einen Zusammenschluß in Landesverbänden oder wenigstens durch Aussprachen in alljährlichen Lehrertagungen. Hettich

---

Wir bitten erneut alle aus dem Auslandsdienst zurückkehrenden Kollegen, uns ihre *neue Anschrift* mitzuteilen und sich an der Ausgestaltung der Zeitschrift durch *Einsendung von Aufsätzen* aus ihrem Arbeits- und Erfahrungsgebiet zu beteiligen.

Schriftleitung

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

**Prof. Dr. Wilh. Keiper** in Remagen, Rheinwerft 16, Ehrenmitglied des Verbands Dsch. Lehrer im Ausland, wird am 22. Sept. d. J. 90 Jahre alt. Über seinen Lebenslauf berichteten wir in H. 1/1955, S. 21.

**Oberschulrat Franz Hilker**, über dessen 50-jähriges Dienstjubiläum wir im Juniheft berichteten, wurde vom Hessischen Minister für Erziehung und Volksbildung durch Verleihung der Goetheplakette geehrt. Vom Bundespräsidenten war ihm bereits 1951 zu seinem 70. Geburtstag das Bundes-Verdienstkreuz I. Klasse verliehen worden.

**Leser in Chile über unsere Zeitschrift.** Aus *Lima-Miraflores* hören wir: „Die Zeitschrift hat ein hohes Niveau und ist uns sehr wertvoll. Sie hat im Lehrerzimmer einen Ehrenplatz, ist vollständig vorhanden und wird eifrig gelesen.“ Und aus *Santiago*: „Gern würden auch unsere Altlehrer, die keine Auslandszulage erhalten, die Zeitschrift persönlich beziehen, statt sie nur in der Schule einsehen zu können. Leider ist für uns der Abonnementspreis von chil. \$ 2600 eine fühlbare Belastung, besonders für Familienväter. Vor 5 Jahren stand der Dollar auf \$ 130, jetzt steht er auf \$ 1200. Ein Ei kostet 50—60 \$, ebensoviel ein einziger Apfel.“ — Wie wir dazu hören, hat das AA die Zahl der von ihm an die Schulen versandten Exemplare erhöht, damit auch die Altlehrer in den Besitz unserer Hefte kommen.

**Steuerabzugsfähig** sind ab April 1958 alle *Beiträge* und *Spenden* für den „Verband deutscher Lehrer im Ausland e. V.“, dem vom Finanzamt Meldorf die Gemeinnützigkeit zuerkannt wurde. Quittungen zur Vorlage beim Finanzamt (§ 10 b EStG. und 11 Ziff. 5 KStG.) können beim Rechner angefordert werden.

**Italienischer Professor über deutsche Auslandsschulen.** Bei der Eröffnung der Auslandskulturtag der Stadt Dortmund, die in diesem Jahre Italien gewidmet waren, wies der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen Dr. Luchtenberg in Gegen-

wart des italienischen Botschafters in Bonn und zahlreicher italienischer Künstler, Gelehrter, Wirtschaftler und Journalisten auf die Bedeutung der stillen und stetigen Arbeit der Deutschen Auslandsschulen im Rahmen der Bemühungen um eine Annäherung und Verständigung der Völker hin. Univ.-Professor Dr. Lombardi hob hervor, er sei glücklich, seine Kinder in die Deutsche Schule in Rom schicken zu können, da er selbst wisse, was Kulturen in echter Begegnung den Menschen schenken können.

HRK.

Das **9. Volksschuljahr** haben bisher Bremen (für Ostern 1959), Hamburg, Westberlin und Schleswig-Holstein verwirklicht. Hamburg wird voraussichtlich im nächsten Jahr das 10. Schuljahr einführen. Die übrigen Länder streben zwar ebenfalls eine Schulzeitverlängerung an, machen sie aber von der Zustimmung der Eltern abhängig und bezweifeln auch, daß wegen dem Mangel an Schulräumen und Lehrern ein 10. Schuljahr in absehbarer Zeit durchführbar sei. — Während die KuMinKonf. auf ihrer Sitzung in Konstanz befürwortete, zur Entlastung der Oberschule das *Mittelschulwesen* auszubauen, schlug Hellmut Becker, der Präsident des Verbandes der Volkshochschulen, vor, die Mittelschule ganz abzuschaffen; statt dessen sollen die Schüler nach siebenjährigem Besuch einer höheren Schule (nach der heutigen 0.2) abgehen und mit diesem Zeugnis eine bestimmte Reihe von Berufen ergreifen können, für die heute noch vielfach das Abitur verlangt wird. Nur wer eine Hochschule besuchen will, soll noch zwei weitere Jahre auf der Höh. Schule bleiben.

Der Kultusminister von Schleswig-Holstein E. Osterloh regte in Münster an, in den ersten Volksschulklassen *auf Zensuren zu verzichten*. Nach dem 3. Schuljahr könne eine allgemeine Mitteilung über den Leistungsstand erfolgen; das erste Zeugnis sollte erst am Ende des 4. Schuljahrs gegeben werden. (Off. Tgbl. 22. 6. 58)

**Schülerunfälle.** Mehrfache Anfragen von Kollegen im Ausland veranlassen uns, auf einen hessischen Erlaß vom 31. 3. 58



hinzuweisen. Darnach unterliegen Unfälle von Schülern im Zusammenhang mit dem Schulbesuch (einschl. Schulausflügen) wie im bürgerlichen Recht der sog. Verschuldenshaftung. Ein Anspruch auf Schadensersatz besteht nur, wenn der Schaden vom Schüler nicht selbst verschuldet war. Andernfalls richtet sich der Anspruch entweder gegen den Mitschüler, der den Unfall verschuldet hat, oder gegen das Land, wenn ein Lehrer schuldhaft seine Aufsichtspflicht verletzt hat, oder gegen den Schulträger, wenn dieser die Schulanlagen nicht in verkehrssicherem Zustand unterhalten hat. Liegt kein Verschulden von anderer Seite vor, so müssen die Eltern oder die sonst zum Unterhalt Verpflichteten die Kosten tragen. Die meisten Schulträger haben bereits Schul-Unfallversicherungen abgeschlossen; den Gemeinden, die das noch nicht getan haben, wird empfohlen, es nachzuholen. — Wichtig ist also, daß gegebenen Falles der aufsichtsführende Lehrer nachweisen muß, daß der Unfall nicht auf sein Verschulden zurückgeht. Wir empfehlen allen Auslandsschulen, derartige Schulunfallversicherungen, möglichst unter Einfluß einer Lehrerhaftpflichtversicherung, abzuschließen. — Im übrigen hoffen wir, in Bälde in einem besonderen Artikel auf den ganzen Fragenkomplex der Versicherungen (Krankheit, Unfall, Dauerschädigung, Haftpflicht), soweit er die Auslandslehrer betrifft, eingehen zu können.

Über **Berufe für Abiturienten und Nichtabiturienten** geben Auskunft die „Blätter zur Berufskunde“, hrg. von der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung Nürnberg, Verlag W. Bertelsmann, Bielefeld. Diese vorzüglichen und übersichtlich gegliederten Ratgeber zur Berufskunde (Einzelhefte) geben an: Eignungsmerkmale, Ausbildungsgang, Ausbildungsstätten und Grundsätzliches über die Studienpläne, Kosten und Aussichten. Sie können auch den deutschen Schülern unserer Auslandsschulen sehr empfohlen werden.

**Besuch der Weltausstellung Brüssel durch ausländische Schülergruppen.** Um solche Gruppenfahrten vorzubereiten und die Jugendlichen während ihres Besuches zu betreuen, hat das belg. Unter-

richtsministerium ein Empfangszentrum eingerichtet. Auskunft erteilt: Ministère de l'instruction publique (Administration des Services d'éducation) Accueil des Jeunes, Bruxelles, 15 Rue de la Loi.

**Südostforschung.** Das *Südost-Institut* (Leitung Prof. Valjavec) und die *Südost-europa-Gesellschaft* (Leitung Prof. Gülich, MdB und Dir. der Bibliothek des Instituts für Weltraumwirtschaft), die beide ihren Sitz in München haben, wollen die an Südostbeziehungen interessierten wirtschaftlichen und kulturellen Kreise über den Südosten unterrichten und für Nachwuchs an wissenschaftlich geschulten Südostkennern und Sprachkennern sorgen. Das SO-Institut dient mehr der rein wissenschaftlichen Forschung; es gibt monatlich den „Wissenschaftlichen Dienst Südosteuropa“ heraus, der ausgezeichnet über die Entwicklung in Staat, Verwaltung, Recht, Bevölkerung, Wirtschaft und Wissenschaft unterrichtet, ferner die „SO-Forschungen“ als Jahrbücher und die „Südosteuropäischen Arbeiten“ (bisher 52 Nummern), beide im Verlag R. Oldenbourg, München. — Die SO-Gesellschaft dagegen veranstaltet alljährlich im Frühjahr eine Tagung und im Herbst eine internationale Hochschulwoche. Die letzte Jahrestagung in Gmunden stellte fest, daß die deutsche Sprache im ganzen Südosten wieder im Vordringen ist.

(Chr. u. Welt 5. 6. 58)

Über das **Schulwesen in der Sowjetzone** und über Einzelfragen aus diesem Gebiet (Gegenwartskunde in den Schulen, Themen der Reifeprüfungen, die sog. Schülerregeln, Berufsschulwesen) unterrichten die Bonner Fachberichte aus der Sowjetzone, hrg. von BuMin. für gesamtdeutsche Fragen in Bonn (je 4—20 S. Din A 5). Anzufordern beim Büro Bonner Berichte, Bonn, Joachimstr. 10.

#### Sonstige Länder

**Argentinien.** Am 9. Mai d. J. haben sich die an den Deutschen Schulen, an Sprach- und Kulturinstituten tätigen Lehrkräfte zum „*Verband Deutscher Lehrer in Argentinien*“ zusammengeschlossen. Die Geschäftsstelle befindet sich in Olivos/FCNGBM (Argentinien), Carlos Villate 1960. Erster

Vorsitzender ist R. Mathies, Geschäftsführer Dr. G. J. Mühlemann. Zweck des Verbands ist die kulturelle Förderung des deutschen Schulwesens in Argentinien und seiner Lehrer, die Herstellung persönlicher Beziehungen unter den Mitgliedern und der Verbindungen zu den Behörden, sowie die Vertretung der rechtlichen und wirtschaftlichen Interessen der Lehrerschaft.

**Bolivien.** Die Deutsche Schule (Col. Alemán Mariscal Braun) in La Paz kann in diesem Jahr auf ihr 35-jähriges Bestehen zurückblicken. Aus diesem Anlaß fand am 10. Mai im Festsaal der Schule eine Feier statt, an der der deutsche Botschafter in Bolivien und verschiedene Mitglieder des bolivianischen Kabinetts sowie zahlreiche ehemalige Schüler teilnahmen. Laienspiele, Ausstellungen und Sportveranstaltungen umrahmten diesen Festtag.

Anlaßlich dieser 35-Jahr-Feier wurde dem Leiter der Deutschen Schule in La Paz *Wilhelm Rudolph* in Anerkennung seiner Verdienste um die deutsche Schularbeit in Bolivien die höchste bolivianische Auszeichnung, der Orden „Condor de los Andes“, verliehen. Dem verdienten Kollegen unsere herzlichen Glückwünsche!

**Chile.** Die Deutsche Schule in *Concepción* hat einen 86 S. umfassenden Sechsjahresbericht (1952—57) herausgegeben, der eine Menge von statistischem und für eine spätere Chronik wichtigem Material sowie die Namen sämtlicher Schüler der 6 Berichtsjahre enthält, über den Lehrstoff und seine Verteilung und über die Lehrbücher aber leider nichts berichtete und auch über den Umfang des deutschsprachigen Unterrichts keine näheren Angaben macht, da bei den Deputatsplänen der Lehrer nur die einzelnen Fächer, nicht aber die Unterrichtssprache aufgeführt sind. Den Angaben über das Schuljahr 1957, das 70. seit dem Bestehen der Anstalt, entnehmen wir: Schülerzahl 726; davon nach der Staatsangehörigkeit 31 Deutsche, 688 Chilenen und 7 Sonstige. Zwei deutsche Eltern hatten 29 % der Schüler, einen deutschen Elternanteil 26 %, keinen deutschen Elternanteil 45 %. Die Muttersprache war bei 23 % Deutsch, bei 75 % Spanisch, 2 % hatten eine sonstige Muttersprache. 29 % waren evange-

lisch, 71 % katholisch. Knaben waren es 379, Mädchen 347. Diese 726 Schüler verteilten sich auf 22 Klassen: Kindergarten mit 2 Abteilungen, 6 Volksschulklassen mit 12 Abteilungen, 6 Oberschulklassen (Humanidades) mit 8 Abteilungen. Sie wurden unterrichtet von 22 vollbeschäftigten und 21 Hilfskräften. — Schüler und Schülerinnen tragen eine vorgeschriebene Schuluniform, wie das an chilenischen Schulen allgemein üblich ist. Sie werden jährlich vom Schularzt untersucht und sind gegen Unfälle im Schulbetrieb, auf dem Schulweg und bei Ausflügen pflichtversichert. — In den Berichtsjahren nahm die Schule teil an Ruderwettbewerben und allgemeinen Sportfesten mit anderen Schulen in *Concepción* und *Temuco*, und verschiedene Klassen besuchten die deutschen Schulen in *Temuco*, *Buenos Aires*, *Santiago* und *Valparaiso*.

In *Loncoche* wurde Ende 1957 das neue Gebäude der Deutschen Schule eingeweiht, die seit 1912 besteht.

(„Condor“/Santiago 7. 12. 57)

**Finnland.** Im Sommer 1957 stellte das Goethe-Institut in München der Deutschen Schule *Helsinki* für zwei finnische Lehrerinnen je ein Stipendium für einen 8-wöchigen Deutschkurs bzw. einen 4-wöchigen Fortbildungskurs für ausländische Deutschlehrer zur Verfügung. Im Sommer 1958 werden als Stipendiaten des G.-I. eine Dame und ein Herr an einem 8-wöchigen Deutschkurs und ein Herr an einem 4-wöchigen Fortbildungskurs teilnehmen.

**Frankreich.** Nach einer Mitteilung von MinDir. v. Dömming, dem Vertreter der KuMinKonf. im deutsch-franz. Kulturausschuß, soll der schon lange gehegte Plan, in *Paris* ein deutsches Gymnasium zu errichten, jetzt endlich verwirklicht werden. Träger der Schule soll ein deutscher Schulverein sein. Das franz. Unterrichtsministerium habe sich bereit erklärt, diesem Gymnasium französische Sprachlehrer zur Verfügung zu stellen. Ferner sollen beide Länder übereingekommen sein, auch an den Technischen Hochschulen den französischen bzw. deutschen Sprachunterricht künftig mehr zu pflegen, um bessere Vorbedingungen für den Austausch von Technikern zu schaffen. (FAZ. 20. 6. 58)

**Indonesien.** Die Deutsche Oberschule *Bandung*, die zum 1. April dieses Jahres auf ein einjähriges Bestehen zurückblicken konnte, hat sich inzwischen in erfreulicher Weise weiterentwickelt. Neben den vier Grundschulklassen sind bereits vier Oberschulklassen (Sexta bis Untertertia) vorhanden. Die Schülerzahl beträgt bereits 70. Darunter befinden sich neben 36 Kindern deutscher Nationalität 34 Schüler und Schülerinnen anderer Staatsangehörigkeit (Österreicher, Schweizer, Italiener, Amerikaner, Kanadier, Engländer und Indonesier). Zur Zeit sind zwei Lehrkräfte vom Auswärtigen Amt in Bonn an die Schule delegiert. Die Entsendung weiterer Lehrkräfte ist dringend erforderlich. Im Augenblick wird ein beträchtlicher Teil der Stunden noch durch Damen und Herren des Deutschen Schulvereins in Indonesien aushilfsweise erteilt. Die Schule arbeitet hinsichtlich Stundenplan und Lehrplan völlig parallel den Höheren Schulen in der Heimat, so daß den Schülern — die Eltern schließen zu meist als Ärzte und Experten nur Verträge für einen Zeitraum von 3 Jahren mit der indonesischen Regierung ab — zu jeder Zeit der Übergang an eine Höhere Schule in Deutschland ermöglicht wird. A. K.

**Jugoslawien.** Zu unserer Notiz in H. 2/1958 über die Deutsche Schule in *Belgrad* können wir ergänzend mitteilen, daß zwar de jure die Schule als Botschaftsschule mit

Abbruch der diplomatischen Beziehungen aufgelöst wurde, daß aber ein deutschsprachiger Schulbetrieb in den Räumen der ehemaligen Deutschen Botschaft mit dem alten Schulinventar und bei nur geringfügig verminderter Schülerzahl in Grund- und Oberschule aufrecht erhalten wird, und zwar mangels einer staatlichen Basis durch einen privaten Schulverein, dem keinerlei finanzielle Unterstützung von außen zufließt. Der Unterricht wird unter großen Opfern der Elternschaft und der Lehrkräfte weitergeführt, um den deutschen Kindern den Übergang auf eine reguläre Deutsche Schule zu ermöglichen. Er wird erteilt von den deutschen Lektoren der Universität Belgrad H. O. Broecker und D. Stephan und von Frau M. Stephan. Br.

**Kanada.** In *Kitchener/Ontario* besteht seit Beginn dieses Jahres eine Deutsche Sprachschule, die in 7 Klassen 125 Schüler zählt.

**Niederlande.** Am 23. Juni stattete Außenminister Dr. H. von Brentano der Deutschen Schule im *Haag* einen Besuch ab. Er weilte eine Stunde im Kreise der Lehrerschaft und sprach sich sehr lobend über die geleistete Aufbauarbeit aus. — Die Deutsche Schule im Haag erteilt im Rahmen der Deutschkurse für Ausländer Offizieren der Niederländischen Land- und Luftmacht in vier Kursreihen Deutschunterricht.

## Büchertisch

**Buchbesprechungen.** Wir bitten unsere Mitarbeiter am Büchertisch dringend, ohne vorherige Anfrage beim Leiter des Büchertisches Koll. Dr. Berger keinerlei Bücher zur Besprechung bei Verlagen anzufordern oder von sich aus Besprechungen irgendwelcher Bücher zuzusagen. Die Entscheidung über Aufnahme von Besprechungen muß schon der Übersicht halber dem Leiter des Büchertisches vorbehalten werden.

*Michael Scherer; Stil und Gehalt im sprachlichen Schaffen.* Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 1956. 80 S., DM 2,80. — Der Verfasser gibt eine ganz der Praxis entsprungene, sehr übersichtlich geordnete Schau über Alltagsfragen im Aufsatzunterricht. Die angeführten Beispiele, zum Teil mit Möglichkeiten selbsttätiger Feststellungen der Mängel, machen die Schrift auch für die Hand des Schülers sehr geeignet. Das Büchlein ist im Rahmen des „Neuen Deutschen Sprachwerkes“ erschienen, auf dessen weiteren Ausbau man mit Spannung warten darf. Göttling

**Ernst Meyer: Offene Schultür, zeitnahe Unterrichtsarbeit.** Verlag E. Wunderlich, Worms 1957. 8 Bildtafeln, 24 Fotos, 12 Reproduktionen, 18 Zeichnungen, 236 Seiten, DM 14,80. — Ernst Meyer wurde durch sein im gleichen Verlag bereits in 3. Auflage erschienenes Buch „Gruppenunterricht“ als geschickter Interpret eines gegenwartsbezogenen, aufgelockerten Volksschulunterrichts bekannt. In seinem neuen Werk geht es um Arbeitsformen und -techniken im Klassen- und Gruppenunterricht. Aber die Probleme werden nicht lehrhaft behandelt; sie bilden vielmehr den stets klar erkennbaren Hintergrund zahlreicher praktischer Beispiele einer meisterhaften Unterrichtsgestaltung, deren Hauptanliegen es ist, „den jungen Menschen zu einer Haltung zu führen, die ihn gegen das moderne Massen- und Funktionssystem rechtzeitig immunisiert.“ — An der Auslandsschule mit ihrem in allen Stufen eng auf einander bezogenen, in sich geschlossenen Bildungsgang vom Kindergarten bis zur Hochschulreife, mit einem Bildungsgang, der an Lehr- und Stoffpläne, die den Bildungsziel- und Prüfungsforderungen der Heimat und des Gastlandes entsprechen, fest gebunden ist, droht immer die Gefahr des pädagogischen Abgleitens in die öde Steppe längst überwundener Lernschulmethoden. Eine der brennendsten Aufgaben der Auslandsschule als Repräsentantin zeitgemäßer deutscher Pädagogik ist es daher, trotz der unausweichlichen Vermittlung eines die Begriffe der Heimat weit übersteigenden abfragbaren Wissens das selbständige Beobachtungs- und Urteilsvermögen der Schüler schon im frühen Kindesalter zu wecken und durch alle Entwicklungsstufen hindurch zur Entfaltung und Reife zu bringen. Nur der mit den Problemen der modernen Pädagogik vertraute, undogmatische und einfühlungsfähige Auslandslehrer vermag durch die Anwendung sinnvoller Unterrichtsformen und Stoffgestaltungen dem hohen kulturpolitischen Auftrag der Auslandsschule über alle Hemmnisse hinweg erfolgreich zu entsprechen. Denn dieser Auftrag beinhaltet die gemeinsame Erziehung und Bildung von deutschen und fremdstaatlichen Kindern in 2 Schulsprachen und 2 oft sehr unterschiedlichen Na-

tionalkulturen zu weltoffenen Menschen, die dem modernen Moloch einer übertechnisierten, täglich sich wandelnden Welt nicht kritik- und willenlos verfallen. Wer Größe und Ernst dieser Aufgabe erkennt, wird dankbar den Blick durch die „Offene Schultür“ eines Könners richten, um aus zahlreichen praktischen Unterrichtsbeispielen, Beobachtungsreihen, Bandaufnahmen und klugen Betrachtungen fruchtbringende Anregungen für seine eigene Arbeit zu empfangen. — Der Grundtendenz des Werks entspricht der Nachdruck, mit dem auf eine überlegte Vorbereitung sinnvoller Freizeitgestaltung Bedacht genommen wird. An der Auslandsschule bildet die Freizeit ein Problem von doppelter Bedeutung. In der Regel wird sie weitgehend in das Schulleben einbezogen, denn sie hat die wichtige Aufgabe zu erfüllen, dem fremdsprachigen Schüler die Möglichkeit zum Gebrauch der deutschen Umgangssprache zu bieten, wozu er im Elternhaus und dessen Umwelt kaum Gelegenheit findet. — Schließlich wird der auf seine Fortbildung bedachte Auslandslehrer aus den am Ende des Buches zusammengestellten „Anmerkungen“ wertvolle Literatur- und Quellenangaben zu den behandelten Problemen entnehmen. — Das Werk kann allen Auslandsschulen und den an ihnen tätigen Lehrkräften warm empfohlen werden. Langerfeld

**W. Breitenbürger: Drei Helfer für das Rechtschreiben.** Verl. Elsner, Halle/W.: 1. *Groß und klein*, 12 S. mit Faustregeln und Beispielen zu den häufigsten Schwierigkeiten der Groß- und Kleinschreibung (DM —,80). — 2. *Trenne richtig*, 6seitiges Faltblatt (DM —,30) mit allen Regeln und vielen Beispielen zur Silbentrennung. — 3. *Zur Zeichensetzung*, 6seitiges Faltblatt (DM —,35) mit Regeln, Ausnahmen und Beispielen. — In gedrängter Kürze ist in differenzierendem Dreifarbendruck jeweils alles Wissenswerte zusammengestellt. Die handliche Form ermöglicht ein ständiges Zurverfügunghaben dieser wichtigsten Regeln der deutschen Rechtschreibung. Alle drei Stücke können auch fremdsprachigen Schülern eine wertvolle Hilfe sein und den Teilnehmern an Sprachkursen manche Sicherung geben. Schröter

Der **Lehrerrundbrief** 6/1958 (Diesterweg, Frankfurt) bringt folgende lesenswerte Aufsätze: M. Hermersdorf: Fibel-druckschriften, Schreibschrift und Schreibunterricht (s. auch DdLiA 1957, S. 174). Der Aufsatz ist mit besonderer Bezugnahme auf die graphische Gestaltung der „Deutschen Auslandsschulbibel“ geschrieben. — H. Meyers: Anregungen zu Themen und Techniken des kindlichen Malens. Schröter

**Werner Beinbauer: Spanische Umgangssprache**, 2. verb. Aufl., Dümmler, Bonn, 1958, 308 S., Leinen; Autoren-, Sach-, Stichwort-, Wort- und Sigelverzeichnis. — Die deutsche Hispanistik, ihre Jünger an Universität und höheren Schulen, werden sehr froh sein, daß Professor Beinbauer nach langen Jahren Rußland wieder in Deutschland ist, wieder lehrt und schreibt. Seine „1000 idiomatischen spanischen Redensarten“ kennen wir seit Jahrzehnten als klassisches, nützliches, lebendiges Handbüchlein von großem praktischem Wert. Nun erscheint in 2. Auflage das systematische, gründlichere und reichhaltigere Grundlagenbuch, in dem die Erklärungen, Voraussetzungen und Umstände des Gesprächs vermittelt werden. Von der Anrede über Aufforderung, Interjektion, Affekt spannt sich der Bogen zu den Abschlußformen des Gesprächs; Höflichkeit, die Grundtugend der Romanen, wird als Grundlage des Gesprächs wichtig genommen, aber unterschieden als „Trick“, Waffe des Egoisten, und als Wahrheit, d. h. Element der Nächstenliebe. Mit den anderen Elementen: Humor und Ironie, Übertreibung, Wiederholung und Veranschaulichung rundet sich ein spanisches Seelengemälde, das dem Alltag abgelauscht ist, wie es nur ein Kenner und Liebhaber Spaniens mit Herz und Hirn zugleich so reich und innig zu bieten vermag. Schriftsprache, auch Zeitung und Brief sind hier nicht zu suchen. Die Straßensprache, der Jargon in den Verkehrsmitteln und den Lokalen haben hier Pate gestanden, auch noch die Vorstadt- und Kleinbühne. Man suche also kein Zitat von Ortega und Unamuno, nicht einmal Benavente. Dafür sind die Brüder Alvarez Quintero ein geistiges Arsenal — ein bißchen veraltet? — und vielleicht zu ergän-

zen heute durch Buero Vallejo und auch Calvo Sotelo, die doch auch kein papiernes Spanisch schreiben. Beinbauer hat sich die Mühe gemacht, nach der Gefangenschaft viel aufzuholen und neue Autoren wie Cela hineingearbeitet; wir raten ihm aber auch zu Zunzunegui, der doch ganz aus der breiten Masse schöpft, wohl auch zu Sánchez Ferlosio, dessen Nadalpreis den Madrider Dialog in Reinkultur verkörpert. Ob nicht auch die volkstümlichen Humoristen Camba und Flórez beachtet werden sollen und der größte Wurf unter den Romanen nach dem Bürgerkrieg, Gironella, seinen kleine Randfragen und keine Kritik. Kritischer nehmen wir schon B's fast passives Eingehen auf Américo Castros Spekulationen, die ganz und gar nicht wissenschaftliches Gemeingut sind und von Sánchez Albornoz hinreichend gekontert wurden.

Daß die Sprache ständig in Fluß ist und sich daraus vielleicht manche noch anbringbare inhaltliche Ergänzungen ergäben, sei nicht ganz übersehen. So erscheint z. B. bei „chica“ nicht die Madrider Hauptverwendung als „Dienstmädchen“, die heute doch die allgemeinere Grundbedeutung verdrängt oder schon verdrängt hat, ebenso fehlt bei „señorito“ der Nebensinn von „feines Herrchen“, der „jeunesse dorée“, wie es die Falange auf Wahlplakaten verwendete. „Maestro“ ist doch nicht weniger als Handwerker, Künstler auch der Volksschullehrer? Und welche Wortskala umfaßt in Südamerika das weite, reiche „compadre“, das für Politik und Roman fruchtbar wurde. Dieses letzte Wort gibt Gelegenheit, die Anregung von Prof. Dr. Berger in den „Neueren Sprachen“ variiert zu wiederholen, daß nämlich Beinbauers grundlegendes, einzigartiges und höchst dankenswertes Standardwerk vom Gros der Auslandsschulen in Chile als Anregung und Muster genommen und durch Parallelen und Varianten ergänzt und bereichert werde. Ein Teamwork zwischen Mexiko, Venezuela, Bolivien, Chile und Argentinien könnte da Unglaubliches leisten — und leicht manche glänzende Dissertation ermöglichen. Beinbauer lernte vom italienischen Muster Spitzers; möge Spanisch-Amerika durch Hilfe

der deutschen Auslandsphilologen beweisen, wie viel älter und moderner, gleich- und anderswertiger in einem die Neue Welt ist im Vergleich zur „madre patria“.

F. Niedermayer

**Mosaik**, Heft 8—15, brosch. je DM 1,20. Diesterweg, Frankfurt a. M., 1957. — Diese „Texte zum Verständnis unserer Zeit, ihrer Gestalten und Probleme“ sind mannigfachen Inhalts. So enthalten die Belegstücke auf je 48 Seiten Aufsätze und Literaturproben über die Themen: Die Bedrohung des Menschen durch den Staat (Jens), durch die Zivilisation (Franz Werfel), durch den Intellekt (Hermann Hesse): H. 8; Das Abenteuer der Seele: Psychoanalyse und Tiefenpsychologie (H. 9); Zeitgenossen A—Z: kl. Typenlexikon (H. 10); Die Frau in der Zeit (H. 12); Lebendige Antike — Hellas (H. 13); Schwarzes Schicksal: Lyrik usamerikanischer Neger (H. 14). Von Langemarck nach Stalingrad (H. 15). Der Inhalt einzelner dieser handlichen Heftchen ist zu Schülervorträgen und Diskussionen verwendbar, z. Tl. auch in *kritischer* Betrachtung.

Berger

Die bekannte **Deutsche Sprachlehre für Ausländer** (*Grundstufe*) von Schulz-Griesbach (M. Hueber-Verlag München) ist seit 1956 durch eine Reihe von **mehrsprachigen Glossaren** (D-E-Türk., D-E-Neugriech., D-It-Span., D-E-Pers., D-Ungar., D-E-Arab., D-Portug., D-Thai) ergänzt worden. Preis je DM 2,90. Die Einteilung in Abschnitte folgt der der Sprachlehre. Die Glossare sollen keineswegs dem Lehrer die Erklärung der Wörter in deutscher Sprache abnehmen, sondern es dem Lernenden erleichtern, das im Unterricht Gelernte selbständig zu wiederholen, ohne auf ein großes Wörterbuch angewiesen zu sein. Sie ermöglichen auch den Gebrauch des Lehrbuches zum Selbststudium. Hch.

**Friedrich Müller und Georg Valentin: Deutsche Dichtung**, F. Schöningh, Paderborn, 2. Aufl., 1958, kart. DM 4,80, Ln. DM 6,40. — Wer den handlichen, schmucken Band näher prüft, spürt bald, daß diese „Kleine Geschichte unserer Literatur“

„aus dem Deutschunterricht entstanden“ (Vorwort zur 1. Aufl.) ist, und nach der Lektüre ist er überzeugt, daß die beiden Verfasser nicht zuviel versprechen, wenn sie meinen, sie könne „dem jungen Leser im Umgang mit der Dichtung ein Begleiter sein“ (Vorwort z. 1. Aufl.). Aus der Zielsetzung des Werkes („in erster Linie für die Schule gedacht“) ergibt sich die Anlage: Die Verfasser haben immer den Jugendlichen im Auge und was man ihm von deutscher Dichtung zeigen muß und sollte. Die großen Gestalten unserer Literatur und die bedeutendsten Werke treten klar hervor; die neuere Zeit und die Gegenwart sind gebührend berücksichtigt; ein Kapitel über die klassische Dichtung Englands, Spaniens und Frankreichs erweitert das Bild; die schönen Bildnisse der Dichter werden sich dem Gedächtnis der Schüler einprägen; ein Anhang (Von den Formen der Dichtung; Aus der Verslehre) wird dem Lehrer willkommen sein. Auch in der deutschen Auslandsschule dürfte das Buch in der Hand des Schülers sich als brauchbares Arbeitsmittel erweisen.

Lichtenberg

## Zeitschriftenschau

Wir weisen unsere Leser auf folgende lesenswerten Aufsätze hin:

**Ganzheitsschule**, Herder, Freiburg: K. Vogelsang: Untersuchung zur Mengenauffassung bei Kindern; Fr. Oepen: Das Problem der Linkshänder in der Schule; H. Gieding: Ganzheitliches Rechnen im 2. Schuljahr.

**Lehrer-Rundbrief**, Diesterweg, Frankfurt: H. Thyen: Zum Anfangs-Rechenunterricht; Heft 7 bringt eine Würdigung unserer Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“.

**Westermanns Pädagogische Beiträge**, Heft 7: E. Schwartz: Lesefehler und Leseschwäche; J. Sarris: Anfänge des Aufsatzunterrichtes in der Grundschule.

**Westermanns Geographische Rundschau**: Heft 6 Jubiläumsheft München mit Aufsätzen und Bildern.

Schröter



## **Fremdsprachliche Lehrbücher**

nach der

### **METHODE GASPEY-OTTO-SAUER**

Im Deutschunterricht für Ausländer besonders bewährte und wichtige Lehrbücher

Elementary German Grammar – Petite grammaire allemande – Kleine deutsche Sprachlehre für Griechen – Gramatica elementare tedesca – Gramática elementar alemã – Deutsche Sprachlehre für Schweden – Gramática sucinta alemana – Deutsche KonversationsGrammatik f. Ungarn

Meine Bücher sind durch jede Buchhandlung zu beziehen.

Verlangen Sie mein neuestes Verlagsverzeichnis

**JULIUS GROOS VERLAG / HEIDELBERG**

*Soeben erschien in unserem Verlag:*

**RUDOLF MELDAU**

## **Kleines Deutschlandbuch für Ausländer**

**Die wichtigsten Sachgebiete und ihr Wortschatz**

*77 Seiten, kart. DM 3,80*

Das vorliegende Buch verfolgt einen doppelten Zweck: Es soll den Ausländer mit den wichtigsten deutschen Lebensformen bekanntmachen und ihm den entsprechenden Wortschatz vermitteln. Fachausdrücke werden nur erwähnt, soweit sie zum Sprachbesitz des durchschnittlich gebildeten Deutschen gehören.

Besonders wertvoll wird das Buch bei Sprechübungen sein: Man liest etwa einen Abschnitt, um den Ausländer mit den dazugehörigen wichtigsten Ausdrücken vertraut zu machen, und kann dann diese Grundlage, ohne die eine solche Sprechübung recht schwierig ist, durch ein längeres oder kürzeres Gespräch über den behandelten Gegenstand beliebig erweitern.

**MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN**

## DEUTSCHE SPRACHWERKE

### **Langenscheidts Deutsches Wörterbuch**

Rechtschreibung und Grammatik

Das Wörterbuch enthält 47 000 Stichwörter und Anwendungsbeispiele. Dazu ein Verzeichnis häufig vorkommender Abkürzungen und Kurzwörter, Eigennamen sowie Deklinations- und Konjugationstabellen.

334 Seiten. Lederartiger Einband. 4,80 DM

ED. KOELWEL

### **Wegweiser zum richtigen Deutsch**

136 Seiten. Kartoniert. 3,— DM

### **Vom Punkt bis zum Bindestrich**

92 Seiten. Kartoniert. 2,40 DM

Keine Grammatik, sondern Ratgeber in unterhaltender Form. Rechtschreibung, Satzlehre und Ausdrucksweise werden behandelt.

### **100 Briefe Deutsch für Export und Import**

Deutsche Musterbriefe für die wichtigsten Geschäftsvorgänge. Übersetzung aller schwierigen Ausdrücke in Englisch, Französisch und Spanisch.

164 Seiten. Kartoniert. 3,60 DM

In jeder Buchhandlung erhältlich.

Weitere Auskunft und Prospekte von

**LANGENSCHIEDT KG**  
Berlin-Schöneberg (Westsektor)





# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 9 · 5. Jahrgang · München, September 1958

## DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

## INHALT DES HEFTES

|                                                                                    |                       |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| 1. Zum 90. Geburtstag von Prof. Dr. W. Keiper . . . . .                            | Seite 193             |
| 2. Nach der Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst . . . G. Weiß                     | Seite 195             |
| 3. Die Volksschuloberstufe an der deutschen Auslands-<br>schule . . . . .          | M. Unrau Seite 200    |
| 4. Über das Blockflötenspiel . . . . .                                             | W. Schlüter Seite 203 |
| 5. Bücher eines Auslandslehrers für die deutsche Jugend<br>in Südamerika . . . . . | Seite 205             |
| 6. Ich gründe eine Schule in Patagonien . . . . .                                  | M. Tepp Seite 206     |
| 7. Die Prüfung . . . . .                                                           | M. Tepp Seite 209     |
| 8. Voranzeige . . . . .                                                            | Seite 210             |
| 9. Aus aller Welt . . . . .                                                        | Seite 210             |
| 10. Büchertisch . . . . .                                                          | Seite 213             |

---

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OStDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OStDir. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br., Okenstr. 42

---

Verband der deutschen Lehrer im Ausland E. V.: Mitgliedsbeiträge und Spenden werden erbeten an Postscheckkonto München 148 447 (Schulrat J. Gugler, Freising).

---

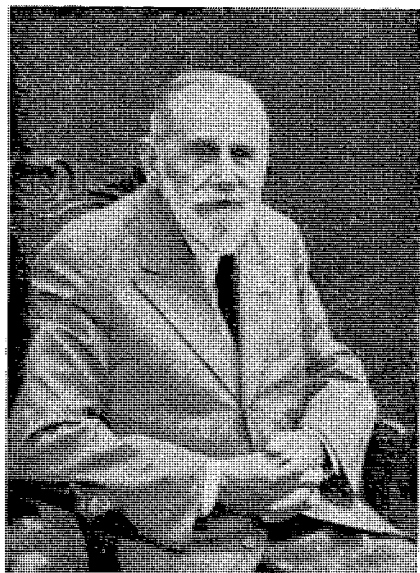
## MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; 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

## Zum 90. Geburtstag von Prof. Dr. W. Keiper



Am 22. September d. J. wird das Ehrenmitglied unseres VdLiA Herr Prof. Dr. Wilhelm Keiper, Remagen, Rheinwerft 16, neunzig Jahre alt. Obwohl stark gehbehindert, kann der Jubilar diesen Tag in erstaunlicher Frische begehen. Er nimmt nicht nur lebhaften Anteil an allen Fragen des Schulwesens und besonders dem der Auslandsschulen, sondern arbeitet noch literarisch und sendet uns zuweilen Nachrichten über Argentinien, Artikel und Buchbesprechungen. Den ausführlichen Lebenslauf des hochverdienten Kollegen schilderten wir im Jhg. 1955, S. 21 ff. Statt jene Angaben, die wir nachzulesen bitten, zu wiederholen, wollen wir hier die Worte wiedergeben, die uns sein einstiger Mitarbeiter, unser Kollege Max Tepp in Buenos Aires, auf unsere Bitte zur Verfügung gestellt hat:

*„Dr. W. Keiper wurde 1904 von der argentinischen Regierung als Rektor des „Instituto Nacional de Profesorado Secundario“ nach Buenos Aires verpflichtet. Er stellte das Institut, das man als eine Art Pädagogische Fakultät oder Akademie ansprechen konnte, auf eine gesunde Basis und gab ihm ein brauchbares Arbeitsprogramm. Ihm ist es zu verdanken, wenn die bis dahin ziemlich wild gewachsene argentinische Lehrerschaft durch einen wohl vorbereiteten Nachwuchs ersetzt wurde.*

*Zu gleicher Zeit aber stellte sich Dr. Keiper mit ganzer Kraft dem Deutschtum in Argentinien zur Verfügung, indem er im Deutschen Lehrerverein sowie im Deutschen Wissenschaftlichen Verein tatkräftig mitarbeitete. Er war lange Zeit Vorsitzender des zuletzt genannten Vereins und begründete die „Zeitschrift des Deutschen Wissenschaftlichen Vereins für Kultur- und Landeskunde Argentiniens“, die der Wissenschaft wichtiges Material lieferte und über die ganze Welt verbreitet war. Da ich lange Zeit Schriftleiter dieser Zeitschrift war, kann ich am besten beurteilen, welcher Wertschätzung sie sich in der wissenschaftlichen Welt erfreute. Als Dr. Keiper wegen Arbeitsüberlastung aus dem Vorstand des DWV ausschied, wurde er zu dessen Ehrenmitglied ernannt. Auch in der Folge stand er dem Verein mit Rat und Tat zur Seite.*

*Aber sein Herz war bei der Jugend. Schon meine erste Begegnung mit Dr. Keiper war bezeichnend für die Jugendlichkeit und Beweglichkeit dieses Mannes. Als er mich für seine Goetheschule in Buenos Aires verpflichtete, trafen wir uns nicht etwa in seinem Amtszimmer, um förmliche Besprechungen zu pflegen — nein, wir begegneten einander mitten im Urwald der südlichen Kordil-*

lere; er kam von Buenos Aires, und ich rückte mit einer Jugendwandergruppe aus Chile an. Vor meinem Zelt, inmitten von tollenden und spielenden Jungen, aber unter dem Eindruck der majestätischen Natur haben wir miteinander rein menschlich gesprochen, denn „verhandeln“ konnten und wollten wir es nicht nennen.

Zehn Jahre, von 1922—31, war Prof. Keiper Direktor der deutschen Goetheschule in Buenos Aires, die das Programm eines Realgymnasiums hatte. Unter ihm wurde die überhaupt erste Reifeprüfung in Argentinien durchgeführt. Viele Abiturienten zeigen noch heute mit Stolz das von Wilhelm Keiper unterzeichnete deutsche Reifezeugnis, das ihnen das Studium in Deutschland ermöglichte. In großen gotischen Buchstaben stand an der Stirnwand unseres FestsaaIs der Wahlspruch Keipers: „Wer schaffen will, muß fröhlich sein“. Dort war er Lehrern und Schülern ständig vor Augen — als Aufruf, Trost und Mahnung: Voraussetzung alles Studierens ist ein gewisses „Leichtsein“ des Körpers, das uns froh macht und uns die Gabe schöpferischen Schaffens verleiht. So waren Lehren und Lernen in der Goetheschule nicht „schwer“, und so wurden Ziele erreicht, die die Bewunderung Argentinien und den Beifall Deutschlands auslösten.

Prof. Keiper beschränkte sich nicht auf die interne Schularbeit, sondern bemühte sich mit Erfolg, einen Zusammenschluß der damals über 100 deutschen Schulen in Argentinien zu erreichen. Der Deutsche Schulverband, das Werk Keipers, umfaßte alle deutschen Schulen, regelte ihre Wirtschaftsfragen und stellte einheitliche Lehrpläne auf. An der Spitze des ganzen Gebäudes standen zwei Höhere Schulen: die Goetheschule, an der die Schüler das Reifezeugnis für deutsche Universitäten, und die Burmeisterschule, an der sie das argentinische Reifezeugnis erlangen konnten. Diese Tätigkeit Keipers für das deutsche Schulwesen hatte zur Folge, daß er von 1931—38 als Kulturrat an die Deutsche Botschaft in Buenos Aires berufen wurde. In dieser Zeit gründete er das deutsche Institut Crespo für die schulentlassene Jugend der deutschen Schulen in den Provinzen Entre Rios und Misiones.

Leider mußte Keiper es erleben, daß durch die Schließung der deutschen Schulen im Weltkrieg sein ganzes Werk vernichtet wurde. Aber der alte Geist lebt. Vor einigen Wochen konnte ich Prof. Keiper berichten, daß seine Goetheschule an die Schulvereinigung zurückgegeben wurde, und gab dabei meinem Wunsche Ausdruck, daß zu seinem 90. Geburtstag das neue Leben im alten Gebäude beginnen werde. Wenn auch dieser Wunsch nicht so schnell in Erfüllung gehen kann, so bleibt doch dem ewig jungen Menschen in Dr. Wilhelm Keiper die zuversichtliche Hoffnung, daß das deutsche Schulwesen am Rio de la Plata bald wieder in voller Blüte stehen wird“.

Wir senden dem Jubilar in dankbarem Gedenken unsere herzlichsten Grüße und Wünsche. Möge die von Max Tepp ausgesprochene Zuversicht auf ein Wiedererstarken des deutschen Schulwesens in Argentinien ihm ein willkommenes Geburtstagsgeschenk sein.

Die Schriftleitung

## Nach der Rückkehr aus dem Auslandsschuldienst

### *Ein Rückblick und Ausblick*

Von Stud. Prof. Dr. G. Weiss (Brüssel), München

Solange ein Lehrer vor seinen Schülern steht, ist er nicht nur Gebender sondern auch Nehmender. Keine Zeitspanne zeigt dies deutlicher als das erste Jahr einer Unterrichtstätigkeit im Ausland und die Zeit nach der Rückkehr in den heimatischen Schuldienst. Geben und Nehmen bleiben immer im rhythmischen Wechselspiel miteinander.

Wie wird sich, um diese Gedanken auf unser Thema zu übertragen, ein aus dem Ausland heimkehrender Lehrer seinem neuen Wirkungskreis in der Heimat anpassen? Wird er in erster Linie Gebender sein können, oder muß er sich erst wieder „auffrischen“ lassen, oder gelingt es ihm, beides zugleich zu sein?

Zunächst ist es doch wohl so, daß er an der Schule, der er zugewiesen wurde, stärker beachtet wird als etwa ein aus dem nächsten Städtchen des Landkreises hierher versetzter Kollege. Teils mit Spannung, teils mit Wohlwollen betrachtet man ihn, der über fremde Länder aus eigener Anschauung berichten kann. Dadurch wird er es in den meisten Fällen leicht haben, rasch in Kontakt mit den Kollegen seiner neuen Schule zu kommen. Aus dem gleichen Grunde wird er auch bei den Schülern eine freundliche Aufnahme finden. Denn welcher Junge wird sich außer für Autos und Raketenprobleme nicht auch für fremde Länder und deren Bewohner begeistern? Dem Rückkehrer aus dem Ausland sind also die Türen weit geöffnet. Nun liegt es an ihm selbst, diese Aufnahmebereitschaft fruchtbringend zu nutzen. Doch wird er gut tun, wenn er seine Auslandserlebnisse nicht jedem und jederzeit aufdrängt. Mißtrauische Ablehnung des Außenseiters, Neid über den glücklicheren Kollegen und betontes Desinteresse könnten dann nur zu leicht die Folge sein.

Kaum haben wir uns in unserem neuen Wirkungsbereich zurecht gefunden, werden wir auch schon von den verschiedensten Seiten her gebeten, bei der einen oder anderen Arbeit mitzuhelfen, zu deren Lösung wir wegen unserer Auslandserfahrungen besonders beitragen können. Meine derzeitige Schule z. B. (es handelt sich um eine Höhere Schule in München mit etwa 1200 Schülern) besitzt im Erdgeschoß eine Reihe von Schaukästen, in denen laufend Ausstellungen gezeigt werden sollen. Ich habe die Bitte der Kollegen, das Thema „China“ — mein früheres Arbeitsgebiet — zu gestalten, gerne erfüllt. Die damit verbundene Arbeit weckte zudem auch wieder manche persönliche Erinnerung. Dazu noch wurde die Mühe der Vorbereitung reichlich entlohnt durch das große Interesse, mit der diese Schau betrachtet wurde.

Der ehemalige Auslandslehrer wird von seinen Kollegen, die Erdkunde unterrichten, gebeten werden, vor verschiedenen Klassen über Länder, die er selbst bereist oder in denen er jahrelang gelebt und gearbeitet hat, zu erzählen. Derartige Berichte sind wegen ihrer persönlichen Farbgebung und ihrer Anschaulichkeit viel wertvoller und nachhaltiger als die „Durchnahme“ einiger Druckseiten eines Lehrbuches.

An unserer Schule habe ich ferner vor den Referendaren der Seminare über das Wesen der deutschen Schulen im Ausland und über den Aufgabenbereich der dort tätigen Lehrer berichtet. Bei dieser Gelegenheit zeigte es sich, daß viele Nachwuchskräfte bereit wären, für einige Zeit in den Auslandsschuldienst überzutreten. Es kommt nur darauf an, sie richtig anzusprechen und sie frühzeitig aufmerksam zu machen.

Mit dem bisher Gesagten ist die Wirkungsmöglichkeit des heimkehrenden Auslandslehrers noch lange nicht erschöpft. Die Sprachlehrer seiner neuen Schule werden mit ihm Fühlung aufnehmen. Man wird ihn besonders dann fragen, wenn er während seines Auslandsaufenthaltes eine Sprache erlernt hat, die in Deutschland nur wenig bekannt ist. Es dreht sich dabei durchaus nicht immer um Sprachkenntnisse allein. Wesentlich ist das Wissen um die Kultur des ehemaligen Gastlandes — ein Wissen, zu dem die Sprachkenntnisse allerdings ein wichtiger Schlüssel waren.

Ist der zurückgekehrte Auslandslehrer in eine deutsche Universitätsstadt versetzt worden, so hat er dort häufig Gelegenheit, mit ausländischen Studentengruppen zusammenzukommen oder mit Instituten zusammenzuarbeiten, die sich die Pflege kultureller Beziehungen mit anderen Ländern angelegen sein lassen. Er kann weiterhin seinen eigenen deutschen Schülern manchen Hinweis für Ferien- und Studienfahrten in die Nachbarländer geben. An den deutschen Schulen im Ausland — hier kommt allerdings nur das nahe gelegene Ausland in Frage — wird es gerne gesehen, wenn Schüler aus der Bundesrepublik zu Besuch erscheinen und wenn auf diese Weise ihre Schüler in persönlichen Kontakt mit gleichaltrigen Kameraden aus der Heimat kommen, in einen Kontakt, der sich in einem Briefwechsel fortsetzen kann. Vor einer Fahrt ins Ausland wollen unsere Schüler wohl wissen, welche Sehenswürdigkeiten es in Paris, Den Haag, Rom oder Brüssel gibt. Es ist ihnen aber auch an Angaben über Verpflegungsmöglichkeiten, an Adressen von Unterkünften, an Angaben über Straßenbahnen und Omnibusse gelegen. Alle diese Fragen könnten Schüler der Auslandsschule beantworten, oder der ehemalige Auslandslehrer kann sie schon vor der Fahrt klären.

Die meisten deutschen Schulen im Ausland sind klein. Ihr Kollegium umfaßt nur wenige Lehrer, und häufig gibt es an der gleichen Anstalt keine zwei Vertreter des gleichen Faches. Daher ist der Fachlehrer während seiner Auslandstätigkeit oft völlig auf sich selbst gestellt. Er muß, besonders beim Wiederaufbau oder Ausbau auslandsdeutscher Schulen, den allgemein gültigen Rahmenlehrplan den speziellen Erfordernissen seiner Wirkungsstätte anpassen können. Bald muß er an der Aufstellung eines Stundenplanes mithelfen, dann wieder steht er vor der Aufgabe, eine Sammlung aus dem Nichts aufzubauen oder eine Bibliothek neu einzurichten. Vielleicht erwartet seine Kirchengemeinde von ihm, daß er die Orgel spielen wird, oder die Theatergruppe der Kolonie möchte ihn als Regisseur eines einzuübenden Stückes gewinnen. Die Menge und Vielfalt der an ihn herantretenden Aufgaben außerhalb der rein schulischen Belange reißt nicht ab. Hier wünscht der Schulverein, daß der Lehrer neben seiner Unterrichtsarbeit noch die Kassen-geschäfte der Schule übernimmt, dort sähe man es gerne, wenn der Lehrer eine Sportgruppe oder einen musikalischen Zirkel oder beide zugleich leiten würde. Da vertragsgemäß der Lehrer im Ausland auch an den allgemeinen kulturellen Aufgaben seines Schulortes mitarbeiten soll, so wird er an diesen Nebenaufgaben

nicht vorbeikommen. Damit erlernt er, bewußt oder unbewußt, eine vielseitige und gewandte Handhabung vieler Dinge, die ihm bisher fremd waren. Nach kurzer Zeit schon wird es ihm leicht fallen, zwischen diesem und jenem Gebiet Querverbindungen zu finden und diese Vielseitigkeit im engeren Rahmen seines Lehrfaches nutzbringend einzusetzen. Er wird weiterhin aus einer unterrichtlichen Einseitigkeit gelöst, wenn es darum geht, in Fächern, die er nicht studiert hat, Unterricht zu erteilen. Denn er muß die Vorbereitung auf diese ihm nicht so sehr liegenden Unterrichtsstunden besonders ernst nehmen.

Ist er nach solcher Erprobung später wieder in der Heimat tätig, so wird ihm seine Klasse für die Art seines Unterrichts besonders dankbar sein; kann sie doch einem Lehrer zuhören, der die Fesseln rein fachwissenschaftlichen Denkens abgestreift hat und der es versteht, von seinem Fach ausgehend Brücken zu anderen geistes- oder naturwissenschaftlichen Gebieten zu schlagen.

Die Erziehung zur Vielseitigkeit wirkt sich noch in anderer Weise aus. Von der Auslandstätigkeit her ist es besser möglich, zwischen den Schulsystemen der verschiedenen Bundesländer Vergleiche zu ziehen, als dies im Inland der Fall wäre. Im Kollegium einer bayrischen Schule z. B. wird nach bayrischen Richtlinien entschieden, bei einer hessischen Schule nach hessischen Vorschriften usw. Arbeiten aber beispielsweise an einer deutschen Schule im Ausland 10 Kollegen zusammen, so stammen diese aus mindestens 5 Bundesländern. Tag für Tag und Jahr für Jahr werden bei der Routinearbeit die persönlichen Ansichten und die aus der Heimat mitgebrachten Normen verglichen und kritisiert. „Bei uns in Nordrhein-Westfalen haben wir das so geregelt“, wird der eine Kollege sagen; „bei uns in Niedersachsen schreibt man die Klassenarbeiten auf lose Blätter und nicht in Hefte“ wird ein anderer verteidigen. Die Beurteilung der Lehrbücher, die Ferienordnungen, die verschiedenen Schulordnungen, den Beginn des Schuljahres — ob nach Ostern oder ob im Herbst — die Zahl der Klassenarbeiten, die Versetzungsnormen, all diese Einzelfragen hat jede Auslandsschule für sich und für ihre besonderen Verhältnisse zu klären. Sie muß dabei möglichst eine Regelung auf „Bundesebene“ anstreben, da ja die Lehrer und häufig auch ein großer Teil der Schüler aus allen Bundesländern stammen und da jeder Lehrer seine Vorschläge zu den einzelnen Problemen auf Grund seiner auf „Länderebene“ gemachten Erfahrung vorbringt. Man könnte mitunter ein Kollegium an einer Auslandsschule als eine Miniaturausgabe der Ständigen Konferenz der Kultusminister betrachten. Da aus der Alltagsarbeit heraus ständig die Auffassungen verschiedener Art über Erziehung und Unterricht verglichen werden, so kann derjenige, der den Willen dazu hat, eine reiche Erfahrung sammeln. Während bei Lehrertagungen in der Heimat für solche Aussprachen meist nur wenige Tage zur Verfügung stehen, hat der Auslandslehrer dafür Jahre bereit. Er kann daher auch, wenn er diese Möglichkeiten zu Vergleichen ständig wahrgenommen hat, nach seiner Rückkehr einen wertvollen Beitrag zu den allgemeinen Fragen des Schulwesens leisten.

Er hat aber noch die Möglichkeit zu Vergleichen anderer Art gehabt. An der Auslandsschule unterrichten nicht nur Lehrer der verschiedenen Bundesländer, sondern auch alle Berufsschichten von der Kindergärtnerin über den Volksschullehrer, den Studentrat bis zum Oberstudiendirektor, Seite an Seite mit den Lehrern des Gastlandes. Hier sieht jeder aus unmittelbarer Nähe die Arbeit des anderen und die damit verbundene Mühe. Er erkennt deutlich Vor- und Nachteile der Berufe seiner Kollegen der anderen Schulgattungen und kann daher aus eige-

ner Anschauung besser als ein Außenstehender zu Fragen Stellung nehmen, von denen in letzter Zeit viel die Rede ist (Wochenstundenzahlen der verschiedenen Lehrberufe, Besoldungsfragen, pädagogische und fachwissenschaftliche Vorbereitung des Unterrichts, Umfang der Heftkorrekturen, Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen, Wertschätzung der Nebenfächer und dergl.)

Mit der Vorbereitung umfangreicher schriftlicher Prüfungen ist der Lehrer im Ausland zweifellos stärker belastet als sein Kollege im Inland. Gerät er doch, vor allem an mittelgroßen Schulen, fast alljährlich in die Prüfungsmaschinerie des Abiturs, zum mindesten in die der Abschlußprüfung für die Mittelschule. Dabei ist es bei vielen der auftretenden Arbeitsgänge gleichgültig, ob sie für 3 oder 30 Schüler erledigt werden. Man denke z. B. nur an die Entwürfe für die schriftlichen Prüfungen. So ist es verständlich, wenn gerade der Lehrer der Auslandsschule sich Gedanken darüber macht, ob etwa die vorgeschriebenen Prüfungsordnungen in allen Stücken gutgeheißen werden können. Findet er aus seiner Praxis heraus brauchbare Reformvorschläge, so sollte er sie mutig vor seinen Vorgesetzten verteidigen. Was er zu sagen hat, ist ja nicht am grünen Tisch ausgedacht, sondern das Ergebnis langer Erfahrung.

Hinsichtlich der Verwendung von Lehrbüchern hat der Auslandslehrer mehr Freiheit als sein Kollege im Inland. Er ist ja nicht an die Bestimmung gebunden, daß an seiner Schule nur solche Bücher eingeführt werden dürfen, die das heimische Ministerium zugelassen hat. Das schließt allerdings auch die Verpflichtung ein, sich ständig mit der Prüfung und dem Vergleich neu erschienener Lehrbücher aller deutschen Bundesländer zu befassen. Im allgemeinen sind die Lehrmittelverlage großzügig in der Abgabe kostenloser oder preisermäßigter Prüfungsstücke. Der Lehrer sollte dann aber auch die ihm übersandten Neuerscheinungen nicht nur rasch durchblättern und ihnen einen ruhigen Platz im Bücherschrank zuweisen, sondern sie intensiv durcharbeiten.

Eines Tages nun geht der Vertrag mit der Auslandsschule zu Ende. Dann heißt es Bilanz zu ziehen, ob die Arbeit des scheidenden Lehrers reife oder nur mäßige Früchte getragen hat. Der Heimkehrer wird sich aber auch manchmal die Frage vorlegen, ob jede noch so kleine Gemeinde in ihrem Wunsch nach einer eigenen deutschen Schule unterstützt werden soll. Hat sie ein Anrecht darauf, solange in den Großstädten Deutschlands die zerbombten Schulhäuser noch nicht wiederaufgebaut sind, wenn auf Jahre hinaus noch Unterricht in Schichten erteilt werden muß, wenn die Klassen überfüllt sind und wenn es an Lehrern mangelt? Ist die kulturelle Aufgabe, die wir im Ausland erfüllen sollen, so vordringlich, daß das Bestehen kleiner und kleinster Schulen gerechtfertigt werden kann? Diese Frage stellen, heißt auch, sie beantworten. Die Auslandsschulen werden ja nicht nur wegen der wenigen deutschen Kinder gehalten, sondern auch und vielfach nur wegen der Kulturarbeit an den ausländischen Schülern. Gerade in dieser Gruppe wird, wenn man es kaufmännisch ausdrücken will, ein Kapital investiert, daß zwar erst nach Jahren, dann aber umso reichlicher Zinsen trägt. Aus dieser Erwägung heraus wird die Bundesregierung die Auslandsschulen zwar finanziell unterstützen, aber je nach ihren Möglichkeiten muß jede Schule einen Teil ihres Bedarfs selbst aufbringen. Deshalb müssen die Auslandsschulen Schulgeld erheben, sowohl für den Kindergarten, wie für die Volksschule und Höhere Schule. Das ist eine Tatsache, die manchen aus Deutschland kommenden jungen Kollegen zuerst überrascht. Der Schulverein gibt allerdings sozial Schwachen



großzügige Ermäßigungen. Diejenigen Eltern aber, die wirtschaftlich dazu in der Lage sind, müssen einen Beitrag zur Erziehung ihrer Kinder leisten. Sie sind sich dabei bewußt, daß es noch viel mehr kosten würde, wenn sie ihre Kinder an ein Internat in Deutschland schicken müßten, von der Trennung und anderen das familiäre berührenden Fragen gar nicht zu reden.

Noch ein Wort schließlich über die Zeitdauer eines Auslandsvertrages, die zwischen 3 und 6 Jahren liegt und beim Schulleiter länger ist. Nach der Ausreise hat es mindestens 1 Jahr gedauert, bis sich der Lehrer nach anfänglichen Sprachschwierigkeiten, nach Wohnungssuche und Umzug und nach dem Zurechtfinden in der dienstlich wie privat neuen Umgebung voll einsetzen konnte. Daher schon sollte er der Schule länger als 3 Jahre erhalten bleiben. Die Arbeit im Ausland soll aber auch rechtzeitig ein Ende finden. Denn es läßt sich nicht leugnen, daß der Lehrer, wenn er allzulange den engen fachlichen Anschluß an das Schulwesen in Deutschland verliert, monoton wird oder hinter der Entwicklung in der Heimat zurückbleibt, besonders, wenn er der einzige Lehrer seines Faches an der Auslandsschule ist. Er soll daheim wieder in den Kreis von Fachkollegen gestellt werden, er soll von inzwischen neu entwickelten Schulgeräten oder sonstiger neuer fachwissenschaftlicher Ausrüstung nicht nur durch Prospekte erfahren, sondern damit selbst umgehen und neue Erfahrungen gewinnen. Nicht nur auf dem Umweg über Zeitschriften, sondern durch die Praxis selbst soll er sich mit modernen Unterrichtsmethoden auseinandersetzen. Deshalb ist es m. E. nicht empfehlenswert und nur durch ganz besondere Umstände zu rechtfertigen, wenn ein Lehrer von einer Auslandsschule direkt zu einer anderen wechselt. Niemals aber darf der Dienst an den deutschen Schulen im Ausland als Vorwand genommen werden, um sich Jahr für Jahr zu verändern nach dem Grundsatz „Je kürzer der Vertrag, desto mehr Möglichkeiten habe ich, mir die Welt kostenlos anzusehen“. Eine solche Einstellung könnte nur zu einer oberflächlichen Berufsauffassung führen. Die Regel bleibt also nach mehreren Jahren der Auslandsarbeit die Rückkehr in die Heimat. Nach einer solchen „Auffrischung“ steht aber einer nochmaligen Verwendung im Auslandsdienst nichts im Wege.

Allerdings muß, besonders für Lehrer mit Familien, bei der Heimkehr nach Deutschland ein gewaltiges, durch die heutigen Umstände bedingtes Hindernis genommen werden. Es ist das Wiederfinden einer standesgemäßen und preisgünstigen Wohnung. Über diese Frage habe ich auf der letzten Tagung des Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland in Stuttgart kurz referiert. Leider wurde ich damals nicht in allen Punkten richtig verstanden. Ich wollte dieses Problem keineswegs bagatellisieren, sondern nur nach all den vorausgegangenen Referaten durch eine humorvoll-sarkastische Behandlung der Frage die Stimmung der ermüdeten Zuhörer etwas auflockern. Das Problem selbst — Wie erhält der heimkehrende Lehrer rechtzeitig eine Wohnung? — ist leider bis heute nicht gelöst. Ich betone dabei das Wort „rechtzeitig“. Wieviel Sorge und Ungewißheit könnte unseren verheirateten Kollegen abgenommen werden, wenn sie beizeiten erfahren könnten, an welchen Ort — und bei Großstädten an welche Schule — sie versetzt werden, damit sie sich frühzeitig nach einer Wohnung umtun können. Sie sollten sogar ein *Anrecht* auf die Wiedererlangung einer Wohnung haben, sofern sie bei der Ausreise dem Wohnungsamt ihres damaligen Heimatortes eine Wohnung zur Verfügung gestellt hatten, und somit nicht nur auf amtliche und private Fürsprachen und auf Bittgänge bei den Wohnungsämtern angewiesen sein. Der

Einwand, daß man sogar in den Brennpunkten der Wohnraumnot freifinanzierte Wohnungen erhalten könne, ist für uns hinfällig. Denn wir Lehrer sind wegen unseres Einkommens nicht in der Lage, hohe Neubaumieten zu zahlen oder beträchtliche Bauzuschüsse zu zahlen.

Verzögert sich also die Wiederbeschaffung der Wohnung einige Zeit, dann sollten die sich daraus ergebenden wirtschaftlichen Mehrbelastungen nicht einseitig auf Kosten der Lehrer gehen. Weshalb steht jedem Beamten des Inlands- wie des Auslandsdienstes das Recht der Trennungsentschädigung bei Versetzungen zu, nur jenen Lehrern nicht, die aus dem Auslandsschuldienst zurückkehren? Da ein Lehrer nur dann vom Auswärtigen Amt in den Auslandsschuldienst übernommen wird, wenn er bereits Beamter ist, so finden es die Auslandslehrer unverständlich, daß man ihnen eines der ihnen zustehenden Beamtenrechte vorenthält.

Könnten diese beiden Fragen — Wohnungsbeschaffung und Trennungsentschädigung — zufriedenstellend gelöst werden, so wäre das ein großer Anreiz, noch zögernde Lehrer zur Rückkehr in die Heimat zu bewegen. An ihren Platz könnten dann jüngere Kollegen treten, und so wäre das deutsche Auslandsschulwesen ständig von neuem Leben durchpulst.

Mit dem Obigen ist noch lange nicht alles gesagt, was zu sagen wäre. Dazu ist das deutsche Auslandsschulwesen zu vielseitig. Man denke etwa nur an Arbeitsbedingungen in den verschiedenen Ländern, an das Milieu des Elternhauses von ausländischen Schülern, an die klimatischen Bedingungen, an die an jeder Schule verschiedenen Verbindungen der Schultypen vom Kindergarten bis zur Höheren Schule oder an die der Schule angegliederten kulturellen Aufgabenbereiche. Es ist auch möglich, daß an mancher Schule gerade die entgegengesetzten Erfahrungen gesammelt wurden wie die, von denen hier berichtet wurde. In diesem Falle wäre es sehr zu begrüßen, wenn in einer sachlichen Kritik Anregungen und Mitteilungen bekannt würden, die der großen und schönen Aufgabe, Auslandslehrer zu sein, dienlich sind.

## Die Volksschuloberstufe an der deutschen Auslandsschule

Von Lehrer M a l t e U n r a u, Stockholm

Der Aufbau der deutschen Auslandsschule ist in seinem ersten Teil, den vier Grundschuljahren, nahezu einheitlich. Eine völlig befriedigende Lösung zur Gestaltung der Mittelstufe ist jedoch an vielen Auslandsschulen bisher noch nicht gefunden. Mit dem Übergang von der Grundschule zu Oberschule beginnen die Schwierigkeiten. Während in Deutschland nach dem Besuch der vierjährigen (in Berlin und Bremen sechsjährigen) Grundschule die Kinder je nach ihrer Begabung in die 5. Klasse der Volksschule oder zur Mittel- und Oberschule überwiesen werden, wird an den Auslandsschulen im allgemeinen bei diesem Übergang auf ein Ausleseverfahren verzichtet. Unter den so ohne weiteres übernommenen Kindern sind aber viele, die Berufen zustreben, die keine Hochschulreife voraussetzen und auch nicht den Abschluß einer Mittelschule erfordern. Da es aber an den meisten Auslandsschulen keine Volksschuloberstufe gibt, erhalten sie so eine Bildung, die weder ihrem Bildungswillen noch dem Ziel des künftigen praktischen

Berufes entspricht. Sie sind auch meist den gesteigerten Anforderungen der wissenschaftlichen Oberschule nicht gewachsen und können dem Bildungsgang nur mit größter Mühe folgen.

Was soll mit diesen Schülern geschehen?

Zunächst einmal müßte nach der 4. Grundschulklasse eine Auslese, je nach dem Aufbau der betreffenden Schule, erfolgen. Wie schwer die Verantwortung der Lehrer ist, die über die Nichtaufnahme oder Aufnahme eines Kindes in die Schulstufe mit höheren Bildungszielen entscheiden, ist bekannt. Den *nichtdeutschen* Schülern, die auf Grund ihrer schwachen Leistungen für die Oberschule nicht in Frage kommen, und all den Kindern, die bis zum Abschluß des 4. Schuljahres nicht ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache besitzen, wäre zu empfehlen, auf eine Landesschule überzutreten. Diese Entscheidung dürfte häufig schwierig sein, da oft Kinder zu dieser Gruppe gehören, die man aus schulpolitischen Gründen an der Schule halten möchte.

Den nach dieser Auslese verbleibenden „Volksschülern“ sollte in besonderen Klassen die Möglichkeit gegeben werden, ihren Bildungsgang unter Bedingungen fortzusetzen, die ihrer Veranlagung mehr entsprechen, als es in einer Klasse geschehen kann, in der Volks-, Mittelschüler und Gymnasiasten beisammen sitzen. Diese Schüler müßten also zum mindesten in einer, das 5.—8. Schuljahr umfassenden Volksschul-Sammelklasse zusammengefaßt werden. Falls sich eine ausreichende Anzahl von Schülern findet, könnte diese eine Klasse auch in zwei Gruppen (5./6. und 7./8. Schuljahr) aufgeteilt werden. Dann könnten die Kinder der letzten Gruppe eine mehr berufsfachliche Schulung erhalten.

Ein solcher Versuch wurde im Herbst 1957 an der Deutschen Schule in Stockholm gemacht. Es wurde eine „einklassige“ Gruppe der gesamten Volksschuloberstufe mit Schülern eingerichtet, die nach der bisherigen Übung am Unterricht in den Realschulklassen teilgenommen hätten, die aber ihren Anlagen und ihrer Begabung nach in die Volksschuloberstufe gehörten. Denn es hatte sich immer wieder herausgestellt, daß ihr „Mitschleppen“ in der Oberschule sich nachteilig bemerkbar machte. Die Lehrkräfte in der Sexta bis Quarta mußten dauernd auf diese Schüler Rücksicht nehmen, und das wirkte sich wieder ungünstig auf die Fortschritte der Mitschüler aus.

Es war anfangs nicht leicht, den Eltern verständlich zu machen, daß es im Interesse ihrer Kinder sei, wenn sie von nun an am Unterricht in dieser „Volksschulklasse“ teilnehmen würden. Manche Eltern entschlossen sich, ihr Kind lieber auf eine schwedische Realschule zu schicken in der Hoffnung, daß es dort die notwendige Reife bekomme. Der Weggang dieser Kinder war für die deutsche Schule kein Verlust. Nach dem ersten Jahr des Bestehens der „Volksschulklasse“ hat sich die Meinung der Eltern über diese Einrichtung grundlegend geändert. Heute bedauern sie in keiner Weise, daß sie ihre Kinder vor einem Jahr in die Volksschulklasse geschickt haben.

Für die Arbeit in den Realschulklassen wirkt sich die neue Einrichtung günstig aus. Manche Schüler hatten bisher im Klassenverband oft störend gewirkt, da sie von den Kameraden als Mitläufer oder Versager betrachtet und wohl auch gehänselt wurden. Sie fanden keinen rechten Anschluß in der Gemeinschaft der Klasse. Das fällt jetzt weg.

Für den Lehrer der neugeschaffenen Volksschuloberstufen-Klasse war der Anfang nicht leicht, da nicht nur Kinder verschiedener Altersjahrgänge und verschiedener Klassen zusammenkamen, sondern auch die vorhandenen Kenntnisse der deutschen Sprache sehr verschieden waren. Denn man hatte reindeutsche und nichtdeutsche Kinder für dieses erste Jahr 1957/58 zusammenfassen müssen. Als erstes mußte ein geeigneter Lehrplan aufgestellt werden. Der vorläufige Entwurf lehnt sich an deutsche Stoffpläne der Volksschulen an. Eine starre Bindung in der Behandlung des Unterrichtsstoffes wäre in dieser „Klasse“ aber nur schädlich. Einmal sind bisher noch zu wenig Erfahrungen gesammelt worden, und außerdem muß der Zusammensetzung der Klasse durch Beweglichkeit in der Stoffauswahl Rechnung getragen werden. Das Bildungsgeschehen durfte nicht durch ein Übermaß an Stoff beeinträchtigt werden. Man darf nicht vergessen, daß diese Kinder wöchentlich auch noch mehrere Stunden Unterricht in der Landessprache und in Englisch erhalten.

Günstig wirkte sich in der Arbeit die niedrige Klassenfrequenz aus. Der einzelne Schüler konnte dadurch entsprechend seiner Anlagerichtung und Begabungshöhe besonders gefördert werden. Voraussetzung dazu war, daß die Hauptfächer — abgesehen von Schwedisch und Englisch — in der Hand eines einzigen Lehrers lagen. Einige Fächer allerdings wie Religion, Turnen, Kunsterziehung und Musikunterricht erforderten einen gemeinsamen Unterricht mit den Schülern der Gymnasialklassen. Diese Koppelung, die aus finanziellen Gründen erfolgen mußte, wirkte sich jedoch nicht nachteilig aus.

Methodisch unterrichtet man wie an einer weniggegliederten Volksschule in der Heimat, in der ja auch verschiedene Jahrgänge zu Abteilungen, sei es nach dem Alter oder den Leistungen, zusammengefaßt sind. Es kommt dann in einigen Fächern direkter Unterricht jeweils nur der einen Abteilung zu, während die andere(n) Abteilung(en) beschäftigt werden. Dieser „Stillbeschäftigung“ in einer weniggegliederten Volksschuloberstufe ist eine besondere Aufgabe zuzuweisen. Die Stillbeschäftigung wird nicht nur zum Üben und Einprägen des gerade behandelten Lehrstoffes angewandt, sondern sie dient auch der Vorbereitung und selbständigen Erarbeitung des für den nächsten Unterricht vorgesehenen Arbeitsstoffes. Daß in dieser Klasse Schüler des 6. Schuljahres schon Stoffe kennen lernen, die sonst auf einer höheren Stufe an sie herangetragen werden — auch wenn diese manchmal ihre Reife und Fassungskraft übersteigen — läßt sich natürlich nicht vermeiden. Für diejenigen aber, die nach Erfüllung ihrer Schulpflicht die Klasse verlassen, ist es wichtig, daß sie eine in sich abgeschlossene Allgemeinbildung erhalten haben; für die anderen aber, die jünger sind oder bei denen in der Beherrschung der deutschen Sprache noch große Lücken bestehen, ist es eher ein Vorteil, wenn bei einer zweiten Behandlung der Unterrichtsgegenstandes der vorhandene Wortschatz nicht nur gefestigt sondern erweitert wird.

Die mannigfaltigen pädagogischen und methodischen Probleme einer solchen „Klasse der Volksschuloberstufe“ an der Auslandsschule konnten nach so kurzer Zeit nicht alle gelöst werden. Doch kann man heute schon sagen, daß die Einrichtung einer solchen „Klasse 5—8“ überall dort, wo die Voraussetzungen ähnlich sind wie bei uns, im Interesse der Schüler, der Lehrer, der Eltern und der Schule liegt.

## Über das Blockflötenspiel

*Aus der musikalischen Arbeit an der Deutschen Höheren Privatschule  
(Deutsche Oberrealschule) Windhoek/Südwestafrika.*

Von Lehrer Wilhelm Schlüter, (Windhuk), Münster i. W.

Als ich schon kurz nach Beginn meiner Tätigkeit in Windhoek i. J. 1937 merkte, in welchem starkem Maße die Schüler für alles Musikalische aufgeschlossen waren, reifte der Plan, neben dem bereits im Aufbau befindlichen „großen“ Orchester (Streicher, Blechbläser, Holzbläser) eine Blockflötenspielgemeinschaft zusammenzustellen, besonders auch in der geheimen Hoffnung, daß ein solcher intimerer Kreis später besondere Aufgaben in den Haus- und Heimgemeinschaften würde übernehmen können. Ohne diese Pläne groß bekannt zu geben — um auch keinen der Anfänger kopfscheu zu machen — begannen die Musizierfreudigen der Unterstufe mit der Sopran-Blockflöte in C, die auch auf dem örtlichen Markt auf meine Bitten hin in kurzer Zeit zum Verkauf bereit lag. Unklarheiten bei vielen Eltern über Sinn, Wert und Anwendungsbereiche des Blockflötenspiels wurden durch ein kurzes Rundschreiben an Väter und Mütter schnell behoben, und bald wuchs die Zahl der Spieler erfreulich. Um auch neu Hinzukommende schneller heranziehen zu können und im ganzen beweglicher im Einsatz zu werden, ließ ich im nächsten Jahr 24 Instrumente durch die Anstalt kaufen. Die „spielende“ Arbeit bei den 9-, 10- und 11-Jährigen wurde nun in der Folgezeit so lebhaft und laut, daß wir uns in die Aula oder den Aufenthaltsraum des Mädchenheims zurückziehen mußten, um den Unterricht nicht zu stören. Das Spiel entwickelte sich Hand in Hand mit der Erarbeitung des Notensystems und kam bald zu recht befriedigenden Ergebnissen, was den Fachmann gar nicht überrascht, der um das Geheimnis dieses und jedes schnellen pädagogischen Erfolges weiß: das Kind aktiv sein zu lassen und immer lustbetont ans Werk zu gehen! Die Laien — sprich: die meisten Eltern — waren natürlich hocherfreut und stolz! Bald beherrschten die Schüler die Fünftonreihe und später die Oktave. Nun wurden die ersten kleinen Lieder gespielt. Eine hinzugefügte Oberstimme mit der Geige ließ die Kinder aufhören. Ab und zu zog ich die Triangel mit hinein. Später kam ein Glockenspiel hinzu: eine kleine Klassenspielgemeinschaft hatte sich gefunden und bald auch mehr als eine in den Heimen.

Nach dieser Grundstufenarbeit konnte an einen weiteren Ausbau gedacht werden: durch glückhafte Gegebenheiten war es im zweiten Jahr (1938) möglich, einen „Satz“ Blockflöten zu bestellen und zu erhalten! Ich vergesse die Freude nicht, als eines Tages die Überseekiste — direkt aus Markneukirchen — in der Aula stand und im Kreis der Schüler ausgepackt wurde: eine Baß-Blockflöte in F, eine Tenorflöte in C, eine Altflöte in F und dazu 24 Sopranflöten in C. Bald waren die Instrumente in die richtigen Hände gegeben; ein halbes Jahr später konnten wir die ersten bescheidenen Sätze vierstimmig vortragen und bei Heimfeiern und Schulfeiern in der Aula mitwirken. Das Jahr 1939 brachte eine Schulfeier in der Öffentlichkeit, an der die kleinen und großen Spieler mit Begeisterung

und brauchbarem Können auftraten. An Literatur war kein Mangel: der Bärenreiter-Verlag, Mössler u. v. a. gaben immer neue Arbeiten heraus, von Originalen aus dem 16. Jahrhundert angefangen bis zu einfallsfrohen Volksliedbearbeitungen aus der neueren und neuesten Zeit. Ein großer Teil dieser Arbeiten schied leider wegen des Schwierigkeitsgrades vorerst aus; und oft genug habe ich unsern Gegebenheiten gemäß kleine Bearbeitungen selbst zusammengestellt, wobei ich nun — je nach Charakter eines Stückes — Viola, Cello, Violine, Klavier, Laute, Glockenspiel, Triangel einbaute. Zum Teil waren ja in der Literatur auch Hinweise gegeben. Rückschauend bedauere ich noch heute, daß ein Carl Orff (ich habe ihn erst jetzt — 1958 — persönlich und in seinen Werken erleben können) nicht 50 Jahre früher geboren war! Sein „Instrumentarium“ das nun in vielen Schulen Einzug hält, haben wir in ganz bescheidener Weise und eben manchmal recht, recht unvollkommen vorweggenommen und viel Mühe darauf verwenden müssen. Aber vielleicht entsprachen dem dann auch die Freuden.

Die Aufbauarbeit dieser erlebnisreichen Jahre wurde jäh abgebrochen, als Mitte 1940 alle „Männer“ des Kollegiums (bis auf zwei) hinter Stacheldraht gesetzt wurden... Zu Beginn des Schuljahres 1947 konnte ich die Arbeit wieder aufnehmen. Von den 24 Sopranflöten waren noch zwei vorhanden. Zu meiner großen Freude aber fand ich Alt-, Tenor- und Baßflöte nicht nur wieder, sondern in einwandfreier und tadelloser Verfassung vor, was Zeugnis ablegt von der deutschen Qualitätsarbeit, wenn man sich vor Augen führt, in wie starkem Maße jedes Holz in dem kontinentalen Höhenklima Windhocks arbeitet. Als im Laufe der nächsten zwei Jahre durch Schenkung noch eine Alt- und eine Tenorflöte hinzukamen (sie wurden mir gebracht als „Beitrag“ zum Wiederaufbau unserer Arbeit), konnte der Ausbau des Blockflötenorchesters wieder beginnen. Um Sopranflöten bemühte ich mich längere Zeit vergeblich: Deutschland war als Erzeuger und Lieferant ausgefallen. Die zum Teil sehr billigen „Plastik“-Erzeugnisse anderer Importländer genügten in keiner Weise den Ansprüchen. Schließlich aber fand ich ein amerikanisches Fabrikat — der Name ist mir leider entfallen; es ist auch heute längst vom Markt verschwunden —, das lediglich tonrein und auch griffbequem war. Da es den Vorzug der Billigkeit hatte, wurde es schnell von vielen angeschafft, und ich konnte die Arbeit auf eine breite Basis stellen. Diese Breitenarbeit befriedigte natürlich bald die Musikalischen und besonders die älteren Schüler nicht mehr. So entwickelte sich abseits von dem „Massenbetrieb“ mit den Kleinen — bei einem Konzert brachte ich um die siebzig Acht- bis Zehnjährige auf die Bühne — eine kleine Heimspielgemeinschaft, die das Glück hatte, daß unsere Gymnastiklehrerin, Frl. Dorle Werner, selbst eine passionierte Spielerin, sich ihrer anahm und sie in beachtlicher Weise weiterführte. Nebenbei: unter „Heim“ verstehe ich hier, ebenso wie weiter oben bereits, das Mädchenheim unserer Anstalt.

Für Mädels, das sei hier vielleicht als allgemeiner Hinweis gegeben, halte ich diese Art des Musizierens für ganz besonders geeignet und „artgemäß“. Bei Feiern in Heim und Schule läßt sich ein Blockflötenspiel als Beitrag geben. Die Blockflötengemeinschaft einer Schule und eines Heimes unterliegt natürlich den bekannten Schwierigkeiten, die schon manchen Leiter müde gemacht haben: kaum sind die Spieler „aus dem Gröbsten“ heraus, wo dann künstlerische Arbeit im engeren Sinne beginnen könnte, so verlassen sie die Anstalt! So möchte ich zum Schluß die Bitte aussprechen: mögen sich immer wieder unter den an die deutschen

Auslandsschulen hinausziehenden Lehrern solche finden, die mit Liebe zur Sache im Herzen trotz aller Mühe und Enttäuschungen unermüdlich sich einsetzen in der Weitergabe unseres musikalischen Erbes! Das Leuchten in Kinderaugen ist Dank genug.

## Bücher eines Auslandslehrers für die deutsche Jugend in Südamerika

Die Erhaltung der Muttersprache bei den im Gastland aufwachsenden deutschstämmigen Kinder war von jeher ein Problem, das den deutschen Auslandslehrer vor eine schwere Aufgabe stellte. Der Lateinamerikaner und auch der Deutschbürtige in fremder Umgebung kann sich nicht ohne weiteres mit der Sprache der deutschen Literatur, weder mit der der klassischen noch der der modernen, befreunden, weil sie ihm in ihrer Struktur zu schwer und unverständlich ist. Zwar haben Goethe und andere deutsche Dichter Beispiele kristallklarer Sprache geboten („Ich ging im Walde so für mich hin“, „Sah ein Knab ein Röslein stehn“), aber weder die Sprache Wilhem Meisters, noch die Sprache Fontanes, Storms oder Raabes sprechen den Ausländer unmittelbar an, und auch das auslandsdeutsche Kind gewinnt keine innere Fühlung zu dieser Sprache. Dazu kommt, daß die Inhalte der deutschen Bücher, sowohl der literarischen als auch der lehrhaften, dem auslandsdeutschen Jugendlichen fremd sind, weil sie nicht aus seiner Umwelt stammen.

Um dem entgegenzutreten, hat der Verlag „Die Umwelt des Auslandsdeutschen in Südamerika“ in Buenos Aires vor 25 Jahren den Entschluß gefaßt, Bücher herauszubringen, die der Gefahr begegnen, daß die heranwachsende Generation der deutschen Sprache entfremdet wird. Die von ihm herausgegebenen Bücher wollen drei strenge Linien einhalten:

1. Die Sprache muß lebendig, einfach und klar sein, so daß die Kinder die Bücher mit Lust und Liebe lesen. Das soll nicht bedeuten, daß die Sprache verflacht oder kindisch werde;
2. Der Stoff muß aus der Umwelt des Kindes, also aus seiner Heimat entnommen werden;
3. Die Darstellung des Stoffes muß künstlerisch wertvoll, anregend und fesselnd sein.

Das erste Buch des Verlags „Die Indianerkinder in der Löwengrube“ von Max Tepp erfüllte diese Aufgabe in hohem Maße und fand sofort Anklang. Schon nach einem halben Jahre mußte die 2. Auflage gedruckt werden. Es wurde ein Lieblingsbuch der auslandsdeutschen Kinder in Südamerika und darüber hinaus. Der Deutsche Schulverband in Argentinien nahm es in den Lehrplan für seine deutschen Schulen auf. Die Kinder hatten jetzt ein „Schulbuch“, das sie mit Begeisterung und Genuß lasen, denn es war ein Buch ihrer Heimat. Der Gebrauch der deutschen Sprache erfuhr einen Aufschwung. Die Kinder lernten beides von neuem lieben: ihre Muttersprache und die Schönheit ihrer Heimat.

Dem ersten Buch folgte noch im Gründungsjahre eine Erzählung aus dem Petroleumgebiet Argentinien: „Brennende Erde“, ebenfalls von Max Tepp. In

ihr griffen die einheimischen Tiere Patagoniens, der Puma, das Zorrino und die Toros in den Kampf der Kinder um eine deutsche Schule handelnd ein.

Es folgten Bücher über die ersten Deutschen in Argentinien und Brasilien. Eine Heimatkunde von Buenos Aires zeigte, wie deutsche Schiffe die Verbindung zwischen der alten und der neuen Heimat aufrecht erhielten. Vier Tierbücher erschienen, zwei Bände über Indianersagen, eine Biographie von San Martin und eine Würdigung des geistigen Entdeckers Südamerikas Alexander von Humboldt. Das Buch „Blumen und Bäume am Nahuel Huapi“ von Max Tepp erschien gleichzeitig in spanischer Sprache und erhielt bei einer Ausstellung vom Argentinischen Ackerbauministerium einen Preis. Auch die „Indianerkinder in der Löwenhöhle“ und das Tierbuch „Peludo“ wurden ins Spanische übersetzt.

Der Nationalrat für Erziehung von Argentinien autorisierte verschiedene Bücher des Umwelt-Verlags zum Gebrauch an deutschen Auslandsschulen; die Freie und Hansestadt Hamburg nahm die „Indianerkinder in der Löwenhöhle“ in das Lesewerk für Hamburger Schulen auf.

Aber nicht nur die neue Heimat der Auslandsdeutschen wurde berücksichtigt; auch die Verbindung und die Liebe zur alten Heimat wurde gepflegt. In einem Gedichtband „Die deutsche Nachtigall“ brachte der Verlag die sprachlich klarsten deutschen Gedichte heraus. „Die geliebte Dornrose“ von Gryphius erschien als eine Gemeinschaftsarbeit der Sekunda einer deutschen Auslandsschule. Max Tepp steuerte eine Erzählung aus der Lüneburger Heide bei.

In den 25 Jahren konnten 42 Bücher herausgebracht werden, die mehrfache Auflagen erlebten. Erwähnt sei noch, daß das Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart, das Ibero-Amerikanische Institut, der Buchhändler-Börsenverein und viele deutsche Zeitungen den Verlag in seinem Bestreben werbend unterstützten.

(M., Buenos Aires)

## **Ich gründe eine Schule in Patagonien**

Von M a x T e p p , Buenos Aires\*)

In der Nähe von Buenos Aires, im Delta des Rio de la Plata, wollte ich einmal vor langer Zeit eine pädagogische Provinz aufbauen. Es war der fromme Wunsch von Prof. Fritz Schumacher gewesen, als ich mich in Hamburg von ihm verabschiedete.

„Sie sind verrückt“, sagte mir hier in Buenos Aires ein alter waschechter Bayer. „Pflanzen können Sie, jäten auch, aber das übrige holt die Katz; was die Heuschrecken nicht auffressen, das geht unter in den Überschwemmungen; oben-drein werden Sie von den Moskitos aufgeessen. Ich hätte gerade was für Sie, was auch nach Aufgabe aussieht: Da unten im Süden, in Comodoro Rivadavia, wohnen viele Deutsche; die suchen erstens einen Lehrer, damit die Kinder die deutsche Sprache nicht vergessen, zweitens einen Dirigenten, denn die Deutschen wollen trinken und singen, und drittens haben die Leute kein Geld. Es wird sich aber dort noch eine Arbeit finden, die etwas abwirft, und zwar eine Arbeit in den Petroleumfeldern. Können Sie Maschinen ölen oder Petroleum fördern? So was ähnliches wird es geben.“

\*) Aus „Deutsche Bildungsarbeit im Ausland“ Bd. III, S. 309, vom Verf. gekürzt.



Als ich bei einem Versuch, meine Insel im Delta zu suchen, wo ich siedeln wollte, feststellen mußte, daß die Insel unter Wasser stand, schloß ich die Akten über die Pflanzung. Dafür hielt ich jetzt jeden Menschen in Buenos Aires ab, ob er Comodoro Rivadavia in Patagonien kenne.

„Soll mich Gott bewahren“, sagte der eine, „Patagonien ist das Land der Verbannung“. Schließlich fand ich einen, der Comodoro kannte. Er sagte: „An 350 Tagen des Jahres geht ein solcher Wind, daß man nicht aus dem Hause gehen kann, denn der Wind trägt große Steine und Unmengen von Sand mit sich. An 100 Tagen aber regnet es so stark, daß man in dem Lehm Boden weder fahren noch reiten und gehen kann. Im Sommer aber ist das Wasser so selten, daß sich die Leute überbieten, um einen Becher Wassers zu kaufen.“

Ich ließ den Kopf hängen. Da begegnete mir ein Ingenieur. „Nach Comodoro wollen Sie? Gut! Herrlich! Ausgezeichnet! Sehen Sie, da ist es wundervoll; da haben Sie die echte patagonische Freiheit. Sie gehen auf die Jagd, Sie reiten aus, und zwischendurch können Sie auch ein wenig arbeiten. Sogar Blumen gibt es dort. Man muß sie morgens nur immer recht gut abstauben.“

Also ging ich mit meiner Frau und meinen beiden kleinen Jungen nach Comodoro Rivadavia. Wir schifften uns auf einem Küstendampfer ein. Kurz vor dem Hafen Puerto Madryn erlebten wir auf hoher See einen Sturm, wie er selbst im Süden selten vorkommt. Das Schiff hatte einige Kühe geladen. Das Futter und der Mist der Tiere hatte die Siele des Schiffes verstopft, so daß das Schiff im Augenblick voll Wasser lief. Im Speisesaal konnte man ungestört waten, denn es kamen keine Gäste zum Essen. Nachdem die Siele wieder frei waren und als die Kühe auf dem Promenadendeck spazieren gingen, lag das Schiff noch 48 Stunden ohne Fahrt.

Es war Nacht, als wir in Comodoro ankamen. Ungeduldig warteten wir auf die Sonne. Das Schiff lag auf der Reede vor Anker. Die Sonne kündigte sich durch eine Farbenpracht an, wie man sie nur selten auf der Erde findet. Vielleicht nur in der Wüste. Aber hier war ja auch Wüste. Die Sonne beleuchtete und enthüllte in ungehemmter Grausamkeit eine Wüste, ein Gebirge in fahlem Gelb. Kein grüner Fleck, kein Baum, kein Strauch — nur Sand, Sand, Sand. Nur Gelb, Gelb. Eine ewig klagende gelbe Ode.

In Schaluppen wurden wir ausgeschifft und an den Strand unserer neuen Heimat geschleppt.

Gleich in den ersten Tagen wandte ich mich meiner neuen Aufgabe zu. Galt es doch, eine deutsche Schule zu gründen. Ich suchte die deutschen Familien auf, um sie zu einem Zusammenschluß zu bewegen, und bat sie, mir ihre Kinder für ein paar Stunden des Tages anzuvertrauen. Bei den meisten fand ich volles Vertrauen und helle Begeisterung. Viele gaben mir auch gleich gute Ratschläge pädagogischer Art, den Buben die Ohren recht lang zu ziehen usw. Es war seltsam — die meisten Eltern sahen die unliebsamen Ereignisse ihrer eigenen Schulzeit, das Hosentrammziehen und das Ohrenverlängern, als die wichtigsten Faktoren der zukünftigen Schule an. Andere Eltern waren etwas zaghaft, weil Schulversuche schon mehrmals fehlgeschlagen waren. Ich lernte Familien kennen, die schon ein hartes, arbeitsreiches Amerikaleben hinter sich hatten. Eine Berliner Familie war mit einem Klavier, einem Zelt und einem Hund nach Comodoro gekommen. Das Zelt wurde am Strande aufgeschlagen, das Klavier bildete die Rückwand des Zeltes, und der

Hund war zur Bewachung der Habseligkeiten am Pedal des Klaviers festgebunden. Bei guter Laune schälte die Frau vor dem Zelt Kartoffeln, während die Tochter den letzten Berliner Walzer dazu spielte und der Hund vor Sehnsucht nervös wurde. Der Vater arbeitete als Bohrmeister in den argentinischen Petroleumfeldern. In seiner Freizeit baute er das Wohnhaus aus Eierkisten und Petroleumkanistern. Jetzt war das Häuschen ganz gemütlich, nur das Klavier hatte ein wenig Schnupfen und Husten. Der Bohrmeister meldete seine Tochter sofort für die Schule an. Eine andere Familie, die in Paraguay bittere Erfahrungen gesammelt hatte, schrieb zwei flinke blonde Mädels ein. Ein Ingenieur, der in einem kleinen, schmucken Häuschen wohnte, schickte seine drei Kinder. Auch der technische Leiter der staatlichen Petroleumfelder, ein Ungar, schickte seinen kleinen Jungen. In kurzer Zeit war die Schule bevölkert. Die Leitung der Petroleumfelder stellte mir bereitwillig und unentgeltlich einen Raum zur Verfügung, einen Raum mit Bänken und sonstigem Schulmaterial. Die *Schule* war also jetzt gegründet.

Jetzt wandte ich mich an die Erwachsenen zur Bildung eines *Chors*. Das war schon etwas schwerer. Patagonien ist ein rauhes Land; das macht auch die Kehlen rauh. Als ich das erste Mal zur Probe kam, saßen die Bässe am Tisch und „öln“ die Kehlen. Als dann die Tenöre erschienen, waren die Bässe schon nicht mehr sangesfähig, während die Tenöre noch nicht in Stimmung waren. Nichtsdestoweniger wurde dann doch in patagonisch-rauher und poetischer Weise gesungen: Wie lieblich schallt durch Busch und Wald! Oft kam ein patagonischer Sturmtag, daß der Sand durch die Luft wirbelte; dann war es leer im Gesangssaal. Aber ich leitete das Schiffelein des deutschen Gesanges doch durch den Strudel patagonischer Stürme und sonstiger Geschehnisse. Es war ein Stück rauher Arbeit. Und doch war etwas Schönes darin: ein Erinnern an die Jugend, ein Aufblinken, ein Gedenken an etwas Verlorenes, an etwas, was im deutschen Lied seinen Ausdruck fand. — Der Chor hatte aber auch einen sehr praktischen und realen Wert. Alle Sangeshelden zahlten nämlich für die Schule. Überhaupt mußten alle Junggesellen, und deren gab es viele, Mitglieder der Schulvereinigung werden. Dadurch wurde die Schule für die Kinder selbst kostenfrei.

Nun hatte ich meine Schule, ich hatte einen „brausenden“ Chor zum Singen — nun brauchte ich nur noch *Geld zum Leben*. Da wandte ich mich an die argentinische Regierung und bat um Arbeit als Maschinist im Petroleumurm. Da ich einige der Ingenieure kannte, gelang es. Mit der Arbeit bekam ich auch eine Wohnung in den Petroleumfeldern. Es ging alles besser als ich dachte. Ich hatte zwei Wochen Zeit, mich einzuarbeiten; dann arbeitete ich allein. Meine Arbeit begann um Mitternacht. Ich ließ den Kolben 600 Meter in das Bohrloch hinabgleiten, stellte die Maschine an, die dann das kostbare Rohöl heraufholte. Mit Prusten und Spritzen sprudelte das dicke Öl aus der Rohrmündung. So ein Hub dauerte fast eine Viertelstunde, so daß ich noch Zeit hatte, einige Manuskripte zu schreiben. Sie sahen nicht sehr sauber aus, aber ich halte sie noch heute in Ehren, weil sie „deutliche“ Spuren der Arbeit tragen.

Einmal im Monat versammelte ich die ganze Schulgemeinde zu einem Vortrag, einer musikalischen Darbietung oder zum Tanz. Diese Abende bildeten das wirtschaftliche Fundament meiner ersten Schule in Südamerika. Es war mir bald möglich, eine kleine gute Schulbibliothek zu beschaffen und meinem Nachfolger sogar ein erkleckliches Kapital zu hinterlassen.

## Die Prüfung

Von M a x T e p p , Buenos Aires

Der alte Fuchs von Fuchslotzhausen war ein alter Patagonier. Er hatte mit einem anderen Deutschen, dem pffigen Eber gemeinsam eine Schaffarm. Von der Wolle der Schafe konnten die beiden gut leben. Aber der Baron Fuchs von Fuchslotzhausen saß nicht auf der Farm, sondern in dem nächsten patagonischen Ort und trank mit den Einwohnern seinen Whisky. Der Whisky war billig, und die Wolle wuchs von selber. Außerdem paßte der Eber auf. Jedes Jahr wurden die Schafe geschoren, und die Wolle wurde verkauft. So hatte der Baron Geld für seinen Whisky. Außer dem Whiskytrinken hatte der Baron noch zwei andere Schwächen: der alte Fuchs las Shakespeare im Originaltext und löste Aufgaben aus der höheren Mathematik, denn man kann nicht immer trinken.

Sein Teilhaber hatte eine eigene Buchführung: Wenn ein Schaf geboren wurde, so notierte er den Zuwachs auf seiner Spalte, — wurde aber ein Schaf gestohlen, oder es starb eines vor Gram oder Altersschwäche, so notierte er den Abgang auf der Buchseite des adeligen Herrn von Fuchslotzhausen.

Das war keine höhere Mathematik, und deshalb ließ es der alte Fuchs geschehen, bis es zu spät war. Bei dieser Buchführung mußte langsam aber unerbittlich der Tag herankommen, an dem der pffige Eber einige tausend Schafe hatte, während die adligen Schafe des Barons ausgestorben waren. Der Herr Baron Fuchs von Fuchslotzhausen war ein armer Mann. Man gab ihm auf einer Estancia eine leichte Arbeit. Sein Lohn reichte ihm für Shakespeare, Whisky und Mathematik.

In der patagonischen Ortschaft, wo diese Tragikomödie der Vergänglichkeit aller menschlichen Größe so ganz ohne Pathos aufgeführt worden war, hatte ich seit einigen Tagen die Leitung der deutschen Schule übernommen. Mit Neugier und Spannung sahen die Bewohner des Ortes den neuen pädagogischen Ereignissen entgegen. Niemand getraute sich ein Urteil abzugeben, denn die meisten dachten ungern an ihre Schulbildung zurück.

Da besann man sich auf den alten Fuchs von Fuchslotzhausen, dessen Glanz so wenig heldenhaft verloschen war. Und der alte Fuchs kam. Er stapfte den Schulberg hinauf und klopfte an: „Kann ich den neuen Herrn Lehrer sprechen?“ „Kommen Sie herein!“ forderte ich ihn auf.

„Fuchs von Fuchslotzhausen“, stellte er sich vor. „Ich möchte Sie sprechen. Wissen Sie, ich löse in meiner Freizeit aus Liebhaberei mathematische Aufgaben und bin gestern bei einer Gleichung festgeraten. Könnten Sie mir wohl helfen?“

„Gern, aber es ist Essenszeit. Essen Sie mit uns zu Mittag. Hinterher wollen wir es versuchen.“ Wir setzten uns zu Tisch und plauderten. Nach dem Essen brachte meine Frau uns eine Tasse Kaffee, und wir beugten uns über die Gleichungen, die er mitgebracht hatte. Wir fingen von vorne an, prüften alles und brachten die Lösung zustande. Der Baron bedankte sich und ging.

Tags darauf traf ich den Verwalter der Estancia. Er begrüßte mich lachend und fragte: „Wissen Sie auch, daß man Sie schon examiniert hat? — Nein. —

War nicht der alte Fuchs bei Ihnen? — Ja, und? — Der Alte hatte mit den Einwohnern hier im Wirtshaus getrunken. Die Leute sagten ihm: Hör Fuchs, du mußt unsern neuen Schulmeister prüfen; wir verstehen nicht davon. Als ich am Abend den alten Fuchs von Fuchslochhausen fragte, was er von Ihnen, dem neuen Lehrer halte, antwortete er kurz und sachlich: Rechnen kann er!“

---

## Voranzeige!

**Die 5. Haupttagung des Verbands der deutschen Lehrer im Ausland E. V.** findet **Ende August 1959 in Hamburg** statt. Das genaue Datum wird noch bekannt gegeben. Mit dieser Wahl des Tagungsortes folgt der Verband einer Einladung der Freien und Hansestadt Hamburg.

Als Grund- und Rahmenthema der Tagung ist vorgesehen:

### „Der Auslandslehrer in seiner Tätigkeit außerhalb der Schulstube“

Wir bitten die Kollegen im In- und Ausland, diesen Termin schon jetzt bei ihren Reiseplänen für 1959 zu berücksichtigen.

Voranmeldung von Referaten im Rahmen des Gesamtthemas sind erwünscht.

Für den Vorstand des VdLiA:

Dr. Göttling, 1. Vorsitzender

---

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

**Büchertisch.** Wir suchen zur Besprechung von Lehrbüchern für die Fächer Ph, Ch, Biol, Math. und Ek noch einige ehemalige Aulandskollegen, die derartige Besprechungen ehrenamtlich, aber gegen Überlassung der Besprechungsstücke übernehmen würden. Meldungen erbeten an OStDir. Dr. Berger, Freiburg i. B., Okenstraße 42.

**„Persönliche Nachrichten“.** Um unsere Nachrichten über *neu hinausgegangene* oder in die Heimat *zurückgekehrte* Kollegen in jedem Heft fortsetzen zu können, bitten wir die betr. Kollegen, in Ermangelung von vorgedruckten Meldekarten Postkarten an uns zu senden, in denen alle erforderlichen Angaben eingetragen sind (Muster in den bisherigen Heften). — Schriftleitung.

**Ausgleichszulagen.** Der Verband der deutschen Lehrer im Ausland mußte fest-

stellen, daß Auslandskollegen sich beim AA beschwerten, daß sie ihre laufenden Ausgleichszulagen nicht erhalten hätten. In einer Reihe von Fällen konnte festgestellt werden, daß — mit ganz wenigen besonders gelagerten Ausnahmen — die Überweisung auf das angegebene Konto rechtzeitig erfolgt war, daß aber die Bank die Empfänger im Ausland nicht benachrichtigt und diese sich auch nicht vor Absendung der Beschwerde bei ihrer Bank erkundigt hatten. Durch die Nachprüfung der einlaufenden Beschwerden entsteht dem AA ein zusätzlicher Arbeitsaufwand, der bei den derzeitigen Personalverhältnissen zu Verzögerungen in der Festsetzung neu hinzugekommener Ausgleichszulagen führen muß. Der Verband bittet uns, die Kollegen auf diesen Sachverhalt hinzuweisen.

**Verlagsjubiläen.** Am 8. Juli 1858, also vor 100 Jahren, wurde der weitbekannte Verlag *R. Oldenbourg* in München, in dem drei Jahre lang auch unsere Zeitschrift

erschienen ist, durch den 1811 in Leipzig geborenen Rudolf Oldenbourg gegründet, der bis dahin Leiter der Münchener Verlagsabteilung der Cotta'schen Buchhandlung war. Von Anfang an entwickelte sich die Verlagsarbeit nach 3 Richtungen: Technische und naturwissenschaftliche Zeitschriften und Bücher, Schulbücher und pädagogische Werke, historische und philosophische Literatur. 1873 wurden dem Verlag die „Graphischen Betriebe R. Oldenbourg“ angegliedert. Heute widmet sich der Verlag mit einer Belegschaft von über 900 Personen der Herausgabe von geschichtlichen Werken, Schulbüchern, technisch-wissenschaftlicher Literatur und von Fachzeitschriften. Sein bedeutendstes Arbeitsgebiet war schon 1875 und ist besonders seit 1947 die Veröffentlichung von Lesebüchern für alle Schulgattungen und Klassenstufen. Nacheinander erschienen z. B. die Erdkundewerke von M. und A. Geistbeck, ein Leitfaden für doppelte Buchführung und Lehrbücher für Handelsschulen, Lehrbücher für Deutsch, Geschichte, Französisch, Englisch, Latein, Mathematik, Biologie, Kleibers Lehrbuch der Physik, Hans Brückl's Fibel „Mein Buch“, die wegweisend wurde für Gesamtunterricht und Ganzwortmethode, sowie Lehrerhandbücher für theoretische und praktische Unterrichtsmethodik. Heute nennt das Verzeichnis der lieferbaren Verlagswerke mehr als 1000 Titel.

Am 20. Oktober 1958 jährt sich zum 150. Male der Gründungstag des Verlags *Ferdinand Dümmler* in Bonn (früher Berlin), dessen Verlagswerke schon häufig in unserem „Büchertisch“ empfohlen worden sind. Die Autorenkataloge des Archivs weisen im Laufe dieser 150 Jahre stolze Namen auf: Chamisso's Reiseberichte, Schlegels Calderon- und Cervantes-Übersetzungen, die Grimmschen Märchen, die sprachwissenschaftlichen Werke der Brüder Grimm, von W. v. Humboldt, Frz. Bopp und Brugsch bis zum bekannten Wasserzieher. Dazu kommen einige Werke von Clemens Brentano und Bettina von Arnim sowie Ausgaben aller unserer Klassiker. Aus der romantischen Dichtung als Keim erwächst die naturwissenschaftliche Richtung der Verlagsarbeit; wir nennen nur Alexander v. Humboldt, Chr. Ehrenberg, Joh.

Müller, sowie auf dem Gebiet der Länder- und Völkerkunde: Bastian, Zimmermann, Ritter, Frobenius. Die Astronomie, ein Hauptgebiet des Verlags, ist vertreten durch Namen wie Bessel, Enke, Foerster, Littrow und Bode. Genannt sei auch Clausewitz mit seinem berühmten Buch „Vom Kriege“ und aus der Pädagogik Dunin-Borkowski und Muckermann. Die Schul- und Fachbücher des Verlags sind heute bestens bekannt; wir verweisen nur auf die Reihe der Mann-Bücher und die Unterrichtswerke und Unterrichtsmittel von Kade. Friedrichs Fach- und Tabellenbücher gehören zu den meistverbreiteten Fachbüchern der Welt.

### **Oberschulrat Dr. Dr. Kurt Döhner im Ruhestand.**

Vor kurzem ist Dr. Döhner, Oberschulrat im Hessischen Unterrichtsministerium, einer unserer verdienstesten ehemaligen Aulandslehrer, in den Ruhestand getreten. Bei diesem Anlaß wurde ihm das Bundes-Verdienstkreuz 1. Klasse verliehen. Am 29. 11. 1891 in Erfurt geboren, studierte er nach Besuch des Humanistischen Gymnasiums von 1910—14 in Jena und München alte Sprachen und Germanistik. Nach dem 1. Weltkrieg trat er in den Dienst der Deutschen Oberrealschule in Mexiko, übernahm gleichzeitig einen Lehrauftrag für Deutsch an der Universität Mexiko und promovierte dort 1925 zum „doctor en letras“. 1926 erfolgte seine Berufung an die Mexiko-Bücherei des Geogr. Instituts und an das Lektorat für Spanisch an der Univ. Marburg. Dort vollendete er seine Studien in F, D und G und legte 1928 die Staatsprüfung für das Höhere Lehramt ab. 1930 promovierte er in Marburg zum Dr. phil. Es folgte eine mehrjährige Tätigkeit am Französischen Gymnasium in Berlin, unterbrochen durch einen Lehrauftrag für deutsche Literatur an der Univ. Madrid, und von 1933—42 war er Direktor der Deutschen Schule in Rom. Wiederholte Zusammenstöße mit der Auslandsorganisation der NSDAP führten dort im November 1942 zu seiner Entlassung. 1943—45 sehen wir Dr. Döhner als Direktor der Elisabethschule in Marburg. Eine unfreiwillige Wartezeit nach dem Zusammenbruch füllte er durch literarische Arbeiten aus (Übersetzungen von Cervantes und Sapegno, Herausgabe einer Italienischen

Literaturgeschichte u. a.). Von 1948—58 war er als Oberschulrat in der Schulaufsichtsbehörde in Kassel und Wiesbaden. Auch nach seiner Pensionierung behält er seine Tätigkeit im Lehrplanausschuß der Unesco-Kommission und die Vertretung des Landes Hessen im Auslandsschulsausschuß der KuMinKonf. bei, die ihn alljährlich als Prüfungskommissar an deutsche Schulen im Ausland führt. Ferner gehört Dr. D. weiterhin dem wissenschaftlichen Prüfungsamt der Universität Marburg für romanische Sprachen und Erziehungswissenschaften an. — Wir wünschen dem verdienten Schulmann, dessen Schaffenskraft, Hilfsbereitschaft und menschliche Güte viele Auslandsschulen erfahren haben, noch lange Jahre der Betätigung und einen gesunden Lebensabend.

### Sonstige Länder

**Portug. Angola.** Im Maiheft 1958 berichteten wir über die junge deutsche Schule in *Chicuma*. Sie hat jetzt die vorläufige und widerrufliche Anerkennung als Mittelschule bekommen. Wir erfahren noch folgende Einzelheiten: Es handelt sich um eine „Einheitsschule“ mit 10 Klassen. Die Volksschüler werden am Ende der 8. Klasse mit einem Abgangszeugnis entlassen. Eine verbleibende Auslese von jeweils 5—10 Schülern besucht die 9. und 10. Klasse und wird zur Mittelschulreife geführt. Eine Weiterführung bis zum Abitur ist wegen der geringen Schülerzahl und der finanziellen Lage nicht möglich. Diejenigen Schüler, die einen Gymnasialabschluß erstreben, fahren zu ihrer Weiterbildung entweder an deutsche Schulen in der Südafrikanischen Union oder nach Deutschland. Nach den von dort eingehenden Berichten schneiden sie dort gut und sehr gut ab, was der Arbeit der *Chicuma*-Schule ein gutes Zeugnis ausstellt. — Da noch immer die zwei aus Deutschland angeforderten Lehrer fehlen, sind die vorhandenen Lehrkräfte bis an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit überlastet. So sieht sich z. B. der Schulleiter gezwungen, neben der Verwaltungstätigkeit 40 Wochenlektionen zu erteilen; als einziger Mann im kleinen Kollegium muß er aber auch noch alle Reparaturen im Internat

überwachen, die Herstellung der Möbel in der Schule selbst beaufsichtigen, als Kraftfahrer und sogar als Zahnarzt für die Internatsschüler tätig sein. In ähnlicher Weise setzen sich die deutschen und portugiesischen Damen vorbildlich ein. Aber auf die Dauer ist eine solche Überlastung nicht durchzuhalten. Grfl.

**Argentinien.** Am 26. April d. J. hat die argentinische Regierung folgende bisher beschlagnahmte deutsche Schulgebäude freigegeben: Goetheschule in *Belgrano*, Bismarckschule in *Villa Ballester*, Mozartschule in *Temperley*, Richard-Wagner-Schule in *Quilmes*, Uhlandschule in *Barra-cas* und die Deutsche Schule in *Rosario*. Die Rückgabe der anderen deutschen Schulen an die deutschen Schulvereine steht noch aus. Aber auch die oben genannten können erst dann bezogen werden, wenn die heute noch darin untergebrachten argentinischen Schulen neue Unterkünfte erhalten haben. Auch dann kann der Unterricht im Deutschen nur in der beschränkten Form aufgenommen werden, die das argentinische Gesetz erlaubt. Kpr.

**Chile.** Die deutsche Schule in *Valdivia* feiert am 1. Oktober 1958 die 100. Wiederkehr ihres Gründungstages. Wir senden ihr zu diesem Jubiläum unsere herzlichsten Wünsche.

**Türkei.** Infolge des von Jahr zu Jahr zunehmenden Andrangs türkischer Schüler zur Deutschen Schule in *Istanbul* entschloß sich der Schulverein unter Billigung des AA in Bonn, durch einen Umbau innerhalb des Gebäudes im Jahre 1957 Raum für die Aufnahme neuer Schüler zu schaffen. Auf diese Weise konnten für das Schuljahr 1957/1958 von 500 zur Aufnahmeprüfung angemeldeten Schülern 120 berücksichtigt werden. Die Anstaltsleitung war sich jedoch schon im vorigen Jahr darüber klar, daß nur ein großzügiger Ausbau des Gebäudes die schulischen Bedürfnisse befriedigen könnte, die sich für die nächsten Schuljahre ergeben würden. Die Kulturabteilung des AA stimmte den diesbezüglichen Anträgen zu. Der Ausbau der Deutschen Schule soll noch im kommenden Schuljahr erfolgen. Das gibt der Deutschen

Schule Istanbul die Möglichkeit für einen vierzügigen Aufbau. Allein für das kommende Schuljahr beantragten 700 Türken die Aufnahme in die hiesige Anstalt. Davon hätten nach einer sehr scharfen Aufnahmeprüfung mindestens 350 berücksichtigt werden können. Jedoch kann die Schule zur Zeit nicht mehr als 140 Schüler aufnehmen. — Seit 1956 wird an der Deutschen Schule Istanbul wieder eine von den türkischen und deutschen Behörden voll anerkannte Reifeprüfung abgelegt. In diesem Jahr hatten sich 16 Prüflinge zur Prüfung gemeldet (4 Deutsche und 12 Türken). 14 Prüflinge haben die Prüfung bestanden. — Das deutsche Lehrerkollegium umfaßt 33 Lehrkräfte für Volks-, Mittel- und höhere Schule, das türkische Kollegium insgesamt 22. Im nächsten Schuljahr wird das deutsche Kollegium insgesamt 38 Lehrkräfte haben. Es ist zu erwarten, daß die Zahl der benötigten Lehrer in den nächsten zwei Jahren infolge des Aufstiegens der Mittelstufenklassen noch zunehmen wird. Mit dem Jahre 1960 wird die Deutsche Schule Istanbul ihre volle Kapazität erreicht haben. — Leider fehlt der Schule immer noch der dringend benötigte Kindergarten. Die Schulleitung hofft, ihn mit Hilfe des Auswärtigen Amtes im Laufe der nächsten

Jahre errichten zu können. — Der Schule ist ein Deutschkurs für türkische Generalstabsoffiziere angegliedert, der wöchentlich 20 Unterrichtsstunden umfaßt. Er steht unter der Leitung eines dem Kollegiums angehörenden Lehrers. Dr. T.

**Uruguay.** Im Maiheft der Zeitschrift „Neue Schau“, das dem Andenken der Brüder Grimm gewidmet ist, wurde zu einer Spende für die Errichtung eines *Brüder-Grimm-Museums* in Kassel aufgerufen. Die Deutsche Schule in *Montevideo* wird bei ihren Lehrern und Schülern eine solche Spendensammlung durchführen. Auch die uruguayischen Lehrkräfte haben dem Gedanken viel Sympathie entgegengebracht, denn die Grimmschen Märchen sind ihnen ebenso vertraut wie manche Gestalten aus der Grimmschen Märchenwelt, die in *Montevideo* gern als Schmuck, zur Reklame und als Kostüme bei Kinderfesten benutzt werden. Die Schule regt an, daß auch die anderen Auslandsschulen in aller Welt auf gleiche Weise ihre Dankbarkeit für die beiden großen Förderer unserer deutschen Sprache bekunden, um so von draußen her der Heimat etwas zu geben, von der unsere Arbeit in der Auslandsschule täglich neu bereichert wird. B.

## Büchertisch

*Franz Thierfelder: Bulgaren.* Bd. 25 der Reihe „Umgang mit Völkern“ Luken & Luken 58, 32 Seiten, Federzeichnungen. DM 1,80. — Erfolgreiche kulturelle Arbeit im Ausland setzt stets eine angeborene oder erworbene Gewandtheit im Umgang mit fremden Völkern voraus. Besonders für den Auslandslehrer bilden die von Dr. Dr. Thierfelder in Zusammenarbeit mit dem Institut für Auslandsbeziehungen herausgegebenen Heftchen eine wertvolle Hilfe beim Einleben in die Verhältnisse des Einsatzlandes. Thierfelders neues Heft „Bulgaren“ bringt in der Form brieflicher Schilderungen an die Adresse einer jungen Deutschen eine in allen wesentlichen Zügen treffende Charakteristik des bulgarischen Volkes und der heutigen Verhältnisse im Lande, in dem es leider keine deutschen Schulen mehr gibt.

Aber die Schrift enthält doch soviel wertvolle allgemeine Hinweise für den Umgang mit Völkern, daß jeder Auslandslehrer, wo immer er eingesetzt ist, reiche Anregungen aus ihr zu schöpfen vermag. Den vielen aktiven und ehemaligen Auslandslehrern, die Land und Leute, sei es als Lehrer an den früheren deutschen Schulen, sei es als Lektoren der Deutschen Akademie oder als Soldat im 1. oder 2. Weltkrieg kennen und schätzen lernten, werden die Eindrücke, die der Verfasser gelegentlich eines Aufenthaltes dort im Jahre 1956(!) gewann, besonderes Interesse abgewinnen. Hervorgehoben sei noch die zentrale Behandlung des viel diskutierten Problems der ehelichen Verbindung mit einem fremdvölkischen Partner.

Langerfeld

**Deutsche Kurzgeschichten, Erzählungen und Novellen.** Im Unterricht an unseren Auslandsschulen, seien es Volksschulen oder Oberschulen, werden deutsche Lektürestoffe benötigt, deren Kosten so niedrig sind, daß alle Schüler sie erwerben können. Hier erweist der Matthiesen-Verlag, Lübeck u. Hamburg, mit seiner von Pflughaupt u. Schlüter herausgegebenen Ganzschriftenreihe „*Die Lesestunde: Dichter der Gegenwart*“ (1958) uns einen großen Dienst. (Jedes Bändchen 50 Pf.) Die bis jetzt 12 Hefte zählende Reihe, die fortgesetzt wird, enthält Novellen, Erzählungen, Balladen usw. von Verfassern der Jetztzeit, die jugendgemäß und wertvoll sind. Ein Lehrerheft gibt für die je 32 S. zählenden broschierten Heftchen bequeme methodische und sachliche Hilfen. — Ebenfalls „*Moderne Kurzgeschichten*“ (von Böll, Borchert u. Langgässer) bringt der Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn. Das kleine Buch ist von Dr. Dormagen herausgegeben. 1958, 95 S., kart., DM 1,30. — Ganz im Gegensatz zu den sehr kindertümlichen Heftchen der bereits besprochenen, nun 52 Nummern umfassenden Reihe der Marhold-Jugendbücher steht die fünfbandige Ausgabe der *Erzählungen deutscher Dichter*, hg. v. Helmich-Nentwig, Verlag Westermann-Braunschweig, 1957, Ln., je 192—256 S., DM 3,40—4,40, die gerade durch ihre teils dem 19. Jh. angehörenden, teils modernen 65 Erzähler mit 81 Novellen (von Hauff, Mörike, Keller bis zu Thomas Mann, Blunck u. Kafka) den Literaturunterricht der Oberstufe unserer Höheren Schulen zu Vorträgen und Hauslektüre begleiten sollten und in die Schülerbibliotheken aufzunehmen sind. — Zuletzt seien noch die kleinen Schulausgaben einiger *Erzählungen Wilhelm Raabes* erwähnt, Verlag Herm. Klemm — Erich Seemann, Freiburg i. Br., 1958, kart., 60—80 S., je DM 0,60—1,35. Erläuterungen sind beigelegt. Schulen erhalten Mengenpreis. Berger

**Reginald Wykeham: 1000 idiomatische englische Redensarten.** Langenscheidt, Berlin-Schöneberg, 10. Aufl., 224 S. — Wer hätte nicht schon Mühe gehabt, eine jener idiomatischen Redensarten genau zu verstehen und wiederzugeben, an denen ge-

rade die englische Umgangssprache so reich ist und die wir in moderner Prosa und im Drama häufig finden? Und wer wäre nicht schon in Verlegenheit gewesen, wie er eine deutsche Redewendung auf Englisch ausdrücken sollte? Hier hilft das Buch von Reginald Wykeham, das 1936 erstmals erschienen ist und bereits in 10. Auflage vorliegt. Es bringt zu den alphabetisch geordneten Stichwörtern jeweils die idiomatischen Redensarten, erläutert sie in deutscher Sprache und übersetzt sie ins Deutsche. Ein deutsches Sachregister verweist auf die Stellen, wo die englische Entsprechung zu finden ist. Ein nützliches Buch zum Nachschlagen und zum Studium für den, der seinem Englisch Farbe geben will.

Lichtenberg

**A. Leonhardi: Dictionary of English Grammar on Descriptive Principles.** Verlag Lambert Lensing, Dortmund, 168 S., Taschenbuchformat, DM 4,50. — Das schmale Bändchen enthält weit mehr, als man zunächst vermutet. In alphabetischer Ordnung stellt der Verfasser Dr. A. Leonhardi zusammen, wie das heutige Englisch die einzelnen Wörter verwendet, geht also vom Einzelfall aus und liefert so eine deskriptive Grammatik, die neben der preskriptiven der üblichen Art sich besonders für das Englische immer mehr als notwendig erwiesen hat. Der Lehrer findet hier schnell Auskunft, wenn er etwa bei der Korrektur von Schülerarbeiten Zweifel beheben will; noch mehr Gewinn könnte das Büchlein dem Schüler bringen, der es bei schriftlichen Arbeiten zu Rate zöge. Da es einsprachig abgefaßt ist und auf Erläuterungen bewußt verzichtet, setzt es allerdings gute Kenntnis des Englischen voraus. Die Zustimmung, mit der die Fachpresse das Büchlein aufgenommen hat, scheint mir verdient. Es kann wärmstens empfohlen werden.

Lichtenberg

**Franz Joseph Pootmann: Millionen in einem Bau: Das Leben im Ameisenstaat.** 106 S. Text, 62 Photos. — **Franz Joseph Pootmann: Nach der Hochzeit kommt der Tod: Das Leben im Bienenvolk.** 92 S. Text, 42 Photos. Süddeutscher Verlag, München, 1958, Hln., je DM 9,80. — Die spannenden Schilderungen beider



schön ausgestatteter Werke sind mehr als nur reizvolle Plaudereien. Sie führen mit umfassender Sachkenntnis in das seltsame Wesen dieser Insektenstaaten ein und erinneren in ihrer Problemstellung „Verstand oder Instinkt“ an Maeterlinck, Wassmann, Marais, Eduard v. Hartmann u. a. Denn die Naturforschung darf es nicht bei der Empirie bewenden lassen, sondern muß darüber hinaus philosophisch zu den Wurzeln unseres Erkennens führen. Meisterhafte Nahaufnahmen Harald Doerings begleiten den Text. Leider ist dieser in Fraktur, wenn auch in sehr hübschen Lettern, gedruckt. Für die Schüler im Ausland wären Lateinbuchstaben vorteilhafter. Beide Bände sind hervorragend geeignet, den Biologie-Unterricht als Handbuch des Lehrers zu beleben. Berger

**Hans Edgar Jahn: „Weltpolitische Wandlungen vom Ausgang des Mittelalters bis zum Beginn des Atomzeitalters“.** Verlag Treven, Köln 1956, 71 S., 12 Karten, Ln. DM 7,90. — Das vorliegende Werk — entstanden aus einem Vortrag über die aktuellen weltpolitischen Verhältnisse — bietet eine gedrängte, klar aufgebaute und in Verbindung mit den Karten sehr eindrucksvoll gestaltete Einführung in die großen Zusammenhänge der Weltpolitik. Der Text bietet in äußerster Verdichtung und unter ständiger Herbeiziehung von Zahlen und Vergleichsgrößen ein Weltbild, das durch die politischen, wirtschaftlichen und schließlich auch strategischen Kräfte, durch die großen Paktsysteme und Mächtegruppen bestimmt wird. Es dürfte kein zweites Werk geben, das den Leser so nüchtern und unvermittelt in die Materie einführt. Wer Unterricht in Geschichte, Gemeinschaftskunde oder Geographie erteilt, wird in dem vorliegenden Werk ein Hilfsmittel finden, das es ihm ermöglicht, auch im Strom der unübersehbaren Gegenwartsereignisse die bestimmenden Kräfte herauszustellen. Der Verfasser — so sachlich und nüchtern seine Darstellung ist — fühlt sich der kulturellen und politischen Welt des Westens verpflichtet; die Sorge um ihre Sicherheit und ihren Bestand ist in den von ihm behandelten Problemen eingeschlossen. Schorpp

**Ernst Leisi: Der Wortinhalt — Seine Struktur im Deutschen und Englischen.**

Quelle und Meyer, Heidelberg, 1953, 119 S., Hln. DM 6,—. — Praktische Anweisung zum richtigen Gebrauch zahlreicher schwieriger Wörter in ihren objektiven Aktionsbeziehungen im Deutschen und Englischen verbindet Leisi mit wertvoller neuartiger Analyse und sprachtheoretischer Einteilung des Wortschatzes, insbesondere seiner synonymen Gruppen. Die sehr fleißige Arbeit legt auf breiter sprachpsychologischer Basis und unter völliger Beherrschung der umfangreichen Spezialliteratur größten Wert auf klare logische Scheidung und Gruppierung der Begriffe. Sie bietet damit den Genuß schärfster Definitionen. Das Buch wurde 1950 von der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich als Habilitationsschrift angenommen, ist jedoch seitdem erweitert, revidiert und im Einzelnen ergänzt worden. Es steht unter dem Protektorat namhafter Sprachforscher in England und Deutschland. Das kleine, sehr konzentrierte Werk ist von grundlegender Bedeutung und praktischer Wichtigkeit für Lehrer beider Sprachen und bietet sehr viel mehr an Wissensstoff und Anregungen, als der bescheidene Titel erwarten läßt. Berger

**Wilhelm Ebel: „Der Weg zum Stil“.** Verlagsanstalt E. Sommer, Ahlen/Westf., 104 S., kart. DM 3,—. — Ein wesentlicher Teil des Aufsatzunterrichtes ist die Stilbildung. Noch mehr als in innerdeutschen Schulen ist sie in der Auslandsschule ein schweres Stück Arbeit. Voraussetzung zu jedem mündlichen und schriftlichen Ausdruck ist ein ausreichender Wortschatz. Erlebnisse und Beobachtungen zu guter Darstellung zu bringen, ist oft ein harter und langer Weg. Mit seinem letzten Werk „Der Weg zum Stil“ will der bekannte Schulmann hierzu Hilfestellung leisten. Für Unter-, Mittel- und Oberstufe gibt es 132 Aufsatzeinheiten und 80 Illustrationen und regt mit ihnen einmal zu einfachsten, zum andern zu gesteigertem Ausdruck an. Sein Geleitwort für den Lehrer gibt wertvolle Hinweise. Schröter

**Ernst Meyer: Gruppenunterricht.** Verlag Ernst Wunderlich, Worms, 248 S., Hln. DM 12,80. — Dieses in pädagogischen Krei-

sen Deutschlands weit bekannte Buch, dessen 1. Auflage bereits 1954 erschien und das 1957 zum dritten Male herauskam, ist von uns bereits einmal besprochen worden. Leider fiel diese Rezension beim Verlagswechsel der Zeitschrift unter den Tisch, so daß wir hier mit unserer neuen Empfehlung nachhinken müssen. Da inzwischen Meyers neuestes Werk: „Offene Schultür“ in Nr. 9/58 eine eingehende Würdigung erfahren hat, gilt hier vieles von dem dort Gesagten. Auch in seinem „Gruppenunterricht“ geht der Verfasser von den Grundlagenproblemen der schulischen Arbeit aus, stellt wesentliche Lösungsversuche der modernen Pädagogik heraus, gibt in umfassenden praktischen Hinweisen Wege zu aufgelockerter Arbeit in der Klasse und füllt den Begriff Gruppenunterricht mit Inhalt und Leben. Das Buch dürfte Impulse auch für die Auslandsschularbeit geben von der Unterstufe bis zum Ende der Mittelstufe. Mit der Neuerscheinung „Offene Schultür“ sollte auch der „Gruppenunterricht“ seinen Weg nach draußen finden. Schröter

**Freude und Frohsinn**, ein musikalisches Lesebuch für die Volksschulen, Velhagen & Klasing, Hannover; 2. Schulj., 176 S., DM 3,60; 3. Schulj., 183 S., DM 3,80; 4. Schulj., 184 S., DM 3,80; 3./4. Schulj., 300 S., DM 4,80; 5./6. Schulj., 327 S., DM 4,80; 7./9. Schulj., 344 S., DM 5,40; 5./8. Schulj., 483 S., DM 6,80. — Dieses bereits in mehreren Auslandsschulen benutzte Lesewerk stellt sich bewußt in den Dienst der musischen Erziehung. Sein ganzheitlicher Aufbau bringt für jedes gesamtunterrichtliche Thema das mehrfarbige Bild, das passende Lied mit Noten, ausgewählte Gedichte und die thematische Grundlage in Geschichten, Erzählungen, Beschreibungen und Märchen. Auch Beispiele für szenische Darstellungen wurden an passenden Stellen eingefügt. Die Bücher enthalten in ihrer Gesamtkonzeption wesentliche Momente eines für Auslandsschulen passenden Lesewerkes. Ob es den sprachlichen Bedürfnissen fremder Schüler gerecht werden kann, wird nicht immer bejaht werden können. Doch das sollte der Lehrer von draußen selbst entscheiden. Schröter

**Dr. Emil Brenner: Der deutsche Aufsatz.** 1. Teil: Rechtschreibung, Satzlehre, Zeichensetzung, 226 S., kart. DM 4,50; in der Reihe Leitners Studienhelfer für Schule und Haus, A. Böhringer, (13a) Wunsiedel. — Dieses Buch kann auf der Mittelstufe der Auslandsschule und in Sprachkursen für Erwachsene gebraucht werden. Es ist eine reiche Stoffquelle für mündliche und schriftliche Sprachübungen. Die gegebenen Wortreihen setzen eine beträchtliche Kenntnis des deutschen Wortschatzes voraus, könnten andererseits aber auch den Lernenden anregen, seinen lückenhaften Wortschatz zu erweitern und zu ergänzen. Die große Fülle des zusammengetragenen Materials ist hervorragend übersichtlich geordnet; die stilistischen Beispiele sind überzeugend und klar. Schröter

**Werkmonographien zur bildenden Kunst** (Reclams Universalbibliothek). Herausgeber Prof. Dr. Karl Heise. Je 16 Bildtafeln und 32 Textseiten. Kartonierte (lackierte Umschlag) je DM —,90. Schulmengenpreis ab 20 Exemplare eines Titels DM —,85. — Die verschiedenen Bändchen befassen sich jeweils mit einem einzelnen Werk oder einem geschlossenen Kreis von Werken eines Meisters, wodurch von vornherein Absicht und Umfang fest umrissen sind. Daneben werden auch innerhalb der 16 Bildtafeln andere Werke zum Vergleich herangezogen, um das behandelte Kunstwerk in seiner Einmaligkeit noch klarer zu zeigen. Der Text ist so aufgebaut, daß sich aus den Einzelheiten (kunstgeschichtlicher Text, kurzes Lebensbild des Künstlers, Briefstellen, Zitate) ein geschlossenes Bild des betreffenden Meisters ergibt. Die Darstellungen sind klar und kunstgeschichtlich ohne weiteres verständlich, der Druck der Reproduktionen ansprechend. Für den Unterricht sind die Bändchen hervorragend geeignet. Schön wäre es, wenn der Kunstlehrer an der Schule im Ausland eine Reihe dieser Monographien immer zur Hand hätte, um interessierte Schüler bei Gelegenheit einmal mit einem kleinen Geschenk zu belohnen. Den weiten Umfang der Sammlung mögen einige Künstlernamen belegen: Altdorfer, Barlach, Beckmann, Meister Bertram, Greco, Manet, Dürer, Picasso, Rembrandt und viele andere. — Vogel



## Fremdsprachliche Lehrbücher

nach der

### METHODE GASPEY-OTTO-SAUER

Im Deutschunterricht für Ausländer besonders bewährte und wichtige Lehrbücher

Elementary German Grammar – Petite grammaire allemande – Kleine deutsche Sprachlehre für Griechen – Gramatica elementare tedesca – Gramática elementar alemã – Deutsche Sprachlehre für Schweden – Gramática sucinta alemana – Deutsche Konversations Grammatik f. Ungarn

Meine Bücher sind durch jede Buchhandlung zu beziehen.

Verlangen Sie mein neuestes Verlagsverzeichnis

**JULIUS GROOS VERLAG / HEIDELBERG**

GERHARD KIRCHHOFF

## Deutsche Gegenwart

Ein literarisches Lesebuch für Ausländer

*VIII, 132 Seiten mit Notizen zu den Gedichten und biographischen Anhang*

Ausgabe A (für den Deutschunterricht für Ausländer)

*kart. DM 4.80, Leinen DM 6.50*

Auch im Deutschunterricht an Ausländer geht man immer mehr dazu über, literarische Texte, mit denen sich das Gefühl für die deutsche Sprache entwickeln und festigen soll, dem jüngeren deutschen Schrifttum zu entnehmen. Es bringt in Prosa und Lyrik eine Auswahl aus der gegenwärtigen deutschen Literatur. Ganz auf den praktischen Zweck abgestellt, bietet es literarische Zeugnisse, deren Ton- und Stilebenen vom Alltäglichen bis ins Legendäre reichen. Es ging darum, zugleich mit den verschiedenen Schichten gegenwärtigen Schreibens und Sprechens einen möglichst weitverzweigten Wortschatz zu vermitteln. Dennoch bilden die einzelnen Texte nicht eine willkürliche Anhäufung kurzer Erzählungen und Gedichte, sondern ein Ganzes, das für einen Ausdruck der deutschen Gegenwart gelten kann.

„... Vorlesebücher, Anthologien, Sammelbände von Kurzgeschichten gibt es wie Sand am Meer. Suchte man aber in dieser Fülle nach einem Buch, das sämtliche Eigenschaften hat, die man für den Unterricht in deutscher Sprache und Gegenwartsliteratur in einer Gruppe fortgeschrittener Ausländer braucht, so war bei Lichte betrachtet kein geeignetes darunter. Jetzt ist es da ... Ein billiger Band, mit großen Lettern gedruckt, in handfester Ausstattung, mit kurzen — kurzen! — Beiträgen aus nahezu allen Gattungen der modernen deutschen Literatur, mit spannenden Kurzgeschichten aus verschiedenen Lebensbereichen, Novellen, Legenden, Feuilletons, Betrachtungen, Reportagen und einer vorbildlichen knappen, aber treffsicheren Auswahl lyrischer Gedichte ...“

*„Deutschunterricht für Ausländer“*

**MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN**

NEUERSCHEINUNG

# CHEMIE

**für sprachliche Gymnasien**

VON LUTHJE-HEFELE

VI, 217 S., 64 mehrfarb. Abb., 17 Tafeln, Hln. DM 8,80

**BESONDERE MERKMALE:**

*Von den Stoffen ausgehend, werden frühzeitig moderne Erkenntnisse der Bindungslehre und des Atombaus eingeführt unter gleichzeitiger Berücksichtigung der modernen Gegebenheiten*

*Kulturgeschichtliche Verknüpfung*

*Straffe Fassung*

*Dreiteilung in anorganische, physikalische und organische Chemie*

*Methodische Freiheit des Lehrers in Anpassung an die verschiedenen Gegebenheiten der einzelnen Schulen*

*Die Auswahl der Abbildungen erfolgte so, daß alle Geräte der Lehrmittelfirmen sinnvolle Verwendung finden können*

*Zweifarbendruck in Text und Abbildungen*

Prüfungsexemplare für etwaige Einführungsberatungen stehen auf Wunsch gern zur Verfügung.

**OTTO SALLE VERLAG**

**Frankfurt am Main · Hamburg**  
**Hochstraße 31**

# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 10 · 5. Jahrgang · München, Oktober 1958

## DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

### INHALT DES HEFTES

1. Der 5. Vorbereitungskurs für künftige Auslandslehrer . . . . . Seite 217
2. Probleme des Erziehens im Ausland . . . . . H. Spendrin Seite 221
3. Der Wiederaufbau des Musikunterrichtes an der Deutschen Schule  
in Rom (Teil I) . . . . . G. Neverla Seite 228
4. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 231
5. Aus aller Welt . . . . . Seite 232
6. Büchertisch . . . . . Seite 237

---

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 OStDir. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br., Okenstr. 42

---

Verband der deutschen Lehrer im Ausland E. V.: Mitgliedsbeiträge und Spenden werden erbeten an Postscheckkonto München 148 447 (Schulrat J. Gugler, Freising).

---

### 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 5. Vorbereitungskurs für künftige Auslandslehrer

Zum 5. Mal hat vom 3.—12. Juli 1958 ein von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes vorbereiteter und durchgeführter Lehrgang zur Vorbereitung von Bewerbern für den Auslandsschuldienst stattgefunden. Ein 6. Kurs, der im August abgehalten werden sollte, mußte wegen technischer und personeller Schwierigkeiten leider kurzfristig abgesagt werden.

Da das Landgut Burg auf der Bergkuppe über Beutelsbach im Remstal in diesem Jahr nicht mehr zur Verfügung stand, war als Tagungsort die Feste Comburg über dem reizvollen mittelalterlichen Städtchen Schwäbisch-Hall bei Heilbronn gewählt worden. Sie ist bekannt als Sitz einer Akademie und Schulungsort vieler bad.-württembergischer Lehrer. Leiter des Vorbereitungskurses war auch in diesem Jahr wieder Legationsrat Dr. Arens vom AA, der von Konsultssekretär 1. Kl. Pülm in allen Organisationsangelegenheiten trefflich unterstützt wurde.

Über den Nutzen und die Notwendigkeit dieser Kurse haben wir im Vorjahr ausführlich gesprochen. Aus Raumgründen müssen wir es uns leider versagen, darauf und auf den Verlauf des Kurses im einzelnen einzugehen. Wir können in diesem Heft nur das Verzeichnis der Referate und Lichtbildervorträge und die Liste der Referenten und der übrigen Teilnehmer bringen. Nur soviel sei gesagt: Auch dieser Kurs hat wieder gezeigt, wie wichtig die Einführung der neu hinausgehenden Lehrkräfte in die sie draußen erwartenden Probleme ist — eine Einführung, wie sie nur durch den persönlichen Kontakt mit ehemaligen und jetzigen Auslandslehrern und die freie Aussprache gegeben werden kann, niemals aber durch ein noch so gutes Merkblatt oder einen gedruckten Leitfaden.

Das folgende Stimmungsbild vom Kurs stellt uns *Stud.-Rat Ernst Wiegand Junker/Worms* zur Verfügung.

„Es bedeutet viel, wenn wir von Zeit zu Zeit einen Augenblick erleben dürfen, in dem sich eben noch Fremde im Zeichen einer gemeinsamen Aufgabe wie alte Freunde zusammenfinden, wenn wieder einmal „Landschaft geistig wird und Traum zu Wesen“. Dieser Art war das Erlebnis auf der Comburg. Hier begegneten sich nach dem bald schon geflügelten Kurswort die „Zünftigen und Künftigen“ unter den Auslandslehrern, um miteinander die Schwelle zu betreten, die in ein neues Arbeitsjahr hinüberführt.

Der Treffpunkt versetzte in eine jener Wiegenlandschaften unseres Volkes, in denen seine Kultur am frühesten erblühte und durch alle Jahrhunderte hindurch fruchtbar blieb. Sie birgt die Spur des Traums und der Legende aus Ordens- und Staufertagen, den Rittersitz der Berlichingen, die heimelige Tor- und Giebelwelt stolzer Städtkultur und das Muttergefilde unseres Hölderlin. So ruft sie zu immer neuer Besinnung über die alte Frage: was ist denn deutsch? Antwort gaben auf der Comburg selber die strengen romanischen Kunstwerke der alten Benediktinerbastion mit der herrlich schwebenden Lichterkrone des „Himmlischen Jerusalem“ — dieser so früh schon vollendeten Verbindung antiker Form, germanischer Fülle und christlicher Glaubenswelt, — dann das Erwachen eines noch spröden Barock über den verschütteten Gräften staufischer mätze, bei dem sich die Blütenranken südlicher Renaissance leuchtend auch in gotisches

Gewölbe drängen. Dazu trat die lebendige Fülle des geistigen Lebens der Gegenwart in den Räumen der Staatlichen Akademie, wo pädagogische Lehrgänge für alle Erzieher Baden-Württembergs der kommenden Schule den Weg bereiten.

In diesen Rahmen also war die Einführung der neuen Auslandslehrer gestellt. Sie kamen aus allen Teilen der Bundesrepublik von der Waterkant bis zum Lech, von Berlin und der Zonengrenze bis zum Rhein. Es ist der Stolz der Auslandsschule, daß sie vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung Hort einer organischen Bildungseinheit ist, die ihre Lehrkräfte in einem Mannschaftsgeist verbindet, wie er im Inland kaum hervortreten kann. Dieser Geist aber beherrschte in Comburg von vornherein das Feld, weil eine repräsentative Schar von aktiven und früheren Auslandslehrern den Ton angab. Ihr war zweifellos der größte Gewinn des Kurses zu verdanken, denn sie machten mit den Lehren einer wechselreichen Geschichte und dem Alltag von heute vertraut. Gaben schon die Arbeitsberichte selber in ihrer Unmittelbarkeit und bunten Vielfalt ein umfassendes Panorama der Lage der Auslandsschule in einer verwandelten und unaufhörlich sich wandelnden Welt, so weitete sich die Sicht in das immer einmalige Einzelwesen jeder dieser Stätten der Begegnung zwischen den Völkern durch Lichtbildervorträge, die ein unvergleichlich reiches Anschauungsmaterial zu bieten hatten. Damit wurde die Plattform einer persönlichen Aussprache geschaffen, die bis tief in die Nacht hinein die Geister zusammenführte.

So entstand in dem erst so locker gefügten Kreise etwas wie ein magnetisches Kraftfeld, in dem sich immer spürbarer um eine neue Mitte gruppierte, was anfänglich noch in ganz anderen Ordnungen heimischen Denkens stand. Diese Mitte nun aber schuf die Schulabteilung des Auswärtigen Amtes, der die Gestaltung der erlebnisreichen zehn Tage zu verdanken ist. Auf der ruhigen Sicherheit und verständnisvollen Geduld ihrer Vertreter, auf ihrer sachlichen Kenner-schaft und menschlichen Wärme beruht letzten Endes der Erfolg des Kurses, und es gab niemand, der nicht mit einem Gefühl innerer Bereicherung und tiefer Dankbarkeit die neu entstandene Gemeinschaft verlassen hätte.

Es ist hier nicht der Ort, auch all jene hochverdienten, ja ehrwürdigen Persönlichkeiten zu nennen, die aus jahrzehntelanger Verbindung mit der Auslandsschule heraus ihre Idee und Aufgabe, ihre methodischen Probleme und organisatorischen Anliegen dem Kreise der Anwärter vertraut machten. Ihnen allen aber gebührt der herzlichste Dank für ihr Richtung weisendes Wort und ihr Vorbild.

Der Weg der Kursteilnehmer führte dann in das in einem kühnen neuen Stil wiedererstandene Stuttgart, das sie als Sitz des Instituts für Auslandsbeziehungen gastlich aufnahm. Da war dann Gelegenheit, unter der Führung des liebenswürdigen Generalsekretärs wesentliche Hilfsmittel der Praxis draußen kennenzulernen. Dem Institut und seiner sorgfältigen Betreuung ist auch die schöne Rundfahrt zu danken, mit welcher der Lehrgang abschloß. Sie führte durch den Schwarzwald und das Elsaß, wo sie vor dem Isenheimer Altar in Kolmar und dem Straßburger Münster ihren besinnlichen Höhepunkt fand. Als bei der Heimfahrt noch einmal Strahlenbündel aus dem Gewölk des Abendhimmels die goldene Kreuzrose streiften, entstand ein feierlicher Augenblick der Stille, zeitlos wie in jenem Gedichte Hoffmannthals, das „Botschaft“ heißt, und schönste Tage jene nennt, die in ein „Reich der Seele“ führten.“



### Das Programm des Kurses

3. 7. *Dr. G. Arens:* Begrüßung und Einführung in den Zweck des Lehrgangs.  
*Dr. E. Löffler:* Idee und Gestaltung der Deutschen Auslandsschule.  
*Dr. G. Arens:* Grundfragen der Kulturpolitik.
4. 7. Auslandslehrer berichten von ihrer Arbeit: *Lehrer H. Blindhuber* über La Paz; *OStR Dr. Scholz* über Helsinki; *StR A. Hachmeister* über Kairo; *Lehrer J. Schielein* über Dublin; *OStR K. Lasch* über Addis Abeba.  
 Am Abend folgten Lichtbildervorträge über diese vier Schulen.
5. 7. *Dr. G. Arens:* Fragen der Lehrereinsatzung.  
*E. Pülm:* Besoldungsfragen des Auslandslehrers.  
*B. Lamey:* Die Geschichte der Comburg.  
*Dr. H. Himstedt:* Die Deutsche Schule in Saloniki.
6. 7. (Sonntag) Besuch der Festspiele in Schwäbisch-Hall; Streifzüge durch die Stadt.
7. 7. *H. Koch:* Die methodisch-praktische Arbeit an der Auslandsschule unter der Sicht der Zweisprachigkeit.  
*E. Pülm:* Die Ausreise des Auslandslehrers.  
*Dr. Dr. F. Thierfelder:* Die deutsche Sprache im Ausland nach dem heutigen Stand.  
*Dr. L. Hettich:* Die Monatszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“.
8. 7. *J. Krull:* Methodische und didaktische Probleme des Grundschulunterrichts an der Auslandsschule.  
*Dr. K. Graebner:* Deutsche Schulen in Südafrika und Südwestafrika.  
*Dr. H. Göttling:* Schulleiterprobleme  
 Am Abend: Lichtbildervortrag von Dr. Graebner über Südwestafrika.
9. 7. *R. von Lucius:* Rechtsfragen des Auslandsschulwesens — Die rechtliche Stellung des Auslandslehrers.  
*G. Lapper:* Die Methode des „Singenden Lernens“ (mit Lehrproben).  
*D. A. Merck:* Deutsche Schulen im Vorderen Orient.  
*Dr. H. Göttling:* Der Verband der deutschen Lehrer im Ausland E. V.  
 Am Abend: Lichtbildervortrag von Dr. Merck „Istanbul“.  
 Anschließend Abschiedsabend mit Darbietungen.
10. 7. Fahrt nach Stuttgart zur Eröffnung der Ausstellung „Bulgarische Volkskunst“ im Höhenpark auf dem Killesberg.  
 Einladung zum Mittagessen durch die Stadt Stuttgart mit Ansprache von Dr. Dr. Thierfelder.  
 Besuch des Instituts für Aulandsbeziehungen in Stuttgart; Dr. Thierfelder spricht über Auslandskunde und die Arbeit des Instituts, dann Führung durch die Institutsräume.  
 Am Abend frei zur Besichtigung der Stadt und zum Besuch des Fernsehturmes. — Übernachtung in Stuttgart
11. 7. Fahrt mit Autobus von Stuttgart über Herrenberg—Nagoldtal—Altensteig—Freudenstadt—Kniebis—Oberkirch—Appenweiler—Offenburg—Kehl

—Straßburg. Besichtigung des Münsters, der Altstadt und der Universität, Besuch im Europarat. — Übernachtung in Kehl.

12. 7. Fahrt durch die Ortenau nach Breisach, durchs Elsaß nach Colmar, Reichenweier — Rappoltsweiler — Hohenkönigsburg — Schlettstadt — Renchen — Karlsruhe — Stuttgart.

### Die Referenten

- Dr. G. Arens*, Legationsrat 1. Kl., im Schulreferat des AA.  
*Dr. H. Götting*, OStDir. Deutsche Schule Brüssel (früher Budapest, Paris, Den Haag), 1. Vors. des Verbands deutscher Lehrer im Ausland.  
*Dr. L. Hettich*, OStDir. i. R., Offenburg/Baden (früher Bukarest, Istanbul, Mailand), Schriftleiter der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“.  
*H. R. Koch*, Rektor, Dortmund (früher Sta. Cruz de Tenerife), 2. Vors. des Verbands deutscher Lehrer im Ausland.  
*J. Krull*, Rektor, Hildesheim (früher Barcelona, Bilbao, Cadix).  
*G. Lapper*, Rektor i. R., Bad Reichenhall (Spanien, versch. Länder des Balkans, des Nahen und Fernen Ostens, Südamerika).  
*R. von Lucius*, Legationsrat 1. Kl., Rechtsabteilung im Schulreferat AA.  
*Dr. E. Löffler*, Präsident, Min.Rat a. D. des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Mitglied des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Mitgl. der deutschen UNESCO-Kommission; Stuttgart.  
*Dr. A. Merck*, StR, Heilbronn (früher Kabul).  
*E. Pölm*, Konsultatssekretär 1. Kl., Ausw. Amt Bonn.  
*Dr. Dr. E. Thierfelder*, Generalsekretär des Instituts für Auslandsbeziehungen, Stuttgart.

### Die übrigen Teilnehmer

(\* bedeutet: schon verpflichtet oder vorgesehen für ...)

*Arenz Maria*, L, Koblenz-Pfaffendorf (\* Lissabon); *Beutler Maria*, L, Hamburg-Bergedorf (\* Bilbao); *Blindhuber Hanns*, L, z. Zt. La Paz/Bol.; *Blumtritt Eberhard*, StR, Landsberg a. L. (\* Las Palmas oder Lissabon); *Bongardt Ruth*, L, Krefeld (\* Mailand); *Braun, Eva*, L, Lichtenstern bei Heilbronn (—); *Diekert Ulrich*, MiL, Oberursel (\*Sta. Cruz); *Dr. Graebner Karl*, StR, bisher Lüderitzbucht, jetzt München; *Grote Elisabeth*, L, Hamburg (\* Col. St. Ursula Santiago); *Dr. Hachmeister Artur*, StR, z. Zt. Direktor D. Sch. Kairo; *Hahn Elfriede*, StR, Stuttgart-Vaihingen (\* Saloniki); *Hübner Marianne*, StR, Bad Hersfeld (\* Lissabon); *Hülsmann Harry*, Düsseldorf (—); *Junker Ernst W.*, StR, Worms (früher Rom); *Kammerer Angela*, L, Bremen (\* St. Germain-en-Laye); *Koberg Irmgard*, L, Frankfurt/M (\* Bilbao); *Kögler Ernst*, L, Biberach, (\* Barcelona oder St. Germain); *Lamey B.*, Leiter der Akademie Comburg; *Lasch K. Ernst*, OStR, z. Zt. Dir. D. Dsch. Sch. Addis Abeba; *Last Sieglinde*, L, Leer/Ostfr. (\* Genua); *Laue Marlies*, MiL, Münster/W (\* Lissabon oder Saloniki); *Mittler K.-Heinz*, L, Wiesbaden (—); *Prochnow Kurt*, L, Wilhelmshaven (—); *Pund Ursula*, StR, Bremen (\* Teheran); *Rothenkölber Werner*, StR, Nürnberg (\* Saloniki); *Risse Erich*, MiL, Bochum-Linden (\* Dublin); *Scheuermann Gertrud*, L, Frankfurt-Niederrad (\* Kairo); *Schielein Josef*, L, z. Zt. Leiter D. Sch. Dublin; *Schinkel Hans*, L, Berlin-Mariendorf (\* Osorno); *Schmidt K. Heinz*, StR, Dinslaken (\* Saloniki); *Dr. Scholz Günther*, OStR, z. Zt. Direktor D. Sch. Helsinki; *Schwitzner Ernst*, L, Brühl b. Köln (\* La Paz); *Simon Horst*, MiL, Duisburg (—); *Vogel Helmut*, StR, Göttingen (\* Stockholm); *Winterhalter Ernst*, StR, z. Zt. D. Sch. Saloniki.

## Probleme des Erziehens im Ausland

Von Hildegard Spendrin, Madrid

Wenn in dieser Niederschrift\*) allgemeine Beobachtungen über die Erzieherarbeit im Ausland gebracht werden, so geschieht das aus dem Bewußtsein heraus, daß weder den Voraussetzungen noch den Schlüssen Beweiskraft anhaften kann. Es handelt sich um subjektive Deutungen von Tatbeständen, die, von einem anderen Standpunkt aus betrachtet, in einem anderen Lichte erscheinen mögen. Daß ohnehin alle theoretischen Erörterungen, die sich auf geistig-seelisches Gebiet beziehen, im Grunde nicht zu beweisen sind, wenn nicht etwa in Analogie zu eigenem Erleben, ist Erfahrungstatsache.

Die pädagogische Situation ist etwa folgende: Der Lehrer (im weitesten Sinne), der als Erwachsener ins Ausland geht, sieht sich vor die Aufgabe gestellt, Kinder der eigenen Nationalität, die im Ausland geboren sind und zweisprachig aufwachsen, oder Kinder der fremden Nationalität, denen eine zweite Sprache vermittelt werden soll, zu erziehen. Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist also in beiden Fällen Voraussetzung.

Ist das nun einfach eine Weiterführung der im Inland ausgeübten Tätigkeit, wenn auch in anderer Umgebung? Sind die Kinder die gleichen wie dort, und sind es daher auch die erzieherischen Mittel? Und, falls die Maßnahmen unverändert sind, sind es auch die Ziele? Bleibt er selbst derselbe Mensch, der er war, oder ist er Einflüssen ausgeliefert, mit denen er sich bewußt auseinanderzusetzen hat, denen er nicht ausweichen darf, will er nicht sich selbst in seiner menschlichen Struktur und damit seine pädagogische Arbeit gefährden?

Von vornherein sei klargestellt, daß mit der Bezeichnung „der im Ausland Lebende“ der Mensch gemeint ist, der sein eigenes Land verlassen hat, um sich für längere oder kürzere Zeit einer fremden Nationalität anzugliedern. „Ausländer“ soll das gleiche bedeuten. Diese Formulierung soll die Schweise des eigenen Volksgehörigen ironisieren, die oft in dem außerhalb des eigenen Landes Lebenden einen nicht mehr Dazugehörigen, einen Fremden erblickt.

Wir wollen mit den Beobachtungen bei der Peripherie, den Daseinsumständen des im Ausland lebenden Menschen im Allgemeinen, anfangen und uns induktiv dem Kernpunkte, der erzieherischen Arbeit, nähern. Den Ansatzpunkt bietet uns das Verhalten des Inländers dem im Ausland Lebenden gegenüber. Der einfache Mensch begegnet dem „Ausländer“ mit Mißtrauen. Sucht man nach der Berechtigung dieser Haltung, so findet man sie im instinktiven Wissen um die Andersartigkeit des andern. Das Fremde wird abgelehnt, es wird sogar als minderwertig betrachtet. Letzter Grund zu dieser Wertung kann nichts rein Äußerliches sein. Verständlich scheint diese Einstellung als unbewußte Verteidigung des eigenen Weltbildes, das in seiner Einmaligkeit, in seiner Absolutheit Stärke und Halt verleiht. Schon das Zugeben der Möglichkeit einer anderen Schweise als der eigenen, anderer Maßstäbe als der gewohnten, anderer Reaktions- und Handlungsformen als der täglich geübten, gefährden die Festigkeit des eigenen Weltgefüges.

Besteht nun die Haltung des Inländers zu recht? Ist der im Ausland Lebende wirklich grundsätzlich anders geprägt?

\*) Aus einer größeren Arbeit zusammengezogen; daher fehlt hier für manche Behauptungen die zureichende Begründung, und einzelne Probleme konnten nur gestreift werden.

Es gibt wohl keinen Zweifel daran, daß unterschiedliche Umweltsbedingungen differente charakterliche Formung zur Folge haben müssen, natürlich innerhalb einer gewissen Spanne individueller Variationsmöglichkeiten.

Worin besteht nun eigentlich der Unterschied in den Lebensbedingungen des Auslands gegenüber denen des Inlands? Welches sind die veränderten und damit verändernden Faktoren?

Grundmotiv des Daseins bleibt die Härte der Lebensbedingungen. Keine Gemeinschaft trägt. Soziale Unsicherheit bis zum Ausgeliefertsein an das Nichts, Auf-sich-selbstgestelltsein bis zur absoluten Einsamkeit, Notwendigkeit der Anpassung und Zwang zum Kämpfen geben den Anstoß zu charakterlichen Reaktionen verschiedenartigsten Ausmaßes und unterschiedlichster Qualität. Sie interessieren hier nicht weiter, da sie das pädagogische Problem nicht berühren. Es gibt jedoch einen Faktor, der an Gewicht und Folgeschwere der Auswirkung das Erwähnte übertrifft, der die Lebenswurzeln einschneidend berührt, der die Seele in ihrer ganzheitlichen Struktur gefährdet und allen im Ausland Lebenden einen gemeinsamen Stempel aufdrückt. Es ist der Verlust des Glaubens an die Einmaligkeit, Unablösbarkeit, Unersetzbarkeit des eigenen Weltbildes. Er scheint der Schlüssel zur charakterlichen Struktur des außerhalb seiner eigenen Volksgemeinschaft Lebenden zu sein, das Vorzeichen, unter dem sein Dasein steht.

Die Unverbindlichkeit der Lebenshaltung ist einerseits die Klippe, an der er zerschellen kann, andererseits eröffnen sich vielerlei Möglichkeiten der persönlichen Expansion, der Freiheit des Denkens und Handelns. Immer aber erwächst aus diesem Verlust die Aufgabe, die es zu lösen gilt: Aufbau einer neuen, verbindlichen Wertwelt.

Es ist evident, daß diese Aufgabe ganz besonders dem Erzieher gestellt ist. Erziehen auf dem schwankenden Boden relativer Werthaltung, Erziehen ohne eindeutige Norm ist schwierig. Den Zögling vor Zug und Gegenzug zu bewahren, ist elementare Voraussetzung zu jeder pädagogischen Beeinflussung.

Was unter „Weltbild“ zu verstehen ist, wird vom Worte her klar. Auch daß sich dieses Bild der Lebenswelt je nach Standpunkt und Sehweise verändert darbieten muß, erscheint einleuchtend. Die Betrachtungsweise der Welt ist anerzogen. Dabei muß natürlich sowohl eine gewaltige Variationsbreite in den Erscheinungen an sich als auch der ganze komplexe Vorgang, der sich ergibt aus den auslösenden, bestimmenden, zwingenden, zum Protest aufrufenden Umweltfaktoren und den verschiedenartigsten Reaktions- und Entwicklungsmöglichkeiten, eingerechnet werden. Es handelt sich also um Sehweisen und Wertungen in großen Zügen, in „Bausch und Bogen“ sozusagen. Diese Weltschau, diese Maßstäbe des Wertens bestimmen unser Denken und Handeln, ohne daß wir uns im Allgemeinen darüber Rechenschaft ablegen, woher sie eigentlich kommen, ob sie zeitliche oder räumliche Grenzen haben, ob sie überhaupt absolut sein können. Je selbstverständlicher und unbewußter, je „chauvinistischer“ diese Wertmaßstäbe sind, desto festeren Halt verleihen sie.

Einsicht in fremde Lebensformen, fremde Maßstäbe, fremde Weltschau ruft zu kritischen Vergleichen mit dem eigenen Weltbild auf. (Außer acht lassen wollen wir die beiden Extreme der Verhaltensweisen, von denen die eine, starr und verhärter, sich blind an das Eigene klammert, die andere in haltloser Bewunderung zu kritiklosem Aufnehmen alles Fremden bereit ist.)

Statt von „Einsicht“ könnte man vielleicht besser von „Hineingezogenwerden“ reden. Betont werden muß, daß es sich dabei nicht etwa um Dinge von transzendenter Bedeutung zu handeln braucht, sondern daß scheinbare Nebensächlichkeiten grundsätzlich bestimmte Wertungen voraussetzen und nach sich ziehen. Es ist eine Binsenwahrheit, daß sich das Leben aus Kleinigkeiten zusammensetzt. Sie bilden Grundlage und Bausteine für Größeres. So ist es nicht gleichgültig, wie man sich im alltäglichen Bereich verhält. Ist dieses Verhalten einerseits symptomatisch für Seelisches, so ist es andererseits wieder von formender Wirkung auf das Innere.

Der Fremde sieht sich in eine Welt versetzt, deren Konturen die Schärfe verloren haben. Fleiß oder Trägheit, Frömmigkeit oder Indifferenz in religiösen Fragen, Liebe oder Haß variieren in Bedeutung, Umfang und Gewicht; die Gründe zum Lachen und Weinen sind nicht die gleichen wie bisher; einer bezeichnet als moralisch, was dem andern verwerflich erscheint; kurz, die Welt der Begriffe ist in Zwielficht getaucht und kommt ins Fließen.

Aus dieser Fülle der Gegensätze erwächst die Notwendigkeit zum Prüfen und Analysieren. Der Zwang zu Wahl und Entscheidung, wo unbewußt Einmaligkeit und Absolutheit vorausgesetzt wurde, stellt hohe Anforderungen an den Menschen. Die meisten sind sich dieser Situation wahrscheinlich nicht bewußt. Aber bewußt oder unbewußt — ihren Auswirkungen entziehen kann sich niemand. (Mancher findet allerdings niemals mehr einen festen Standpunkt. Er kann sich nicht entscheiden, pendelt hin und her und bietet in seiner charakterlichen Labilität ein lamentables, langweiliges Bild menschlicher Oberflächlichkeit.)

Wir betrachten nun die charakterlichen Folgen, die der Verlust einer einheitlichen Weltanschauung haben kann. Sie gelten zwar vorerst nur für den im Ausland Lebenden im Allgemeinen, später jedoch werden diese Fragen in ähnlicher Form in der erzieherischen Arbeit wiederauftauchen. Wichtig sind sie auch für die Selbsterziehung des Erziehers.

Die Auswirkungen können verschieden sein, wie es ja dem Menschen vorbehalten ist, Negatives in Positives zu wandeln und umgekehrt. Drohen auf der einen Seite Halt- und Mutlosigkeit, Disziplin- und Grundsatzlosigkeit, Maßlosigkeit, Unzuverlässigkeit, Wankelmut, Indolenz, Neigung zu Skepsis, an keine Verpflichtung gebundene Rücksichtslosigkeit und Nihilismus, mangelnder Ernst in Dingen, die anderen wesentlich erscheinen, so locken auf der anderen Seite Toleranz und Weltweite und -offenheit, Großzügigkeit und menschliches Verständnis, Verantwortungsbewußtsein und auf sich selbst gestelltes Leistungsstreben, Wachheit, Anpassungsfähigkeit und Weitblick.

Es wäre interessant zu wissen, bis zu welchem Grade der Einfluß des Fremden seelische Bezirke zu ergreifen vermag. Hier soll nur eine Vermutung wiedergegeben werden: Bei einem erwachsenen Menschen werden tiefste seelische Sphären nicht mehr berührt; selbst verstandesmäßig als falsch erkannte moralische Normen etwa sind oft nicht mehr zu korrigieren, weil sie in der Kindheit zu gut fundiert wurden. Es kommt also nur zu einem Verschieben der Wertskala, zu einem Wechsel in der Akzentuierung der Werte.

Diese Einsicht würde zu der Notwendigkeit führen, die eigene Basis zu sichern, durch Vertiefung der Wurzeln des eigenen Seins, durch Ausschöpfen der eigenen Lebenswelt, um auf diesem gefestigten Grund eine neue, stoßsichere Wertwelt aufzubauen. Die Forderung, bewußt zu leben, das Menschsein als eine Aufgabe zu be-

trachten, ergeht an den im Ausland Lebenden mehr noch als an den Inländer. Ein Umgehenwollen dieser Forderung hieße Versagen in menschlicher Hinsicht, und das wieder bedeutete für den Erzieher Scheitern im Beruf.

Voraussetzung zu Wahl und Entscheidung, zu Annahme oder Ablehnung, ist die gründliche Kenntnis sowohl der eigenen als auch der fremden Welt. Die Achtung vor der fremden Lebensform, die man bitter nötig hat, steigt mit der Einsicht, daß jede menschliche Betrachtungsweise nur einen Teil der Wahrheit sehen kann, daß jeder menschliche Standpunkt ihr verhältnismäßig gleich weit entfernt sein muß, daß aber jede Schweise das Bemühen in sich birgt, sie zu erfassen.

Bevor wir uns endgültig auf das pädagogische Feld begeben, wollen wir noch einen Blick auf das Kapitel „Sprache“ werfen. Das ist nicht etwa eine Abweichung vom bisher behandelten Thema, sondern eher ein Vorstoßen zu seinem Zentrum. Sprache umschließt alles vorher Erwähnte.

Zu Anfang haben wir darauf hingewiesen, daß die Kinder, die zu erziehen sind, zweisprachig aufwachsen. Diese Zweisprachigkeit gibt jedem Auslandslehrer methodische Probleme auf. Wir wollen jedoch die didaktische Seite unbeachtet lassen und uns nur den Auswirkungen der Erlernung zweier Sprachen zuwenden. Die folgenden Behauptungen entstammen teils dem Buch „Die Sprache unter den Kräften des menschlichen Daseins“ von Leo Weißgerber, teils beruhen sie auf eigener Beobachtung.

Beginnen wir mit einem Beispiel: Man liest ein Buch sowohl im Original als auch in der Übersetzung. Dabei stellt man fest, daß es sich um zwei verschiedene Bücher zu handeln scheint, — nicht etwa, weil die Übersetzung schlecht wäre, sondern weil eine genaue, eine haarscharfe Übertragung gar nicht möglich ist. Kein Wort einer Sprache entspricht exakt dem einer anderen. Ganz unübersetzbar sind die sogenannten „Herzwörter“ (deutsch = Wesen, franz. = raison usw.). Von diesem extremen Standpunkt aus betrachtet bedeutet Sprachverschiedenheit nicht: Unterschiedlichkeit der Bezeichnung für ein und denselben Begriff, sondern: Von einander abweichende Begriffe mit entsprechend differierenden Benennungen. Verschiedene Sprachen sind ebensoviele Betrachtungsweisen der Welt. Die Sprache ist Träger eines Weltbildes.

Wenn ein und derselbe Mensch von einer Sprache in eine andere überwechselt, geht oft eine erstaunliche Veränderung mit ihm vor. Es scheint, als habe er ein Gewand abgelegt, um ein anderes anzuziehen. Machte er zuerst vielleicht einen trockenen, ruhigen, gehemmten Eindruck, sprach er mit leiser, unaufdringlicher, beherrschter Stimme, so wirkt er jetzt lärmend, fahrig, oberflächlich, der Stimmklang hat sich verändert, große Gesten unterstreichen das Gesagte, — kurz, er ist mit der anderen und durch die andere Sprache ein anderer geworden. Der Sprache kommt hier anscheinend eine formende, zumindest eine bestimmte Wesensseiten auslösende oder akzentuierende Funktion zu. Zwischen Mensch und Sprache besteht Wechselwirkung. Zwei verschiedene Sprachen sind zwei verschiedene Verhaltensweisen. Daß eine vorgeformte Verhaltensweise, wie es die Sprache ist, auf die seelische Haltung zurückwirken muß, ist klar. Sprache ist eine dynamische Kraft. Weißgerber spricht von der „*Wirksamkeit*“ der Sprache.

Diese Kraft, die gleichzeitig Träger eines Weltbildes ist, wirkt nun auf den Menschen ein, bevor er fähig ist, selbst zu urteilen. Er übernimmt ein bestimmtes Wertgefüge, ehe er selbst denken kann. Standpunkt, Richtung und Art der Welt-

betrachtung werden durch die Sprache als erste, nicht mehr umkehrbare Formung gesichert.

Spracherlernung ist also Lebendigwerden des Weltbildes, das in der Sprache festgelegt ist. Wenn wir auf „Zweisprachigkeit“ zurückschalten, so sind wir mitten im besprochenen Thema, dem Zug und Gegenzug zweier Weltbilder. Die charakterlichen Konsequenzen dieser Zweisprachigkeit dürften in den Rahmen des bereits Ausgeführten gehören. Sie ist nicht nur ein methodisch-didaktisches, sondern auch ein psychologisches Problem.

Eine Zusammenfassung des bisher Gesagten soll nun auf das pädagogische Gebiet führen. Es ist behauptet worden, daß der Einfluß eines fremdartigen Weltbildes das eigene mehr oder weniger erschüttere, so daß bewußte Arbeit an sich selbst nötig sei, der Gefährdung der Persönlichkeitseinheit zu begegnen. Es ist gesagt worden, daß alle im Ausland lebenden Menschen ein — im weitesten Sinne — gemeinsames Gepräge haben.

Alle Beobachtungen bezogen sich bisher nur auf den erwachsenen Menschen, der dem Strom der Fremdeneinflüsse den Damm einer mehr oder weniger gut fundierten Wertwelt entgegenzusetzen hat. Seine Aufgabe bestand darin, dieses Gefüge weiterhin zu festigen, es zu erweitern und auszubauen. Über die Gegensätzlichkeit hinauszuwachsen, sie zu einer Einheit zu verschmelzen, von der Analyse zur Synthese zu kommen, ist die Verpflichtung, die zu erfüllen menschliches Anliegen sein muß.

Die gleichen Bedingungen, — Voraussetzungen und Auswirkungen —, treffen wir nun im pädagogischen Bereich wieder an, wenn auch verschärft und zugespitzt. Die geschilderte Lage ist gleichsam ein verschwommenes Spiegelbild der pädagogischen Situation.

Das Kind wird in eine zwielichtige Welt hineingeboren. Vom ersten Lebenstage an ist es zwei Einflüssen ausgesetzt, die wohl zum Teil konkordieren und parallel laufen, ohne einander zu stören, zum Teil aber auch einander deutlich widersprechen. Bevor noch Verstand und Wille eine Rolle spielen, bevor von einer Entscheidung für das eine oder andere die Rede sein könnte, ist der heranwachsende Mensch dem Zug und Gegenzug zweier Weltbilder ausgeliefert. Daß eine spezifische Art der Charakterformung die Folge dieser spezifischen Art der Umweltbindungen sein muß, ist offensichtlich. Daß diese Bedingungen sich in ähnlicher Weise auswirken, wie für den Erwachsenen angenommen wurde, ist evident. Doch soll die erzieherische Situation keineswegs zu pessimistisch geschildert werden. Es kommt ja nicht nur auf die gelenkte und ungelenkte Formung durch die Umwelt, sondern auch auf die individuellen Anlagen an. Wie bereits gesagt wurde, kann sich die Vieldeutigkeit der Welt zwar in negativen, doch auch in positiven Eigenschaften auswirken. Bringt diese Zwiespältigkeit einerseits die Gefahr der Haltlosigkeit mit sich, so vermittelt sie andererseits die Voraussetzung zu vielfacher Entfaltungsmöglichkeit, zu originellster Eigenprägung, zu reicher Differenzierung, zu besonders großer Festigkeit und gesundem Selbstbewußtsein. Doch ist das mit allen Möglichkeiten ein zu komplexes Gebiet, als daß es mehr als angedeutet werden könnte.

So trifft man neben besonders unangenehmen auch besonders reizende und attraktive Menschen. Die Beschreibung eines Geschwisterpaares, das in seiner charakterlichen Formung typisch ist, mag ein Schlaglicht auf das Feld der mannig-

faltigen Erscheinungen werfen und so das Ganze verdeutlichen. Es handelt sich um das Mädchen Susanne und den Jungen Martin. Die Eltern sind Deutsche, die Kinder sind in Spanien geboren und auch dort aufgewachsen.

Susanne ist 14 Jahre alt. Sie ist in einer relativ luxuriösen Umgebung groß geworden, ist an eine Erzieherin und mehrere Dienstboten gewöhnt. Sie bewegt sich mit der Sicherheit, Gewandtheit und unverbindlichen Freundlichkeit der vollendeten Dame. Ihrem gesunden Selbstbewußtsein entspringt eine wohltemperierte Heiterkeit, die natürlich und unaufdringlich wirkt. Susannes Anpassungsfähigkeit ist außerordentlich groß. Seit frühester Kindheit hatte sie sich ständig den verschiedenartigsten Situationen einzufügen, war durch häufiges Reisen, viele Menschen unterschiedlicher Nationalität aus allen sozialen Schichten und einen eigenwilligen Vater allen möglichen Einflüssen ausgesetzt. Susannes Umstellungsvermögen, ihr Wissen um das, was gerade von ihr erwartet wird, ist manchmal fast unheimlich. Die sorgfältige und systematische Erziehung, die Susanne genießt, die in dieser umfassenden, großzügigen Art im Inland nicht möglich wäre, bringt ihre auf allen Gebieten gute Begabung zur vollen Entfaltung. Sie spricht bereits mehrere Sprachen und verfügt über einen verhältnismäßig reichen Wissensschatz. Susanne hat die Fülle vielfältiger Eindrücke, die auf sie eindrangen, gut verarbeitet. Sie hat einen gewissen kosmopolitischen Anstrich, beherrscht sich und ihre Lebenswelt und ist, trotz ihrer Jugend, eine relativ abgerundete kleine Persönlichkeit. Sie ist gleichaltrigen Kindern des Inlands in fast jeder Hinsicht überlegen.

Ganz anders und weniger günstig wirkten sich die gleichen Erziehungsfaktoren bei Susannes Bruder aus. Martin ist 9 Jahre alt. Er hat die Mannigfaltigkeit der formenden Einflüsse nicht zu einer Einheit verschmelzen können, wie das Susanne so glücklich gelungen ist. Den hohen Anforderungen, die die zweisprachige Schule stellen muß, — es sind zwei nebeneinander herlaufende Lehrpläne zu bewältigen, — war er von Anfang an nicht gewachsen. Er ist intelligent, doch ohne Halt und Richtung, liebenswürdig, doch ohne die geringste Selbstdisziplin, betriebsam, doch ohne Stetigkeit und Ausdauer. Ohne ersichtlichen Grund hat er oft Fieber, möglicherweise darum, weil er so Gelegenheit hat, sich dem unangenehmen Schulbetrieb für eine Weile zu entziehen. Er ist zerfahren, übernervös, lärmend, und unfähig, sich auf irgendeine Arbeit zu konzentrieren, und neigt zum Stottern. Der Aufgabe, ihn wenigstens einigermaßen zu bändigen, ist kaum jemand gewachsen. Sicher würde er sich im Inland, in einem Milieu gemäßigten Gleichmaßes, ohne Hochflut der Eindrücke, ohne die Hochspannung, der er ständig ausgesetzt ist, ohne die Forderung, sich in zwei Richtungen zurechtzufinden, vorteilhafter entwickeln.

Wenn man aus der Betrachtung der inneren und äußeren Daseinsvorbedingungen heraus überhaupt eine Prognose stellen kann, so wäre wohl anzunehmen, daß Susannes Leben rund und harmonisch verlaufen wird, während in dem ihres Bruders die innere Spaltung immer zu störenden Konsequenzen führen kann.

Diese beiden Fälle sind nicht konstruiert. Die Beispiele wären, sowohl nach der positiven als auch nach der negativen Richtung hin, beliebig zu erweitern.

Welche Folgerungen ergeben sich nun aus den beschriebenen Voraussetzungen für den Erzieher? Welche Mittel stehen ihm zur Verfügung, um den negativen



Milieueinflüssen zu steuern oder sie wenigstens in ihrer Auswirkung zu mildern und die positiven soweit wie möglich wirksam werden zu lassen?

Das Ziel ist hier wie dort das gleiche. Der junge Mensch wird in freier und vollständiger Entfaltung der ihm verliehenen Möglichkeiten, innerhalb der ihm gesteckten Grenzen, durch die Teilnahme an der Wertwelt unseres Kulturkreises zur sittlich autonomen Persönlichkeit herangebildet. Im Bewußtsein der Aufgabe als Mensch, verantwortlich sich selbst, seinem Nächsten und Gott, soll er eines Tages die Erzieherarbeit an sich selbst in die eigenen Hände nehmen. Der Weg zu diesem Ziel jedoch variiert. Die Akzente in der erzieherischen Haltung und den erzieherischen Maßnahmen müssen im Ausland anders oder stärker gesetzt werden. Da der heranwachsende Mensch im fremden Land nichts Eindeutiges hat, das ihm Kern und Grundlage zur Bildung eines einheitlichen Persönlichkeitsgefüges sein könnte, kommt es hier, mehr noch als im Inland, auf die Person des Erziehers an. Seine Selbstdisziplin, seine Eindeutigkeit des Verhaltens, seine Sicherheit bilden eine Art Schutzwall, der die Vielfalt der Erscheinungen auf den zur kindlichen Entwicklung notwendigen engen Raum beschränkt.

Der Erzieher ist solange Stütze, — es gibt da keine scharfen Zäsuren, sondern nur fließende Übergänge, — bis der heranwachsende Mensch der zwiespältigen Situation, in der er sich befindet, gewachsen ist, d. h., bis er fähig ist, sich zu entscheiden. Diese grundsätzliche Entscheidung für oder wider eine Sehweise der Welt ist der Angelpunkt seines künftigen Lebens. So müssen Denken und Wille besonders sorgfältig entwickelt und geübt werden; mit der Kenntnis des richtigen Weges, die durch Einsicht und Urteil vermittelt wird, soll auch die Kraft geschaffen werden, diesen Weg zu gehen, — nämlich die Fähigkeit zum Entschluß und zum Widerstand, zur Durchführung und zum Festhalten. Es ist selbstverständlich, daß auch die Gefühlsseiten nicht vernachlässigt werden dürfen. Verstand und Gefühl gemeinsam erfassen das für den Menschen jeweils Richtige.

Voraussetzung zu dieser lebensnotwendigen Entscheidung ist die sachlich genaue Kenntnis beider Wertwelten. Auf allen Wissensgebieten ist methodisch die Vertiefung des Lernens einem Vorwärtsgen auf breiter Basis vorzuziehen. Es muß mehr Gewicht auf Qualität als auf Quantität des Wissens gelegt werden; es ist besser, wenig und gut, als viel und flüchtig zu lernen, um der ständig lauenden Gefahr der Oberflächlichkeit zu begegnen. Gründlichkeit ist die Hauptforderung für die erfolgreiche erzieherische Arbeit im Ausland. Es gilt der Merksatz: Alles, was nicht gut und vollständig gelernt werden kann, ist von Schaden.

Wir haben erfahren, daß Zweisprachigkeit den Zug und Gegenzug zweier Weltbilder repräsentiert, weil die Sprache die jeweilige Betrachtungsweise der Welt sozusagen in sich kristallisiert trägt. Zweisprachigkeit symbolisiert die Welt der Vieldeutigkeiten, die im Menschen Haltlosigkeit, Labilität, Uneinheitlichkeit des Persönlichkeitsgefüges mit allen charakterlichen Teilkonsequenzen auslösen kann. Es ist nun verblüffend festzustellen, daß diese Zweisprachigkeit gleichzeitig die erzieherischen Gegenmittel zu dieser Gefahr in sich birgt. Mit der Belastung bietet sie auch das Gegengewicht.

Um einen negativen Einfluß zu begegnen, hat die Erziehung verschiedene Möglichkeiten: Sie schaltet diesen Einfluß aus, sie stärkt die Widerstandskräfte, oder sie sucht durch Positives zu kompensieren, — wenn möglich, zu überkompensieren.

In unserem Falle sind die negativen Faktoren nun nicht zu beseitigen. Sie sind unveränderliche Gegebenheiten der Umwelt. Der junge Mensch sollte also, um den negativen Erscheinungen gegenüber Immunität zu erwerben, von innen heraus gefestigt werden. Das geschieht, wie bereits erwähnt, durch die Entfaltung seiner Denk-, Willens- und Gefühlskräfte, die ihm die Fähigkeit verliehen, fest zu stehen und sich zu entscheiden. Dazu nun ist die Spracherlernung ein erzieherisches Mittel höchster Potenz. Die Forderung zu systematischem, gründlichem Lernen schult den Willen und das Denken und wirkt als Präventiv gegen seelische Labilität und Flachheit. Ausschöpfen der sprachlichen Wertwelt, verbunden mit sorgfältig ausgewählten Inhalten, fundiert und entwickelt die Gefühlskräfte und vermittelt die notwendige Kenntnis der Sachgebiete. Die zweifache Lebenswelt umschließt naturgemäß eine Fülle an Werten und positivem Erleben, deren Zugang im Bereich der jeweiligen Sprache liegt.

Es ist nicht möglich, im Rahmen dieser Arbeit auf Einzelheiten einzugehen. Es sollten nur einige besonders wichtige Punkte, einige Richtlinien für die erzieherische Arbeit im Ausland vorgezeichnet werden. Dabei interessierte weniger das Methodische als das Psychologische, aus der Einsicht heraus, daß die psychologische Erkenntnis die Voraussetzung zu jedem pädagogischen Tun ist, daß das Methodische sich aus der richtig erkannten psychischen Gegebenheit als Folge von selbst einstellt.

Wir haben gesehen, daß zwar das Ziel im Großen und Ganzen unverändert ist, daß aber die psychologische Basis der Erziehung und damit auch die Gewichtsverteilung der erzieherischen Maßnahmen differieren. Auf einen Nenner gebracht, heißt Erziehungsarbeit im Ausland: Vermitteln zweier oder mehrerer Sprachen mit damit verbundener Kenntnis der entsprechenden Lebens- und Wertwelt, mit der unbedingten Forderung zur Vertiefung, zu äußerster Gründlichkeit und peinlichster Genauigkeit, zu größter Exaktheit und durchsichtigster Klarheit. Alles andere läuft parallel oder ergibt sich daraus. So bleibt, um ein etwas scherzhaftes Paradoxon zu gebrauchen, als erstaunliches Resultat die einfache Formel: Das Mittel gegen die Gefährdung durch die Zweisprachigkeit ist die Zweisprachigkeit selbst. In diesem Satz, d. h. in seiner richtigen Anwendung, liegt die Erziehungsarbeit im Ausland beschlossen, eine Arbeit, die reich ist an Schwierigkeiten menschlicher und beruflicher Art, aber vielleicht gerade darum ebenso reich an Freude und Genugtuung.

## Der Wiederaufbau des Musikunterrichtes an der Deutschen Schule in Rom (Teil I)

Von Günter Neverla, (Rom), Barcelona

**I. Allgemeine Ausführungen.** Als ich 1955, im Jahre des ersten Nachkriegsabituriums, den Auftrag bekam, nicht nur einen Lehrplan für den gesamten Musikunterricht unserer Schule aufzustellen, sondern auch die Lehrpläne der vier Volksschulklassen zu einem Lehrplan für die Volksschule zu koordinieren, da stellte ich vor jedes Fach einige Leitsätze. Sie sollten auf die durch Beobachtung und Erfahrung der vergangenen vier Jahre gesammelten Kenntnisse hinweisen. Bei „Deutsch“ schrieb ich als Leitwort: „Die deutsche Sprache steht im Mittel-

punkt des gesamten Unterrichts, auf alle Unterrichtsfächer strahlt sie aus, und jedes Fach trägt von sich aus zu ihrer Festigung bei“. Vor „Musik“ hieß es: „Der Musikunterricht an der hiesigen Volksschule steht neben seiner eigenen Aufgabe in enger Verbindung zum Deutschunterricht und hilft besonders den ausländischen Schülern unmerklich, sich in der deutschen Sprache zu üben und zu festigen.“

*Musik als Mittlerin zur Sprache.* Das schien mir von Anfang an der wahre Sinn und die Bedeutung des Musikunterrichts an einer deutschen Auslandsschule zu sein: Nicht nur Musik um der Musik willen, sondern Musik als Mittlerin zur Sprache, als Dienerin des deutschen Wortes. Der Musikunterricht sollte also mithelfen, die deutsche Sprache zu lernen. Das betraf in erster Linie unsere ausländischen Schüler, dabei besonders die zahlreichen italienischen, die zum Teil schon über den Kindergarten in die Volksschule gekommen waren, in ihr vier Jahre verblieben und dann meistens noch die Sexta bei uns besuchten. Während dieser fünf Jahre leisteten die Musikstunden dem Deutschunterricht wertvolle Hilfe, und zwar solche, die gerade dem italienischen Kind entgegenkam und von ihm entsprechend seiner gesanglichen Anlage gern in Anspruch genommen wurde. Mit Eifer bemühten sich die Kinder um die Liedtexte und ihr Verständnis. Die schön und bunt illustrierten Liederbücher zählten bald zu ihren liebsten Schulbüchern. So wurde singend deutsch gelernt. Vorzügliche Vorarbeit dafür hatten die Kindergärtnerinnen geleistet.

*Pflichtstunden für Musik.* Die Begeisterungsfähigkeit für Musik bei allen unseren Volksschülern, besonders den italienischen, hatte sicherlich auch den Grund, daß das deutsche Schulsystem mit seinen Pflichtstunden für Musik dem italienischen gesanglichen Naturell ein Ventil öffnete, das die italienischen Schulen merkwürdigerweise geschlossen halten. Es gibt nämlich weder in italienischen Volks- noch höheren Schulen einen den unseren auch nur ähnlichen Musikunterricht, daher auch keine Schulchöre.

*Ausgleichsmöglichkeiten für musikalisch schwach begabte Kinder.* Da die Musik der Sprache zu dienen hatte, mußte ich den Musikunterricht, besonders in den Volksschulklassen, hauptsächlich auf das rein Gesangliche abstellen. Trotzdem sprach ich in Lehr- und auf Stundenplänen nicht von Gesang, sondern von Musik. Auch unter ausländischen Kindern gibt es solche, deren musikalisches Gehör zum tonrichtigen Singen nicht ausreicht. Um diesen Kindern nicht die Freude am Gesang durch eine nicht ausreichende Zensur zu nehmen — bekanntlich singen gerade sie besonders gern und laut und sind überzeugt, auch richtig und schön zu singen — machte ich bereits im zweiten Schuljahr rhythmische Übungen mit Triangeln und fing im dritten Schuljahr mit der Einführung in die Notenschrift an, um Ausgleichsmöglichkeiten für das gehörmäßig schwach begabte oder darin noch nicht genug entwickelte Kind zu schaffen.

*Tonika-do-Methode.* Es ist nicht so, daß der anfängliche „Brummer“ auch ein Brummer bleiben muß. Hier setzt die Gehörbildung und Schulung zur Stimm-entwicklung ein, eine für jeden Musiklehrer lohnende Aufgabe. Allerdings wird man dabei ohne eine systematisch durchgeführte Methode die gewünschten Erfolge kaum aufzuweisen haben. Ich wendete wieder jene an, die mich seit Beginn meiner Lehrertätigkeit begleitete: Die Tonika-do-Methode. In musikalischer Hinsicht erweist sie sich als besonders vorteilhaft, da die Tonsilben den italienischen Notennamen entsprechen. Durch die von allen Schülern, besonders

den kleineren, gern mitgemachten Handzeichen können die Stimm- und die damit in Verbindung stehenden Gehörbildungsübungen lebendig ausgestaltet und erfolgreich durchgeführt werden.

*Gehörbildung.* Gerade weil sie nicht jedermanns Sache ist und deshalb in den Schulen vielfach gemieden oder nicht ausreichend geübt wird, umgekehrt aber für alles Musizieren und aktive Musik-Aufnahmen von allergrößter Bedeutung ist, hat die Gehörbildung in meinem Musikunterricht einen festen, wenn auch hinsichtlich der gestellten Anforderungen begrenzten Platz, und zwar schon vom zweiten Volksschuljahr an. Dort übe ich sie mit den Handzeichen der Tonika-do-Methode, später geschieht das vom Klavier aus. Dabei begnüge ich mich beim Akkordanschlag mit der Feststellung, ob Dur oder Moll herausgehört wird, und verlange im übrigen, daß der Unterschied von Ganz- und Halbtönen und die Intervalle im Umkreis einer Oktave vom Grundton und jedem beliebigen anderen Ton aus richtig gehört werden. Im Notendiktat gehe ich noch einen Schritt weiter und lasse vorgespielte Verbindungen bis zu vier Tönen nachschreiben, wobei der Ausgangston angegeben wird. Will ein Schüler „sehr gut“ in Musik haben, dann muß er in der Gehörbildung in der Lage sein, ein einfaches Kinderlied, wie z. B. „Hänschen klein“, „Kuckuck“ oder „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“ in C-, G- oder F-Dur auswendig niederschreiben.

*Durch Tonika-do zum Blattsingen.* Für den Volksschüler bedeutet die Tonika-do-Methode nicht nur Stimm- und Gehörbildung, sondern auch einen Weg, einfache Kinderlieder zu erlernen, ohne daß schon eine Notenkenntnis vorhanden ist. Die Kinder lernen im ersten halben Jahr die sieben verschiedenen Tonnamen singen und mit der rechten Hand zeigen. Anschließend werden Dreiklangs- und Intervallübungen allein und in anderen Tonverbindungen geübt, so daß es nachher keine Schwierigkeiten macht, einfache unbekannte Kinderlieder zuerst nach den Handzeichen und wenn so die Melodie und der Rhythmus gefestigt sind, auf den vorgesprochenen Text zu singen, wobei Lehrer und Schüler trotzdem noch „mitzeigen“. Ist im vierten Schuljahr die Notenkenntnis genügend weit fortgeschritten, dann kann das so selbständig erarbeitete Lied in das Notenbild umgesetzt werden; die Schüler wissen dann, do-do entspricht c-c oder einer anderen Tonart. Die Klasse zeigt und singt nach der Hand des Lehrers, und ein Schüler schreibt die entsprechenden Notennamen — zuerst ohne rhythmische Berücksichtigung der Notenwerte — auf die Notentafel. Damit ist der Melodiebogen des Liedes festgelegt. Danach wird der Takt herausgehört und das Notenbild entsprechend rhythmisiert. Das geschieht gemeinsam mit Unterstützung des Lehrers. Nach einem so anschaulich gewonnenen Notenbild, unter das dann noch der Text gesetzt wird, kann man die Kinder wirklich nach Noten singen lassen, ohne daß man als Lehrer mitzuhelfen braucht.

*Tonika-do auch für die Höhere Schule.* Die Tonika-do-Methode verwendete ich aber nicht nur für die Volksschule. Auch den Sextaner begleitet sie auf seinem weiteren Schulweg bis zum Stimmwechsel, ja danach noch weiter bis zur Reifeprüfung, wenn er als Männerstimme im Schulchor mitsingt; denn dann dient mir die Methode hauptsächlich zur Stimmschulung und zum Einsingen. So vergeht keine Musik- oder Chorstunde, ohne daß nicht nach den von mir ein- oder zweistimmig gezeigten Übungen gesungen wird, bevor die Arbeit an einem neuen Liede, beziehungsweise Chorsatz beginnt. Mögen Sextaner, Quintaner und Quar-

taner noch „mitzeigen“, so fällt das nach dem Stimmwechsel und beim Chorsingen weg. Die Schüler sind dann methodisch soweit geschult, daß sich eine „Anschauung“ erübrigt, abgesehen davon, daß sie sich in diesem Alter schon als zu groß und erwachsen vorkommen, um wie Sechs- bis Zehnjährige Handzeichen mitzumachen. Der ausschlaggebende Grund, warum die Schüler der Oberschule in Rom für die Tonika-do-Methode so empfänglich waren, ist der, daß sie in ihr musikalisch aufgewachsen waren. Vor Oktober 1951 gab es noch keinen geordneten Musikunterricht. Damals waren aus den etwa 40 Schülern der höheren Schule nur eine Quinta, Unter- und Obertertia gebildet; es handelte sich also bis auf die Obertertia um Kinder im volksschulmäßigen Alter. Von diesen kamen für eine methodische Gesangsschulung nur die Quinta und die vier Mädchen der Unter- und Obertertia in Frage, da sich die Buben der beiden Klassen im Stimmwechsel befanden. Man kann also sagen, daß die ganze Schule nach Tonika-do-Methode zu singen begonnen hatte.

*Liederbücher.* Durch eine große Buchspende der Stadt München, die die Patenschaft der Deutschen Schule in Rom übernommen hatte, erhielten wir die Bayerischen Volksschulliederbücher „Singt mit“ für die Unterstufe (1.—4. Schuljahr) und „Der Musikant“ für die Oberstufe (5.—8. Schuljahr). Da die Schüler bisher keinen Musikunterricht hatten, daher also von Grund auf — auch in der ab Oktober 1951 bestehenden Obertertia — angefangen werden mußte, wurde der „Musikant“ bis einschließlich Untersekunda verwandt. Ab Obersekunda bis zum Abiturium entschied ich mich für das Singbuch für die höheren Schulen „Deutsche Lieder“ (Metzler, Stuttgart), um es selbst einmal auszuprobieren. Wie alle heimatmäßig gebundenen Musikbücher enthalten auch die bayerischen Bücher Lieder in heimatlicher Mundart, die für eine Auslandsschule nicht geeignet sind. Da außerdem die Komponisten des 20. Jahrhunderts gar nicht und in den „Deutschen Liedern“ nur wenig berücksichtigt sind, könnte man ein anderes Musikwerk einführen, das diese Mängel nicht hat. Es müßte so beschaffen sein, daß es, wie es etwa Velhagen und Klasing in seinen drei Bänden „Singt und spielt“ aufzeigt, neben einer genügenden Liedauswahl alles Theoretische, die Formenkunde und Musikgeschichte auf ein angemessenes Maß beschränkt und von Anfang an die moderne Vokalmusik berücksichtigt. Denn nur so kann man Schumanns musikalische Hausregel „Ehre das Alte hoch, bringe aber auch dem Neuen ein warmes Herz entgegen“ erfüllen.

(Fortsetzung folgt)

## Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen: Im Sept. 1957 gingen an die D. Sch. Mailand: StR *Helmut Grotz* (Augsburg); StR *Dietrich Rohwerder* (Münster); StR *Hans-Werner Bock* (Fulda); StR *Hubert Zeller* (Kaiserslautern); StR *Magdalena Friedrich* (Frankfurt/M); StA *Norbert Kelbel* (Berlin); StA *Hansjörg Strehlein* (Bamberg); MusL *Rudolf Oranski* (Fürth); MiL *Martin Gerhard* (Arolsen); VoL *Elfriede Zeller-Vollmershaus* (Aachen).

Zurückgekehrt: Dr. *Karl Graebner*, StR, am 1. 7. 58 nach 4 J. aus Lüderitzbucht nach München, Nördl. Auffahrtsstr. 63. — Von der D. Sch. in Mailand kehrten am 1. 7. 57 zurück: StR und Schulleiter *Sporn* nach 3 J. nach München; StR *Dr. Ohmann* nach 3 J. nach Frankfurt; FrL *Just* nach 2 J. nach Freiburg i. Br. — *Hellmut Alex*, L, nach 20 J. Valparaiso und Valdivia am 15. 4. 58 nach Freiburg i. Br. Maienstr. 1.

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

**Leser über unsere Zeitschrift.** Die Goetheschule in Asunción (Paraguay) schreibt uns: „Seit über zwei Jahren haben wir die Referate und sonstigen Nachrichten stets mit großem Interesse gelesen und aus ihnen Nutzen für unsere Schule gezogen. Die Anregungen der Zeitschrift trugen viel zur Verbesserung des Unterrichtes bei. Darum gilt Ihnen heute unser herzlichster Dank“.

**Zur Rechtschreibreform.** Der 1956 vom Bundesinnenminister und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder berufene „Arbeitskreis für Rechtschreiberegelung“ hat seine Ausschussarbeiten beendet. Die Erkenntnisse sollen im Oktober dem Plenum des Arbeitskreises vorgelegt werden. Ein Sprecher des A.Kr. teilte in Wiesbaden mit, es gebe kein allgemeingültiges Prinzip, mit dessen Hilfe sich die Frage nach der Groß- oder Kleinschreibung im Einzelfall eindeutig beantworten ließe. Es bleibe also nur die Alternative zwischen der bisherigen Großschreibung oder der „gemäßigten Kleinschreibung“, wie sie in allen anderen Ländern üblich ist. In diesem Falle würden nur noch Satzanfänge, Eigennamen und Sakralnamen groß geschrieben. Alle anderen in den letzten Jahren empfohlenen Lösungsversuche sind nicht zu verwirklichen. Ausschlaggebend war das wissenschaftliche Gutachten des Saarbrückener Professors Dr. Hugo Moser („Dudenbeiträge“ Heft 1, Bibliogr. Institut Mannheim). Man darf auf die Stellungnahme des Plenums unter Vorsitz von Prof. Jost und Dr. Paul Grebe zu den Vorschlägen der 3. Ausschüsse gespannt sein.

**Abendgymnasien.** Den Angaben in H. 12/57 und 5/58 ist noch nachzutragen: Teilnehmer an den Kursen, die zur Reifeprüfung führen, können letztere nur nach den Prüf.-Bestimmungen für Schulfremde ablegen, wie sie jedes Bundesland für sich erlassen hat. Die Lehrer an solchen Kursen müssen die vollständige Prüfung für das höhere Lehramt abgelegt haben. — Die

Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse gilt auch für die Zeugnisse der Abendgymnasien.

Inzwischen hat auch *Bayern* eine Verordnung über „Abendgymnasien für Berufstätige“ erlassen. Nach ihr gibt es in Bayern 3 Arten von Abendgymnasien: 1) Realgymnasien mit D, E, L, M, Ph, Gsch u. Sozialkunde, Edk. — 2) Oberrealschulen mit D, E, F, M, Ph, Gsch u. Soz, Edk. — 3) Wirtschaftsoberrealschulen mit D, E, F, M, Ph, Betriebswirtschaftslehre u. -rechnungswesen, Gsch u. Soz, Edk. — Abendgymnasien können in Bayern nur in Verbindung mit einer staatlich anerkannten neunklassigen Schule geführt werden.

Auch das *Saarland* hat am 29. 5. 58 eine „Schulordnung für das Staatliche Abendgymnasium“ erlassen. Sie entspricht den in H. 12/57, S. 228 mitgeteilten Richtlinien.

(nach Inf. Dienst Bonn)

**Anerkennung von Zeugnissen.** Nach dem Beschluß der KuMinKonf. vom 31. 3. 58 werden die an einer mitteldeutschen (sowjetzonalen) Oberschule nach dem Besuch von insgesamt 10 Schuljahren (8 Jahren Grundschule und 2 Jahre Oberschule erworbenen Versetzungszeugnisse in eine 11. Klasse den Abschlußzeugnissen einer Mittelschule in der Bundesrepublik Deutschland gleichgestellt. — Die Gleichstellung der Zeugnisse im Anschluß an einem Besuch von 10 aufsteigenden Jahresklassen einer Mittelschule (10 Klassen Schule) kann abhängig gemacht werden von einer Sonderprüfung, über die die Schulverwaltungen zu entscheiden haben.

(Inf. Dienst Bonn)

Am 25. 3. 1958 haben die Kultusminister der Länder **Richtlinien und Rahmenpläne für den Mathematikunterricht** beschlossen, die etwa folgende Punkte enthalten: Auf allen Altersstufen hat der Mathematikunterricht die Aufgabe, das Streben nach mathematischer Erkenntnis zu wecken, Einblicke in die Struktur der Mathematik zu vermitteln und ihre große

praktische Bedeutung darzutun. Der Mathematikunterricht erzieht den Schüler zu folgerichtigem Denken, zur Selbstzucht und Konzentration. An dem zu behandelnden Stoff werden Anschauungs- und Abstraktionsvermögen, Phantasie und intuitive Schau von Zusammenhängen vermittelt. Zur Methode und Didaktik heißt es, daß die mathematischen Erkenntnisse durch eigene Bemühungen gewonnen werden sollen und der Unterricht der Altersstufe anzupassen ist. Die Auffindung der Lösungswege ist wichtiger als die Kenntnis von Regeln und Formeln. Das Denken in funktionellen Zusammenhängen soll frühzeitig und in steigenden Maße entwickelt werden. In dem Beschluß wird betont, daß eine Einheitlichkeit in den Formen des schriftlichen Rechnens große Vorteile gibt. Außerdem werden Vorschläge gemacht zur Stoffauswahl und Stoffbehandlung an Volksschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Die Richtlinien enthalten zum Schluß Rahmenpläne für den Mathematikunterricht, die den Lehrern als Anhalt dienen sollen.

(Inf. Dienst Bonn)

Das **Auslandsinstitut der Stadt Dortmund** hat in Prof. Dr. H. Hirsch (bisher Universität Chikago) einen neuen Direktor bekommen. Als wissensch. Mitarbeiter ist Dr. R. Friebe (bisher Haus Sonnenberg) tätig, als französische Lektorin Mlle. A. Grandmaître. Die Sprachabteilung, die rund 1500 Hörerinnen und Hörer betreut, wurde Rektor H. Koch übertragen, dem 2. Vorsitzenden des VdLiA. Das Institut ist in den oberen Räumen des „Fritz-Henssler-Hauses“, des neuen Volksbildungszentrums der Stadt Dortmund (Bornstraße 1) untergebracht, das als das modernste Volkshochschulgebäude gilt.

Kch.

Die **Studienstiftung des Deutschen Volkes** in Bad Godesberg will hochbegabten, aber minderbemittelten jungen Menschen helfen, ein Fachstudium auf einem Gebiet durchzuführen, auf dem sie später voraussichtlich besonders Gutes leisten werden. Die Auswahl wird streng durchgeführt. Angesichts der zur Verfügung stehenden Mittel konnten für das

Jahr 1958/59 von 1396 Neubewerbern nur 450 aufgenommen werden; 18 weitere wurden für 1—2 Semester zurückgestellt. Insgesamt werden damit z. Zt. 1827 „Studienstiftler“ für die Dauer ihres Studiums gefördert. — Auch Deutsche, die an einer deutschen Auslandsschule ihre Reifeprüfung abgelegt haben, können durch die betr. Schuldirektion als Bewerber vorgeschlagen werden. Näheres durch die Studienstiftung.

Das **Kuratorium „Unteilbares Deutschland“** stimmte auf seiner Arbeitstagung in Heidelberg (18./19. 7. 58) der Empfehlung von Professor Dr. Wilhelm Hahn, dem neugewählten Rektor der Universität Heidelberg zu, **Studentenhäuser** zu errichten, in denen Flüchtlingsstudenten gemeinsam mit westdeutschen Studenten und mit Studenten aus Asien und Afrika in sogenannten Studentenfamilien zusammengefaßt werden, um sich gegenseitig kennen und verstehen zu lernen. In Heidelberg liegt bereits der Plan eines solchen Studentenhauses vor, das als Modell für andere deutsche Hochschulen gelten soll.

Die **Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main** eröffnet am 1. April 1959 ihr 7. Arbeits- und Studienjahr. Sie nimmt Lehrer aller Schulgattungen (auch Schulverwaltungsbeamte, Jugendleiterinnen, Jugendgruppenleiter, Erziehungsberater usw.) als Mitarbeiter auf, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung, hinreichende praktische Erfahrungen, sowie über Neigung und Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit verfügen. Die Mitarbeiter haben die Möglichkeit, aus der eigenen Praxis stammende Probleme wissenschaftlich zu untersuchen oder sich in Forschungsvorhaben der Hochschule einzugliedern. Die Dauer der Mitarbeit beträgt in der Regel ein Jahr, kann aber dem Vorhaben gemäß verlängert werden. Folgende Forschungsbereiche werden in der Hochschule gepflegt:

1. *Allgemeine und vergleichende Pädagogik*, einschließlich *Schulpädagogik* und *Sozialpädagogik* (Professor Dr. W. Schultze) —
2. *Pädagogische Psychologie*, einschließlich *Schulpsychologie* und *Erziehungsberatung* (Professor Dr. H. Roth). —
3. *Testpsychologie*, besonders *Entwicklung* von Tests

für den Schulgebrauch (Professor E. Hylla) — 4. *Pädagogische Soziologie*, besonders der *Schule, des Lehrerstandes* und der *politischen Bildung* (Professor Dr. E. Lemberg) — 5. *Recht, Verwaltung und Finanzierung von Unterricht und Erziehung* (Professor Dr. H. Heckel) — 6. *Pädagogische und psychologische Statistik* (Dr. F. Süllwold). Anträge auf Zulassung für das kommende Arbeits- und Studienjahr sind bis spätestens 1. Dezember 1958 beim Senat der Hochschule einzureichen. Über Einzelheiten (Finanzierung, Unterkunft, Arbeitsthemen) gibt ein Merkblatt Auskunft, das über das Sekretariat der Hochschule angefordert werden kann.

### Sonstige Länder

**Argentinien.** Der neugegründete *Verband deutscher Lehrer in Argentinien* hat am 26. 7. 58 in Olivos, seine erste ord. Mitgliederversammlung abgehalten. Anwesend waren nahezu 100 Lehrer und Lehrerinnen, die an verschiedenen Lehranstalten deutschen Unterricht erteilen. Nach Annahme der Satzungen und Wahl des endgültigen Vorstands (s. H. 8/58, S. 187) besprach man folgende Punkte: Lehrernachwuchs und Ausbildung von Lehrkräften im Lande, Studienaufenthalt hiesiger Lehrkräfte in Deutschland, Angleichung der Besoldungen an die gestiegenen Lebenskosten unter Berücksichtigung der von der argent. Regierung beschlossenen Besoldungserhöhung und der aus der BRD zur Verfügung gestellten Mittel, Pensionsansprüche alter Lehrer, Stellenvermittlung durch die Geschäftsstelle (Olivos, Carlos Villate 1960) und zentrale Lehrmittelbeschaffung. Ein Vortrag von Dr. Veuhoff über „Unterricht in der deutschen Muttersprache“ gab vielfache Anregungen. Der neue Verband will seine zahlreichen Probleme in enger Fühlungnahme mit der Kulturabteilung der Botschaft in Buenos Aires lösen.

**Dänemark.** Die deutsche Minderheit in Dänemark besaß dank der sehr liberalen Schulpolitik von 1921 bis zum Weltkrieg 30 kommunale deutsche Schulen mit 2164 Schülern und 59 private Schulen mit 1845

Schülern. Die Privatschulen verfügten über eigene Schulaufsicht, und ihre Lehrer waren oft Reichsdeutsche. Im Krieg wurden sämtliche Einrichtungen der deutschen Volksgruppe aufgelöst und ihre Werte beschlagnahmt. Das dänische Schulgesetz vom 12. 7. 46 steckte den Rahmen für einen Neuaufbau ab. Mit ihm als Grundlage eröffnete der neugegründete Deutsche Schul- und Sprachverein zunächst 4 Schulen mit 174 Kindern in den Städten Tondern, Sonderberg, Hadersleben und im Dorfe Seeth und ein Jahr darnach eine 5. in Apenrade. 1950 konnten die Gebäude weiterer Privatschulen zurückgekauft werden, und heute bestehen wieder 30 Schulen mit 1219 Schülern. Die Sonderbestimmungen des Gesetzes, zu denen besonders das Verbot der Examensschulen gehörte, wurden 1952 gelockert, und 1955 wurde im Rahmen der deutsch-dänischen Minderheitenverhandlungen den deutschen Schulen auch das Examenrecht wieder zugestanden. Von beiden Seiten wurde das Recht der Minderheiten, ihre religiösen, kulturellen und fachlichen Verbindungen mit dem Mutterland zu pflegen, anerkannt. So entstanden in den genannten 4 Städten und in Tingleff auch Mittelschulen. In Tingleff wurde Ostern 1958 erstmals wieder eine Prüfung der Mittleren Reife (sog. Realexamen) abgelegt. Wenn dann 1959 in Apenrade, wo früher schon ein deutsches Gymnasium bestand, die 1. Gymnasialklasse eingerichtet wird, hat der Aufbau des Schulwesens der deutschen Minderheit vorläufig seinen Abschluß gefunden, obwohl diese Schulen bis jetzt nur etwa ein Drittel der deutschen Schuljugend erfassen. — Die Lehrpläne aller Schulen sind den dänischen angepaßt, und in den Fächern Dänisch, nordische Geschichte und nordische Erdkunde ist die Unterrichtssprache dänisch. Auch die Prüfungskommission ist dänisch. Hiemit werden selbstverständliche Staatsbürgerpflichten erfüllt, denn die Minderheit ist gewillt, den dänischen Staat, dem sie angehört, zu bejahen. Die Zweisprachigkeit stellt zwar höhere Anforderungen an die Schüler, ist aber als Gewinn zu buchen. — Neun wiedereröffnete Kindergärten mit 267 Kindern bilden die notwendige Vorstufe für die deutschsprachigen



gen Volksschulen. — Die schulentlassenen 14- bis 18-Jährigen, die keine deutsche Schule mehr besucht haben, werden von der Heimvolksschule Tingleff erfaßt. Dort werden sie mit deutscher Sprache, deutscher Kultur und deutschem Gemeinschaftsleben in einem Internatsbetrieb vertraut gemacht. Diese allgemeinbildende „Fortbildungsschule“, die aber keine Berufsschule ist, konnte sich seit 1955 für Jugendliche über 18 Jahren einen Landwirtschafts- und einen Hauswirtschaftskurs angliedern. — (Nach P. Koopmann, Südwestd. Schulbl. Juli 1958)

**Italien.** Die Deutsche Schule *Mailand*, die Ende September 1957 in ihr neues Gebäude einziehen konnte (s. 1957, S. 291), zählte im abgelaufenen Schuljahr 1957/58 400 Schüler. Davon waren im KiG. 80, von denen bei Schuljahresschluß 30 in die Grundschule überführt werden konnten. — Die 4-klassige Grundschule hatte 124 Sch; die G 1 wurde doppelt geführt. — Die neunklassige Oberschule (Gymnasium) zählte 182 Schüler; ihre O 5 wurde doppelt geführt. Von O 7 ab spaltet sich der Oberbau in einen sprachlichen und einen math.-naturwissenschaftlichen Zweig. Den Abschluß bildete für beide Zweige die deutsche Reifeprüfung. — Die erst seit 1 Jahr bestehende Mittelschulabteilung hatte vorerst nur 14 Schüler, die in die 2 Gruppen M 1 und M 2 zusammengefaßt waren; der weitere Ausbau mit 6 Klassen bis zur Abschlußprüfung wird schrittweise durchgeführt werden. — Die 4 Grundschulklassen hatten zwischen 19—28 Wochenstunden; die Mittelschulgruppen nach einen vorläufigen Plan je 35 Stunden; die Gymnasialklassen kamen auf 31—34 Pflichtstunden. — Neben dem Pflichtunterricht wurden zusätzlich wahlfreie Sonderkurse erteilt in moderner Literatur, Griechisch, Biologie, Turnen, Zeichnen und Malen, sowie Förderkurse in Deutsch bzw. Italienisch für Schüler, die in diesen Sprachen noch Lücken hatten. — Von den 226 Knaben und 174 Mädchen waren 270 katholisch, 130 evangelisch. Nach der Staatsangehörigkeit waren es 150 Deutsche, 27 Österreicher und 177 Italiener; der Rest verteilte sich auf 10 weitere Staaten. — Den Lehrkörper bildeten neben dem Di-

rektor, StR Oberberger: 12 StR und Ass., 2 MiL, 4 Vkl, 1 österr. Prof., 3 ital. Prof., je 1 Musik- und Turnlehrer, 3 KiGä mit ihren 2 Helferinnen, sowie 2 kath. und 2 evg. Geistliche für den Religionsunterricht. — Der Schule angeschlossen waren Erwachsenen-Abendkurse für Deutsch (31 Kurse mit 650 Teilnehmern!) und für die Mitglieder der deutschen Gemeinde Sprachkurse in Italienisch.

(Nach dem Jahresbericht)

In der Reifeprüfung Mai 1958 der D. Sch. in *Mailand* wurden im deutschen Aufsatz folgende Themen gestellt: a) Was berechtigt uns, von der Einheit Europas zu sprechen? — b) Wir leben in einer gefährdeten Zeit. Zeigen Sie an einigen Werken der modernen deutschen Dichtung die positiven Gegenkräfte! — Im Italienischen lauteten die Aufsatzthemen: a) La natura bella ideale in Dante, in Petrarca e nei poeti umanistici e rinascimentali — b) Esaminate una figura maschile dal Virgilio dantesco al Filippo alferano e oltre — Quali sono secondo voi gli elementi essenziali che caratterizzano l'epoca contemporanea?

In der Reifeprüfung 1956 hatten die Schüler der D. Sch. in *Rom* die Wahl zwischen einer Prüfung in Kunstgeschichte oder Musik. In Musik wurden ihnen im Mündlichen folgende Themen vorgelegt: 1) Elementarbegriffe der Musik (Notensystem, Notenschlüssel, Notenwerte, Pausen, Vorzeichen, Ganz- und Halbtöne, diatonisch, chromatisch, enharmonisch, Begriff und Einteilung der Intervalle. 2) Tonleitern, physikalische Begründung, Dur- und Molltonleitern, Quintenzirkel, Kirchentonarten. 3) Akkordlehre: Haupt- und Nebendreiklänge, Dominantseptakkord, Kadenz. 4) Formenlehre: Motiv, Thema, Periode; ein-, zwei- und dreiteilige Liedform. 5) Gregorianischer Choral, Evangelischer Choral. 6) Volkslied, Kunstlied, Ballade. 7) Instrumentalformen: Variationen, Rondo, Kanon, Fuge, Sonate, Symphonie. 8) Gemischte Formen: Kantate, Oratorium, Passion, Oper. 9) Minnegesang und Meistergesang. 10) Die Generalbaßzeit (Bach, Händel). 11) Die Wiener Klassiker (Gluck, Haydn, Mozart, Beethoven). 12) Die Romantiker (Weber, Schubert, Men-

delsohn, Schumann). 13) Die Spätromantiker (Wagner, Brahms, Bruckner, Hugo Wolf, Richard Strauß). 14) Moderne Musik. 15) Instrumentenkunde: Aufbau eines Symphonieorchesters.

**Sowjet-Republik.** 1957 ist im Statistischen Zentralamt der Russischen Sozialistischen Förderativen Sowjet-Republik zum ersten Mal wieder eine Fremdsprachenstatistik erschienen, die für deutsche Leser von besonderem Interesse ist. In diesem Teil der Sowjetunion, der mehr als die Hälfte der russischen Bevölkerung umfaßt, lernten 1956/57 in den siebenklassigen (Volks)Schulen: Deutsch 2 414 000, Englisch 895 000, Französisch 181 000 Schüler. Das bedeutet, daß in diesem wichtigsten Teil Rußlands von insgesamt 27 100 Siebenjahresschulen 24 900 Siebenjahresschulen Deutsch, 2 800 Englisch und 600 Französisch im Lehrplan führten. — Bei den höheren (10- oder 11klassigen) Anstalten (= 13 200) fielen auf Deutsch 11 800, auf Englisch 6 200, auf Französisch 2 100 Schulen. Anders ausgedrückt: In dem wichtigsten Teil der Sowjetunion mit seinen 112,6 Millionen Einwohnern lernten im April 1958: 4 197 700 Schüler Deutsch, 1 519 100 Englisch, 327 000 Französisch und 1 900 Spanisch. — Deutsch ist also wieder die wichtigste Fremdsprache der Sowjetunion geworden. Dr. Dr. Thierfelder

**Spanien.** Im Juni fanden in *Barcelona* und *Madrid* die deutschen Reifeprüfungen unter Vorsitz von Reg. Dir. Dr. Kaier aus Freiburg statt. In *Barcelona* bestanden 10, in *Madrid* 7 Schüler die Prüfung. Auch der Deutschen Schule in *Valencia* stattete Herr Dr. Kaier einen zweitägigen Besuch ab. Im Anschluß an die Schulbesichtigungen und Prüfungen fand in *Madrid* zum 1. Mal nach dem Kriege wieder eine Konferenz der Leiter aller deutschen Schulen in Spanien (*Madrid*, *Vigo*, *Sevilla*, *Bilbao*, *San Sebastián*, *Barcelona*, *Valencia*, *Zaragoza*, *Las Palmas/Canarias* und *Sta. Cruz de Tenerife*) statt, die der gleichmäßigen Ausrichtung der Schulen diene. Haupt-

punkte der Besprechungen unter Vorsitz des Prüfungskommissars waren: Lehrplan, Schulordnung, Versetzungsordnung, Zusammenarbeit der deutschen mit den spanischen Lehrern, Sprachenfolge u. a.

*Etwas über die Pünktlichkeit.* Der Direktor einer spanischen Schule in *Miranda de Ebro* beschloß eines Tages, den Eingang seiner Schule um 9 Uhr morgens abzuschließen, um den ständig zu spät kommenden Schülern eine Lektion zu erteilen. Leider sah er sich jedoch am nächsten Tag schon gezwungen, diese Maßnahme zurückzuziehen, da sich mehr als die Hälfte der Lehrer unter den Wartenden befand.

**Venezuela.** Nach dem 2. Jahresbericht 1957/58 begann die Pestalozzischule in *Maracaibo* im September 1957 in einem neuen zweistöckigen Gebäude. Heute ist es schon wieder zu klein. Die Vormerkungen für das nächste Schuljahr setzten schon um Weihnachten so zahlreich ein, daß sich schon heute neue Lehrer- und Raumfragen stellen. Die Schule plant daher den Bau eines eigenen Hauses. — Die Anstalt umfaßt den Kindergarten und 5 Grundschuljahre mit zus. 220 Schülern. Nach der Staatsangehörigkeit waren es: 158 Venezolaner, 13 Amerikaner, 10 Deutsche, 6 Engländer, 6 Italiener, 5 Österreicher; die übrigen 22 verteilten sich auf 14 weitere Staaten! Zu Hause sprachen: 133 spanisch, 43 deutsch, 32 englisch, 5 italienisch, 4 holländisch und 2 französisch. — 167 waren katholisch, 52 evangelisch, 1 ohne Bekenntnis. Sie wurden unterrichtet von 3 deutschen, 1 deutschstämmigen und 4 venezolanischen Lehrern. — Durch Sonderkurse in der Schule wurde besonders Gewicht auf Erlernung und Erhaltung der deutschen Sprache gelegt. Die Leitung der Deutschkurse an der staatlichen Universität lag in den Händen von Schulleiter J. Haase. Eine Weihnachtsfeier mit Aufführung eines Märchens, ein Faschingsfest mit dem Kasperle und das traditionelle Schlußfest vereinigten jeweils ca. 400 Eltern und Freunde der Schule.

## Büchertisch

**Otto Daube: Vom Singen zum Hören.** Verlag W. Crüwell, Dortmund 1957, 186 Seiten, geb. DM 7,80. — Der bekannte deutsche Musikerzieher, dessen Hefte zum Musikunterricht auf der Mittel- und Oberstufe und dessen im gleichen Verlag erschienenen Buch „Singendes Musizieren“ (Musikerziehung in den vier Singjahren vom 5.—8. Schuljahr) weite Verbreitung gefunden haben, läßt seinen bisherigen Veröffentlichungen ein bedeutsames Werk folgen, das als „Handbuch für die Musikerziehung vom 7. bis 9. Schuljahr“ gedacht ist und das Lied als Grundlage des musikalischen Werkunterrichts behandelt. Was Daube gibt, kommt ganz aus der Praxis und ist für diese bestimmt. Ausgehend von grundsätzlichen Erwägungen über die fundamentale Bedeutung des Singens für die musikalische Erziehung bringt das Buch in tabellarischer Zusammenstellung unter dem Titel „Lied und Leben“ Liedvorschläge für den Unterricht bis zum 8. Schuljahr, weiter eine wertvolle Aufgliederung des Liedgutes nach musikkundlichen Gesichtspunkten, um dann nach Besprechung des „Stoffplans“ in seinem Hauptteil direkt an die Musikarbeit in der Schule heranzuführen. In 12 Kapiteln werden (in einzelnen Arbeitsabschnitten durch das ganze Schuljahr hindurchführend) Beispiele eines lebendigen Musikunterrichts gegeben, die eine Fülle methodischer Anregungen bieten. Ein Buch für alle Lehrer, die ihren Musikunterricht interessant und erfolgreich gestalten wollen. Hilmar Höckner

Festschrift zum 80. Geburtstag von Ernst Otto: **Beiträge zur Einheit von Bildung und Sprache im geistigen Sein.** — 445 S., Gzl., DM 45,—, Verlag Walter de Gruyter, Berlin, 1957. — Diese 29 Festbeiträge namhafter Fachwissenschaftler, hg. v. Haselbach-Hartmann, sind Forschungskonzentrate der Gegenwart aus den Gebieten der Pädagogik, der Sprach- und Literaturwissenschaft und der Philosophie. Biographische Daten des verehrten Universitätslehrers, die Themen seiner Schriften und Vorlesungen bilden den Anhang. Aus der Fülle des Inhalts seien hervorgehoben:

Spranger, Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik — Leisegang, Die Marienbader Elegie — Weisgerber, Die sprachlichen Zugriffe — Heeroma, Die Moral der Philologie — ferner Abhandlungen über die Themen: Stifter und das Biedermeier, Bildungsauftrag der modernen Fremdsprachen, Humanistische Bildungsarbeit im neusprachlichen Unterricht, Die Klangzeitlupe im neusprachlichen Anfangsunterricht, Experimental Didactics, Wortfeld und Sprachfeld, Sprachveränderungen, Der moderne Roman, Raffsatz und Widersinn, Hesses Glasperlenspiel, Sprache und Geist, Innere Sprachform, Aufbau der Sprache, Wandlungen des Lebensbegriffes, Die Geschichte in Goethes Weltbild, u. a. m. Der knappe Raum verbietet, die reiche Fülle des Gebotenen im Einzelnen auch nur anzudeuten. Das stattliche Werk, eine Gemeinschaftslehre für den greisen Jubilar und Pionier der Sprachforschung und Sprachphilosophie, bietet dem Auslandslehrer willkommene Übersicht über die Fortschritte in seinen Studiengebieten, um fern von der heimatischen Sphäre sich über die Forschungen von heute zu belehren und in Kontakt mit seiner Wissenschaft zu bleiben. Es enthält aber auch zahlreiche und wertvolle Hinweise für die Praxis des Unterrichts.

Berger

„Das zweite Erwachen — Lyrik der italien. Renaissance“, hrg. von Schlösser und Ropertz und dem Verein der Freunde des Ludwig-Georgs-Gymnasiums in Darmstadt, ersch. als Heft 10 der „Agora“, Wissensch. Buchgemeinschaft Darmstadt; 18 S. Einleitung, 83 S. Gedichte, 23 S. Biographien und Literaturnachweise, 3 zeitgenössische Zeichnungen; DM 4,20. — Mit einigen Ausnahmen (Herder, Bürger, Rilke) gehören die Übersetzer zumeist der heutigen Generation an. Wir freuen uns festzustellen, daß von den 66 ausgezeichneten Übertragungen, denen jeweils der italienische Originaltext gegenübergestellt ist, nicht weniger als 13 von unserem Kollegen Ernst Wiegand Junker, StR in Worms (früher Rom) stammen. Für jeden Freund der italienischen Poesie und Sprache sind

diese Renaissancegedichte und ihre meisterhaften Übertragungen eine Fundgrube.

Hettich

**Hermann Weimer: Geschichte der Pädagogik.** Slg. Göschen Bd. 145, 12. Auflage von Heinz Weimer, 1956. 177 S. kart. DM 2,40. — Dieses in weiten Kreisen der Studierenden und Lehrer aller Schulstufen bekannte und geschätzte Buch, das der 1942 verstorbene Verfasser in 10 Auflagen immer wieder erweitert und vervollständigt hatte, ist in 11. und 12. Auflage von seinem Sohne neu bearbeitet worden. Ich besitze die vierte Auflage (1915). Der Aufbau des Werkes ist seither im großen Ganzen derselbe geblieben. Aber die Darstellung ist bis zur Gegenwart fortgeführt, und die einzelnen Abschnitte sind nach Inhalt und Form neu gestaltet worden. Das Büchlein gibt in 8 Abschnitten mit der durch seinen Umfang bedingten Beschränkung einen klaren und gedrängten Abriß der geschichtlichen Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens vom Altertum bis zur Gegenwart sowie eine leicht verständliche Einführung in die für diese Entwicklung leitenden pädagogischen Ideen und ihren Zusammenhang mit den geistigen Strömungen in Europa. Es kann jedem empfohlen werden, der sich einen Überblick über diese Entwicklungen und Zusammenhänge verschaffen will, ohne die Zeit und Gelegenheit zum Studium umfangreicherer Werke zu haben. Ein Verzeichnis von Quellenwerken und darstellenden Werken sowie Listen einschlägiger Schriften bei den einzelnen Abschnitten geben Ansatzpunkte für ein tieferes Eindringen in die Probleme. Ein Namen- und Sachverzeichnis erleichtert die Benutzung. Bedauerlich ist, daß die pädagogischen Aspekte des Auslandsschulwesens nirgends erwähnt sind; aber diesen Mangel haben auch alle anderen Werke über die Geschichte der Pädagogik, die ich kenne.

E. Löffler

**Der Volks-Brockhaus (Jubiläumsausgabe).** Gln., 896 S., DM 18.—. Verlag F. A. Brockhaus, Wiesbaden, 1956. — Diese Meisterleistung des allbekannten Verlags (Gründungsjahr 1805) bringt in kaum zu übertreffender sachlicher Konzentration rund 40 000 Stichwörter aus allen

Wissensgebieten auf fast 1 800 Spalten im Tiefdruckverfahren. Mit ca. 4 000 Abbildungen und Karten im Text und auf 86 einfarbigen und bunten Tafel- und Kartenseiten, sowie 127 Übersichten, Zeittafeln und Statistiken gibt der stattliche Band beste Antwort auf alle Fragen aus den Gebieten der geschichtl. Vergangenheit und Gegenwart, Wirtschaft und Recht, wie auch über Sport, Technik, Naturwissenschaft, Volkswirtschaft, Länder- und Völkerkunde, Medizin, Kunst und Lit., aber auch zur Rechtschreibung, auch der Fremdwörter, sowie biograph. Daten. Wesentlich sind die klaren Bezeichnungen der Betonung, Aussprache und Ableitung. — Bei Neuauflage wäre zu berücksichtigen, daß Punta Arenas (Magallanes) zwar die südlichste Stadt Chiles, aber nicht „der Welt“ ist (S. 134); dies ist das argentinische „Ushuaia“ auf Feuerland. Es muß auch darauf hingewiesen werden, daß die Währungstabelle auf S. 531 zumindest in bezug auf den Kurs des chilenischen Pesos inzwischen längst überholt ist. Doch dies ist das Schicksal aller Kursangaben. Sorgfältige Überprüfung des Werkes ergab jedoch, von diesen Kleinigkeiten abgesehen, allgemein unbedingte Zuverlässigkeit und Genauigkeit. Der Volks-Brockhaus kann daher als unentbehrlicher, treuer Berater aus voller Überzeugung empfohlen werden. Berger

**Der Neue Brockhaus.** Allbuch in fünf Bänden und einem Atlas. Band I (A—D). Dritte, völlig neu bearbeitete Auflage. Gln., 643 S. Je Band DM 34,— (Hldr. DM 42,—), 37,— DM, bzw. 45,— DM nach Schluß der Subskription, Ratenzahlung und Umtauschangebot für alte Lexika. Verlag F. A. Brockhaus, Wiesbaden, 1958. — Die fünf Bände in großem Lexikonformat werden rund 120 000 Stichwörter auf 3 200 dreispaltigen Buchseiten mit etwa 14 000 Bildern im Text und fast 300 Tafeln bringen, davon 80 in Mehrfarbendruck auf Kunstpapier, sowie 32 bunte Kartenseiten. Der vorliegende 1. Band enthält sehr viele gut ausgewählte Photos, Zeichnungen, Reliefkarten und zahlreiche Übersichten. Er ist ein prächtiges und höchst brauchbares Nachschlagewerk ersten Ranges, auch für Fragen des Stils, der Rechtschreibung und Interpunktion, der Betonung, Worthor-

kunft, Silbentrennung und der Mundartwörter, also Lexikon und Wörterbuch in Einem, eine glänzende Überschau über das Wissen der Gegenwart, selbstverständlich viel ausführlicher als der Volks-Brockhaus. Der Druck ist leicht lesbar, der Satz übersichtlich, der Einband geschmackvoll. Die Haltung ist grundsätzlich völlig objektiv: Gegensätzliche Auffassungen in Politik, Religion usw. stehen nebeneinander. — Der Bitte des Verlags im Vorwort um Hinweise, Wünsche und Anregungen nachkommend, sei bemerkt (mehr ergänzend, z. Tl. berichtend, geringfügig bei der Fülle des Gebotenen): (S. 9) zu „Abort“: Klosettanlagen mit Wasserspülung gab es bereits in der Frühzeit Indiens (4. Jhrtsd. v. Ch.) in Mohenjo-daro und Harrapa, ebenso in den Palästen der Minoischen Kultur Altkretas, im Zusammenhang mit der Sumerischen Kultur (cf. Fr. Behn, Ausgrabungen, Kohlhammer, 1955) — (S. 62): Wichtigste Lit. Angabe zur „Altsteinzeit“: Herbert Kühn, Felsbilder Europas, Kohlhammer, Stuttgart, 1952. — (S. 103) zu „Araukaner“: Der Name stammt von Alonso de Ercilla (16. Jh.), gegeben nach der Landschaft Arauco. Die chilen. Indianer nennen sich „Mapuche“, Landsleute. — (S. 108) zu „Argentinien“: Es gibt keine indianischen Reste auf Feuerland und in Patagonien mehr: cf. „Cape Horn“, by Felix Riesenberg, Lt. Cmdr., Dodd, Mead and Comp., New York, 1951, das grundlegende Werk über Geschichte und Aussterben der dortigen Urrassen. Als Lit. Angabe zu Argentinien, Brasilien und Chile sind (als z. Zt. beste) Mai's Taschenbücher anzuführen, Verlag Volk und Heimat, München 15. — (S. 192) zu „Barcelona“: In den letzten Jahren wurde tief unter der Kathedrale eine große Römerstadt ausgegraben, durch die geführt wird. Die Westgotischen Bauten am Dom sind zu erwähnen, darin der Saal, in dem Columbus von den Reyes Católicos empfangen wurde. — (S. 389) zu „Buddhismus“: Dieser war ursprünglich Philosophie, keine Religion. — (S. 390) zu „Buff“: Joh. Christ. Kestner war Gesandtschaftssekretär bei der Subdelegation für das Herzogtum Bremen 1767), nicht Reichskammergerichtsssekretär. — (S. 448) zu „Chile“:

Name aus dem Quichua der Inkas, bedeutet „Südland“. Die Schätzung auf 100 000—200 000 Araukaner ist ganz veraltet; bis auf geringe Reste in Reservationen sind die Mapuche jetzt im niederen Volk aufgegangen. Betreffs: „Spärlicher Reste auf Feuerland“ s. ob.! Die schlechte Wirtschaftslage Chiles und das katastrophale Absinken des chilenischen Pesos (heute kostet der US-Dollar 1150 Pesos, 1914 4 Pesos) müßte im Interesse der Auswanderer erwähnt werden. Das Reisebuch von H. Hellfritz über Chile (S. 449) darf nicht als Lit. Angabe gebracht werden. Es ist gut geschrieben, glänzend illustriert, doch oberflächlich und in vielen Einzelheiten falsch!

Berger

*Dieter Vollmer: Du sollst leben.* Braunschweig 1957. Verlag Hans Oedring, 152 Seiten, DM 4,50. — An Ratschlägen für unsere heranwachsende, oft so ungebärdige und führerlose Jugend, sie zu ganzen Menschen und zu nützlichen Staatsbürgern zu erziehen, fehlt es nicht. Sie kommen von lebenserfahrenen Männern und Frauen und wollen lehren und anleiten. Dieter Vollmer beschreitet einen anderen Weg: in lebendigem, persönlichem und schriftlichem Wechselverkehr läßt er die Jugend selbst zu Worte kommen. Er fragt, und antwortet, berichtigt und ermuntert und führt so, ein geborener Erzieher, der Liebe zur Jugend und Geschick zu ihrer Leitung besitzt, seine Unterredner mit leiser Hand durch alle Fragen der persönlichen und des Gemeinschaftslebens. Das Ziel ist: *werde, der du bist*, ein ganzer Mensch. Das Buch sei allen, die um die Ertüchtigung unserer Jugend bemüht sind, auch den Lehrern an deutschen Auslandsschulen wärmstens empfohlen. Nach dem Wunsche des Verfassers soll man es nicht nur *lesen*, sondern damit *arbeiten*.

Keiper

*A. Lange: Das neue Jugendgesetz 1957.* Hamm/Westf. 1958, Hoheneck-Verlag, 31 S., DM 1.—. *Walter Becker: Jugendschutz und Fernsehen.* Im gleichen Verlag, 32 S., DM 1,60. — Zwei für Eltern und Erzieher sehr nützliche Hefte. Das erste bringt den Text des Jugendschutzgesetzes 1957 und einen „Kurzkommentar für die Praxis“ mit

eingehenden Erläuterungen; das zweite betrachtet nach einer kurzen Einleitung über die Entwicklung des Fernsehens in Deutschland besonders dessen Einfluß auf junge Menschen und auf die Familie, und auf das Fernsehen als erzieherisches Problem. In sehr eindringlicher Weise werden die Gefahren, insbesondere des Werbefernsehens für die geistige Entwicklung der jugendlichen Menschen dargestellt. Die Hefte regen zu kritischem Nachdenken über diese neueste Erziehungsfrage an; man muß sie sorgfältig lesen.

Keiper

#### **Zeitgeschehen in historischer Sicht.**

Heft 1: Blick in den Vorderen Orient von Kurt Schwan. 72 S., DM 2,90. Heft 2: Blick nach Nordafrika von Kurt Schwan, 68 S., DM 2,80. Schwedische Neutralität heute von Heinz Krüger. 86 S., DM 3,40. Verlag Max Schmidt-Römhild 1938. — Ausgehend von dem richtigen Gedanken, daß die großen weltpolitischen Vorgänge im Geschichtsunterricht stärker berücksichtigt werden müssen, behandeln diese übersichtlichen und gemeinverständlichen Arbeiten, die für Lehrer und Schüler von Schulen und Volkshochschulen bestimmt sind, die zeitgeschichtlichen Ereignisse unter Anknüpfung an die historische Entwicklung, wobei Kartenskizzen gute Dienste leisten. Die beiden ersten jetzt hochaktuellen Hefte geben den Stoff konzentriert und zusammengefaßt wieder; doch wäre eine Erweiterung des Literaturverzeichnisses um einige eingehendere Fachwerke erwünscht gewesen. — H. Krüger behandelt das Problem Schweden in sehr viel weiterer Form. Unter Benutzung wichtigen Quellenmaterials gibt er einen sehr gelungenen Abriss über die Haltung Schwedens seit 1914, wobei für Deutschland sehr bedeutsame Vorgänge — besonders während und nach dem zweiten Weltkrieg — mit großer Sachkenntnis geschildert werden. Besonders auch die allgemeinen Betrachtungen über den Sinn und die Möglichkeit einer Neutralität im Rahmen der heutigen Weltlage verdienen Beachtung. So stellt dieser Beitrag eine wertvolle Ergänzung der Skandinavienliteratur dar und beleuchtet manche Zusammenhänge, die auch für die Zukunft der deutsch-schwedischen Beziehungen wichtig sind.

W. Drascher

**Und der Herr sprach — Biblische Geschichten für Schule und Haus**, erzählt von Heinr. Schmidt-Barrien; Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 185 S., kart. DM 2,80. — Entgegen unserem Grundsatz, die Beurteilung von Büchern für den Religionsunterricht den zuständigen Geistlichen zu überlassen, wollen wir dieses Büchlein für den evg. Religionsunterricht hervorheben, weil es die Sprache der Bibel in eine Form umsetzt, die ganz der Sprache des Kindes angepaßt ist, und damit der Forderung nach sprachlicher Vereinfachung entspricht, wie sie für Auslandsschulen und besonders deren fremdsprachige Kinder notwendig ist. — In der Wahl der Type ist der Druck hervorragend, und die zeichnerischen Beigaben in Rotbraun sind für Kinder passend und phantasieanregend. Dabei ist der Preis erstaunlich niedrig.

Schröter

**„Mein Lesebuch“** — das neue Lesewerk des Bayerischen Schulbuch-Verlages, München: 2. Schuljahr — 224 S. — DM 4,60; 3./4. Schuljahr — 384 S. DM 4,80; 5./6. Schuljahr — 406 S. — DM 5,60; 7./8. Schuljahr — 436 S. — DM 5,80. — Wie in Nordrhein-Westfalen, so ist nun auch in Bayern ein neues Lesewerk für Volksschulen erschienen. Der erste Eindruck ist, daß hier eine vortreffliche Aufmachung und Ausstattung sich noch erstaunlich preisgünstig auswirken. Dem freundlichen Einband entspricht eine mehrfarbige Bebilderung, dem griffigen Papier eine gute graphische Gestaltung. Die Disposition des Lesewerkes in seinen Sachkreisen ist nicht zu eng gefaßt und bringt eine stete Erweiterung des kindlichen Weltbildes, wobei Menschliches und Sachliches einander ergänzen. Doch trotz dieser Vorzüge wird es im Bereich auslandsschulischer Arbeit mit überwiegend fremdsprachigen Kindern nicht voll entsprechen können. Textliche Schwierigkeiten und Wortschatzüberforderungen werden auch beim Einsatz dieses Lesewerkes draussen auftreten. Es kann und wird nicht ersetzen, was die Lehrerschaft der Auslandsschule fordert und wünscht: das aus der Arbeit draußen erwachsene und für sie speziell geschaffene Lesewerk.

Schröter



## **Fremdsprachliche Lehrbücher**

nach der

### **METHODE GASPEY-OTTO-SAUER**

Im Deutschunterricht für Ausländer besonders bewährte und wichtige Lehrbücher

Elementary German Grammar – Petite grammaire allemande – Kleine deutsche Sprachlehre für Griechen – Gramatica elementare tedesca – Gramática elementar alemã – Deutsche Sprachlehre für Schweden – Gramática sucinta alemana – Deutsche KonversationsGrammatik f. Ungarn

Meine Bücher sind durch jede Buchhandlung zu beziehen.

Verlangen Sie mein neuestes Verlagsverzeichnis

**JULIUS GROOS VERLAG / HEIDELBERG**

HERMANN KESSLER

## **DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER**

Teil 1:

**Leichter Anfang**

Preis DM 4,90

Ein vollständiger Anfängerlehrgang  
nach der direkten Methode für  
Schüler aller Nationen.

Teil 2:

**Schneller Fortgang**

Preis DM 7,20

Eine anschauliche Deutschlandkunde  
mit einer übersichtlichen Einführung  
in die deutsche Sprachlehre.

Teil 1a:

**Leichte Erzählungen**

Preis DM 1,60

Ein lustiges Lesebuch im  
einfachsten Wort- und  
Formenschatz

Teil 2a:

**Kurze Geschichten**

Preis DM 2,20

Ein unterhaltsames Übungs-  
buch in leichtverständlicher  
Form.

Teil 3a:

**Moderne Dichtungen**

Preis DM 2,80

Ein erstes Einführungsbuch  
in das zeitgenössische  
Schrifttum

*Dazu Schautafeln und Wandbilder für Schulen und Kurse.*

**Kesslers Verlag für Sprachmethodik Essen, Gehrberg 70**

SCHULZ-GRIESBACH

## Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grundstufe

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

6. verbesserte Auflage

XII, 201 Seiten mit zahlreichen Zeichnungen, kart. DM 5,90, Leinen DM 7,20

Glossare

- |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| I Deutsch-Englisch-Türkisch          | VI Deutsch-Englisch-Arabisch *       |
| II Deutsch-Französisch-Neugriechisch | VII Deutsch-Portugiesisch            |
| III Deutsch-Italienisch-Spanisch     | VIII Deutsch-Englisch-Thai *         |
| IV Deutsch-Englisch-Persisch *       | IX Deutsch-Niederländisch-Schwedisch |
| V Deutsch-Ungarisch                  | X Deutsch-Indonesisch                |

je 80—150 Seiten, kart. DM 1,90 (\* je DM 2,90)

Leseheft für Ausländer

[Grundstufe] 64 Seiten, kart. DM 2,80

Leichtes Deutsch

Schallaufnahmen zu Schulz-Griesbach

5 Langspielplatten M 45 (17 cm  $\phi$ ) in Kassette mit Textheft - Ausgabe B - DM 31,—

Schlüssel zu Schulz-Griesbach

- I Englisch · II Französisch (i. Vorber.) · III Spanisch (i. Vorber.)  
IV Italienisch (i. Vorber.)

je 50 Seiten, kart. je DM 2,90

---

SCHULZ-SUNDERMEYER

## Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grammatik und Übungsbuch — 14. Auflage

Neu bearbeitet von Bernhard Thies

XII, 288 Seiten, kart. DM 7,20, Leinen DM 9,20

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN



# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 11 · 5. Jahrgang · München, November 1958

# DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

## INHALT DES HEFTES

|                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. 100 Jahre Deutsche Schule „Carlos Anwandter“ in Valdivia . . .                                              | Seite 241 |
| 2. Der Wiederaufbau des Musikunterrichtes an der Deutschen Schule in<br>Rom (Fortsetzung) . . . . . G. Newerla | Seite 244 |
| 3. Persönliche Nachrichten . . . . .                                                                           | Seite 247 |
| 4. Schulen mit deutschen Lehrkräften in Afghanistan N. Herrmann                                                | Seite 248 |
| 5. 65 Jahre Colegio de Goethe in Asunción . . . . G. Krauch                                                    | Seite 250 |
| 6. Die Errichtung eines Lehrerbildungsseminars in Buenos Aires<br>R. Schwede                                   | Seite 254 |
| 7. Aus aller Welt . . . . .                                                                                    | Seite 257 |
| 8. Büchertisch . . . . .                                                                                       | Seite 261 |
| 9. Zeitschriftenschau . . . . .                                                                                | Seite 264 |

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an OStDir. Dr. Hettich, Offenburg/Baden, Moltkestr. 50; über Fragen der Volks- und Mittelschule an Hptl. R. Schröter, Borgholzhausen/Teutob. Wald; zum Büchertisch an OStDir. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br., Okenstr. 42

Verband der deutschen Lehrer im Ausland E. V.: Mitgliedsbeiträge und Spenden werden erbeten an Postscheckkonto München 148 447. (Schulrat J. Gugler, Freising).

## MAX HUEBER / VERLAG

München 13, Amalienstraße 77 · Postscheckkonto München 36 238

Monatsschrift; 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

## 100 Jahre Deutsche Schule „Carlos Anwandter“ in Valdivia

(Auszug aus einem Bericht von *Tullus A. Raeke*, Valdivia)

Die Geschichte der Deutschen Schule in Valdivia setzt dort ein, wo die ersten deutschen Einwanderer und Kolonisten ihre Arbeit begannen. Seit 100 Jahren besitzt die deutsche Kolonie in ihrer Schule eine Stätte, die bestimmt war und ist, deutsche Bildung, deutschen Geist und deutsches Ansehen im Lande zu erhalten und zu fördern. Dadurch ist sie jedem heilig, der es mit der Erhaltung seines Deutschtums noch ernst nimmt.

Bald nach der Ankunft der ersten deutschen Einwanderer erkannte man, daß die von der chilenischen Regierung hier unterhaltene Kolonie-Schule den von Deutschland her gewohnten Erziehungsgrundsätzen und Anforderungen nicht genüge. Am 1. 10. 1858 schritt man zur Gründung einer eigenen Deutschen Schule. Triebfeder des Gedankens war der damals schon fast 60jährige *Karl Anwandter*, das Haupt der deutschen Kolonie und eine geborene Führernatur. Mit unermüdlicher Schaffensfreude und unbegrenzter Arbeitskraft leitete er den Deutschen Verein, errichtete eine Brauerei, erwarb große landwirtschaftliche Betriebe, richtete eine Apotheke ein. 15 Jahre lang leitete er als 1. Direktor die neue Schule. Als ein Jahr nach der Gründung das Mietsgebäude der Schule in Flammen aufging, sprangen Anwandter und die ihm zur Seite Stehenden mit neuen Opfern ein. Anwandter bezahlte sogar aus eigener Tasche die Reise der ersten Lehrer aus Deutschland und das Schulgeld für die ärmeren Schüler. Mit vollem Recht und mit Stolz trägt die Schule seinen Namen.

Die Schülerzahl stieg von Jahr zu Jahr, das Mietshaus reichte nicht mehr aus. 1864 erwarb man daher ein Grundstück für einen Neubau. Es war ein Stück sumpfiger Wildnis, das in zäher Arbeit der Kolonisten zu einem Baugrund umgearbeitet wurde. Auch beim Bau des Schulhauses schloß sich keiner aus, sei es daß er selbst mit Hand anlegte oder Baumaterial kostenlos lieferte.

Nachfolger Anwandters als Direktor wurde von 1876—1908 *Hermann Balde*. Am Schulplan Anwandters änderte er nichts; sie blieb auch unter ihm frei vom Druck der jährlichen Examen vor einer chilenischen Kommission und erteilte auch noch keine Berechtigungen. Als ein Teil der Kolonie versuchte, das System der staatlichen Lyzeen einzuführen, warnte er vor diesem Schritt, wurde aber nicht verstanden. Manchem Schlendrian, der in der Schule eingerissen war, machte er durch ein strenges Regiment ein Ende. Er setzte sich aber auch für die Erhöhung der zu geringen Gehälter ein und setzte die Errichtung eines Lehrerspensionsfonds durch, ein Werk, das leider infolge finanzieller Schwierigkeiten der Schule nicht lange durchgeführt werden konnte. Unter ihm wurde das durch einem Wirbelsturm i. J. 1881 schwer beschädigte Schulhaus 1885 vollständig umgebaut. Mit der Fünfzigjahrfeier der Schule i. J. 1908 fand seine lange Amtstätigkeit ihren würdigen Abschluß.

1909 übergab er die Leitung der Schule an *Dr. Fischer*, der sie bis 1912 innehatte. Eine Reihe moderner pädagogischer Neuerungen, die er beim Schulvorstand durchsetzte, scheiterte nach ersten vielversprechenden Anfängen teils an ihrem an sich zu weit gespannten Rahmen, teils an der einsetzenden Überforderung der Schulfinanzen. In seinem ersten Amtsjahr wurde nämlich Valdivia von einem verheerenden Großfeuer heimgesucht, durch das das Deutschtum der Stadt und damit die Schulfinanzen schwere Einbußen erlitten. Dr. Fischer suchte als erster Wege zur Weiterbildung der schulentlassenen Jugend. Er versuchte, der immer wieder drohenden Überfremdung der Schule durch die Humanitätsjahre nach chilenischem Muster vorzubeugen und ihr den deutschen Charakter zu erhalten. Zum ersten Mal taucht der Plan einer deutschen Realschule mit Angleichung an die Schulen im Reich auf. Als er seine Ideen nicht durchführen konnte, verließ Dr. Fischer Valdivia, um an der Deutschen Schule in Santiago ein größeres Arbeitsfeld zu übernehmen.

Sein Nachfolger war von 1912—1929 der aus Schwaben stammende *Hans Frey*. Unter ihm wurden die unteren Klassen nicht wie bisher nach Geschlechtern, sondern nach dem Grad der Beherrschung der deutschen Sprache geteilt, damit die von Haus aus Deutschsprechenden und die spanischredenden Kinder sich in ihrer Schulentwicklung nicht hinderten. Die Humanitätsjahre, gegen deren Einführung für Jungen sich Dr. Fischer gewehrt hatte, führte er auch für Mädchen durch, schuf aber in seinen letzten Jahren doch wieder Bürgerschulklassen mit dem Lehrplan einer deutschen Realschule, um der Schule wieder einen mehr deutsch eingerichteten Charakter zu geben. Unter ihm wurde der Schulneubau des Jahres 1923 und i. J. 1926 ein Erweiterungsbau durchgeführt und 1928 ein Internat eingerichtet. Als er sich nach insgesamt 30-jährigem Auslandsdienst zur Ruhe setzen wollte, war es nicht möglich, ihm eine Pension vom Deutschen Reich zu erwirken oder auch nur die Kosten seiner Übersiedelung in die Heimat zu erlangen. So ist er in Chile gestorben in brennender Sehnsucht nach seiner geliebten schwäbischen Heimat.

Sein Nachfolger wurde 1929 Studienrat *Bernhard Gade* aus Hannov. Münden, der die Schule bis 1932 leitete. Ihm wurde vom Schulvorstand die Aufgabe gestellt, die Schule um- und auszubauen zu einer Realschule nach deutschem Muster, wie sie schon Dr. Fischer und in seinen letzten Jahren auch Hans Frey vorgeschwebt hatte und wie sie in Valparaiso und Concepción bereits bestand. Das war hauptsächlich der Wunsch des Schulvereinsvorsitzenden Dr. P. Sievers; weniger Anklang fand der Plan bei einem großen Teil der deutschen Kolonie, was im ständigen Sinken der Schülerzahl zum Ausdruck kam. Die Eltern wandten mit Recht ein, für die Deutschen in Chile und ihre Kinder sei der Begriff „Heimat“ eng mit Chile verknüpft; Chile sei das Land, in dem sie als Männer und Frauen ihren Beruf ausüben, eine Familie begründen und wo sie dereinst ihre Tage beschließen würden. Diese Tatsache anzuerkennen sei keineswegs ein Mangel an deutschem Empfinden; eine Unterlassungssünde größter Art aber wäre es, wollte man diesen Kindern die gründliche Kenntnis der spanischen Sprache und der kulturellen Verhältnisse Chiles nicht mit auf den Weg geben. Trotz dieser Einwände wurden aber die Humanitätsjahre stufenweise abgebaut und 1932 der Aufbau der Realschule abgeschlossen. Auch die alljährlichen Prüfungen vor einer chilenischen Kommission wurden aufgegeben. Manches an Gades Plänen wurde durch die Ungunst der Zeit und die drückende Wirtschaftskrise erschwert oder gar durch-

kreuzt. Nach Beendigung seines Auftrages kehrte B. Gade 1933 in die Heimat zurück.

An seine Stelle wurde *Dr. Wirth* aus Ludwigshafen a. Rh. berufen. Er sollte den Aufbau der Realschule weiterführen. Unter ihm erhielt die Anstalt 1934 von der Reichsregierung die Anerkennung als sechsklassige Realschule. Statt der jährlichen chilenischen Prüfungen fand jetzt alljährlich vor einem Reichsbeauftragten eine Abschlußprüfung der Klasse 9 (U 2) statt, die zur Aufnahme in die Obersekunda einer deutschen Oberrealschule oder gleichartigen Vollanstalt im Auslande berechnete. Die Realschule bestand aber nur 8 Jahre. Dann wurde sie von einer außerordentlichen Generalversammlung 1937 wieder aufgegeben. Von jetzt ab folgten wieder auf 6 Volksschulklassen 3 Lyzealklassen nach dem Plan der chilenischen Liceos. Das Aufgeben der von *Dr. Wirth* durchgeführten Schulreform bedeutet in keiner Weise eine Schmälerung seiner großen Verdienste als Schulleiter. Es veranlaßte ihn aber doch, seinen Wirkungsort zu verlassen und in Buenos Aires die Leitung der Goethe-Schule zu übernehmen.

Nachfolger *Wirths* wurde 1938 der damalige Studienassessor *Hermann Sewing*. Ihm oblag es nun, nach dem Beschluß der Generalversammlung die sechsjährige Grundschule wiederherzustellen und die oberen Realschulklassen wieder in Humanitätsjahre umzuwandeln. 15 Jahre leitete *Dir. Sewing* die Schule. Er hat sie hindurchgeführt durch die traurigen und schweren Kriegsjahre, wie sie kein Schulleiter in Valdivia vor ihm zu bestehen hatte. Wenn unsere Schule in all diesen Jahren und trotz dem furchtbaren Zusammenbruch der alten Heimat hier draußen weiterbestand als Hort und Stütze des deutschen Kulturgutes, so ist das in erster Linie seinem hervorragenden diplomatischen Geschick zu verdanken. Um in Deutschland seine Beamtenrechte zu wahren, die durch ein längeres Fernbleiben gefährdet gewesen wären, verließ *Dir. Sewing* 1952 schweren Herzens Valdivia. (Ihn, der als Oberstudienrat in Münster i. W. tätig war, zog es aber wieder nach seiner Wahlheimat Chile; zum 1. Mai 1958 wurde er als Oberstudienrat an die Deutsche Schule in Santiago beurlaubt, wodurch unsere Zeitschrift den bisherigen Bearbeiter ihres „Büchertisches“ verlor. — Schriftleitung).

Nach ihm übernahm *Herbert Kluge* im März 1952 die Leitung der Schule. Vorher hatte er 15 Jahre lang die Leitung der Deutschen Schule in Puerto Montt inne. In den bisher 6 Jahren seiner Tätigkeit stieg die Schülerzahl von 470 auf 725. Damit ist Valdivia zur drittgrößten der rund 30 Schulvereins- und 12 deutschen Ordensschulen in Chile geworden. (Nach dem amtl. Verzeichnis der Auslandsschulen vom März 1958 zählt Santiago ohne Zubringerschulen 1220 Schüler, Concepción 750, Osorno 700, Valparaíso 625. — Schriftleitung). Die Schule ist heute Vollanstalt und führt über das Bachillerato zur Universitätsreife. Das neue prächtige Schulgebäude auf der Insel Teja, das zur Jahrhundertfeier am 1. Oktober 1958 eingeweiht und bezogen wurde, ist zum großen Teil der zielsicheren Mitarbeit *Kluges* zu verdanken \*).

Möge nach so wechselvollen Geschicken die Deutsche Schule in Valdivia auch im zweiten Jahrhundert ihres Bestehens in dem Geist weiterarbeiten dürfen, von dem sie bisher beseelt war!

\*) Das übersandte Bild eignete sich aus drucktechnischen Gründen leider nicht zur Reproduktion. — Schriftleitung.

# Der Wiederaufbau des Musikunterrichtes an der Deutschen Schule in Rom

(Fortsetzung)

von Günter Newerla, (Rom), Barcelona

**II. Der Aufbau des Musikunterrichtes.** Um den Anforderungen gerecht zu werden, die jeder Lehrplan an jedes Fach, so auch an die Musik stellt, ist es notwendig, daß jede Klasse für sich mit der dafür vorgesehenen Stundenzahl bedacht wird. Dieses erstrebenswerte Ziel ist bis zur ersten Nachkriegsprüfung an der Deutschen Schule in Rom 1956 nicht erreicht worden. (Anlage 1 : Lehrplan \*).

*Beim Beginn im Oktober 1951* hatte die Obertertia als damals höchste Klasse bis auf eine Ausnahme praktisch genau so wenig von Musik erfahren wie das zweite Volksschuljahr, das heißt, ich mußte in allen Klassen von vorne anfangen. So begann ich im Theoretischen mit den Elementarbegriffen der Musiklehre, wie Notensystem, Notenschlüssel, Notenwerte- und Pausen, Vorzeichen usw., im Gesanglich-Praktischen mit der Einführung in die Tonika-do-Methode, mit Kanons und mit ein- und zweistimmigen Volksliedern. Das ließ sich in den drei zusammengefaßten Volksschulklassen (2., 3. und 4. Schuljahr), in der Quinta- und in der Untertertia — eine Sexta und Quarta gab es noch nicht — gut an, besonders gut auch in der Untertertia, die vorwiegend von Mädchen besucht war. In der Obertertia fiel das Gesanglich-Praktische bei nur einem Mädchen in der Klasse fast ganz aus, da sich die Buben im Stimmbruch befanden. Dafür trieb ich in dieser Klasse das Theoretische schneller voran (Tonleitern bis zu je drei Vorzeichen, Dreiklänge auf der T, S, und D mit D 7), leitete vom Konzertbesuch auf die Instrumentenkunde und den Aufbau eines Orchesters über und unterrichtete in der Musikgeschichte über das Leben und Wirken großer Meister. — In der ersten Schulweihnachtsfeier beschränkten wir uns auf gemeinsam gesungene Lieder, und beim ersten Schulschlußfest gelang es, mit zwölf Mädchen und Buben einige Volkslieder darzubieten. Das musikalische Ergebnis des Schuljahres 1951/52 (es begann mit 84 und hatte bis zum Ende 104 Schüler) war die Kenntnis der Tonika-do-Methode. In Verbindung damit wurde eine Abkehr vom üblichen Schülergesang und ein Hinführen zum bewußten Leise- und Schönsingen erreicht. Die Grundlage für den nun aufzubauenden Schülerchor war geschaffen.

*Das Schuljahr 1952/53* (Anfangs 115, zum Schluß 128 Schüler) brachte als neue Klasse eine Sexta, so daß es nun außer dieser eine Quarta, Obertertia und Untersekunda gab. Im Musikunterricht wurden nun die zweite mit der dritten Klasse und die vierte mit der Sexta gekoppelt, die Quarta allein und die Obertertia mit der Untersekunda zusammen unterrichtet. Ein (gemietetes) Klavier belebte alles Musizieren im Unterricht und regte manchen Schüler an, privaten Klavierunterricht zu nehmen. Ein Geschwisterpaar, das die Sopran- und Altblockflöte genügend beherrschte, wurde angeleitet, anderen Schülern Blockflötenunterricht zu erteilen. Schließlich trat während des Schuljahres ein Schüler bei uns

---

\*) Die hier und später genannten „Anlagen“ mußten wegen Platzmangel weggelassen werden. Sie können von Interessenten unmittelbar vom Verfasser G. Newerla, Barcelona, Colegio San Alberto Magno, Copernico 30, bezogen werden.

ein, der Geige spielte und bei passender Gelegenheit während des Unterrichts und bei Schulfeiern mitwirkte. Das Musizieren nahm durch den immer aktiver werdenden Schulchor von etwa 20 Buben und Mädchen mehr und mehr Gestalt an. Kanons, zwei- und dreistimmige Volkslieder und Lieder mit zwei Melodien schmückten die Schulfeiern aus. Die traditionellen Weihnachtsspiele wurden von nun an für die nächsten vier Jahre so ausgewählt, daß der Chor seinen festen Platz darin hatte. Ein fröhlicher Wettstreit zwischen gesprochenem und gesungenem Wort, zwischen Spielern und Sängern setzte ein. — Um unsere Schüler mehr auf die Kunstmusik aufmerksam zu machen und noch mehr zum Instrumentalspiel anzuregen, konnte ich italienische Freunde, die auf dem berühmten italienischen Musikinstitut Santa Cecilia studiert hatten, für einen Musikabend mit deutscher romantischer Musik gewinnen. Er fand in unserem größten Schulraum viel Beifall. (Anlage 2: Programm). — So wurde das Schuljahr 1952/53 ein Jahr der musikalischen Anregung, besonders für diejenigen unserer Schüler, die selbst ein Instrument spielen lernten und nun mit noch mehr Eifer übten, um auch einmal vor der Elternschaft ihr Können zu erproben.

Im Schuljahr 1953/54 hielt ich meine Klavier- und Geigenschüler zusammen mit den Blockflötenspielern für so weit gekommen, in einem Vorspielabend aufzutreten (Anlage 3: Programm). Für alle Schüler, vor allem aber für die an der Vortragssfolge beteiligten und deren Eltern war das ein musikalisches Erlebnis. Zeichnerisch begabte Schüler nahmen durch Plakatentwürfe indirekten Anteil an der Veranstaltung. Den musikalischen Höhepunkt des Schuljahres bildete das Konzert mit Werken nur italienischer Meister als Gegenstück zum vorjährigen „Romantischen Musikabend“ mit nur deutschen Komponisten. Das Programm (Anlage 4) dieses Konzertes war auch Unterrichtsgegenstand in den oberen Klassen. Es gab jetzt bei 149 Schülern neben der Untersekunda auch schon eine Obersekunda. Im Unterricht wurden nun das dritte und vierte Schuljahr, die Sexta mit Quinta, Quarta mit Untertertia und Unter- mit Obersekunda gekoppelt. Eine Obertertia fehlte noch. Die zweite Volksschulklasse wurde mit Rücksicht auf die vielen italienisch sprechenden Kinder wegen der Sprachschwierigkeiten, die sich naturgemäß ergaben, wöchentlich zweistündig allein unterrichtet. Rhythmische Übungen mit zwei Triangeln kamen den Kindern dieser Klasse besonders gelegen. Die Buben und Mädchen drängten sich immer wieder zu einem rhythmischen Spiel mit mir. In den anderen Klassen wurden entsprechend dem Unterrichtsstoff Schülerdarbietungen der Instrumentalspieler mit einbezogen. Auch wer auf der Mundharmonika, dem Schifferklavier oder dem Kinderxylophon etwas zu spielen verstand, wurde ermuntert, seine Fertigkeiten vor seinen Mitschülern hören zu lassen. So begann sich langsam ein Musikleben an unserer Schule zu entfalten. Der Schulchor erhielt klangliche Verstärkung. Neben die Sopran- und Altstimmen trat nun durch einige aus dem Stimmbruch schon herausgekommene Obersekundaner eine Männerstimme als dritte Stimme hinzu. Die Blockflötenspieler wurden zu einer Spielgruppe zusammengefaßt und musizierten zwei- und dreistimmige Stücke. So konnten die Schulfeiern in ihrem musikalischen Teil immer mehr von den Schülern selbst bestritten werden.

Das Schuljahr 1954/55 (rund 160 Schüler) brachte mit einem neuen Schulgebäude auch ein Musikzimmer. Durch eine neue Schülerin kam eine zweite Geigenstimme zu uns. Nun konnte schon doppelstimmig Geigenmusik von Mozart und Schubert gespielt werden. Zu besonderen Anlässen, wie zum Beispiel zu

Weihnachtsfeiern, ließ ich manchmal auch die Blockflötenspieler mit den beiden Geigern zusammen musizieren, so daß wir dann schon von unserem kleinen „Orchester“ sprachen. Um ständiges Üben und damit Fortschritte zu erreichen, probte ich wöchentlich einmal einstündig abwechselnd mit den Geigen- und Blockflötenspielern. — So konnte auch der Musikunterricht in den Klassen — es gab nun Sexta bis Unterprima — durch die instrumentale Mitwirkung der Schüler immer abwechslungsreicher und dadurch noch anziehender gestaltet werden. Eine weitere Belebung erfuhr er durch gemeinsam besuchte Konzerte, die laufend vom österreichischen Kulturinstitut, später auch von deutscher Seite in den Räumen der Deutschen Bibliothek kostenlos durchgeführt wurden. Dabei handelte es sich um Solistenkonzerte jeder Art und Chor- und Kammerorchesteraufführungen. Es waren Konzerte von nur erlesener Musik, die meistens von erstklassigen deutschsprachigen Künstlern, mitunter auch von ausländischen dargeboten wurden. Zum besseren Verständnis erklärte ich in den Musikstunden die Programme. Wie sehr unsere Schüler durch solche Kunstgenüsse beeindruckt wurden, braucht nicht näher ausgeführt zu werden. Nicht minder erlebnisreich war der durch den Musikunterricht vorbereitete Besuch von Oratorien-, Passions- und Requiem-Aufführungen, die vom Römischen Musikinstitut Santa Cecilia veranstaltet wurden. Den meisten Zuspruch aber fanden die gemeinsam besuchten und für die Schüler vorbereiteten Aufführungen in der Römischen Oper. Sie hinterließen den nachhaltigsten Eindruck. Das war verständlich, denn nirgendwo anders als gerade in der Oper werden Auge und Ohr gleichzeitig derart gefangen genommen, daß sich für das Gemüt und die Vorstellungswelt gerade des jüngeren Menschen eine besondere Atmosphäre ergibt. Gewöhnlich waren es deutsche Opern, die wir von österreichischen und deutschen Gastspielensembles dargeboten bekamen. Natürlich war es immer nur eine bestimmte Anzahl von Schülern, die es sich leisten konnte, an allen für sie in Betracht kommenden Musikaufführungen teilzunehmen. Es war aber doch soweit gekommen, daß fast jeder Schüler der oberen drei Klassen mindestens zwei- bis dreimal mit dabei war. Das genügte schon und wirkte sich wie Sauerteig auf die Musikstunden in der Schule aus. Die Schüler hatten plötzlich eine neue Welt des Schönen entdeckt. Die Instrumentalspieler fühlten sich unmittelbar angesprochen und übten mit einem Eifer, als wollten sie selbst nach den Sternen greifen. Meine Chorsänger aber ließen sich nicht nur leicht anspornen, durch viele Stimmübungen die Stimme der Höhe und Tiefe nach auszubauen und schlank und geschmeidig zu halten, sondern an Liedern und Chorsätzen durch immer neue Wiederholungen herumzufeilen, um eine uns befriedigende Leistung zu erreichen. So hat das Schuljahr 1954/55 gezeigt, wie hoch von außen kommende musikalische Einflüsse einzuschätzen sind und wie sie nicht nur den Musikunterricht befruchten, sondern auch den Menschen selbst musisch zu beeinflussen vermögen. Die Schüler für außerschulische Musik, für das musikalische Rom, aufgeschlossen und empfänglich gemacht zu haben, ist das Ergebnis dieses Schuljahres.

*Das Schuljahr 1955/56* (195 Schüler) sollte zusammen mit der ersten Nachkriegsreifeprüfung den Aufbau des Musikunterrichts vorerst einmal abschließen. Wir begannen es gut gerüstet für größere Aufgaben, die vor allem der Chor schon mit Rücksicht auf den herannahenden 200. Geburtstag von Mozart erfüllen sollte. Trotzdem galt meine Hauptsorge der Oberprima, für die bei der kommenden Reifeprüfung je nach Wahl Musik oder Kunsterziehung als Prüfungsfach vorgesehen war. Mir war bekannt, daß ich dem Prüfungskommissar für 9 Prüf-



linge 15 Themen für die mündliche Prüfung vorzulegen hatte. Bei wöchentlich einer Stunde Musik, die oft noch vor Schulfeiern irgendeiner Probe zum Opfer fiel, erschien der noch zu bewältigende Unterrichtsstoff — allein schon in der Musikgeschichte, die bisher nicht systematisch aufbauend erteilt werden konnte — zu umfangreich, wollte man Musikgeschichte gleichzeitig mit praktischen Beispielen belegen. Daß es trotzdem gelang, auch hier zum Ziele zu kommen, war mit ein Verdienst des Kassenverwalters des Schulvorstandes, der meinem Plan, eine Schallplattensammlung anzulegen, schon am Ende des vergangenen Schuljahres größtes Verständnis entgegengebracht hatte. Er sorgte dafür, daß uns zu Beginn des neuen Schuljahres zwei Drittel der erbetenen Schallplatten, und zwar Musik bis einschließlich Bach und moderne Kompositionen, von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes in Bonn zur Verfügung gestellt wurden. Was uns zum Studium der Musikgeschichte noch an praktischen Beispielen fehlte, ergänzte die Schallplattensammlung der Deutschen Bibliothek, deren Benutzung uns stets offen stand. Nicht nur in die Musikstunden der Oberprima wurde Schallplattenmusik eingebaut, sondern auch in die aller anderen Klassen, sofern es der Lehrstoff zum besseren Verständnis erforderte. Zum selben Zweck wurden auch noch öfters und wirkungsvoller als bisher die Instrumentalschüler herangezogen. Sätze aus Konzerten für die Geiger, aus Sonaten für die Klavierspieler (besonders erste Sonatensätze, um die Sonatenform immer wieder heraushören zu lassen) und Stücke alten Stils für die Blockflötenspieler erlaubten es, den formenkundlichen Teil mancher Musikstunde durch Schüler vornehmlich der Oberklassen selbst zu gestalten. Der Chor vollbrachte in diesem Schuljahre seine größten Leistungen. Besonders waren es die wenigen Oberprimaner, die sich unermüdlich um ihre jungen frischen Männerstimmen bemühten; galt es doch bei der kommenden Weihnachtsfeier erstmalig einen vierstimmigen Satz („Stille Nacht“ von Joh. Friedr. Reichardt) erklingen zu lassen, was auch zur Zufriedenheit und Freude aller gelang. Das spornte an und verleitete mich, das „Ave verum“ als krönendes Chorziel zur beabsichtigten Mozartfeier hinzustellen. Der große Wurf gelang, wie überhaupt die Mozartfeier der schulisch-musikalische Höhepunkt aller vergangenen Jahre wurde (Anlage 5). — Danach ging es wieder verstärkt an die Arbeit zur Reifeprüfung. Im Chor stand dafür nochmals ein vierstimmiger Satz („Frisch gesungen“ von Friedrich Silcher) auf dem Programm. Die Reifeprüfung brachte der Oberprima die gewünschte Belohnung. Sechs von den neun Abiturienten ließen sich in Musik prüfen. Von diesen wurde einer mit „sehr gut“, vier mit „gut“ und einer mit „befriedigend“ zensiert. Da der Prüfungsvorsitzende, Herr Präsident Dr. Löffler, selbst prüfte, durfte ich mit diesem Ergebnis sehr zufrieden sein. Die Arbeit, die in den 15 Abiturthemen steckte, hatte gute Früchte getragen (Anlage 6, s. auch im Oktober-Heft 1958, S. 235).

Damit war das letzte Aufbaujahr für den Musikunterricht zu Ende gegangen. Es hatte dazu beigetragen, die Schüler auch in der Musik zur Selbständigkeit zu erziehen und Zutrauen zum eigenen Können gewinnen zu lassen.

(Schluß folgt)

## Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen: Mus.-L. *Günter Newerla*, Freiburg i. Br. (vorher Rom), Ende Sept. 1958 an D. Sch. (Col. Alemán San Alberto Magno) in Barcelona.

## Schulen mit deutschen Lehrkräften in Afghanistan

Von Stud. Ass. Norbert Herrmann, Kabul

Hier soll nur auf die Schulen eingegangen werden, die in irgendeiner Weise von deutscher Seite mit Lehrkräften versorgt werden. Eine Darstellung des Schulwesens des Gastlandes und der übrigen hier vorhandenen Auslandsschulen soll in einer eigenen Arbeit folgen.

Es handelt sich um folgende Schulen: *Nedjat-Oberschule, Deutsche Privatschule, Technische Schule.*

Jede dieser 3 Anstalten besitzt einen eigenen Status. Die wohl bedeutendste ist die *Nedjat-OSch.* Mit durchschnittlich 1200 Schülern in 32 Klassen ist sie eine afghanische Vollanstalt, mit der 1. Grundschulklasse beginnend und mit der afghanischen Reifeprüfung, die in Deutschland anerkannt ist, endend. Ständig haben ca. 450 Schüler deutschen Sprachunterricht mit mindestens 6 Wochenstunden. In den beiden obersten Klassen wird Physik, Chemie, Biologie, Logik, und Darstellende Geometrie in deutscher Sprache gelehrt und geprüft. Damit haben die Schüler von 40 Wochenstunden 23 Stunden Unterricht mit deutscher Lehrsprache. Deutsche Lehrer — z. Zt. sind nur 2 vorhanden — sollen den Sprachunterricht in 6 Klassenstufen durchführen. (7. bis 12. Klasse). Von den 15—25 Abiturienten, die jährlich die Anstalt verlassen, werden die 3 besten auf Kosten des afghanischen Staates zum Studium in das deutschsprachige Ausland geschickt, die restlichen studieren an den hiesigen Fakultäten. Diese Studenten und vor allem die Absolventen älterer Jahrgänge stellen ein nicht zu unterschätzendes Bindeglied zum deutschen Kulturraum dar. Allein 2 Ressortminister und mehrere höhere Ministerialbeamte der jetzigen Regierung sind aus der *Nedjat-OSch.* hervorgegangen. Seinen praktischen Niederschlag findet diese Verbindung zum deutschen Sprachraum in wirtschaftlichen Kontakten und in der Beauftragung deutscher Firmen mit Entwicklungs- und Aufbauarbeiten.

In den letzten Jahren hatten wir zunehmend Schwierigkeiten in der Aufrechterhaltung der gewonnenen Position. Der Hauptpunkt dabei war der Mangel an geeigneten Lehrkräften, in erster Linie für den Sprachunterricht. Da alle Bemühungen, eine Dozentur des Goetheinstituts zu erlangen, um einheimische Lehrkräfte heranzubilden, bis jetzt fehlgeschlagen sind, hängt die Möglichkeit des Deutschunterrichtes ausschließlich von der Verpflichtung ausländischer Lehrer ab. Da die von Afghanistan gebotenen Vertragsbedingungen finanziell sehr ungünstig sind, schaffte erst die Ausgleichszulage durch das AA eine wertvolle Änderung.

Die zweite Schwierigkeit liegt in der Heraufsetzung des Lebensalters für den Beginn des Fremdsprachenunterrichts. Während zunächst die Schüler mit dem 7., dann mit dem 10. Lebensjahr begannen Deutsch zu lernen, ist das Alter jetzt auf das 13.—14. Jahr festgesetzt. Ein deutliches Nachlassen der Leistungen bis in die obersten Klassen ist als Folge davon zu beobachten. Zudem liegt der Anfangsunterricht noch immer in Händen von nicht genügend vorgebildeten einheimischen Lehrkräften.

Als dritte Schwierigkeit sei noch das Fehlen geeigneten Lehrmaterials angeführt. Die in Deutschland bisher erschienenen Bücher für den Deutschunterricht

für Ausländer erfüllen ihren Zweck bei uns weder methodisch noch sachlich. Hier ist eine Bitte an die zuständigen Autoren angebracht, sich doch nicht in methodischen Spitzfindigkeiten zu verlieren, sondern zunächst einmal ein solides, allgemein brauchbares Lehrbuch für den Anfangsunterricht Jugendlicher zu schaffen. (Es gibt gute englische Vorbilder beim British Council). Unsere Bitten an das Goetheinstitut um Lehrhilfen sind bisher unberücksichtigt geblieben.

Eine weitere Sorge für uns ist die sprachliche Förderung der Schüler nach ihrem Abgang von der Schule. Hier können nur die Schaffung von Kulturinstituten mit Leseräumen, Vortrags- und Filmabenden und vor allem Kurse für Fortgeschrittene eine Abhilfe schaffen. Ein erster Schritt wurde durch die Stiftung einer Bibliothek durch die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes getan. Die regelmäßigen Sendungen deutscher Zeitungen und Zeitschriften helfen uns viel. Für die sprachliche Weiterbildung der Schüler sind Kinderzeitschriften wie „Lili-put“ oder „Der kleine Tierfreund“ wegen der einfachen, klaren Sprache sehr wertvoll. Für sprachliche Geübtere stehen uns eine Tageszeitung und vier Fachzeitschriften zur Verfügung.

Die *Deutsche Privatschule Kabul* ist eine durch den hiesigen Schulverein ins Leben gerufene und seit 8 Jahren bestehende Volks- und Höhere Schule, die letztere 6klassig, mit einer stark wechselnden Schülerzahl von durchschnittlich 40—45. Von dieser Zahl sind zwischen 20—25 Prozent Ausländer. Die geringe Schülerzahl und die durch die Landesgesetze bedingte Ausschließung der Einheimischen von der Anstalt lassen sie nur wenig in die Breite wirken. Sie darf in erster Linie als Schule für die Kinder der hier tätigen deutschen bzw. deutschsprachigen Ausländer angesehen werden. Daraus kann man eine gewisse kulturelle Bedeutung ableiten; denn erst das Vorhandensein dieser Schule veranlaßt manchen Fachmann, einen Vertrag hierher abzuschließen. Eine direkte Auswirkung auf die afghanische Bevölkerung besteht nicht, und auch die Möglichkeit der Sprachverbreitung an andere Ausländer ist beschränkt, da noch eine internationale Schule mit Englisch/Französisch und eine konfessionelle amerikanische Schule bestehen. Die Versorgung mit Lehrkräften und Lehrmitteln an der deutschen Privatschule ist, relativ gesehen, ausgezeichnet.

Eine der *Technischen Schule* entsprechende Anstalt kennen wir in Deutschland nicht. Sie kann eine Gewerbeschule mit gleichzeitiger Lehrlings- und Meisterausbildung genannt werden. Da hier eine Lehrlingsausbildung in privaten Handwerksbetrieben oder der Industrie nicht gegeben ist, durchlaufen die Schüler, die mit etwa 14 Jahren an die Schule kommen, hier sowohl die Lehre als auch die Gewerbeschule (Berufsschule). Die Anstalt ist in verschiedene Zweige gegliedert. Zur Zeit sind 6 deutsche bzw. österreichische Lehrer an ihr tätig. Nach den Gegebenheiten sollen es Gewerbelehrer mit sehr guten praktischen Kenntnissen sein, da Praxis und Theorie nebeneinanderlaufen. Deutscher Sprachunterricht wird zwar erteilt, doch ist der Erfolg sehr gering. Die Sprache dient hier nur dem Verständnis der technischen Ausdrücke.

In die Förderung durch die Deutsche Technische Hilfe für Entwicklungsländer ist diese Schule einbegriffen worden. Nach den bisherigen Beschlüssen stehen nicht unerhebliche Mittel für die Bezahlung von aus Deutschland entsandten Lehrkräften und die Gestellung von Maschinen und Material zur Verfügung. Hier tritt ein uns sehr berührendes Problem zu Tage, das auch in den anderen Entwicklungs-

ländern aktuell ist bzw. wird. Die Deutsche Technische Hilfe hat für verschiedene Länder die Einrichtung und den Betrieb von technischen Schulen ins Auge gefaßt. Diese Schulen kommen einem dringendem Bedürfnis dieser Länder nach Handwerkern und Facharbeitern nach. Diese Hinneigung zur Technik läßt die Frage der Sprache und Kultur stark in den Hintergrund treten. Es sollte doch nicht außer Acht gelassen werden, daß die Wirkung einer langjährigen sprachlichen Bildung nachhaltiger ist, als die Gestellung vergänglicher Maschinen und eine kurzzeitige und deshalb sehr kostspielige Entsendung von technischen Lehrern. Hier muß eine ausgleichende Überlegung wirksam werden, die beiden Anliegen gleichermaßen gerecht wird.

Neben diesen drei Schulen genießt noch eine afghanische *Höhere Handelsschule* und eine afghanische *Kunstschule* eine gewisse deutsche Förderung. Die erste tendiert — verständlicherweise — zum Englischen, da dieses hier die mit dem Ausland übliche Geschäftssprache darstellt, die zweite ist in ihrem Programm noch sehr jung und in der Entwicklung begriffen. Es wird sich bei beiden höchstens um eine Gestellung von Fachleuten handeln, wobei eine sprachlich-kulturelle Einflußnahme fast vollständig ausscheidet.

Es sind im Obigen viele Fragen angeschnitten worden, von denen ich annehmen darf, daß sie nicht nur Afghanistan betreffen. Es wäre schön, wenn manche dieser Anregungen bei den zuständigen Stellen einen Widerhall finden würden und zum Nutzen für uns alle praktische Auswirkungen zeitigten. Es darf abschließend noch einmal betont werden, daß wir es hier vor allem bei der Nedjat-Oberrealschule mit einer Anstalt zu tun haben, deren kulturelle und praktische Wirkung im Lande recht erheblich ist. Die Förderung einer Schule, die jährlich über 400 Kindern deutsche Sprache und Kultur vermittelt, rechtfertigt sicher die Aufwendung der notwendigen Mittel.

## 65 Jahre Colegio de Goethe in Asunción

Von Rektorin Gertrud Krauch, Asunción/Paraguay

In diesem Jahr, 1958, feiert das Colegio de Goethe das 65. Lebensjahr. Ursprünglich nannte es sich Colegio Alemán und wurde am 16. Januar 1893 als zur evangelischen Kirche gehörig gegründet. So waren anfangs die Pastoren auch gleichzeitig Direktoren des Kollegs. In den ersten Jahren seines Bestehens war die Zahl der Schüler des Colegio Alemán sehr klein; es hatte nur 2 Klassen in gemieteten Räumen.

Bis zum Jahre 1899 war Pastor Ewald Direktor. In dieser Zeit zählte das Colegio Alemán zu seinen Lehrern bekannte Persönlichkeiten, wie Dr. Manuel Gondra, der später Präsident der Republik war, und Ramon I. Cardoso, ein höchst angesehener Professor, der auch später, als das Kolleg eine Oberschule hatte, sich noch viele Jahre mit großem Enthusiasmus dem Lehrberuf widmete.

Nach Pastor Ewald folgte in der Direktion Pastor Mühlsteph, den den ersten Lehrer aus Deutschland, Herrn Otto Kleitsch, kommen ließ. 1907 übernahm Herr Rohner die Schulleitung. In diesen Jahren war es nicht möglich gewesen, die Zahl der Schüler zu vergrößern, auch blieb es bei nur 2 Klassen.

Von größter Wichtigkeit für die Zukunft des Kollegs war die im Jahre 1910 von der Generalversammlung gefaßte Resolution, die Verwaltung der Schule von der Kirche zu trennen. So bildete sich die erste Direktions-Kommission des Colegio Alemán. Nach vielen Bemühungen erreichte diese Kommission die Entsendung von Prof. Roeser aus Deutschland, dem sie die Schulleitung am 1. Februar 1911 anvertraute, die er mit viel Geschick bis 1922 inne hatte. Als Prof. Roeser die Direktion übernahm, hatte das Kolleg seinen Tiefstand erreicht, es zählte nur 11 Schüler. Aber bald machte die Aktivität Roesers sich bemerkbar, denn 1913 bestanden bereits 3 Klassen. Jahr für Jahr wurden neue Klassen für die anwachsende Zahl der Schüler errichtet. Nicht nur die Schülerzahl stieg an, sondern man verbesserte auch beträchtlich die Lehrmethoden.

Man unterrichtete nicht nur in deutsch, sondern auch in spanisch, in Übereinstimmung mit dem staatlichen Lehrprogramm, was dazu führte, daß 1922 das Colegio Alemán den paraguayischen Schulsystem eingegliedert wurde. Seit diesem Jahr konnten alle abgehenden Schüler des Colegio Alemán in jede paraguayische Oberschule eintreten, ohne das Eintrittsexamen ablegen zu müssen. Diese Tatsache spricht dafür, daß der gute Name des Kollegs ihm einen festen Platz gesichert hatte, der Schritt für Schritt durch großen Eifer erobert worden war. Es gab bereits alle Klassen der Volksschule mit über 100 Schülern.

Von 1922, dem Jahr, in dem sich Herr Roeser zurückzog, bis 1924 war Herr Motzkau Direktor. In diesen Jahren ergab sich die dringende Notwendigkeit, der Schule ein Internat für die vom Lande kommenden Schüler anzugliedern. Dieser Wunsch wurde gleichzeitig mit der Ernennung von Herrn Hölters aus San Bernardino zum Direktor des Kollegs im Jahre 1925 verwirklicht. Das Internat bestand bis 1930.

Das Colegio Alemán hatte sich nun so vergrößert, daß es unbedingt notwendig war, ein passendes Gebäude zu finden. Es ergab sich bald die günstige Gelegenheit, das schöne Anwesen zu erwerben, auf dem noch heute die Schule sich befindet. Der Entschluß zu diesem Ankauf wurde im Mai 1926 von der Generalversammlung einstimmig angenommen, die damals unter der Präsidentschaft von Alberto Heilbrunn stand, der mit viel Dynamik und Hellsichtigkeit den Deutschen Schulverein lange Jahre hindurch leitete. Die Erwerbung dieses Gebäudes in so vorzüglicher Lage, in der Avenida España, einer der schönsten Straßen von Asunción, mit seinen geräumigen Einrichtungen kann als von größter Wichtigkeit für die zukünftige Entwicklung der Schule angesehen werden.

Darüber hinaus normalisierte man die Entsendung von Lehrern aus Deutschland in der Art, daß die Lehrer, deren Vertrag zu Ende ging, durch neuverpflichtete ersetzt wurden. Diese kamen mit frischem Enthusiasmus aus der Alten Welt und hatten die beste pädagogische Ausbildung.

Herr Hölters führte die Schule bis 1930. Er wurde durch Herrn Wünsche, einem aus Deutschland verpflichteten Lehrer, ersetzt, der bereits seit 1928 im Kolleg unterrichtete.

Während seiner Amtszeit begann 1932 der Chaco-Krieg zwischen Paraguay und Bolivien. Eine der ersten Folgen dieses Krieges war die Schließung des Colegio Nacional, der größten staatlichen Oberschule, um das Gebäude als Lazarett benutzen zu können. Dadurch waren viele Schüler ohne Kolleg, und man überlegte die Schaffung eines anderen Kollegs, das jenes ersetzen sollte. Eine

größere Anzahl von Lehrern des Colegio Nacional, an der Spitze Herr Frontanilla, machte dem Deutschen Schulverein den Vorschlag, die Einrichtungen des Colegio Alemán dafür zu benutzen, gleichzeitig mit einer Erweiterung der Schulklassen bis zum paraguayischen Abitur. Nach vielen Überlegungen kam man zu einem Übereinkommen, und der Deutsche Schulverein, unter der Präsidentschaft von Carlos Heckhausen, dessen große Aktivität der Schule immer in Erinnerung sein wird, nahm den Vorschlag an. So begannen 1933 unter der gemeinsamen Direktion von Herrn Frontanilla und Herrn Wünsche die Klassen der Oberschule.

Von Anfang an funktionierte der Betrieb der Oberschule mit völliger Regelmäßigkeit, so daß schon im Jahre 1934 die ersten 11 Abiturienten das Colegio Alemán verlassen konnten. Natürlich war mit der Einrichtung der Oberschule auch eine beträchtliche Erhöhung der Schülerzahl verbunden. 1932 zählte sie 150 Schüler, 1934 waren es bereits 410.

Nachdem 1934 der Vertrag mit Herrn Wünsche abgelaufen war, übernahm Herr Möller, ein junger und sehr aktiver deutscher Lehrer, der dem Kolleg einen außerordentlichen Aufschwung gab, die Leitung der Schule. Der gute Name des Kollegs nahm ständig zu, und es wurde als eine der besten und diszipliniertesten Schulen Asuncions angesehen.

Der Vertrag mit Herrn Möller erlosch im Jahre 1938, und Herr Ketterer wurde zum Direktor ernannt, der mit viel Idealismus und Eifer sich seiner Aufgabe widmete. Dieser so ausgezeichnete Direktor mußte in der für die Schule schwierigsten Zeit amtieren, der des zweiten Weltkrieges. Die Auswirkungen des Krieges machten sich bald bemerkbar: 1942 ernannte das Unterrichtsministerium Herrn Avila als ständigen Kontrolleur des Kollegs. Seitdem folgten Maßnahmen gegen die Schule in schneller Folge. 1944 wurde als Kontroll-Direktor Dr. Luis Lezcano eingesetzt, der mit viel Takt und Bestreben, letzte Konsequenzen zu verhindern, den Namen des Kollegs änderte und ihm den Namen des großen deutschen Dichters Goethe gab. So wurde im April 1945 das Colegio Alemán in „Colegio de Goethe“ unbenannt.

Diese Änderung hatte jedoch nicht den gewünschten Erfolg, denn im gleichen Jahr löste man den Rechtszustand des Deutschen Schulvereins auf, und einige Tage danach wurde durch Regierungsdekret alles Eigentum des Schulvereins dem Unterrichtsministerium übergeben. Mit anderen Worten, das Kolleg und sein großer Sportplatz blieben weiterhin Eigentum des Schulvereins, der jedoch keine juristische Person mehr darstellte. Das Unterrichtsministerium seinerseits übergab den Sportplatz der staatlichen Sportschule. Man unternahm von seiten des Schulvereins jeden Versuch, das Kolleg zu retten, u. a. schuf man die Vereinigung der Eltern der Schulkinder. Aber alle Bemühungen blieben der besonderen Umstände wegen vergeblich.

Trotzdem gründete man im Jahre 1946 von neuem den Schulverein des Colegio de Goethe, dem man neue Satzungen gab und für den man die juristische Rechtsmäßigkeit erreichte. Dadurch war es möglich, daß dieser neue Verein mit den staatlichen Dienststellen in Verhandlungen treten konnte. Es waren schwierige Jahre für ihn. Anfangs mußten sich seine Mitglieder sehr reserviert verhalten, um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen, das die Erreichung ihres Zieles, nämlich die Rückgewinnung der Schule und des Sportplatzes, erschweren würde.

Von 1946 bis 1949 fungierten folgende vom Unterrichtsministerium ernannte Direktoren: 1946 *Dr. Juan Vicente Ramirez*, 1946 *Epifanio Mendez Fleitas*, 1947

*Bacon Duarte Prado* und 1948 *Serapio Torres*. Nach vielen Bemühungen erreichte der Schulverein durch Regierungsdekret Nr. 8845 des Jahres 1949 die volle Verwaltung des Kollegs durch den Schulverein, was der erste Schritt für die gesamte Rückgewinnung war. Die Regierung machte jedoch die Unterzeichnung des Dekrets von der Bedingung abhängig, daß Dr. Ricardo Boettner mit der Direktion betraut wurde. Dieser Vorschlag wurde angenommen und tags darauf das Dekret unterzeichnet.

Der Schulverein mußte nun beweisen, daß er auch fähig war, die Geschicke des Kollegs in entsprechender Weise zu lenken. Weder der Schulverein noch die Direktion durften in ihren Anstrengungen versagen, denn von einem guten Erfolg hing die endgültige Lösung für die Schule ab. Denn beide übernahmen ja Ende 1949 die Verantwortung für eine Schule, die an Prestige versoren hatte, deren Einrichtungen sich in einem unzureichenden Zustand befanden und deren Disziplin stark nachgelassen hatte. Die Zahl der Schüler betrug in diesem Jahr 400.

Das erste, was man tat, war, die Sommerferien zu benutzen, um die Instandsetzung des Gebäudes und des Mobilars vorzunehmen. Mehr als 200 zerbrochene Fensterscheiben wurden neu eingesetzt, 150 beschädigte Bänke repariert, man kaufte 200 neue Stühle, die sanitären Anlagen wurden vergrößert und modernisiert, man strich die ganze Schule mit hellen freundlichen Farben, asphaltierte den Hof und pflanzte Bäume und Blumen — alles, um den Kolleg ein passendes Milieu zu schaffen. Die Erfolge der neuen Verwaltung zeigten sich bald. Im Jahre 1953 zählte man bereits 750 Schüler.

Dank der guten Arbeit des Schulvereins und der Direktion erreichte man nach vielen Kämpfen zuerst, daß der paraguayische Staat den Schulverein des Colegio de Goethe als Rechtsnachfolger des früheren Deutschen Schulvereins anerkannte; ferner, daß durch das Regierungsdekret Nr. 17 698 alle 1945 gegen die Schule und deren Sportplatz unternommenen Maßnahmen rückgängig gemacht wurden und alles Eigentum der Schule zurückerstattet wurde.

Alle Sorgen und Unannehmlichkeiten von vielen Jahren sah man durch diesen Erfolg belohnt. Heute befindet sich die Schule in besten Bedingungen, genießt einen ausgezeichneten Ruf, und alles läuft in normalen Bahnen. So kann sie mit Stolz ihr 65. Lebensjahr feiern. Das Interesse für das Colegio de Goethe zeigt sich in der wachsenden Anzahl der Einschreibungen; heute überschreitet die Zahl der Schüler bereits 1000, während der Lehrkörper annähernd 70 Kräfte umfaßt.

1957 wurde der jetzige Direktor, Prof. Dr. Ricardo Boettner, der seit 9 Jahren mit viel Geschick das Kolleg leitet, von Bundespräsident Dr. Heuß für seine großen Verdienste um die Schule mit dem Bundesverdienstkreuz 1. Klasse ausgezeichnet.

11 Schüler waren es, als die Schule 1893 gegründet wurde, mehr als 1000 sind es 65 Jahre später, und das Kolleg sieht mit viel Optimismus in die Zukunft. Die Zahl der Abiturienten geht in die Hunderte. Sie sind eine Ehre für die Schule durch ihre Mitarbeit am staatlichen Leben in ihren heutigen Berufen und Stellungen. Darüber hinaus ist das Colegio de Goethe, als wesentliche Stätte deutschen Kulturgeistes in Paraguay, ein Mittelpunkt der deutschen Kolonie des Landes geworden. Es ist sich seiner Sendung als Mittler zwischen den beiden Staaten Deutschland und Paraguay bewußt und hat das im Laufe seiner bewegten Geschichte bewiesen.

## Die Errichtung eines Lehrerbildungsseminars in Buenos Aires

Von Rudi Schwede, Fachlehrer an der Escuela del Norte,  
Martinez — Buenos Aires

*Am 18. Juli 1958 wandten sich die Herren Dr. K. F. Venhoff (Direktor der Escuela del Norte), Heinz Drechsel und Rudi Schwede mit folgender Eingabe an den Deutschen Botschafter in Buenos Aires:*

Die Erfahrung lehrt, daß der Bedarf der deutschen Auslandsschulen an vorgebildeten Lehrkräften in keiner Weise vom Auswärtigen Amt gedeckt werden kann. Die aus den innerdeutschen Schuldienst beurlaubten und an deutschen Auslandsschulen verpflichteten Lehrkräfte reichen zahlenmäßig nicht aus, um dem Bedarf der Auslandsschulen gerecht zu werden.

Alle Schulen sind heute gezwungen, bei der Anstellung auf Lehrpersonal zurückzugreifen, daß weder fachlich noch pädagogisch entsprechend vorgebildet ist. In Argentinien und der Mehrzahl der südamerikanischen Länder kann jeder Schüler nach Abschluß seiner höheren Schulzeit (Zweig magisterio) vollgültig als Lehrer arbeiten, das heißt also, nach einer 12-jährigen Schulzeit im Alter von 17 und 18 Jahren.

Außerdem sind die Fälle nicht selten, wo Berufsfremde nur auf Grund ihrer Fachstudien die Lehrbefähigung für bestimmte Fächer erhalten (Zahnärzte, Juristen, Mediziner, Architekten, Ingenieure).

Sehr häufig muß sogar auf Leute zurückgegriffen werden, deren einzige Qualifikation die annähernde Beherrschung der deutschen Sprache ist. Dieser Zustand führt dazu, daß an vielen Schulen keine Möglichkeit besteht, einen vollwertigen Deutschunterricht zu erteilen, der etwa dem Niveau einer deutschen Inlandsschule entspricht, und daß lernfreudige und arbeitswillige Kinder dementsprechend keine Gelegenheit finden, ihr Wissen zu vertiefen. Davon sind vor allen Dingen Kinder betroffen, deren Eltern durch berufliche Verpflichtungen nur begrenzte Zeit im Lande bleiben. Diesen Kindern fällt es besonders schwer, nach der Rückkehr den Anschluß an innerdeutsche Schulverhältnisse zu finden. Da zudem jede Schule verpflichtet ist, das volle im Sinne alter Lernschulmethodik aufgestellte argentinische Schulprogramm zu erfüllen, fehlt dem Deutschunterricht ohnehin schon der zeitliche Rahmen, der an innerdeutschen Schulen zur Erreichung des gleichen Lehrziels vorgeschrieben ist. Daraus ergibt sich die unbedingte Notwendigkeit, die zur Verfügung stehende begrenzte Zeit durch fachlich gebildete Kräfte voll auszuschöpfen.

Die angeführten Mängel sind durch die geringe Entsendung von Lehrkräften nicht zu beheben. Außerdem werden die entsandten Lehrer nur befristet zu Dienstleistungen beurlaubt, was die Gleichwertigkeit der Arbeit auf die Dauer gefährdet.

Es empfiehlt sich daher, aus der einheimischen deutschstämmigen Bevölkerung ein Stammpersonal an Lehrkräften heranzubilden. Dabei würden sich folgende Vorteile ergeben:

1. Ein dauernder Lehrerwechsel wird vermieden.



2. Die Mentalität der Kinder, Land, Leute und Sprache sind vertraut. Damit entfällt die die eigene pädagogische Arbeit belastende Eingewöhnungszeit, die der entsandte Lehrer für ein fruchtbares Wirken benötigt.

Da es jedoch im Interesse der Bundesrepublik liegt, deutsches Kultur- und Sprachgut im Ausland zu erhalten und zu vertiefen, unterbreiten wir zur Behebung der aufgeführten Mängel den folgenden Vorschlag:

1. Für Argentinien und Interessenten aus solchen angrenzenden Staaten, die zu Deutschland diplomatische Beziehungen unterhalten, wird in Buenos Aires ein Lehrbildungsseminar errichtet, dem die Aufgabe zufällt, aus der deutschstämmigen Bevölkerung Lehrkräfte heranzubilden. Diese Lehrkräfte sollen an den deutschen Auslandsschulen Südamerikas in der Unter- und Mittelstufe eingesetzt werden und dem Mangel an Lehrkräften abhelfen.

2. Dieses Lehrbildungsseminar wird unter eigener Leitung der Institution Cultural Argentino-Germana räumlich angegliedert.

3. Das Lehrbildungsseminar gibt sich folgende Seminarordnung:

*A) Dauer des Studiums:* Die Ausbildung umfaßt sechs Semester. Die ersten vier Semester werden am Lehrbildungsseminar absolviert. Im 5. und 6. Semester sollen die Studenten die Möglichkeit haben, als Gasthörer deutsche Pädagogische Hochschulen oder Akademien zu besuchen. Nach Beendigung des 6. Semesters erfolgt in Deutschland die Abnahme der ersten Lehrprüfung.

*B) Weiterbildung:* Zur Weiterbildung der aus Deutschland zurückgekehrten Lehrkräfte und zur Fortbildung der bereits im Schuldienst befindlichen Lehrkräfte werden Sonderkurse eingerichtet, in denen besonders Gewicht auf die Vermittlung methodischen Wissens zu legen ist. Gleichzeitig soll die Weiterbildung auf die 2. Lehrprüfung vorbereiten. Frühestens zwei Jahre, spätestens 5 Jahre nach bestandener 1. Lehrprüfung soll sich der Lehramtsanwärter der zweiten Lehrprüfung unterziehen. Die zweite Lehrprüfung ist vor einer von der Deutschen Botschaft zu bestimmenden Prüfungskommission hier abzulegen. Das Bestehen der zweiten Lehrprüfung berechtigt zur Festanstellung an deutschen Schulen des In- und Auslandes.

*C) Aufnahmebedingungen:* Die Bewerber müssen die deutsche Sprache in Wort und Schrift beherrschen, nach Möglichkeit argentinische Volksschullehrer (maestro normal) sein oder aber das Abitur, beziehungsweise eine gleichwertige Reifeprüfung bestanden haben. Sie müssen das 18. Lebensjahr begonnen haben und sich einer mündlichen und schriftlichen Aufnahmeprüfung unterwerfen.

*D) Gebühren:* Die Gebührenordnung wird nach Maßgabe der Umstände zu gegebener Zeit festgesetzt.

*E) Pflichtvorlesungen:* Die ordentlich Studierenden sind verpflichtet, an den Vorlesungen in Pädagogik, Methodik, Psychologie, Soziologie und Deutsch regelmäßig teilzunehmen. Das Abtestat wird nur erteilt, wenn sämtliche Pflichtvorlesungen gehört wurden. (Ausnahmen hiervon bilden Krankheit, Todesfall in der Familie). Ein unentschuldigtes Fernbleiben schließt die Zulassung zur Zwischenprüfung aus.

*F) Wahlvorlesungen:* Neben den Pflichtvorlesungen sollen die Studenten wenigstens zwei Wahlvorlesungen belegen, um sich in den von ihnen gewählten Fächern methodisch, theoretisch und praktisch zu orientieren.

*G) Zwischenprüfungen:* Jedes Semester schließt mit einer Zwischenprüfung ab, die aus einem schriftlichen und mündlichen Teil besteht. Im schriftlichen Teil werden Themen aus der Pädagogik und Soziologie zur Wahl gestellt. Außerdem ist ein deutschkundlicher Aufsatz anzufertigen. Die mündliche Prüfung soll dem Prüfling Gelegenheit geben, sich zu Fragen der Methodik und Psychologie zu äußern und seine Kenntnisse in den Wahlfächern zu belegen. Die bestandene Zwischenprüfung berechtigt zur Einschreibung für das folgende Semester.

*H) Nichtbestehen der Zwischenprüfung:* Wird die Prüfung nicht bestanden, so muß das Semester wiederholt werden. Ein zweimaliges Nichtbestehen hat die Exmatrikulation zur Folge.

*I) Prüfungskommission:* Die Prüfungskommission setzt sich aus einem Vertreter der Deutschen Botschaft, dem Direktor und sämtlichen Dozenten zusammen. Der Vorsitzende wird zum Beginn jedes Prüfungstages durch Stimmenmehrheit gewählt. Die Kommission entscheidet durch einfache Stimmenmehrheit; bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Vorsitzenden.

*K) Zwischenzeugnisse:* Über das Bestehen der Zwischenprüfung wird ein Zeugnis erteilt.

*L) Semesterzeiten:* Das Wintersemester läuft vom 15. 3. bis zum 9. 7., das Sommersemester vom 1. 8. bis zum 30. 11. In der Zwischenzeit liegen die Semesterferien. Neueinschreibungen erfolgen zum jeweiligen Wintersemester.

*M) Hospitationen:* Die Studenten sind verpflichtet, nach einem noch aufzustellenden Hospitationsplan unterrichtliche Erfahrungen zu sammeln und Probelktionen zu halten, und zwar vom 2. Semester ab.

4. Um einen dem deutschen Bildungsziel entsprechenden Studienablauf zu gewährleisten, sind folgende Vorlesungen für das 1. Semester vorgesehen:

*a) Pflichtvorlesungen:* Geschichte der Pädagogik, Allgemeine Pädagogik, Allgemeine Unterrichtslehre, Spezielle Methodik, Psychologie des Kindes und der Jugendlichen, Soziologie, Deutsch und Deutschkunde, Schul- und Beamtenrecht, Gesamtunterricht und Ganzheitsmethode, der Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe.

*b) Fachvorlesungen nach Wahl:* Rechenunterricht und Methodik des Rechenunterrichts, Naturlehreunterricht und Methodik, Erdkundeunterricht und Methodik, Geschichtsunterricht und Methodik, Unterricht auf werkrätiger Grundlage, Naturlehre und Naturkunde, Deutsche Literatur.

*c) Als Dozenten stehen zur Zeit Lehrkräfte zur Verfügung, die aus dem innerdeutschen Schuldienst entsandt sind: Dr. Karl Veuhoff, Heinz Drechsel, Rudi Schwede, Kurt Graßmann, Dr. Rolf Heß, Dr. P. H. Henke.*

Die Vorlesungen werden in den Folgesemestern durch entsprechende Themen ergänzt (Didaktik, Jugend- und Charakterkunde, Erziehungslehre usw.).

Den Schulleitern und Vorständen der unter der Bezeichnung „Deutsche Auslandsschule“ laufenden Unterrichtsanstalten wird es zur Pflicht gemacht, nur noch

aus dem Lehrerbildungsseminar hervorgegangenen Nachwuchs einzustellen und die augenblicklich an ihren Schulen tätigen Lehrkräfte, soweit sie keine deutsche Lehrbefähigung haben, zur Teilnahme an den Weiterbildungskursen zu entsenden.

Zur Durchführung des vorgeschlagenen Programms ist ein monatlicher Zuschuß in Höhe von DM 1 500.— notwendig. Die darüber hinaus entstehenden Kosten können durch Studiengebühren abgedeckt werden.

Zur Einrichtung der Dozenten- und Studentenbibliothek wird die in der Anlage aufgeführte Fachliteratur benötigt, um deren Beschaffung und Übersendung die Kulturabteilung gebeten wird.

*Am 29. August 1958 war die gesamte deutsche Lehrerschaft der Stadt zu einem Ausspracheabend in die Deutsche Botschaft geladen. Im Verlauf der Aussprache wurde der eingereichte Vorschlag zur Diskussion gestellt. Zunächst ergriff der Botschafter der Bundesrepublik, Herr Dr. Junkers, das Wort, um in einer tiefgreifenden Betrachtung die bisher geleistete Arbeit auf dem kulturellen Sektor zu würdigen. Es dürfte jedoch kein Stillstand entstehen, besonders nicht auf dem Gebiete des deutschen Auslandsschulwesens. Ihm antwortete der Vorsitzende des Verbandes deutscher Lehrer in Argentinien, der besonders die Tätigkeit der seit langer Zeit im Lande lebenden Altlehrer in den Vordergrund stellte. Es wird nun Aufgabe einer in naher Zukunft einzuberufenen Vollversammlung der deutschen Lehrer sein, den Vorschlag in allen Einzelheiten zu diskutieren und zu einer allen Seiten gerecht werdenden Lösung zu gelangen.*

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

**Leser über unsere Zeitschrift.** Eine Kollegin aus *Alexandrien* schreibt uns: „Die Zeitschrift wird von allen unseren deutschen Lehrpersonen sehr geschätzt. Wir sind dankbar, daß es eine solche Auslandslehrer-Zeitschrift gibt, durch die wir viel über die Arbeit der anderen Auslandsschulen erfahren und manche Anregung und auch Hinweise auf neuerschienene Bücher erhalten“.

Einen ausführlichen **Hinweis auf unsere Zeitschrift** bringt der „Lehrerrundbrief“ 7/1958. Zum Beweis, daß sie „einen ausgezeichneten Überblick über den Stand und die Probleme des Auslandsschulwesens“ liefert, werden nicht weniger als 14 Aufsatztitel des lfd. Jahrgangs angeführt. Weiter heißt es dort: „Die Zeitschrift gibt für alle, die im Auslandsschuldienst tätig sein wollen, gute Unterlagen zur Vorbereitung; die im Ausland Tätigen haben ein lebendiges Verbindungsorgan, und die ‚Ehemaligen‘ werden gern auch weiterhin mit der Entwicklung der Auslandsschulen in

Kontakt bleiben“. — Auch die „Ganzheitschule“ 3/1958 weist auf unsere Zeitschrift hin und geht besonders ausführlich ein auf Heft 1 und 3/1958 mit den Aufsätzen von R. Schröter, A. Cerny, L. Reinhard und F. Bliedtner und die Anforderungen an die (inzwischen erschienene) Auslandsschulbibel.

Herrn Präsident Min.-Rat a. D. **Dr. Eugen Löffler** in Stuttgart, dem Ehrenvorsitzenden unseres VdLiA, ist vor kurzem vom Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland, München die *Goethemedaille in Gold* für besondere Verdienste um die deutsche Sprache im Ausland verliehen worden. Präsident Dr. Löffler befindet sich z. Zt. auf einer Reise durch verschiedene südamerikanische Staaten zum Besuch der dortigen deutschen Schulen.

**Handels- und Gewerbeschulabteilungen an Auslandsschulen.** Wiederholt sind wir um Auskunft darüber gebeten worden, an welchen Auslandsschulen Handelsschul- oder Gewerbeschulzweige oder derartige Kurse bestehen und in welchem Umfang sie durchgeführt werden. Die mehr

zufälligen Erwähnungen in den uns zu-  
gehenden Schulberichten und Kurznach-  
richten geben nur ein sehr lückenhaftes  
Bild. Auch das amtliche Verzeichnis der  
Auslandsschulen gibt darüber wenig Aus-  
kunft. Wir bitten daher *alle* Schulen, die  
solche Abteilungen oder Kurse unterhalten,  
um möglichst detaillierte Angaben in Stich-  
worten. — Schriftleitung.

**Keine „Mittlere Reife“ mehr.** Seit  
Ende des Schuljahres 1957/58 wird auch in  
Bayern durch die höheren Schulen der Zeug-  
nisvermerk über die „Mittlere Reife“ nicht  
mehr ausgestellt. Er wird nach dem erfolg-  
reichen Abschluß der 6. Klasse (U. II)  
ersetzt durch den Zeugniseintrag: „Der  
Schüler ist damit zum Eintritt in die Ober-  
stufe einer höheren Schule berechtigt“.  
Dieser Vermerk heißt künftig kurz „Ober-  
stufenreife“.

**Anerkennung von Wirtschaftsober-  
realschulen und Wirtschaftsgymnasien.**  
Die Ständige Konferenz der Kultusminister  
hat am 24./25. April 1958 beschlossen, die  
Reifezeugnisse der Wirtschaftsoberreal-  
schulen in Bayern gemäß den Bestimmungen  
der Vereinbarung über die gegenseitige An-  
erkennung der Reifezeugnisse vom 20. Mai  
1954 anzuerkennen. In dem gleichen Be-  
schluß werden ebenfalls anerkannt die  
Schulversuche in der Form des Wirtschafts-  
gymnasiums in Bayern, Bremen, Hamburg,  
Hessen und Niedersachsen.

**Klassenarbeiten in der höheren  
Schule.** Ein Erlaß Niedersachsens vom  
7. 5. 1958 weist auf die Bedeutung der  
schriftlichen Klassenarbeiten hin und gibt  
Anleitungen zu ihrer Durchführung und  
Bewertung. Danach dürfen sich die Zen-  
suren in den Zeugnissen nicht allein und  
auch nicht vorwiegend auf schriftliche Klas-  
senarbeiten stützen. Die Arbeiten sollen  
keinen übermäßigen Raum in der Unter-  
richtsarbeit einnehmen, aber auch nicht so  
selten geschrieben werden, daß der ein-  
zelnen Arbeit im Bewußtsein der Er-  
ziehungsberechtigten und der Schüler ein  
allzugroßes Gewicht zufällt. Es ist Aufgabe  
des Schulleiters, sicherzustellen, daß die  
Klassenarbeiten gleichmäßig auf das Schul-  
jahr verteilt werden. An einem Tage  
darf nicht mehr als eine Arbeit ge-

schrieben werden. Der Schwierigkeits-  
grad der Aufgaben muß so bemessen sein,  
daß durchschnittlich befähigte Schüler be-  
friedigende Leistungen erzielen. Bei der  
Beurteilung der Arbeiten sollen Fehler  
nicht so sehr gezählt als gewogen werden.  
Die Arbeit ist so zu korrigieren und zu  
beurteilen, daß der Schüler durch die Kor-  
rektur gefördert wird und aus der Beur-  
teilung Hinweise für seine weitere Arbeit  
gewinnt. Erhalten mehr als etwa 25 %  
der Schüler ein schlechteres Prädikat als  
ausreichend, so muß angenommen werden,  
daß die Aufgabe zu schwer war oder aber  
die Schüler im Unterricht noch nicht die  
erforderliche Sicherheit gewonnen hatten.  
In diesem Fall ist die Arbeit in der Regel  
nicht zu werten. Sie ist zu wiederholen.  
Den Erziehungsberechtigten soll Gelegen-  
heit zur Einsicht gegeben werden. Es darf  
jedoch nicht verlangt werden, daß die Er-  
ziehungsberechtigten die Arbeiten unter-  
schreiben. (Inform. Dienst Bonn)

Das neueste „**Verzeichnis der Zeit-  
schriften**“ der Bibliotheken der Hoch-  
schule für Internationale Päd. Forschung  
in Frankfurt/M (Mai 1958) enthält auf  
80 Seiten alle dort vorhandenen abge-  
schlossenen oder noch laufenden Zeitschrif-  
ten. Für unsere Leser sind besonders wichtig  
die Abteilungen: Allg. Pädagogik, einzelne  
Unterrichtsfächer, Blätter für die verschie-  
denen Schularten, Lehrerzeitschriften, Er-  
wachsenenbildung. Auskunft über gesuchte  
Zeitschriftennummern und Entleihnöglich-  
keiten erteilt das Sekretariat der Hoch-  
schule.

**Prof. Fritz Jöde**, nach langer Krankheit  
genesen, leitete im August in Aarau/  
Schweiz die vom Internationalen  
Institut für Jugend- und  
Volksmusik Trossingen zum  
10. Mal durchgeführte internationale Bach-  
woche. Selbsttun und Selbstmusizieren stan-  
den im Vordergrund der Veranstaltung, an  
der rund 100 Personen teilnahmen.

#### **Sonstige Länder**

**Chile.** Am 16. Juli 1958 sprach der  
Präsident des Bundestags Dr. E. Gersten-  
maier in der Aula der Deutschen Schule

in *Santiago* zur deutschen Gemeinschaft und ihren Freunden über das Thema: „Deutschlands Rückkehr in die Weltpolitik“.

Vom 29. September bis 4. Oktober feierte die Deutsche Schule *Valdivia* ihr 100-jähriges Bestehen und bezog gleichzeitig ihr neues prächtiges Schulgebäude, dessen Grundstein schon 1953 gelegt wurde. Alle deutschen Institutionen in *Valdivia* halfen mit, die Einrichtung des Hauses zu vervollständigen: Der Deutsche Gesangverein erarbeitete in vierjährigem Schaffen die Mittel für einen Konzertflügel für den Musiksaal; der Frauenverein stiftete die Gardinen für die riesigen Fensterfronten; die Kegelervereine stifteten das elektrische Läutewerk; die aktiven Schüler sparten mit Eifer für eine spanische Bibliothek; die Elternschaft erhob unter sich eine besondere Schulquote mit dem Motto: Jeder Schüler stifte seine eigene Bank. Und schließlich taten sich auch die über das ganze Land verstreuten ehemaligen Schüler zusammen, um der Schule einen großen Autobus überreichen zu können. — Die Jahrhundertfeier stand unter dem Leitwort: „Das Alte treu bewahren, das Neue mutig wagen“. — (S. auch den Bericht „100 Jahre Karl-Anwandter-Schule“ auf Seite 241).

(Nach „Condor“, *Valdivia*)

**Italien.** Unter dem 14. 5. 58 ist die Deutsche Schule in *Rom* von der St.Ku.-Min.Konf. als zur Reifeprüfung führende Vollanstalt anerkannt worden.

**Grenzsperre für Jugendliche.** Jugendliche, die keine Zustimmung eines gesetzlichen Vertreters zu einer Auslandsreise nachweisen können, dürfen, wie das Bayerische Innenministerium bekanntgab, nicht mehr nach Italien einreisen. Die italienischen Grenzbeamten, heißt es in der Verlautbarung, hätten den Auftrag, sie zurückzuweisen. Als Begründung wird angegeben, daß sich immer mehr Jugendliche völlig mittellos in Italien herumtreiben und Anlaß zur Abschiebung geben.

(„Münchener Merkur“, 17. Juli 1958)

**Türkei.** Eine türkische Oberschule mit teilweise deutscher Unterrichtssprache. Aus Ankara kommt die Nachricht, das türkische Unterrichtsministerium habe beschlossen, in

einer staatlichen Oberschule in *Istanbul* soviel Deutschunterricht erteilen zu lassen, daß schließlich die deutsche Sprache in mehreren Fächern als Unterrichtssprache dienen könne. Gewählt wurde das „*Istanbul Erkek Lisesi*“, das vor Ausrufung der Republik „*Stambul Sultanissi*“ hieß. Diese Wahl ist besonders erfreulich, weil im gleichen Knaben-Lyzeum schon einmal während des 1. Weltkrieges ein gleiches Unternehmen begonnen wurde, das aber nach der Kapitulation der Türkei trotz vierjähriger bester Erfolge aufgegeben werden mußte. Geheimrat Prof. Dr. Schmidt, der Anfang 1915 als Staatssekretär ins türkische Unterrichtsministerium berufen worden war, hatte dazu dem Unterrichtsminister Achmed Schükri Bej die Anregung gegeben. Das Stambullyzeum sollte ein deutsches Gegenstück zum französischen *Galata-Serai-Lyzeum* werden, das seit 1867 eine türkische Oberschicht erzogen hatte, die in allen geistigen und kulturellen Dingen französisch ausgerichtet war. Dieser Plan fand in den höchsten und führenden türkischen Kreisen volle Zustimmung. Das deutsche AA sandte zuerst 4, später 9 sorgfältig ausgewählte deutsche Lehrer. Ihr lebendiger Unterricht führte rasch zu überzeugenden Erfolgen. Bald schon wurden lustige kleine Geschichten erzählt, deutsche Volkslieder gesungen, Zwiegespräche geführt und Rechenaufgaben gelöst. Noch vor Ablauf eines Jahres konnte in einigen Sachfächern Deutsch als Unterrichtssprache eingeführt werden (siehe Schmidt-Boelitz, *Aus deutscher Bildungsarbeit im Ausland*, Bd. II, S. 79—83). — Die Wiederaufnahme des vor 43 Jahren so vielversprechend begonnenen Schulplanes trifft auf günstige Voraussetzungen, denn am 8. 5. 1957 ist im Verfolg des Besuches des Bundespräsidenten Dr. Heuß in der Türkei ein deutsch-türkisches Kulturabkommen abgeschlossen worden, das die gegenseitige Förderung in der Durchführung kultureller Pläne vorsieht. Ein Ausschuß von je 3 Vertretern der beiden Länder führt die vorbereitenden Geschäfte, so daß mit rechtzeitiger Entsendung der erforderlichen deutschen Lehrer und mit baldigem Beginn des deutschen Unterrichts am *Istanbuler Knaben-Lyzeum* gerechnet werden darf.

Schm.

**Südwestafrika.** Dr. Karl Frey kam als Deutscher nach Südwest und war vor dem Krieg Direktor der Deutschen Höh. Privatschule (Oberschule) in Windhuk. Er ist vor kurzem von der südafrikanischen Regierung zum Mitglied des Oberhauses in Kapstadt ernannt worden und soll als solches die Belange der 18 000 deutschen Siedler und der etwa 400 000 Eingeborenen in SW wahrnehmen. Off. Tgb. IX/58

**Südafrika.** Dem Schulbericht der Deutschen St. Martin-Schule in *Kapstadt* entnehmen wir: Im Schuljahr 1957 zählte die Anstalt, die etwa einer deutschen Mittelschule entspricht, in 10 Klassen (Sub A und B, Std. I—VIII) 288 Schüler (111 K, 117 M). 204 waren evg., 3 ref. und 21 kath. Sie wurden von 5 deutschen und 4 südafrikanischen Lehrkräften unterrichtet, zu denen für den Religionsunterricht noch die Geistlichen der beiden Konfessionen kamen. Alle 23 Schüler des Std. VIII bestanden die Junior-Certificate-Prüfung, und zwar 15 erster und 8 zweiter Klasse. Dieses Ergebnis war eines der besten unter sämtlichen Schulen der Kapprovinz. Geprüft wurde in E, Afrikaans, D, M, G, Ek, Ph, Ch und Bi. — Groß ist die Opferfreudigkeit der Eltern und Freunde der Schule: Der im Nov. 1957 wie alljährlich veranstaltete Basar ergab die Rekordeinnahme von £ 2022. Für einen Schulneubau, dessen Grundstein Ende 1958 gelegt werden soll, hat die von dem jüngst verstorbenen Schulvereinsmitglied F. W. Knacke eingeleitete Sammlung bei Privaten und Firmen DM 40 000 ergeben. Dazu kam noch eine Spende der Freien und Hansestadt Hamburg (die Schule in Hamburg-Ohlstedt hat die Patenschaft übernommen) und von weiteren Gönnern, so daß der Baufonds heute £ 5 140.— beträgt. Die Mittel für den Ankauf des Geländes wurden von der deutschen Bundesregierung bereitgestellt. — Eine besondere Stiftung, der „F. W. Knacke School Trust“, dessen Zinsen der Schule zufließen, sicherte dieser für ihre laufenden Bedürfnisse in den letzten 2 Jahren nicht weniger als £ 750.— pro Jahr.

**Vereinigte Staaten.** Wie alljährlich fand am 10. August in *Detroit* im Rahmen eines Volksfestes im Swiss Valley Park der

„Deutsche Tag“ statt. Die deutschsprachige *Detroit*er Abend-Post widmete diesem Fest der deutschstämmigen Amerikaner eine Sondernummer. Die Zahl der Teilnehmer schätzte man auf 20 000. Nach den offiziellen Ansprachen folgten Darbietungen von Heimatliedern eines Massenchors und eines Kinderchors, Tänze des Gebirgstrachtenvereins, Konzerte der Akkordeon-Vereinigung und der Steuben-Jugendkapelle, Preisschießen, Kinderbelustigungen und eine Tombola, deren Hauptgewinn ein 1958er Chevrolet war. Der Reinerlös floß in den Fonds zum Bau eines Deutschen Hauses. Schwerpunkt der Veranstaltung war jedoch das Treffen und die Aussprache mit alten Freunden, die z. T. von weither gekommen waren. — In seinem Grußwort führte der deutsche Konsul Dr. Friedensberg aus: „Es ist ein schöner Brauch für alle Amerikaner deutscher Abstammung und deutscher Zunge in *Detroit*, sich in der bunten Vielfalt ihrer Vereine, Verbände und Organisationen einmal im Jahr zusammenzufinden, um der breiten Öffentlichkeit einen Eindruck von ihren Bestrebungen und Leistungen, ihren Aufgaben und Interessen zu vermitteln. Diese festliche Veranstaltung findet ihren traditionellen Sinn auch darin, ein gemeinsames, klares Bekenntnis für die kulturelle Gemeinschaft aller Deutschstämmigen abzugeben, dankbare Loyalität und Treue zu den Vereinigten Staaten zu bekunden und die liebevolle Verbundenheit zu Sitte und Brauchtum der alten Heimat zu bestätigen. In diesen Monaten wirtschaftlicher Sorge in unserer Stadt und politischer Verwicklung in aller Welt mag es nicht jedem von uns leicht fallen, ein fröhliches Fest zu feiern. Andererseits ist es in Zeiten der Not aber besonders wertvoll, heilsam und richtig, in hilfsbereiter Freundschaft zusammenzustehen und jene ideellen Werte zu pflegen, die allein das menschliche Dasein groß und schön, ja, es recht eigentlich erst lebenswert machen. Mag den Deutschen hier das Bewahren und Pflegen ihrer angestammten Kulturgüter in der Vergangenheit durch widrige Zeitumstände oft erschwert worden sein, so sind jetzt die herzlichen Beziehungen zwischen allen Ländern deutscher Sprache und den Ver-

einigten Staaten ein besonderer Anlaß zu freudiger Genugtuung. An uns allen liegt es, diese freundschaftlichen Beziehungen auszubauen und sie unzerstörbar werden zu lassen. Ob unsere Arbeit nun in der Pflege der heimatlichen Sprache, des Gesanges, des Tanzes oder des Sportes, der Literatur oder der Geisteswissenschaften besteht, sie ist ein Beitrag zur Vertiefung des Verständnisses, zur Ausweitung der

gegenseitigen Kenntnisse und Achtung zwischen alter und neuer Heimat. Möge unsere festliche Veranstaltung das Gefühl der Zusammengehörigkeit und Gemeinsamkeit aller Amerikaner deutscher Abstammung und Zunge in Michigan weiter stärken und Zeugnis ablegen für deren festen Willen, die neue Heimat als Vormacht der Freiheit und des Rechtes in dieser Welt unüberwindlich zu machen.“

## Büchertisch

### **Harms Erdkundliche Arbeitsmappen:**

Mappe 1 Deutschland — 48 S.; Mappe 2 Europa — 48 S.; Mappe 3 Fremde Erdteile 56 S.; Preis: DM 1,90; 1,90; 2,40. Atlantik-Verlag Paul List, Frankfurt/M. — Die von Johann und Helmut Sanders bearbeiteten Mappen sind mit außerordentlichem Erfolg Mittelpunkt des Erdkundeunterrichts vieler innerdeutscher Schulen. Die glückliche Verbindung von Karte, Bild, Zeichnung, Text und Aufgabenstellung halten das Interesse der Kinder wach, regen zu selbsttätiger Arbeit an und erleichtern das Einprägen und Wiederholen des weitschichtigen Stoffes. Der Schüler erarbeitet sich sein Erdkundebuch selbst und bekommt viele Anregungen, es über den Rahmen der jeweiligen Mappe hinaus noch zu erweitern. Nicht nur die Länderkunde ist in den Arbeitsbereich einbezogen, sondern auch die Wirtschaft, Kultur, Tier- und Pflanzenkunde. Auch für den Gebrauch in Auslandsschulen sind die Mappen bestens zu empfehlen. Schröter

„Spanish through pictures“ von Richards-Metcalf-Gibson, Pocketbook Edition, New York, 252 S. 8° mit Vorwort, Aussprache-Anleitung und 15 S. spanischen Vokabeln. Preis 35 cts. — Diese zunächst beinahe kindlich anmutende Einführung in die Anfangsgründe des Alltagsspanischen erweist sich bei näherer Prüfung als methodisch geschickt und erfolgsichernd aufgebaut. Auf jeder der 252 S. finden sich 4 in innerem Zusammenhang stehende Bildchen in Strichmanier (stick-figures, Streichholzmannchen) mit daneben geschriebenen spanischen Sätzchen (nicht Wörtern). Jegliche Übersetzung in die Muttersprache des

Lernenden ist grundsätzlich vermieden. Ausgehend von der einfachsten Feststellung wie „Yo soy un hombre“ schreitet der Kurs fort zur Kenntnis von über 600 der gebräuchlichsten Vokabeln und zu Unterhaltung über Dinge des Alltags, wobei auch die Zeiten des Verbuns statt durch grammatische Erklärungen durch entsprechende Handlungen der Strichmännchen sofort verständlich werden (z. B. Seite 10: pondrá, pone, puso = eine Frau mit dem Hut in der Hand nähert sich dem Tisch, legt ihn auf den Tisch und entfernt sich wieder). Abstrakta sind vermieden, da sie nicht dargestellt werden können. Durch dauernde Wiederholung früherer Vokabeln gewinnt der Lernende schnell Sicherheit im Selbstbilden und Erweitern von Sätzen und Beantworten von Fragen. Das einsprachig spanische Vokabular gibt jeweils die Seite an, auf der das gesuchte Wort erstmals auftrat. — Natürlich kann eine Ausspracheanleitung von 2½ Seiten beim Selbststudium nicht die Kontrolle durch einen Lehrer oder den spanischen Gesprächspartner ersetzen. Die Verfasser verlassen sich aber darauf, daß der erwachsene Lernende vom ersten Tag an beim Einkauf, im Restaurant, auf der Straße usw. imitativ sich schnell die richtige Aussprache zu eigen machen wird, wie es ja tatsächlich jeder Auslandskollege in den ersten Wochen seines Aufenthaltes in spanischer Umgebung notgedrungen tun muß. Wir halten das Büchlein nicht nur für eine amüsante Hilfe für den Neuling, der die Sprache nicht systematisch von der Grammatik aus lernen möchte, sondern auch für eine methodische Anregung, wie der Lehrer im Ausland im Kindergarten und Grundschul-

klassen etwa den Deutschunterricht „spielend“ durch Tafelzeichnungen vergnüglich machen kann. Ein Versuch sollte sich wohl lohnen. — Erschienen sind bis jetzt: Französisch, Spanisch, Italienisch, Hebräisch, Russisch und Chinesisch, leider noch nicht Deutsch.

Hettich

**Wilhelm Schlecht: Leibeserziehung** (Reihe „Die Bildungsarbeit der Volksschule“). Kösel-Verlag, München, 1953, Kt., 182 S., DM 7,50. — Die vorliegende Schrift will sowohl den Junglehrern als auch den älteren Kollegen, deren Ausbildung weiter zurückliegt, durch fachliche Anweisungen und Ratschläge helfen, sich neuzeitlichen Methoden der Leibeserziehung anzupassen, in denen der junge Mensch als Ganzes erfaßt wird. Das Buch enthält Grundsätzliches, Organisatorisches und Praktisches. Es ist übersichtlich, klar und sachlich.

Sandmann

**Ernst Wasserzieher: „Hans und Grete“** (14. Aufl. 71—80. Tsd. 1955, besorgt von Dr. Kaspar Linnartz, 140 S. 8°, DM 2,60) ist wohl die gegebene Ergänzung des Familienbuches in der Erklärung von zweitausend Vornamen, der Dr. L. besondere Sorgfalt und Liebe angedeihen ließ. Er hat in umfassender Untersuchung die neuesten Forschungen und Erkenntnisse bei seiner Arbeit berücksichtigt. Insbesondere nahm er sich der Kurz- und Koseformen an.

Tang

**Dr. W. Drascher: Afrika in neuer Sicht.** Ein Überblick über neuere Afrika-Literatur. Aus „Afrikanischer Heimatkalendar 1958“, 29. Ausgabe. Windhoek. (Sonderdruck). — Auf knapp 16 Seiten gelingt es dem Verfasser, einen umfassenden und sachlich klar gegliederten Überblick über die wesentlichsten Neuerscheinungen, vor allem in deutscher und englischer Sprache sowie in deutscher Übersetzung, zu geben, wobei soziologische Werke naturgemäß im Vordergrund stehen. Jedes genannte Buch — ob Darstellung, ob Roman, ob Reisebeschreibung — wird soweit charakterisiert, daß der Leser weiß, zu welchem Werk er selbst greifen muß. Jeder, der mit bevölkerungspolitischen Problemen insbesondere in Neger-Afrika zu tun hat, wird mit allergrößtem Nutzen diese Schrift zu Rate

ziehen. Darüber hinaus aber muß man dem Verfasser besonders dankbar sein, daß er nicht nur die Entwicklungstendenzen der letzten Veröffentlichungen in ihrer ganzen Fragwürdigkeit aufweist, sondern auch speziell der deutschen Wissenschaft die große Aufgabe stellt zu vermitteln. Eben weil Deutschland schon längst keine Kolonialmacht mehr ist, sollte wieder mit originalen Forschungsarbeiten an die gute alte Tradition der deutschen Afrika-Forschung angeknüpft werden. Dieser Appell dürfte gerade von den deutschen Auslandslehrern nicht überhört werden.

Krause

**Friedrich Schubel: Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen.** Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. 1958, 288 S., DM 16,—. Bei der Vorrangstellung, die das Englische sich immer mehr gegenüber dem Französischen errungen hat, ist es kein Wunder, daß eine neue „Methodik des Englisch-Unterrichts“ vorgelegt wird. Friedrich Schubel, der Mainzer Ordinarius für Anglistik, gibt weder eine Geschichte des Englischunterrichts, noch behandelt er Fragen, die alle Fächer angehen. Er widmet sich vielmehr ganz dem Problemen eines modernen Unterrichts im Englischen, wobei er sich auf die Erfahrungen im eigenen Unterricht und in der Referendarausbildung stützt. Dazu verwendet er die methodische Literatur von dem klassischen Werk von Hübner bis zu Zeitschriftenaufsätzen der neuesten Zeit. Er liefert so dem jungen Anglisten einen nach Unter-, Mittel- und Oberstufe getrennten, guten Überblick über die Möglichkeiten, erfolgreichen Unterricht im Englischen zu erteilen; aber auch der erfahrene Fachlehrer wird sich in Zweifelsfällen Rat holen können und mannigfache Anregungen finden. Sorgfältige Namen- und Sachregister erlauben es, das Buch als Nachschlagewerk zu benutzen. Es kann den Auslandsschulen, die besonderen Wert auf einen neuzeitlichen Unterricht in den modernen Fremdsprachen legen müssen, empfohlen werden.

Lichtenberg

**Dorn: Physik.** Mittelstufe, Ausg. A., 232 S., 3. Aufl., 1957. Hln. DM 7,20. — Mittelstufe. Ausgabe B (für sprachliche Gymnasien). 208 S., 1958. Hln. DM 6,80.



— Oberstufe: Ausgabe A. 322 S., 2. Aufl., 1957. Hln. DM 9,80. Ausgabe B (für sprachliche Gymnasien). 264 S., 1958. Hln. DM 8,80. Sämtliche Bände bei Hermann Schroedel Verlag K. G., Berlin-Hannover-Darmstadt. — Ein neues Physikbuch! Schon wieder? wird mancher Kollege fragen. Er wird sich aber selbst die Antwort geben, daß das „ideale“ Schullehrbuch noch nicht vorliegt. Daher ist es zu begrüßen, daß der Direktor der Landesanstalt für den Physikunterricht in Stuttgart zusammen mit erfahrenen Schulpraktikern hier den Versuch unternimmt, den immer weiter anwachsenden Lehrstoff in sinnvoller Beschränkung so darzubieten, daß trotz beschränkter Stundenzahl das eigentliche Ziel des Unterrichts, den Schüler zu physikalischen Denken zu erziehen, erreicht werden kann. Ausgehend von klar dargestellten Versuchen, die jeder Lehrer meist auch mit einfachen Mitteln ausführen kann, werden anschaulich eingeführt. Gute, meist mehrfarbige Zeichnungen, bei denen farbig das dargestellt ist, was sich der Schüler dazu denken muß, um das physikalisch Wesentliche zu sehen, erleichtern das Verständnis ebenso wie die gut ausgewählten Aufgaben am Ende jedes Paragraphen. An Einheiten ist ausschließlich das MKS-System benutzt, jedoch ermöglichen Tabellen am Schluß der Bücher auch ein rasches Umrechnen in andere Einheiten. Die Ausgabe A der Oberstufe enthält ferner einen mathematischen Anhang, der die Anwendung der Differential- und Integralrechnung auf die Gebiete aufzeigt, die im Physikunterricht behandelt wurden, bevor der Mathematikunterricht dieses Rüstzeug bereitstellen konnte. Er empfiehlt sich besonders für die Wiederholung vor der Reifeprüfung. Alle Bände sind sehr gut ausgestattet. Die Ausgabe B entsteht nicht einfach aus einer gleichmäßigen Komprimierung der Ausgabe A, vielmehr sind einzelne Gebiete weggelassen, andere dafür ausführlicher und noch faßlicher dargestellt worden. Eine Erprobung des Buches im Unterricht ist jedenfalls sehr zu empfehlen. Lechner

W. Urbanek: **Die Fähre.** Ein Lesebuch für Höhere Lehranstalten. Bd. 9 und 10. 287 und 320 S., reich illustriert, z. Tl. mit Kunstdrucktafeln. Bd. 9, Hln., DM 7,40. —

Bd. 10, Gln., DM 7,60; C. C. Buchners Verlag, Bamberg, 1957 und 1958. — Diese schön ausgestatteten Lesebücher für die Oberstufe sind von 8 Unterrichtsministerien der Bundesrepublik zum Unterrichtsgebrauch genehmigt worden. Bd. 9 („Zu neuen Ufern“) führt in Auswahl von Realismus über den Naturalismus, Impressionismus, Symbolismus sehr rasch zur modernen und modernsten Kunst und Literatur und gibt eine gute Übersicht, besonders über den Expressionismus und andere Richtungen der Gegenwartskunst. Bd. 10 („Weiter Horizont“) huldigt vorzugsweise der heutigen Kunst in seiner Bebilderung, enthält aber eine glänzende Auslese philosophisch-ästhetischer Literaturproben, die als Diskussionsgrundlagen für Oberklassen hervorragend geeignet sind, und ist ein Arbeitsbuch ersten Ranges im Sinne zustimmender oder ablehnender Meinungsbildung.

Berger

Dr. Kaspar Linnartz: **„Unsere Familiennamen“**, Bd. 2 — Aus deutschen und fremden Vornamen im Abc erklärt. 3. Aufl. Verlag Dümmler, Bonn 1958, 293 S., Ganzl. DM 14,80. — Ebenso wie der 1. Band mit den Berufsamen ist auch dieses Werk des inzwischen leider verstorbenen Verfassers eine klare und sachgemäße Zusammenfassung, die in reicher Fülle lebendigen Aufschluß über Entstehung und Ursprung unserer Familiennamen aus Vornamen gibt. Das Buch gliedert sich in drei Abschnitte: Deutsche Namen (137 S.), Fremde Namen (88 S.) und ein 41 Seiten umfassendes Namenregister, das besonders geeignet ist, es zum „Namenbuch für jedermann“ zu machen. Die vorausgestellte Einführung „Aus der Geschichte unserer Vornamen und Familiennamen“ zeigt nicht nur den Werdegang der Namensgebung sondern kann auch als gelungener Versuch anerkannt werden, alle Namen als ein sinnvolles Ganzes zu deuten. Auch Namen haben ihr Schicksal, sie folgen „in steter Bewegung und Entwicklung als Ausdruck einer Kulturepoche der Mode“ und fördern so das lebendige Wissen um die Muttersprache und den Ausbau des muttersprachlichen Weltbildes. Aber „ihre Ergründung verbreitet Licht über die Sprache, Sitte und

Geschichte unserer Vorfahren" (Jakob Grimm). Das Werk kann den Unterricht in lebensnaher Sprachbetrachtung fruchtbarer und vielseitiger gestalten und wird auch über den Rahmen der Schule hinaus besonders unseren auslandsdeutschen Familien mancherlei Bereicherungen vermitteln können.

Tang

**Höfling und Jacobs: Physik für Mittelschulen.** Band 1 (7./8. Schuljahr). Bonn, Ferd. Dümmlers Verlag; 1958. 260 S., 312 Abb. Ganzl., DM 5,90. — Dieses neue Lehrbuch ist ganz auf die Bedürfnisse der Mittel- und Realschulen und verwandter Anstalten abgestellt. Der 1. Band für das 7. und 8. Schuljahr bringt Mechanik, Wärme, Wetterkunde, Akustik, Magnetismus und Astronomie. Dem später erscheinenden 2. Band für das 9. und 10. Schuljahr wird neben schwierigeren Kapiteln der Mechanik die Optik und Elektrizitätslehre zugewiesen. Wie sein größerer Bruder (Höflings Physikbücher für die Höhere Schule) zeichnet sich auch dieses Werk durch große Reichhaltigkeit aus. Die geschickte Anordnung läßt dem Lehrer weitgehend freie Hand, auf welche Kapitel er im Unterricht näher eingehen will. Der Text ist dabei so verständlich gehalten, daß interessierte Schüler auch für sich allein Kapitel lesen können, die im Unterricht aus Zeitmangel nicht berücksichtigt werden. Der Stoff baut sich auf der Erfahrungswelt des Schülers auf und führt, vom einfachen Versuch ausgehend, zur Erkenntnis physikalischer Gesetze. Weitgehend ist dabei auch auf ihre Anwendung in der Technik hingewiesen. Fast alle Kapitel enthalten Übungs- und Denkaufgaben und Anregungen zum selbständigen Basteln für die Schüler. Die Ausstattung des Buches ist mustergültig.

Lechner

**Deutsch-Amerikanische Aphorismen,** von Karl T. Marx. Betrachtungen, Sinnsprüche, Gereimtes, Ungereimtes. Gabeva Verlag, München, 1956. 59 S., br. DM 3,—, kart. DM 4,—. — Nichts von der geistvollen Antithese Larochefoucaults, der Brillanz Oscar Wildes, den tändelnden Paradoxien Oscar Wildes, den Sarkasmen Shaws, der sachlichen Prägung Hebbels, Fontanes und der Ebner, dem Scharfsinn Lichten-

bergs! Diese kurzen und einfachen Lebenslehren des seit 35 Jahren in USA als Schriftsteller tätigen Schwaben sind scharf pointierte, kristallen klare Sinnsprüche, wenn auch hier und da großmütterliche Spruchweisheit bietend und gelegentlich etwas banal, doch oft auch wieder tief, metaphorisch lehrhaft und moralisch förderlich, von sauberer, anständiger Gesinnung, daher als Geschenkbuch für Werdende wohl geeignet. Mancher der 589 Aphorismen kann auch zu Themen freier Aufsätze anregen.

Berger

**Englisch and American Literature.** Prepared by Joh. F. Klein, Ph. D., 5th Ed., Hln., 172 S., Anm. Hft. DM 3,80. Erg. Bd. DM 1,20. — **History of England**, by G. M. Trevelyan. Selected Chapters. Hg. v. OStDir. Dr. Baesen. Kart., 136 S., Anm.-u. Voc. Heft. DM 3,20. — **Modern Britain in the Changing World.** Auswahl hg. v. StRt. Dr. Wittmann. Kart., 77 S., Anm. und Voc. Heft DM 2,60. — Verlag Velhagen und Klasing, Bielefeld. o. J. — Das Fehlen eines englischen Realienbuches, wie es früher zur Verfügung stand, veranlaßt uns, empfehlend auf diese guten Schulausgaben hinzuweisen, die für den Unterricht in den Oberklassen nach den Forderungen der Lehrpläne und zum Verständnis der weltpolitischen Zeitlage unentbehrlich sind.

Berger

## Zeitschriftenschau

### Psychologische Rundschau 7/1958:

A. Franken berichtet über das „Stufen- und Ganzheitsverfahren im Rechtschreibeunterricht des 2. und 3. Schuljahres“ auf Grund von umfangreichem Zahlenmaterial.

### Der Lehrerrundbrief 6/1958:

H. Meyers: Anregungen zu Themen und Techniken des Kindlichen Malens. — Martin Hermersdorf: Fibelldruckschriften, Schreibschrift und Schreibunterricht (wichtig für alle Benutzer der Auslandsschulfibel!) — In H. 7/1958: Herm. Thyen: Zum Anfangsunterricht III.

### Die Ganzheitsschule 3/1958:

Walter Helger: Der ganzheitliche Unterricht und die Auslandsschulen. — H. Wakker: Das Bild im Anfangsunterricht.



## 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**

SCHULZ-GRIESBACH

## Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grundstufe

6. verb. Auflage, 200 Seiten,  
kart. 5.90 DM, geb. 7.20 DM

*soeben erschienen:*

Glossar

deutsch - englisch - persisch

120 Seiten, kart. 3.90 DM

**MAX HUEBER / VERLAG  
MÜNCHEN**



## Die BENEDICT Methode

- \* der **lebendige** Unterricht der **lebenden** Sprachen
- \* die Spitzenleistung in der modernen  
Sprachpädagogik
- \* für den Deutschunterricht für Ausländer besonders  
geeignet

Die **BENEDICT**-Methode ist eine progressive, natürliche, intuitive und  
logisch aufgebaute Methode, die den radikalen Formalismus der direkten  
Methode verwirft und sich den heutigen Ansprüchen anpaßt.

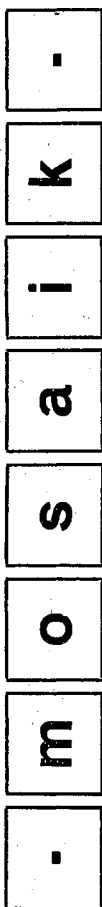
Die **BENEDICT**-Methode (in der Schweiz veröffentlicht) ist die beliebteste  
Sprachmethode Westdeutschlands. Über 35 **BENEDICT**-Schulen und zahl-  
reiche Gymnasien, Volkshochschulen, Handelsschulen, Dolmetscherschulen  
und Privatschulen der ganzen Welt benutzen die **BENEDICT**-Methode  
mit bestem Erfolg.

Verlangen Sie einen Katalog kostenlos u. unverbindliche Ansichtsexemplare.

**EDITIONS PRO SCHOLA, Lausanne.**

Alleinauslieferung für Deutschland:

**Pro Schola Verlag, Jacob Bachmann • Mannheim-Käfertal**  
Rüdesheimerstraße 69



Texte zum Verständnis unserer Zeit, ihrer Gestalten und Probleme

- Heft 1 *Satirisches und Lyrisches*
- Heft 2 *Auf der Suche nach Homunkulus*  
*Von Automaten und Robotern*
- Heft 3 *Unvergängliche Begegnung*
- Heft 4 *Vermächtnis und Verpflichtung*  
*Jugend gegen ihre Zeit*
- Heft 5 *Kunst im Umbruch*  
*Stimmen zur modernen Malerei und Architektur*
- Heft 6 *Masse und Vermassung*
- Heft 7 *Sport - Idee und Wirklichkeit*
- Heft 8 *Der Mensch der Zukunft*  
*in der Vision des Dichters*
- Heft 9 *Das Abenteuer der Seele*  
*Von Psychoanalyse und Tiefenpsychologie*
- Heft 10 *Zeitgenossen A - Z*  
*Kleines Typenlexikon*
- Heft 11 *Film und Kunst*
- Heft 12 *Die Frau in der Zeit*
- Heft 13 *Lebendige Antike - Hellas*
- Heft 14 *Schwarzes Schicksal*  
*Lyrik nordamerikanischer Neger*
- Heft 15 *Von Langemarck nach Stalingrad*  
*Deutsche Stimmen zu zwei Weltkriegen*
- Heft 16 *Aus der Werkstatt des Dichters*
- Heft 17 *Der Arzt und sein Patient*

VERLAG MORITZ DIESTERWEG  
FRANKFURT AM MAIN · BERLIN · BONN

# **DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND**



Heft 12 • 5. Jahrgang • München Dezember 1958

# DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

## INHALT DES HEFTES

|                                                                                                     |             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------|
| 1. Der Wiederaufbau des Musikunterrichts an der Deutschen Schule in Rom (Schluß) . . . . .          | G. Newerla  | Seite 265 |
| 2. Eine private „Internationale Schule“ in Hamburg . . . . .                                        |             | Seite 268 |
| 3. Musikerziehung in der Grundschule . . . . .                                                      | O. Daube    | Seite 269 |
| 4. Rechnen auf deutscher Sprachbasis und seine Nutzung für den deutschen Sprachunterricht . . . . . | J. Krull    | Seite 272 |
| 5. „Erster deutscher Hausunterricht“ . . . . .                                                      | R. Schröter | Seite 277 |
| 6. Persönliche Nachrichten . . . . .                                                                |             | Seite 280 |
| 7. Aus aller Welt . . . . .                                                                         |             | Seite 281 |
| 8. Büchertisch . . . . .                                                                            |             | Seite 285 |
| 9. Zeitschriftenschau . . . . .                                                                     |             | 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 OSDir. Dr. W. Berger, Freiburg i. Br., Okenstr. 42

---

Verband der deutschen Lehrer im Ausland E. V.: Mitgliedsbeiträge und Spenden werden erbeten an Postscheckkonto München 148 447 (Schulrat J. Gugler, Freising).

---

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 Wiederaufbau des Musikunterrichts an der Deutschen Schule in Rom (Schluß)

Von Günter Newerla, (Rom), Barcelona

**III. Der Chor und seine außerschulischen Leistungen.** Meine besondere Aufmerksamkeit und Liebe gilt von jeher der Pflege der Stimme meiner Schüler. Möglichst ganz die stimmliche Veranlagung des Einzelnen auszuschöpfen, Verdecktes freizulegen und Hemmungen zu beseitigen, erscheint mir immer als lohnendste Aufgabe meines Chor- und Gesangsunterrichtes. Eine bestimmte Klangvorstellung, die sich aus der Schulung mit den Tonika-do-Tonnamen ergibt, läßt mich seit jeher nach dieser Methode gesangstechnisch vorgehen. Wie ich aus meinem eigenen italienischen Gesangsunterricht weiß, werden da die gleichen Tonnamen bei allen Gesangsübungen, auch bei den berühmten von „Concone“, verwendet.

So machte es mir besondere Freude, in Rom auf die italienische Art die Stimmen unserer Schüler zu entwickeln und laufend zu schulen. Besonders die für den Chor ausgewählten wurden gewissenhaft mit den italienischen Tonnamen vertraut gemacht und waren schließlich derart in der Lage, ein- und zweistimmig gezeigte Übungen — auch in Sekunden, Quarten, Quinten und Sexten — tonrein und fehlerlos zu singen, daß ich der Bitte eines italienischen Musikprofessors, einmal einer Chor- und Übungsstunde beiwohnen zu dürfen, gern entsprechen konnte. Es verging keine Chorstunde, ohne daß wir nicht gut 10 Minuten auf die Stimmbildung verwandt hätten. Dabei kam es darauf an, die Stimme der Höhe und Tiefe nach weiter zu entwickeln und unbedingte Treffsicherheit bei Intervallübungen zu erreichen.

Danach wurde ein zwei-, drei- oder vierstimmiger Kanon wiederholt, bzw. ein neuer erarbeitet. Anschließend folgte als Hauptarbeit ein mehrstimmiges Lied, in den ersten drei Jahren ohne Männerstimmen, dann mit Männerstimmen als zweite oder dritte Stimme, schließlich im letzten Jahr als gemischter Chor. Die Schüler hatten meistens keine Noten in der Hand. Das Notenbild stand für alle an der Tafel, und zwar hatte ich die einzelnen Stimmen in verschiedenen Farben aufgeschrieben. So konnte jeder seine eigene Stimme genau verfolgen, gleichzeitig aber auch erkennen, wie seine Stimme mit den anderen harmonisch verbunden war. Das hat für das Auswendigsingen seine besondere Bedeutung. Es kam mir immer darauf an, die Schüler zuerst das gesamte Notenbild erfassen zu lassen. Erst wenn das harmonische Gefüge, bzw. die lineare Stimmführung durch unterstützende Hinweise von Seiten des Lehrers erkannt war und dadurch kommende Schwierigkeiten allein schon aus dem Notenbild abgelesen werden konnten, begannen wir mit dem Singen. Dazu war es vom Vorteil, nicht jeden Schüler in ein vor ihm liegendes Notenblatt vertieft, sondern alle Blicke auf die Tafel gerichtet zu sehen. Die Textbehandlung war Voraussetzung dazu. Nachdem der Inhalt erfaßt war, ließ ich den Text einzeln, dann gemeinsam sprechen, später öfter auch entsprechend der Melodie rhythmisiert aufsagen. Erst dann ging es ans Singen selbst, das von vornherein auf Auswendigsingen abgestellt war. Die einzelnen Stimmen wurden zunächst allein einstudiert, wobei ich zum Teil mitsang. Ein Schüler zeigte dabei die Noten an der Tafel mit. Nach zwei- bis dreimaliger Wiederholung kam die nächste Stimme an die Reihe,

bis alle gesungen hatten. Danach ließ ich jede Stimme noch einmal singen und gab mich damit für diese Chorstunde zufrieden. Abschließend wiederholten wir ein bis zwei gekonnte Lieder.

In der folgenden Stunde nahm ich mir wieder jede Stimme einzeln vor, nur half ich dieses Mal nicht mehr mit. Dafür spielte ich aber neben der gesungenen eine, dann zwei, schließlich alle drei anderen Stimmen am Flügel mit. Dadurch festigte ich die jeweils singende Stimme, störte sie noch nicht durch vokale Zwei- und Mehrstimmigkeit, machte sie aber umgekehrt instrumental damit schon vertraut.

Erst in der dritten Stunde fing ich an, nach nochmaligem Anhören der einzelnen Stimmen ohne und mit instrumentaler Begleitung aller anderen Stimmen jeweils zwei zu koppeln, so daß sich jede Stimme an jede andere klängmäßig zu gewöhnen hatte. Im vierstimmigen Satz legte ich besonderen Wert auf den Zusammenklang von Sopran und Baß und von Alt und Tenor, also auf Sicherheit im Zusammenklingen der Außen- und der Mittelstimmen. Abschließend ließ ich dann nur einmal alle Stimmen zusammen singen; denn das war die Hauptaufgabe der vierten Stunde, nachdem nochmals jede Stimme einmal allein und einmal mit jeder anderen gekoppelt gesungen hatte. Gewöhnlich ließ ich viermal alle Stimmen zusammen singen, wobei ich jedesmal einen Schüler — abwechselnd aus jeder Stimme — als Zuhörer nach vorne kommen ließ, um nachher seine Meinung über das Gehörte zu erfahren. Dieser Kritikerposten war sehr begehrt, und mir war dadurch die Möglichkeit gegeben, so oft ich es für notwendig hielt, immer wieder noch einmal singen zu lassen.

In der fünften Stunde mußte der Beweis der Sicherheit erbracht werden. Auswendig wurde zunächst nochmals einzeln, dann zweistimmig, schließlich vierstimmig gesungen. Danach ließ ich das Lied als Doppelquartett, nachher als einfaches vortragen. Auch da drängten sich die Bewerber, und der Chor entschied selbst, welches Quartett am besten gesungen hatte. Schließlich wurden die Stimmen durcheinander gewürfelt aufgestellt, immerhin aber noch so, daß jeweils zwei Sänger von einer Stimme zusammenstanden. Als endgültiger Beweis aber, daß ein Lied wirklich gekonnt wurde, galt nur der richtige Zusammenklang, der sich zu ergeben hatte, wenn alle Stimmen so durcheinander standen, daß jeder Sänger neben einem von der anderen Stimme zu stehen kam.

So systematisch ging ich im Prinzip bei jedem Chorlied vor. Mitunter wurde es schneller gekonnt, beim „Ave verum“ brauchte ich aber mehr als fünf Chorstunden, bis es einwandfrei gesungen wurde. Niemand empfand es als lästig oder gar als Drill, immer und immer wieder durch Wiederholung eine noch bessere Wiedergabe zu erzielen. Ich überredete nicht dazu, sondern überzeugte, nicht aber dadurch, daß ich es als Lehrer besser wissen mußte, sondern weil ich immer noch einen Fehler entdeckte, sei es einen rhythmischen, einen melodischen oder einen in der Aussprache. Außerdem war ich stets darauf bedacht, jeder Wiederholung einen neuen Anreiz zu geben, so daß sie sich immer etwas von der vergangenen unterschied.

Schließlich konnte ich mich nach manchen Erfolgen, die der Chor in und außerhalb der Schule schon gehabt hatte, auf die Selbstkritik meiner Chorsänger verlassen. Jedes neue Auftreten sollte nicht schlechter, sondern noch besser sein als das letzte. So kam es oft genug vor, daß die Schüler selbst mich zur nochmaligen Wiederholung veranlaßten. Die außerschulischen Einsätze belohnten für



alle aufgewendete Mühe und Geduld. Jährlich einmal, am Heldengedenktag, sang der Chor im Soldatenfriedhof in Pomezia, wo sich die Deutsche Kolonie zu einer Feierstunde versammelte. In der Weihnachtszeit 1953 wirkte der Chor in einer deutschen Sendung mit weihnachtlichen Gesängen im italienischen Rundfunk mit. Über den Vatikansender ließ er Anfang 1956 ebenfalls deutsche Weihnachtslieder erklingen. Es handelte sich dabei um eine öffentliche Veranstaltung in der Kirche Santa Andrea della Valle, an der Kinder sämtlicher Nationen, die beim Hl. Stuhl akkreditiert waren, mitwirkten. Im Frühjahr des Jahres 1956 forderte der italienische Rundfunk die Schule auf, eine deutsche Sendung zu gestalten. Vortrag von Gedichten und ein Gespräch zu dritt umrahmte der Chor mit drei zweistimmig gesungenen Volksliedern. Anscheinend hatten wir mit dieser Sendung Erfolg; denn neben dem schweizerischen und spanischen Schulchor wurde auch unser Chor gebeten, mit einem Liede bei der öffentlichen im Fernsehen übertragenen Schlußfeier des italienischen Schulfunkjahres mitzuwirken. Da die Feier im Mai stattfand, ließ ich „Grüß Gott du schöner Maien“ singen. Im Dezember des gleichen Jahres verschönte der Chor die Weihnachtsfeier für die an den deutschen Sprachkursen teilnehmenden Italiener. Zu Anfang des Jahres fand wie schon im Vorjahr die vom Vatikan veranstaltete Feier zu Ehren des „Jesuskindes in der Krippe“ in der Kirche Santa Andrea della Valle statt. Ich war gebeten worden, zwei Chöre auftreten zu lassen, einen für Deutschland und einen zweiten für Österreich. Nach Möglichkeit sollten es kleine Schüler sein. So ließ ich für Deutschland den ganzen Schulchor singen, und für Österreich stellte ich — meistens aus österreichischen Schülern — eine kleinere Singgruppe zusammen, die das zweite bis vierte Volksschuljahr besuchten. Ein Mädchen spielte Flöte, und die Kleinen sangen dazu „Vom Himmel hoch da komm ich her“. Mit viel Beifall — in einer italienischen Kirche nichts Außergewöhnliches — wurden beide Chöre bedacht, und beide konnten bei der abendlichen Rundfunksendung nochmals gehört werden.

Am 15. Januar 1957 gewährte Papst Pius XII. allen Kindern, die vier Tage vorher in der Kirche Santa Andrea della Valle mitgewirkt hatten, eine Privataudienz \*). Obwohl bekannt gegeben war, daß bei dieser Audienz weder gesungen noch rezitiert werde, sollte es auf Wunsch des Papstes doch anders kommen. Im wundervollen Konsistoriensaal wurden die Kinder — nach Nationen geordnet — aufgestellt. Feierlichkeit und Stille beherrschten den Raum. Die Spannung wuchs, sobald sich ein neuer geistlicher Würdenträger oder ein mit Halskette und Orden geschmückter päpstlicher Hofbeamter in seiner durch das Zeremoniell vorgeschriebenen Kleidung sehen ließ. Lautlos war plötzlich der Papst zu uns gekommen. Die auf das höchste angewachsene innere Spannung fand im lauten Jubel ihre befreiende Auslösung. Kniend empfingen wir seinen Segen. In einer kurzen auf italienisch gehaltenen Ansprache gab er seiner Freude über die um ihn versammelten Kinder Ausdruck. Dann unterhielt sich der Papst mit den einzelnen Kindergruppen. Aber immer wieder zog es ihn auf die linke Seite, auf der meine etwa 35 Chorsänger standen. Als ein Pater auf uns zeigte und rief: Tutti tedeschi — alles Deutsche, da nahm ich diese sich einmalig bietende Gelegenheit wahr und sagte über die Köpfe meiner Sängerschar hinweg: „Heiliger Vater, das ist der Chor der Deutschen Schule in Rom“. — „Können die auch jetzt singen?“ fragte der Papst auf deutsch. — „Ja, Heiliger Vater,

\*) Siehe dazu die Bildbeilage dieses Heftes.

wenn es recht ist, dann singen wir „Stille Nacht, heilige Nacht?“ Mein Chor, der mich vor Freude, daß nun doch noch gesungen wurde, fast erdrückte, sang die erste und dritte Strophe unseres schönen und auf der ganzen Welt bekannten Weihnachtsliedes. Lautlose Stille lag über dem mit gut hundert Menschen gefülltem Raum. Das Bewußtsein, vor dem Papst zu singen, verlieh den Stimmen unserer jugendlichen Sänger Glanz und Schönheit wie nie zuvor. Mit „Bene, molto bene“ unterbrach der Papst am Schluß des Gesanges die feierliche Stille und spendete damit dem Chor höchstes Lob. Bevor er uns verließ, erteilte er uns nochmals seinen Segen. Durch diese Papstaudienz hatte unsere Chorarbeit ihre Krönung erfahren.

**IV. Schlußwort.** Mein Bericht ist viel persönlicher ausgefallen, als es das Thema erforderte. Es kam mir aber nicht nur darauf an, den Aufbau des Musikunterrichtes darzustellen, sondern gleichzeitig ein Bild von unserem schulischen und außerschulischen Musikleben zu entwerfen, das davon nicht zu trennen war. Was erreicht wurde, ist auf systematisches Vorgehen, große Geduld und die Möglichkeit, genügend proben zu können, zurückzuführen. Letzteres dürfte für jeden Erfolg auf musikalischem Gebiete entscheidend sein. Es war ein Glück für mich, in Herrn Stud. Direktor Dr. Ley und nach ihm in Herrn Dir. Stud. Rat Enz († Nov. 1958) zwei für die Musik aufgeschlossene Schulleiter gehabt zu haben. Der Schulvorstand aber belohnte unsere musikalischen Bemühungen mit einem warmen Dankschreiben und mit einem Blüthner-Flügel, der kurz nach unserer Mozartfeier für die Schule angeschafft wurde.

## **Eine private „Internationale Schule“ in Hamburg**

Durch die Tageszeitungen ging in den letzten Monaten die Nachricht von der Eröffnung einer „Internationalen Schule“ in Hamburg. Da aus ihr nicht hervorging, ob es sich um eine private Gründung handle und welches ihr Statut sei, haben wir uns an zuständiger Stelle bei der Hamburgischen Schulbehörde erkundigt, der wir folgende Auskunft verdanken.

Die Anstalt wurde im September 1957 als Privatschule ins Leben gerufen und am 5. Februar 1958 offiziell eröffnet. Aufgenommen werden in erster Linie Kinder des fremdländischen konsularischen Personals und anderer Ausländer, die zur Hauptsache bei großen ausländischen Firmen in Hamburg tätig sind. Zur Gründung der Schule mag beigetragen haben, daß die frühere Schule des „British Families Education Service“ in Hamburg, durch die eine britische Erziehung möglich war, Anfang 1958 aufgelöst wurde. Träger der „Internationalen Schule“ ist eine Vereinigung (Schulverein), der Ausländer verschiedener Staatsangehörigkeit und Deutsche angehören. Sie ist eine Privatschule, die nach dem Hamburgischen Privatschulgesetz nicht genehmigungspflichtig, sondern nur anzeigepflichtig ist.

Bisher wurden Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit im Alter von 6—15 Jahren aufgenommen, die nach dem Hamburgischen Gesetz über das Schulwesen in Hamburg schulpflichtig sind. Die Schulbehörde erteilt allen ausländischen Kindern, die diese Schule besuchen wollen, ohne weiteres eine Aufnahme-genehmigung. Die Schule kann auch von deutschen Kindern besucht werden; sie werden aber nur aufgenommen, wenn den Eltern vorher auf ihren Antrag die

Genehmigung durch die Schulbehörde erteilt wurde. In diesem Antrag müssen sie angeben, welche besonderen Gründe sie zu dem Antrag veranlassen (z. B. daß das Kind später voraussichtlich in einem englischsprechenden Land leben und die dortigen Schulen besuchen wird). Die Eltern werden bei der Genehmigung auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die sich bei einem später etwa beabsichtigten Übergang der Kinder in deutsche öffentliche Schulen ergeben können.

Gegenwärtig besuchen 8 deutsche Kinder die Anstalt. Die Gesamtschülerzahl beträgt z. Zt. 120, und zwar handelt es sich um Schüler aus 14 Nationen. Zu Anfang des Jahres 1958 waren es 86 (31 aus den USA, 26 aus Großbritannien, 3 aus Deutschland, und 26 aus weiteren 11 Nationen). Der Unterricht ist auf englischen und amerikanischen Lehrplänen aufgebaut; die Unterrichtssprache ist Englisch. Durch den Besuch dieser Schule wird es den ausländischen Kindern möglich, bei Ortswechsel der Eltern ins Ausland leichter den Anschluß an Schulen im englischen Sprachgebiet zu finden.

Leiter der Schule ist Mr. Patrick *Lindesay*, der früher dem Kollegium der King's School in Canterbury angehörte. Das Kollegium setzt sich aus Engländern, Amerikanern und Kanadiern zusammen. Schulleiter und Lehrkräfte haben die in ihren Heimatländern üblichen Prüfungen abgelegt. Von der Schulbehörde Hamburg beurlaubte Lehrkräfte befinden sich nicht an der Schule; dagegen ist eine Deutsche, die nicht die reguläre Lehrerausbildung absolviert hat, mit halber Stundenzahl dort tätig. Weder vom Schulleiter noch von den Lehrern wurden deutsche Prüfungen verlangt, da die Schule ja auch nicht offiziell anerkannt ist.

Den Vorstand des Schulvereins bilden der britische Konsul *J. D. Hoy* als 1. Vorsitzender, der holländische Kaufmann *W. Voos* als Schriftführer und der deutsche Staatsangehörige *Dr. Mandt*.

Das Schulgeld beträgt „per term“, also halbjährlich DM 180.— für das erste Kind einer Familie, DM 165.— für das zweite und DM 150.— für jedes weitere Kind. Unter Berücksichtigung dieses nicht sehr hohen Schulgeldes scheint die finanzielle Grundlage für den Schulbetrieb einstweilen noch durch Spenden gesichert zu sein. Aus Haushaltsmitteln der Freien und Hansestadt Hamburg erhält die Schule bisher keinen Zuschuß.

## Musikerziehung in der Grundschule

Von StRat Otto D a u b e , Hattingen

In Heft 5/1956 unserer Zs. wurde sehr eingehend über den damals erschienenen 1. Bd. des „Handbuchs der Musikerziehung“ berichtet. Es erscheint wünschenswert, auf den nunmehr vorliegenden 2. Bd. \*) mit noch größerem Nachdruck hinzuweisen, da gerade er die Belange der deutschen Auslandsschule in aller- weitestem Maße berührt. Es geht in 2. Bde. um die Anlage, den Aufbau und die Praktiken der Musikerziehung in den 4 Grundschuljahren, dem Fundament also gerade der Auslandsschularbeit, und es wird dem jungen Auslandslehrer ebenso wie dem erfahrenen älteren auf den 470 Seiten und in den 20 Beiträgen

---

\*) Handbuch der Musikerziehung Bd. II, hrg. v. Hans Fischer, 470 S., 85 Abb., vielen Notenbeispielen; Rembrandt-Verl. Berlin-Zehlendorf; DM 32,80.

bekannter Musikerzieher eine Fülle von Anregungen, Beispielen, ja methodischen und stofflichen Ganzheiten übermittelt, die durchaus auch in der Auslandsschularbeit mit fremdsprachlichen Schulanfängern des Gastlandes zu verwerten sind, so daß man also wünschen könnte, dieser 2. Band würde in die Schulbibliothek vieler unserer Auslandsschulen eingereiht werden. Natürlich entstanden alle 20 Beiträge ausschließlich aus dem Blickfeld der deutschen Inlandsschule; insbesondere fände der junge Kollege, der draußen Elementarunterricht mit Kindern des Gastlandes zu geben hat, keine Handreichungen für diese ganz besondere Situation. Aber — und das wäre eine Anregung an unsere jungen begeisterten Auslandslehrer — die „Spezialhandreichungen“ könnten am Vorbild des Handbuches und an seinen Beispielen geschaffen werden; denn die Anregungen dazu liegen nun vor; die Anwendung wäre auf die Auslandssituation im allgemeinen und auf die jeweiligen Verhältnisse des Gastlandes und des Schultyps im besonderen abzustimmen (z. B. die Auswahl und Zusammenstellung der entsprechenden Stoffsammlungen, also der Kinderlieder, Reigen, Spiele u. a. des Gastlandes, insbesondere aber die Frage, wieweit die Kinder der Gastländer und ihr Kinderlied den gleichen Grundformeln der halbtönen Pentatonik verhaftet sind, wie das 6- und 7-jährige Kind in unseren Heimatschulen). — Hier liegen also Aufgaben, die das Handbuch anregt. Man sollte sie sehr ernsthaft aufgreifen, da auch in der Auslandsschule die Musikstunde, das musikalische Tun (Spiel und Tanz) der Elementarschüler und das Singen und Musizieren der älteren Jahrgänge, vom 3. Schuljahr angefangen bis zum Abitur, ein ganz entscheidender Beitrag zur Gesamterziehung und ein wichtiges Mittel der musischen Durchdringung aller unserer Auslandsschultätigkeit sein kann. Dazu ist entscheidend, daß das Handbuch selbst ein starkes Bekenntnis zur Bedeutung der Musikerziehung und der musikalischen Bildung im Bildungsganzen unserer Zeit — zur Musik als entscheidendem Bildungsfaktor — ablegt und infolgedessen mit Nachdruck fordert, die Grundschule habe so früh wie möglich, in den Unterklassen, mit zielstrebigster musikalischer Erziehung einzusetzen und nichts sei zu versäumen, um die kindlichen Seelen, Herzen, Sinne und Gemüter so früh wie möglich in das wunderbare Reich der Musik einzufangen. Der Verlust, den das Fehlen bzw. der Ausfall planvoller Musikerziehung in den Grundschuljahren verursachte, wäre nie wieder einzuholen. Haben wir das einmal recht erkannt, so wird mit Dankbarkeit jede Handreichung aufgenommen werden, die sich uns bietet; und hier gibt das Handbuch die Fülle aus dem Reichtum der Erfahrungen, den gerade im 2. Bande die Praktiker zusammentragen.

Es fällt allerdings auf, daß für den Elementarunterricht im 1. und 2. Schuljahr am wenigsten, für den Gesamtunterricht so gut wie garnichts gesagt worden ist. Ansätze hierfür, die in den Auslandsschulen verwertbar wären, findet man allenfalls in Robert Ungers „Das ungewöhnliche Singen“ und, wenn man will, in Wilfried Friedrichs „Improvisation in der Grundschule“. Wünschenswert wäre eine praktische, zusammenhängende Darstellung von Einbau des Singens, Spielens, Tanzens in den Gesamtunterricht, so wie etwa die „Handreichungen“ der deutschen Auslandsbibel sie entwerfen. Dagegen bieten für das 3. und 4. Schuljahr die methodischen Beiträge „Tonika Do in der Grundschule“ (Elisabeth Noack), „Das Tonwerk von Carl Eitz...“ (Robert Unger), „Jale als Mittel der Erziehung zum Melodiebewußtsein“ (Siegfried Bimberg und Christian Lange), „Einführung in die Arbeit mit dem Schulwerk von Carl Orff...“ (Heinz Zir-

bauer) und „Der Einbau der Blockflöte...“ (Rudolf Schoch) der Arbeitspraxis alles, was nur wünschenswert ist. Das Handbuch überläßt dem Lehrer die Wahl einer der genannten Methoden (Tonika Do, Eitz, Jale, Orff-Schulwerk); jede erfährt durch erfahrene Experten eine vollgültige Darstellung; ja, man wird angeregt, sich das Beste (d. h. das, was einem jeden als das Beste und Nützlichste, das Erfolgversprechendste, erscheint) aus den verschiedenen „Methoden“ auszuwählen; denn im Grund bauen die 4 Hauptmethoden, die heute in der Schule Anwendung finden, durchaus nach gleichen Prinzipien auf; der Gedanke des „aufbauenden“, progressiven Unterrichts, der Ausgangspunkt der Rufterz, der Weg über Kinderliedpentatonik und Dreiklang zu Dur und Moll, die Verwendung der methodischen und technischen Hilfsmittel, ja die Auswahl des Liedgutes, sie gelten in allen 4 Methoden gleich. (Vergl. z. B. S. 267 ff. den Weg „Jale“ mit denen der Tonika Do und Eitz-Wege!)

Es hat sich, das wird aus dem Handbuch klar ersichtlich, weitgehend eine Grundanschauung und sogar eine Grundlehre (methodische Grundsatzlehre) in der Musikerziehung der Grundschule entwickelt, eine sehr exakte, erprobte, erfahrene und wohlüberlegte, psychologisch-musikalischen Gesetzen folgende Grundlehre, die nun im Handbuch eine ganze Fülle von zusätzlichen Lichtern erfährt. Neben beachtlichen Grundsatzbeiträgen von Berekoven und Soika geben Blank und Wodtke ganz vorzügliche Handreichungen, jener für das richtige Singen und Sprechen (mit vielen guten praktischen Beispielen, sehr anschaulich!), dieser in klarer, einfacher Form der Darstellung Entscheidendes für die Praxis, insbesondere Hinweise auf die Parallelität zwischen Sprach-Leseunterricht und Sing-Noten-Unterweisung. Für den Auslandslehrer wichtig ist Hilmar Höckners Beitrag „Das Lied im ‚aufbauenden Musikunterricht‘ der Grundschule“, der in jedem Gastlande zu einer eigenen Nutzenanwendung führen muß.

*Allgemein gültige Grundsätze* — in allen Beiträgen des Handbuches wiederkehrend und für alle Schultypen gültig:

1. Nichts verfrühen — Stets vom geistig-seelischen Wachstum des Kindes ausgehen! — Dem Kinde nachhören, nachspüren und von hier aus weiterleiten! (Vergl. S. 52; Höckner S. 577; Zirnbauer S. 309; Kemnitz S. 395 und ebenso Wodtke, Noack, Unger).

2. Nicht theoretisieren — belehren —, sondern durch Aufgaben tätig sein lassen und durch Tätigsein bilden. (Vergl. Lechner S. 40; Soika S. 49; Wodtke S. 179).

3. Nicht willkürlich, sondern „aufbauend“ arbeiten; nicht einseitig bleiben, sondern alle Mittel, die sich als fördernd bewährt haben, einbeziehen.

Dies also und noch manches andere aus der Schulstuben-Erfahrung für die Praxis liest man in den stattlichen, prächtig ausgestatteten Compendium und wird in jedem Falle Gewinn daraus ziehen. Gelegentliche Einwände und Vorbehalte — gegen Verfrühungen im 1. und 2. Schuljahr; gegen Fachlehrer in der Grundschule (S. 416) — wird jeder mit sich auszumachen haben.

Ein paar Unebenheiten sollen um der Sache willen angedeutet werden: S. 24: „Heute rot, morgen tot“, Lösung 4, statt Viertelnoten: Achtel, also Dreivierteltakt! — S. 29: „Regenwetter“, 3. Bild: Das ist keine „Sturm“-Melodie! — S. 48: Soika behauptet, „daß viele kleine Kinder den rechten Arm einer Figur nur mit der rechten Hand, den linken nur mit der linken Hand zeichnen“.

Und wie ist's mit dem „Spiegelbild“? Meist zeichnen die Kinder die Figuren im Spiegelbild; also müßten sie über Kreuz zeichnen?! — S. 189: E. Noacks Behauptung, daß wir unsere „Lust am Kanon“ der Tonika Do-Methode verdanken, ist durch nichts nachweisbar! — S. 433: „Verminderter Septakkord“ ist eigentlich ein Dominant-Nonenakkord mit kleiner Non und fehlendem Grundton und ist gar nicht erst „in der romantischen Musik zu Ehren gelangt“, sondern durch Johann Sebastian Bach, z. B. d-moll Toccata oder „Barrabam“ und viele andere Beispiele! — zu gewaltiger Wirkung gelangt und durchaus nicht „etwas (!) abgegriffen und überlebt“.

## Rechnen auf deutscher Sprachbasis und seine Nutzung für den deutschen Sprachunterricht \*)

Von Rektor Joseph Krull, Hildesheim

Es geht im Folgenden nicht um rechenmethodische Auseinandersetzungen. Uns liegt an der Darstellung eines Beitrages, den der Rechenunterricht an Auslandsgrundschulen in fremdsprachigen Klassen mit deutschem Unterrichtsgrundsatz zur deutschsprachlichen Erziehung allgemein zu geben vermag. Stütze ist die Erfahrung, Bedingung ist der Einbau rechnerischen Tuns und Denkens in den gesamten Unterricht, in die unerzwungene kindliche Erlebnis- und Umwelt, auch da, wo dem Rechnen als eigengesetzlichem „Fach“ zeitliche Sonderstellung gegeben wird. Voraussetzung für den Erfolg sind Anreiz zu kindlicher Aktivität, Bereitstellung vielfältiger Möglichkeiten zu fröhlichem Tun, Wachhalten des Interesses und unermüdliche Anregung und Schmackhaftmachung zu deutschsprachlicher Ausdrucksbegleitung in Wollen und Können, die in hundert- und tausendfachen formgewandelten Wiederholungen dem Ziele sprachlicher Sicherheit und Lust näherzukommen hilft.

Hart ist der Anfang. Trotzdem oder gerade deshalb beginnen wir sofort auf deutscher Basis. Das geht nicht nur; wir erleben den aus frischen Sprachinteresse und mitgebrachtem Kinderstolz gezeigten Drang des fremdsprachigen Schulanfängers.

Wir beteiligen den Rechenunterricht gleichberechtigt und gleichverpflichtet an der Schaffung schon der ersten allgemeinunterrichtlichen Verständigungsbasis und, mit wachsendem Mut, an ihrer Fortführung zum deutschsprachlichen Denken und Erleben. Wir stützen in anderen, nicht „rechentätigen“ Unterrichtsteilen gezimmerte Halte, verwenden und verwerten dort gewonnene Wortschätze, Sprachformulierungselemente und Sprechtechniken; wir ergänzen, ändern ab, suchen und bilden neu und lassen in alte und neue Sprach- und Sprechzusammenhänge des ganzen übrigen Unterrichts zurückmünden, sich verbinden und wirksam werden.

I. Wir brauchen keine recheneigenen *Einstiegsreise*. Die gesamtunterrichtlichen Einheitsstoffe sind da, mit Erlebniswert und Impuls; wir greifen hinein und heraus. Welcher *Wortschatz* allein schon und welche Beziehungen quellen und

\*) Vgl. auch den Aufsatz über das gleiche Thema von Fr. Bliedner im Heft 4, S. 85 des lfd. Jahrgangs — Schriftleitung.

lassen sich im Rechnen fruchtbar machen aus dem anfänglichen Themenbeispiel „Unsere Klasse“, mit Personen, Raumteilen, Einrichtungsdingen, Arbeitsgegenständen und unterrichtlichem Tun:

|         |                 |             |               |      |
|---------|-----------------|-------------|---------------|------|
| Jungen  | Wände           | Bänke       | Bleistifte    | der  |
| Mädchen | Fenster         | Tische      | Buntstifte    | die  |
| Kinder  | Fensterscheiben | Stühle      | Hefte         | das  |
| Lehrer  | Fensterflügel   | Tafeln      | Bücher        | ein  |
|         | Vorhänge        | Bilder      | Gummis        | eine |
|         |                 | Blumen      | Büchertaschen |      |
|         |                 | Blumentöpfe |               |      |

|         |             |        |      |       |     |
|---------|-------------|--------|------|-------|-----|
| rot     | offen       | hier   | ist  | ja    | ich |
| grün    | zu          | da     | sind | nein  | du  |
| gelb    | geschlossen | dort   |      | nicht | er  |
| blau    |             | oben   |      | doch  | sie |
| weiß    |             | unten  |      | kein  | es  |
| schwarz |             | vorn   |      | keine | wir |
| bunt    |             | hinten |      |       | ihr |
| groß    |             |        |      |       | Sie |
| klein   |             |        |      |       |     |

|             |             |              |         |           |
|-------------|-------------|--------------|---------|-----------|
| aufstehen   | weggehen    | kommen       | holen   | schreiben |
| stehen      | fortgehen   | hereinkommen | bringen | zumachen  |
| sich setzen | hinausgehen | klopfen      | legen   | schließen |
| sitzen      | hineingehen | klatschen    | stellen | aufmachen |
| gehen       | laufen      | zeigen       | malen   | öffnen    |

Das rechnerische Tun braucht und erstellt für Anbahnung, Vermittlung und Sicherung rechenmäßiger und rechendienlicher Begriffe und für Sprachbegleitung und Kontrolle *neue Bezeichnungen*, wie oder soweit sie bisher im übrigen Unterricht nicht geboten wurden:

|              |              |                 |                      |                      |
|--------------|--------------|-----------------|----------------------|----------------------|
| viel         | mehr         | sehr (viel...)  | am größten           |                      |
| viele        | weniger      | ganz (wenig...) | am kleinsten         |                      |
| wenig        | am meisten   | nur (drei...)   | zwei, drei, vier     |                      |
| wenige       | am wenigsten | größer          | (und die übrige Welt |                      |
| einige       | gleich       | kleiner         | der Zahlennamen)     |                      |
| Reihe        | Einer        | Sack            | Stück                | und weitere          |
| Gruppe       | Zehner       | Zentner         | Liter                | Maßbezeichnungen;    |
| Zweier-Reihe | Hunderter    | Kilo            | Meter                | auch Namen für       |
| Dreier-Reihe | usw.         | Gramm           | Tag                  | Münzen, Geldscheine, |
| usw.         | Ketten       | Dutzend         | Stunde               | Zeitabschnitte       |
| Paare        | Bündel       | halbes Dutzend  |                      |                      |

wieviel — weg — dazu

|           |             |           |              |               |
|-----------|-------------|-----------|--------------|---------------|
| wegnehmen | vergleichen | zerlegen  | haben        | untereinander |
| dazutun   | ordnen zu   | verteilen | möchte haben | übereinander  |
| zählen    | vertauschen | aufteilen | geben        | nebeneinander |
| abzählen  | ganz machen |           | bekommen     | dazwischen    |
| zuzählen  | voll machen |           | liegen       |               |
| abziehen  | ergänzen    |           | hängen       |               |
|           |             |           | umfallen     |               |

je — zu je — noch — (der...) erste, zweite (usw.), (ein-, zwei-, drei-...) mal

Hinzu treten im Zuge der Loslösungsarbeiten vom reindinglichen Objekt Namen für Zähl Dinge, gemalte und gezeichnete Gegenstände und dingliche Symbole: Klötzchen, Plättchen, Scheiben, Stäbchen, Kugeln, Ringe, Kreise, Striche, Punkte.

II. Der *Frage- und Antwortkreis* samt seinen mannigfaltigen *Sprachformübungen*\*) steht, Impulse gebend und annehmend, dem rechnerischen Arbeitsprozeß ebenso helfend und vorwärtstreibend zur Seite, wie er für sich rückwirkend wieder Stütze, Festigung und Ausweitung erfährt. Fragen und Antworten, in wechselnden Formen und mit vielerlei Satzelementen, können sich beziehen auf das

#### WAS ?

Was ist (liegt, steht ...) da (hier, oben unten ...)?

(Antwort: Da liegen viele Bücher — Hinten stehen acht Kinder usw.)

Was tut (macht) Hans (er, sie ...)?

(Antwort: Er klopft viermal ... usw.)

Was tust (machst) du? (Antwort: Ich lege zwei dazu ... usw.)

Was tun (machen) wir? (Wir zeigen sechs Finger ... usw.)

Was tue (mache) ich? (Sie wischen drei Äpfel aus ... usw.)

#### WIE ?

Wie ist der Haufen hier? (Sehr klein ist der Haufen hier — Er ist sehr klein ... usw.)

Wie lang ist die Tafel? (Die Tafel ist zwei Meter lang ... usw.)

Wie breit (hoch, tief ... usw.) ist (sind) ... ?

#### WO ?

Wo hängen die meisten Bilder ...? (Die meisten Bilder hängen dort. — Dort hängen die meisten Bilder ... usw.)

#### WIEVIEL ?

Wieviel Hefte bringt (bekommt ...) Ludwig ...?

Wieviel gibst du mir? Wieviel ihm? (Ich gebe Ihnen drei, und er bekommt fünf ...)

Rate! Wieviel habe ich in der Hand?

Wieviel fehlen noch bis zehn?

Wieviel ist die Hälfte (der dritte Teil ...) von ...?

#### WER ?

Wer hat mehr, Paul oder ich? (Paul hat mehr; Sie haben weniger.)

In dieser und ähnlicher Art geht das hurtig weiter. Entsprechend werden Umkehrungen geboten, die (neben ja, nein, nicht, doch und keine) neue rechnerische Konzentration und Entscheidungen verlangen:

Sind das zwanzig ...? (Nein, das sind nicht (keine) zwanzig, das sind nur zehn.)

Gleichzeitig wird der sprechsicher gewordene Schüler zum fragenden „Lehrer“.

Es werden also mit den Fragen Bezeichnungen für Personen, Dinge, Tätigkeiten, Örtlichkeiten und Mengen und einfachere und schwierigere Formulierungsteile als Reiz und Hilfen vorgelegt. Die Antwort verlangt neben dem richtigen

\*) Vgl. KRULL, Wie bringe ich das Kind zum Sprechen? in Heft 6/1958 „Der deutsche Lehrer im Ausland“.



Sinn und Ergebnis korrekte, zuweilen abgeänderte Wort- und Satzformen, wobei Lehrer und Schüler helfend eingreifen und die Bezeichnungen je nach Bedarf und Arbeitsstimmung zur Übung eingesetzt werden. Dabei kommen persönliche, hinweisende und besitzanzeigende Fürwörter zur Anwendung, ebenso Deklinations- und Konjugationsformen und Umstellung von Satzteilen.

III. Auch auf der Basis deutschsprachlicher Redewendungen und *Aufforderungen* spielt sich rechnerisches Leben ab. Hier kommen insonderheit die Befehlsformen der Verben zu ihrem Recht, die in der rechenbegleitenden Aussage wieder von anderen Verbformen abgelöst werden:

Hole sieben Bleistifte! — Er holt sieben Bleistifte.

Klopfe sechsmal auf den Tisch! — Sie klopft ... usw.

Lege acht dazu! — Ich lege acht dazu. Es sind jetzt zwölf.

Nimm vier weg! Ich nehme vier weg. Jetzt stehen noch drei.

(Wir haben jetzt noch drei.)

Vergleiche die beiden Haufen! — Hier liegen viele. Da liegen wenige.

Zeige die ersten fünf! — Das sind die ersten fünf.

Legt viermal zwei Stäbchen. — Wir legen viermal ... usw.

Verteile die sieben Birnen. — Sie bekommt vier Birnen. Er bekommt drei Birnen.

Zu zweien aufstellen! —

Stellt euch zu zweien auf! — Wir stellen uns zu zweien auf.

Sage die Aufgabe! — Acht Äpfel und zwei Äpfel sind zehn Äpfel.

Mache die Augen zu und zähle jetzt die Kugeln!

Das sind nur Beispiele aus der Fülle der Möglichkeiten und Formen.

IV. Wir müssen selbstverständlich die Gewähr haben, daß beim Rechnen auf deutscher Sprachbasis Frage- und Aufforderungssinn richtig erfaßt sind. Eine *Kontrolle* dafür bietet die fehlerlose Rechenleistung und entsprechend die geforderte sprachliche Begleitung. Ist das rechnerische Ergebnis unrichtig, kann das an mangelhaftem sprachlichen Verstehen oder an rechnerischer Fehlerhaftigkeit oder an beidem liegen. Das ist aber nicht allzu schwer herauszufinden. Bei der deutschsprachlichen Formulierung ist anfangs auf größte Einfachheit zu sehen, Ausweitungen erfolgen behutsam nach und nach. Die vom Schüler in ungezählten Vorgängen immer wieder beobachtete Wirkung der sprachlichen Frage- und Aufforderungsweise im rechnerischen und zugleich sprachlichen Ergebnis, dargetan durch das Lehrervorbild und die Mithilfe begabter Schüler, führt über Klippen hinweg.

V. Aus der Verbindung der kleinen und größeren rechenbegleitenden Aussagesätze und der Wirkung der Fragen und Aufforderungen, die ja auch der Schüler als „Lehrer“ stellt, ergeben sich bald Texte für *zusammenhängendes Sprechen*, zu denen sich kleine „Rechengeschichten“ gesellen. Diese werden wiederum vom Lehrer wie vom Schüler dargeboten, als Ausgang zum Rechnen und als nachträgliche sprachliche Darstellung, auch anhand von Zifferaufgaben mit ihrem Ergebnis. Sie können daneben der Herauslösung der kurzen Aufgabeformel dienen, wie bei folgendem Beispiel:

„Anna nimmt acht Teller aus dem Schrank. Da fällt sie hin, und drei Teller sind zerbrochen. Nun hat sie noch fünf Teller. — Acht Teller weniger drei Teller sind fünf Teller. — Acht minus drei ist fünf.“

Wo „Rechengeschichten“ gespielt werden (mit verteilten Rollen), wird der sprachliche Umfang nach und nach größer (z. B. „Erna kauft ein“).

VI. *Reime* und *Rätsel* mit rechnerischen Beziehungen beleben Spiel, Rechen- und Sprachunterricht:

„Ein, zwei, drei,  
du bist frei.“

„Eins, zwei, drei, vier fünf,  
strick mir ein Paar Strümpf, ... usw.“

„Am Baum vier Äpfel hängen,  
da kommt der Wind gegangen, ... usw.“

„Zweibein saß auf  
Dreibein ... usw.“

„Eins, zwei, drei, Gänschen aus dem Ei,  
vier und fünf machen sich auf die Strümpf,  
sechs, sieben, acht, die Glucke wacht,  
neun und zehn, Gänschen gehn.“

VII. *Festgelegte Sprachformen* bei der *Aufgabenlösung* tragen dank ihrer Wiederholungswirkung zur Sprachsicherung bei.

VIII. Möglichkeiten sprachlicher Nutzung bietet das *Rechenbuch*. Freilich wird der Lehrer auswählen müssen, wo die Formulierung der Rechentexte Schwierigkeiten bereitet. Nicht zu übersehen ist der Wert der recheneigenen klaren und knappen Ausdrucksweise, die besondere Aufmerksamkeit und Konzentration fordert und fördert. Die bildlichen Darstellungen des Buches geben mit ihren fröhlichen Sachinhalten willkommene sprachgünstige Gelegenheiten. Anregend in diesem Bezug sind auch die lebendigen Symboldarstellungen für die ersten rechnerischen Operationen, für das Bilderrechnen, und nicht zu vergessen, die sprachlichen Ausnutzungsmöglichkeiten von Schaubildern, statistischen Überblicken, Zahlenleitern, Zahlentafeln und Punkttabellen.

IX. Der *Ausspracheerziehung* kann der Rechenunterricht außerordentliche Dienste leisten. Lautreine Wiedergabe schwieriger Einzellaute (für die Spanier: sch-ch-h-w-z-j-ü-ö) in Wort- und Lautverbindungen und isoliert, Vokalkürze und -länge, Konsonantenansammlungen usw. lassen sich dreimal, viermal, fünfmal, in rechnerischer Nutzung, üben. Zahlennamen mit z, zw und ß (zehn, zwei, zwölf, zwanzig, zweiundzwanzig, dreißig), mit ch (sechzehn, sechzig, sechsundsechzig), mit ü (fünf), nfz (fünfzehn) oder in langen Formen (fünfhundertfünfundfünfzig, sechshundertsechundsichzig) können auch im phonetischen Arbeitsplan als Wochenstoffgruppen einen Platz erhalten:

|                |                |                |              |
|----------------|----------------|----------------|--------------|
| zwölf          | dreizehn       | fünfzehn       | sechzehn     |
| zweiundzwanzig | dreiundzwanzig | fünfundzwanzig | sechszwanzig |
| zweiunddreißig | dreiunddreißig | fünfunddreißig | sechsdreißig |
| zweiundvierzig | dreiundvierzig | fünfundvierzig | sechsvierzig |
| zweiundfünfzig | dreiundfünfzig | fünfundfünfzig | sechsfünfzig |
| usw.           | usw.           | usw.           | usw.         |

dreizehn — dreißig

vierzehn — vierzig

fünfzehn — fünfzig

sechzehn — sechzig

usw.

und ähnliche Gruppen

Durch das tagtägliche Auftreten der Zahlennamen liegt die Gefahr der Einnistung sprachtechnischer Mängel auf der Hand, die nachträglich schwer wieder



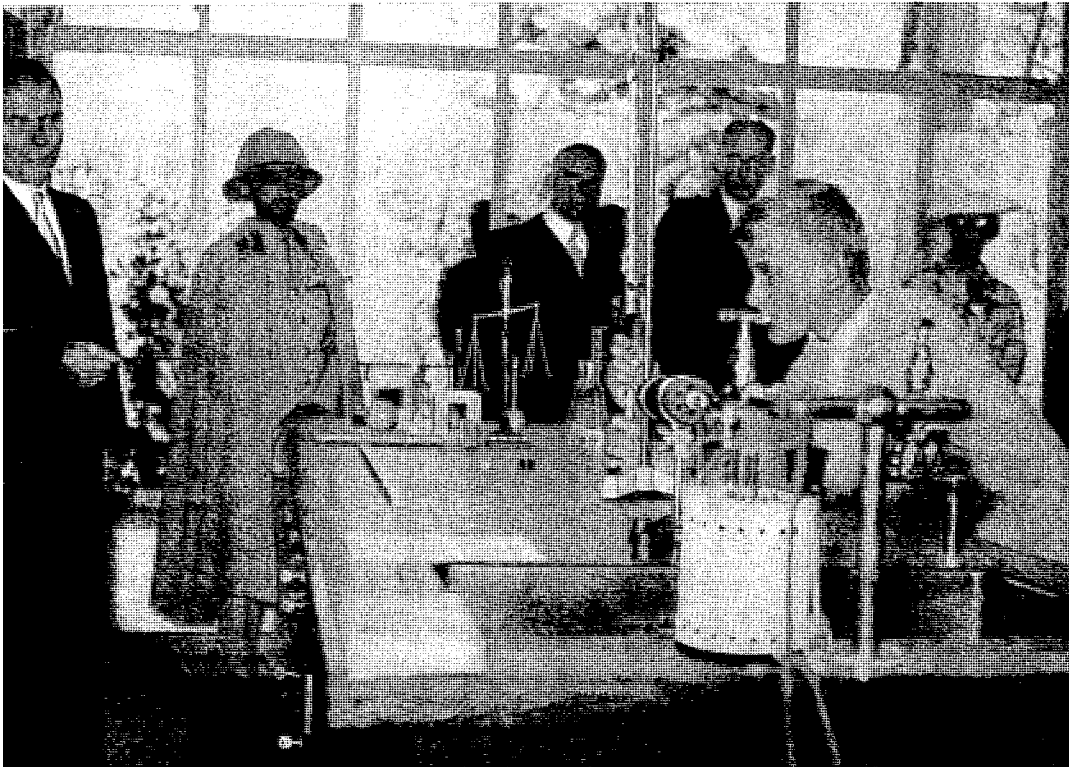
Deutsche Schule Rom: Der Schulchor bei Papst Pius XII.



Deutsche Schule Addis Abeba, Schulneubau 1957

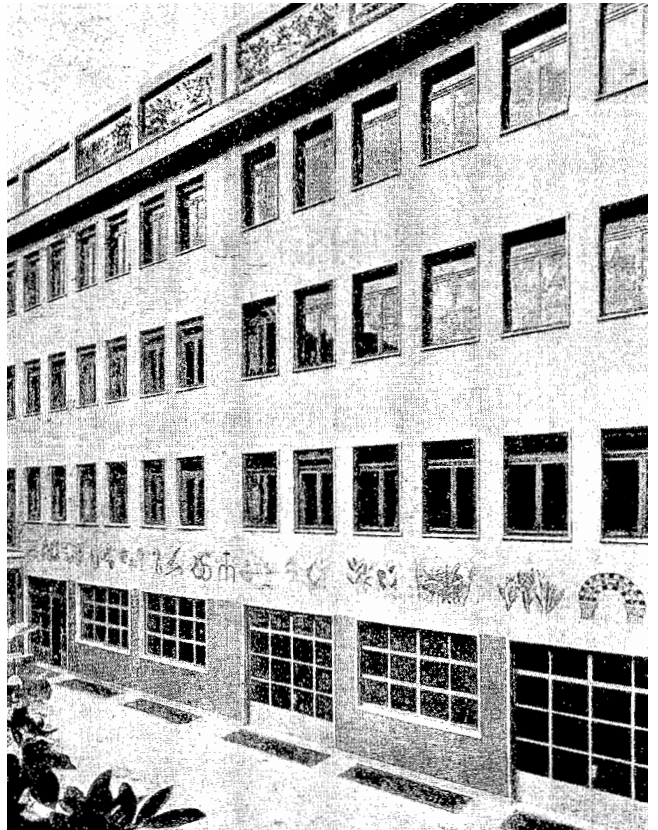


Internatshaus

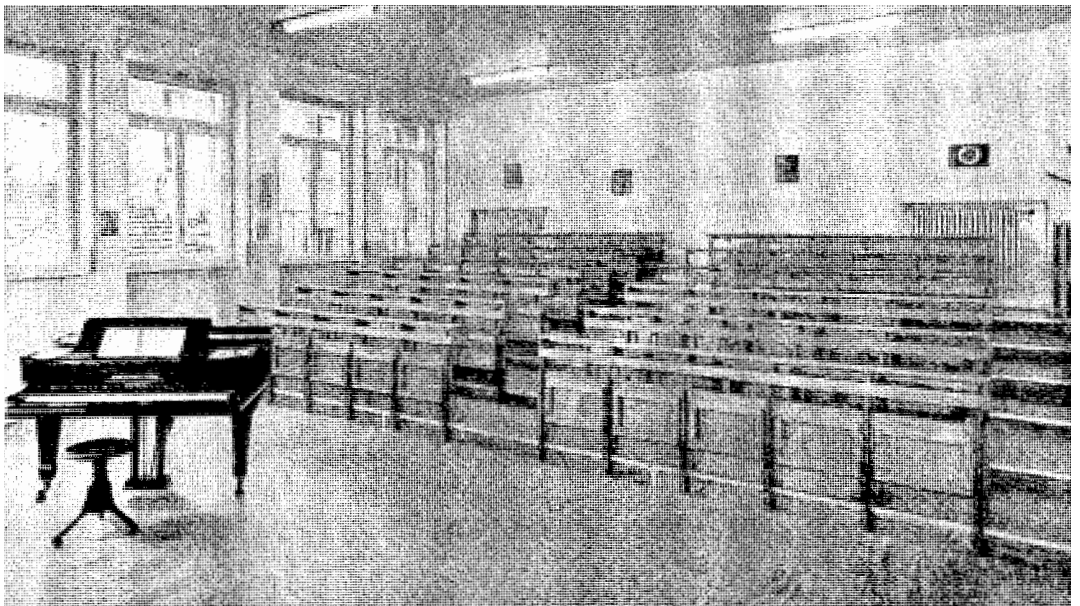


Der Kaiser besucht den Physik-Unterricht der U III

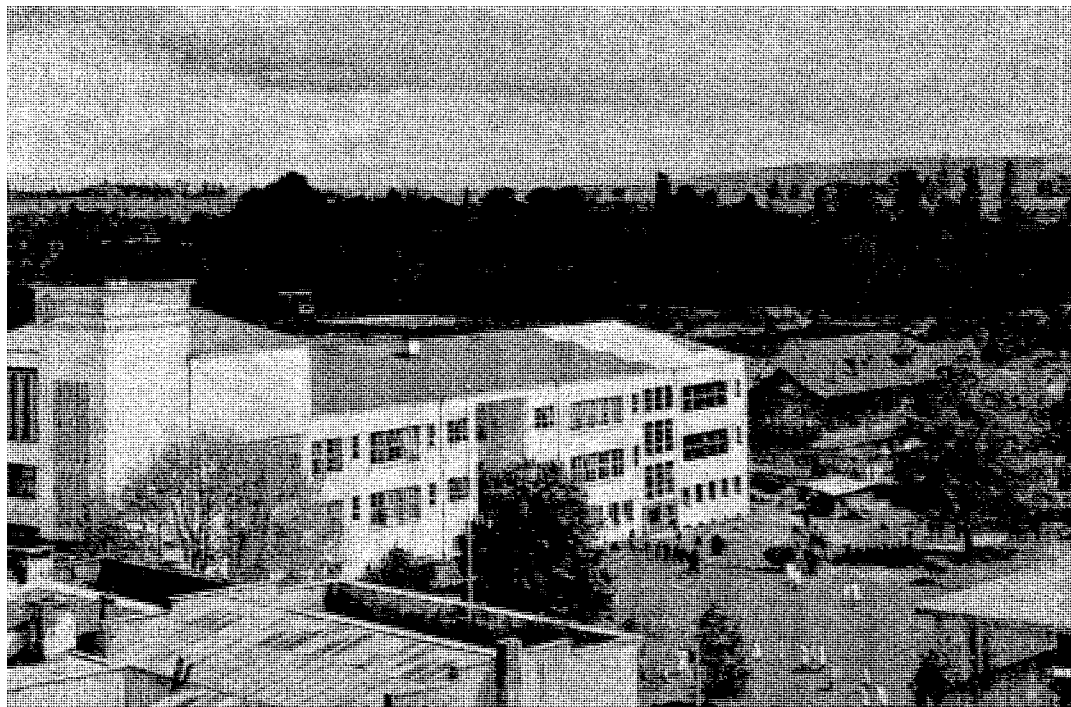
Istituto Giulia, Mailand



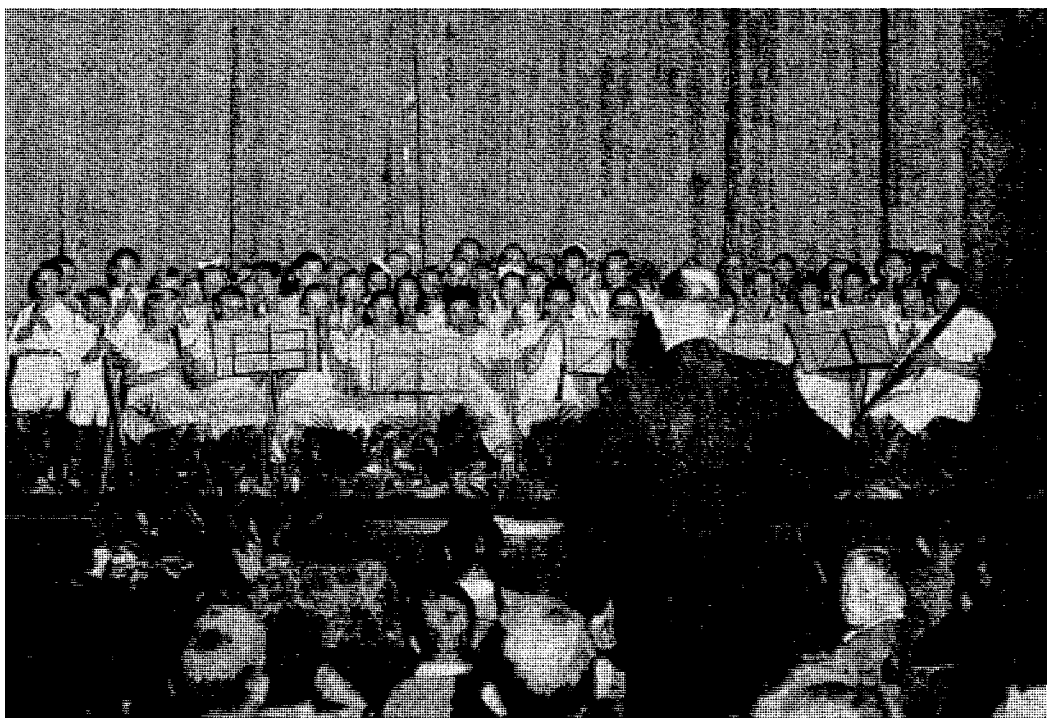
Teilneubau des Schulhauses



Musiksaal



Deutsche Schule Osorno





zu tilgen sind. Darum ist gerade hier von Anfang an unermüdliche phonetische Arbeit geboten.

X. Selbstverständlich gibt es auch das stillschweigende Rechnen, das bei der individuellen Beschäftigung des Kindes mit rechenhaften Spiel-, Unterhaltungs- und Arbeitsgegenständen beginnt und in schriftlich dargestellten Aufgabenformen ausreichend Gelegenheit und Pflege findet. In den vorliegenden Ausführungen sollten nur die beiderseitigen Nutzungsmöglichkeiten von Deutsch und Rechnen aufgezeigt werden, deren Fülle deutlich geworden sein dürfte.

Wer sich dabei vor Mechanisierung hütet, zu wechseln und rechtzeitig aufzuhören versteht und helle Kinderfreude erlebt, wird auf die Frage, ob das fremdsprachige Kind denn nun auch Rechendenken auf deutscher Sprachbasis lerne, nicht mit den Achseln zucken müssen. Aber Leben muß in die Schulstube hinein! Und das ist Sache des Lehrers — und natürlich auch der Kinder.

*Anmerkung der Schriftleitung:* Unseren Lesern wird es aufgefallen sein, daß die hier verfolgte Methode und die im Aufsatz von Rektor F. Bliedtner (Heft 4/1958) vertretene sich grundsätzlich unterscheiden. F. Bliedtner geht von den modernen Anforderungen des Rechenunterrichts, d. h. von der Begegnung der Sache mit dem Kind aus; J. Krull geht vom Lehrer und seiner Erfahrung aus. Das sind zwei völlig verschiedene Unterrichtsverfahren. Wir regen an, die beiden zu vergleichen und zu überdenken und dann aus dem eigenen Arbeitsbereich über eigene Ergebnisse in der sprachlichen Auswertung des Rechenunterrichts zu berichten.

## **„Erster deutscher Hausunterricht“**

— Nachträgliche Würdigung des Buches von Theodor Polig —

Von Hauptlehrer Rudolf Schröter, Borgholzhausen

Das im Jahre 1938 bei Friedrich Brandstetter in Leipzig erschienene Buch „Erster deutscher Hausunterricht“ verdient, nachträglich gewürdigt zu werden. Sein Untertitel lautet: „Anleitung für Eltern, insbesondere für Auslandsdeutsche, Kolonialpioniere, Kolonisten und Auswanderer zur Unterweisung ihrer Kinder im Deutschen (Schreiben, Lesen, Rechtschreibung).“ Den Text beleben zahlreiche Federzeichnungen von Kurt Rübner, der viele deutsche Kinderbücher illustriert hat. Die Erwähnung des Untertitels darf nicht vermuten lassen, daß in dem Buche einer neuen deutschen Kolonialpolitik das Wort geredet werden sollte. Sein Anliegen bezog sich allein auf die deutschsprachige Erziehung deutscher Kinder, die fern der Heimat aufwachsen müssen. „Es ist für uns selbstverständlich“, so läßt Polig in der Einleitung die Eltern draußen sprechen, „daß wir alles tun werden, unsere Kinder deutsch zu erziehen. Wir werden sie deutsch sprechen lehren, ihnen von unserer deutschen Heimat erzählen, die alten deutschen Gebräuche pflegen. Wir werden auch keine Kosten scheuen, unsere Kinder in deutsche Schulen zu schicken. An unseren guten Willen soll es nicht liegen. Das halten wir schon von uns aus für unsere Pflicht. Was sollen wir aber tun, wenn wir keine Gelegenheit haben, unsere Kinder in deutsche Schulen zu schicken, sei es, daß keine vorhanden sind oder daß wir an der Wahrnehmung solcher Gelegenheit gehindert werden, daß überhaupt keine Möglichkeit besteht, sie deutsch lesen und schreiben lernen zu lassen?“ — Den so fragenden Eltern gibt

„E . . N.“

„Noch schneller!“

„E . N.“

„Jetzt ganz schnell.“

„EN.“

„So ist's recht! EN. Du liest also jetzt nicht mehr ‚ehn‘, wenn du E und N zusammensiehst, sondern ganz kurz EN (enn). Lies gleich nochmals die Wörter mit EN.“

„HO SEN — LA DEN — HA SEN  
SA MEN — HA BEN.“

„Schau, genau so wie es mit E und N ist, wird es nun mit E und L. Wir machen es ebenso wie vorher, erst langsam.“

„E . . . . . L.“

„Schneller!“

„E . . . L.“

„Ganz schnell!“

„EL.“

„Richtig! EL! Nun liest du auch die Wörter mit EL ordentlich.“

„NA DEL — NU DEL  
DI DEL — DU DEL“

„Später lernen wir noch so etwas Ähnliches wie EN und EL. Doch dazu brauchen wir erst noch einen Buchstaben (Laut), den du noch nicht kennst.“

„Den kannst mir doch gleich noch zeigen, Vater!“

„Meinetwegen! — Dann hole mal deine größte Koller. (Kugel, Kegelfugel, Glas- oder Tonmarmel oder ähnliches.) Wir wollen ein bißchen kollern! —

So, ich bleibe hier. Du stellst dich dorthin. Ich kollere die Kugel zu dir und du sie zu mir.“

„Du kollerst aber langsam, Vater!“

„Stimmt schon; doch da hört man sie so hübsch rollen. Hörst dus? Rrrrrrrrr . . . . .“

„Ja, ganz leise.“

„Ja, so laut wie ein richtiger Koller, wie ein Trittroller\*) klingts freilich nicht. Bei dem hört man das Rrrrrrr . . . viel deutlicher. In meiner Heimat hatten die Kinder solche Koller. Ein solches Ding bestand



\*) Falls dem Kind kein Trittroller bekannt ist, dann muß er erklärt werden.



Polig die Antwort: „Lehrt eure Kinder selbst deutsch lesen und schreiben, denn mit guten Willen geht alles. Nehmt diese Anleitung zur Hand und lehrt die Kinder die Anfangsgründe; bald werden sie so selbständig im Lernen sein, daß sie sich selbst weiterhelfen können.“

Das wird nun im Verlauf der 176 Seiten des Buches am Beispiel der Kolonistenfamilie Wohlgemut gezeigt. Wie die Tage dieser Arbeit dahingehen, so fliegen auch dem Leser des Buches die Seiten vorüber, und er steht bald mitten drin in den Sorgen und Nöten der Familie Wohlgemut, nimmt aber auch Anteil an den Erfolgen ihrer Bemühungen um die Erziehung ihres Sohnes.

Der Leser wird mit allen Feinheiten einer deutschsprachigen Methodik für den Anfangsunterricht vertraut gemacht, wie sie vor 20—30 Jahren am häufigsten angewendet wurde. Am besten verdeutlicht dies die Wiedergabe einer Druckseite aus dem „Hausunterricht“ selbst (siehe vorige Seite).

Für alle Lehrer und Eltern, die sich heute um die deutschsprachige Erziehung von Kindern im Ausland bemühen, ist Poligs Buch eine Anregung zur Überprüfung ihres eigenen Bemühens und stellt ihnen sofort die Frage: Wie weit stehe ich noch in der hier geübten Praxis, wie weit habe ich mich von ihr entfernt? Eindeutig und konsequent ist Poligs methodischer Aufbau ausgerichtet auf synthetisches Lesenlernen und synthetisches Schreibenlernen. Erstes Schreiben ist „Drucken“. Die Großantiqua ist Ausgangsschrift für Schreiben und Lesen. Da heißen die Laute: der Weitmund (A), der Strichmund (I), der Breitmund (E), der Summer (S), der Haucher (H), der Windweher (W).

Wir Neueren haben uns nun inzwischen ebenso eindeutig und konsequent von dieser Methodik eines deutschen Anfangsunterrichtes wieder entfernt. An vielen Stellen unserer Zeitschrift haben wir den heutigen methodischen Standpunkt aufgezeigt und werden das auch immer wieder tun. Aber gerade in der Gegenüberstellung der meisterhaften Ausführungen Poligs mit unseren heutigen Bestrebungen um ein ganzheitliches Tun im Lesen, Schreiben, Rechtschreiben und Rechnen, um ein ganzheitliches Schulbild überhaupt, zeichnet sich der Weg ab, den die Pädagogik auf diesem Sektor in den letzten Jahrzehnten gegangen ist.

Möge es uns gelingen, zur gleichen hohen Zielsetzung zu kommen, wie sie Polig am Ende seines Buches aufzeigt, wenn er von den Bemühungen um die deutsche Sprache sagt: „Sie ist es aber auch wert, unsere schöne deutsche Sprache. Die Sprache deines Vaters und meines Vaters, deiner Mutter und meiner Mutter, unsere deutsche Sprache, gehört zu uns wie wir zu ihr, und du, mein Junge, gehörst auch zu ihr. Es genügt nicht, daß du sie sprechen kannst; du mußt auch lernen, sie richtig zu lesen, recht zu verstehen, damit du merkst, was sie dir erzählen will von der deutschen Heimat, ihren Bergen und Tälern, Fluren und Wäldern, von den deutschen Menschen und von dem, was sie erlebt und erlitten, gekämpft und geschafft, gefühlt und gedacht haben. Du mußt noch lernen, alles das, was du denkst, fühlst, glaubst und willst, in dieser, deiner Muttersprache niederzuschreiben. Sie muß dir so viel gelten wie Vater und Mutter selbst, denen du ja auch alles sagst. Und wenn du erst einmal so weit bist, Junge, dann wirst du auch unsere herrliche deutsche Sprache von Herzen lieben, aber nicht nur die Sprache allein, sondern alle, die sie sprechen. Und wirst vor allem das Land lieben, in dem diese Sprache ihre Heimat hat, Deutschland, unser Vaterland! Das wirst du dann nie vergessen, und du wirst niemals aufhören, es zu lieben.“

Herrn Dr. Dr. Döhner, Wiesbaden, sei gedankt, daß er uns dieses für die auslandsdeutsche Spracharbeit einmalige Buch zur Verfügung stellte, um es einer nachträglichen Würdigung zugänglich zu machen. Beim Vergleich mit der neuerschienenen Auslandsschulbibel ist die Spanne Wegs ersichtlich, den die Pädagogik auch im Bereich der deutschen Auslandsschule inzwischen gegangen ist — den Alten zur Anerkennung und zum Trost, den Jungen zur Beherzigung und Ermunterung, in der deutschsprachigen Unterweisung so oder so einen klaren methodischen Weg zu wählen und konsequent zu gehen. Auch die Auslandsschulbibel „für die Hand des Lehrers oder der Mutter“ ist ja nicht nur für den Gebrauch in der Schultube bestimmt, sondern will wie Poligs Buch auch den auslandsdeutschen Eltern, die ihr Kind aus irgend einem Grund nicht in eine deutsche Schule schicken können, Anleitung geben, wie sie ihm selbst den Weg zum Lesen und Schreiben der Muttersprache bereiten können.

### Persönliche Nachrichten

**Rektor Robert Sowig 70 Jahre alt.** Am 2. September 1958 konnte Mittelschulrektor i. R. Robert Sowig seinen 70. Geburtstag feiern. Geboren in Klausberg O/S, besuchte er das Lehrerseminar in Peiskretscham und legte 1909 die 1., 1911 die 2. Lehrprüfung ab. Nach Tätigkeit in Liegnitz, Haynau und Bunzlau wurde er vom AA für den Auslandsschuldienst in Schanghai vorgesehen und 1913 zum Studium des Englischen und Chinesischen an das Orientalische Seminar der Universität Berlin gerufen. Durch den Ausbruch des Krieges zerschlug sich die Entsendung nach China. Statt dessen wurde R. Sowig 1914 an die D. Sch. in Turn-Severin (Rum.) entsandt und war dann von 1915—18 an der D. Sch. in Konstantinopel tätig. Nach der Ausweisung aller deutschen Lehrer durch die Entente bei Kriegsende war er von 1919—21 Lehrer am kath. Lehrerseminar Breslau. 1920 legte er die Mittelschullehrerprüfung in D und Fr ab. 1921—26 finden wir ihn als Hauptlehrer in Naumburg a. Qu., 1926—40 als Mittelschullehrer in Glatz. 1940—45 war er Rektor der Mittelschule in Orlau O/S. Bei Kriegsende aus Schlesien vertrieben, wurde er 1945 Leiter der Mittelschule Friesoythe (Oldenb.). Als solcher trat er 1953 in den Ruhestand. Er lebt z. Zt. in Oberkirch/Baden, Höllmatt 5.

Hinausgegangen: Irene Krampe, L., von Mannheim am 1. 10. 58 an D. Sch. Mailand. — Sieglinde Last, L., von Leer/Ostfriesland am 1. 10. 58 an D. Sch. Genua. — Kammerer Angela, L., von Bremen am 1. 10. 58 an SHAPE-Schule in St. Germain-en-Laye — Hülsmann Harry, L., von Düsseldorf am 1. 10. 58 an D. Sch. Bilbao.

Zurückgekehrt: Sixt Bartholdi, L., Ende April 1958 nach 3 Jahren von Lüderitzbucht/SWA nach Weidenau/Sieg, Hindenburgstraße 29.

---

### Aus dem Inhalt der nächsten Hefte:

Januar 1959: „Die Arbeit in der Grundschule“ mit Aufsätzen von Fr. Blüedner, W. Götte und R. Schröter. — Februar 1959: Ch. Beckmann: Geschichtsunterricht in der 7.—10. Klasse der Mädchenschule der Borromäerinnen in Kairo; Dr. Berger: Not und Segen des Deutschunterrichts in Lateinamerika; K. Lasch: Die Deutsche Schule in Addis Abeba; N. Herrmann: Das Schulwesen Afghanistans.

## Aus aller Welt

### Bundesrepublik

#### **Änderung im Vorstand des VdLiA.**

Der 1. Vorsitzende des Verbandes der Deutschen Lehrer im Ausland, *Ost.-Dir. Dr. Hans Göttling* (Deutsche Schule Brüssel), hat sich wegen Überlastung durch neu hinzugetretene Dienstgeschäfte leider genötigt gesehen, sein Amt niederzulegen. Zunächst vertrat ihn der 2. Vorsitzende Rektor H. Koch, Dortmund. Am 7. Dez. wählte der engere Vorstand vorbehaltlich der Bestätigung durch die Mitglieds-Vollversammlung *OstDir. Dr. M. Johs* in Meersburg zum 1. Vorsitzenden.

**Die aus dem Auslandsdienst zurückgekehrten Kollegen** werden erneut gebeten, uns für die Abteilung „Persönliche Nachrichten“ auf Postkarte mitzuteilen: Name, Amtsbezeichnung, Schulort im Ausland, Dauer der dortigen Tätigkeit, jetzige Anschrift in der Heimat.

**Anschriftenänderung.** Die Bezieher unserer Zeitschrift in In- und Ausland werden gebeten, dem Verlag sofort Nachricht zu geben, wenn sich ihre Anschrift ändert. Nur dann können die Hefte regelmäßig zugestellt werden. Einsender von Aufsätzen wollen jedesmal auch ihr Bankkonto angeben. — Auch der Verband der deutschen Lehrer im Ausland bittet, dem Schriftführer Hptl. Godt in Kehl-Sundheim etwaige Adressenänderungen von Mitgliedern mitzuteilen.

**Bildbeilage.** Trotz der hohen Kosten können wir dank dem Entgegenkommen des Verlags Hueber in diesem Heft wieder eine Bildbeilage bringen. Damit ist aber auch das uns vorliegende verwendbare Material ziemlich erschöpft. Wir bitten daher die Schulen und einzelnen Kollegen erneut, uns weitere Beilagen zu ermöglichen durch Einsendung geeigneter und technisch brauchbarer Aufnahmen aus dem Schulleben an Herrn Hauptlehrer R. Schröter in Borchholzhausen. Aufnahmen von Schulgebäuden sollten wenn möglich auch den Charakter der Umgebung oder Landschaft, in der sie stehen, erkennen lassen. Nur scharfe Bilder, möglichst in Postkartenformat und auf weißem Glanzpapier, können reproduziert

werden. Die Auswahl bleibt der Schriftleitung und dem technischen Stab des Verlags vorbehalten.

**Gebundene Jahrgänge 1957** unserer Zeitschrift sind vorrätig und können vom Verlag Hueber für 15 DM zuzüglich Porto bezogen werden. Auch vom Jahrgang 1958 werden solche Bände vorbereitet werden. Vorbestellungen sind erwünscht.

**Das Inhaltsverzeichnis des Jhg. 1958** wird dem Januarheft 1959 lose beigelegt werden.

**Treffen der Musiklehrer an Auslandsschulen.** StRat Otto Daube, der bekannte Musikpädagoge und Verfasser des Aufsatzes S. 269 in diesem Heft, schlägt vor, daß die Musiklehrer der deutschen Auslandsschulen einmal — etwa im Sommer 1959 — zusammenkommen, um ihre Erfahrungen auf musikalischem Gebiet auszutauschen und eine gemeinsame Generallinie für ihre Arbeit zu finden. Interessenten werden gebeten, sich schon jetzt mit Herrn Daube (Hattingen/Ruhr, Waldstr. 58) in Verbindung zu setzen.

**Die Rolle der deutschen Sprache** in Samstagschulen und sonstigem Unterricht in Ländern, in denen keine eigentlichen „Deutschen Auslandsschulen“ bestehen, nämlich in USA, Canada, Brasilien, Ceylon und Australien, behandeln Kurznachrichten in den „Mitteilungen“ des Inst. f. Auslandsbeziehungen, H. 2/3, 1958.

**Zweisprachigkeit.** In einem interessanten und ansprechenden Feuilleton der Fr. Allg. vom 11. 10. 58 (Beilage) über das Elsaß mit dem Titel „Land mit dem Zwiesicht“ ist der Verfasserin Vilma Sturm — sicher nicht in böser Absicht — ein Ausdruck unterlaufen, der nicht unwidersprochen bleiben darf. Sie spricht dort von dem „Land, das von der Geschichte zum Doppelgesicht und zur *Doppelzüngigkeit* verurteilt war“. Gemeint ist die geschichtlich bedingte Zwischenstellung zwischen zwei Ländern und Kulturen und die *Zweisprachigkeit* der Elsässer. Der Gebrauch des Wortes „Doppelzüngigkeit“ in diesem Sinn ist nicht nur befremdend und

irreführend, sondern fahrlässig. Zwar übersetzt z. B. das bekannte Wörterbuch von Sachs-Villate das Wort mit „bilinguisme“ aber nach allen Wörterbüchern der deutschen Sprache und nach dem täglichen Sprachgebrauch ist „doppelzünftig“ soviel wie „sich widersprechend, falsch, verräterisch, betrügerisch“. Nicht nur die Elsässer, sondern alle Auslandsdeutschen, deren Kinder in fremden Ländern zweisprachig aufwachsen, werden kein Verständnis dafür aufbringen, daß man sie als doppelzünftig bezeichnet und damit die häufig erhobene Behauptung von einer charakterlichen Minderwertigkeit der Zweisprachigen und von sonstigen Gefahren der Zweisprachigkeit noch unterstützt. Wer auch nur fahrlässig den Elsässern eine Doppelzünftigkeitsbescheinigung, führt Wasser auf die Mühlen derjenigen Chauvinisten, die dem elsässischen Kind überhaupt jedes Anrecht auf Unterricht in der deutschen Sprache verweigern wollen. Was aber die Auslandsdeutschen anbetrifft, so betrachten wir Auslandslehrer die Zweisprachigkeit der (deutschen und ausländischen) Schüler an deutschen Auslandsschulen zwar als eine Erschwerung unserer Arbeit, wissen aber auch von ihren Vorzügen für die geistige Haltung, Aufnahmefähigkeit und spätere Bewährung der uns anvertrauten Kinder.

Hettich

**Das Tonband** kann künftig in weit stärkerem Maße dem Unterricht nutzbar gemacht werden. Das Münchner „Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ nimmt Dokumentationen zur Zeitgeschichte auf, die über die staatlichen Bildstellen den Schulen und Erwachsenenkursen zugeleitet werden sollen. Bereits fertiggestellt ist ein Tonband mit dem Titel: Von der Machtergreifung bis zum Ermächtigungsgesetz.

**Brüder Grimm-Spende.** In H. 9/1958, S. 213 berichteten wir unter „Uruguay“ über die Anregung der Deutschen Schule in *Montevideo*, daß alle deutschen Auslandsschulen sich an einer Sammlung für eine Brüder Grimm-Gedächtnisstätte beteiligen sollten. Wie wir in der Zeitschrift „Neue Schau“ lesen, hat *Montevideo* 992,50 \$ urug. zusammengebracht. Die

Schüler der Deutschen Abteilung der Regierungsschule in *Okahandja/SW Afr.* sind diesem Beispiel gefolgt und haben der Brüder Grimm-Gesellschaft, Kassel-Wilhelmshöhe, Schütz-Allee 35 den Betrag von £ 1/17/0 zugesandt.

**Ein ungarisches Gymnasium** wurde für die Kinder der Flüchtlinge aus Ungarn auf der Klosterburg Kastl in der Oberpfalz durch den Bischof von Eichstätt eingeweiht.

**Das hessische Lehrerfortbildungswerk** in der Rheinhardswaldschule bei Kassel übernahm der Dozent am Päd. Inst. Jüenheim, Prof. Dr. Werner Meyer.

**Die Nationalhymnen der Erde** (mit deutscher Übertragung und mit Klavierauszug) gab das Inst. f. Auslandsbeziehungen heraus: Verlag M. Hueber, München 1958, 144 S., 4<sup>0</sup> in losen Blättern, DM 34,80). Nur die äußere Mongolei fehlt, da nicht festzustellen war, ob dieser Staat eine NH besitzt. Einige Hymnen wie die des Irak und von Syrien sind seit dem Erscheinen des Buches bereits überholt, können aber dank der Loseblatt-Heftung leicht ausgewechselt werden, sobald sie beim Stuttgarter Institut eingetroffen sind.

## Sonstige Länder

**Argentinien.** Der Unterrichtsplan der deutschen Sprachkurse der *Institución Cultural Argentino-Germana* in *Buenos Aires* umfaßt in sechs Studienjahren Konversationskurse für Fortgeschrittene, Spezialkurse für Ärzte und Sprachkurse für Kinder von 6 bis 12 Jahren. Daneben gibt es Rechtschreibkurse für den öffentlichen und kaufmännischen Schriftverkehr und Unterricht in deutscher Einheitskurzschrift. Teilnehmer mit guten deutschen Sprachkenntnissen werden in einer Vortragsfolge von den Ausgängen des Realismus bis zu den Dichtern der Gegenwart in die deutsche Literatur eingeführt. Einige der in den späten Nachmittagsstunden stattfindenden deutschen Sprachkurse für Anfänger der „*Institución*“ sind so überfüllt, daß zwei neue Kurse notwendig wurden.

(Mitt. Inst. f. A.-Bez.)

**Australien.** Im Stadtkreis von *Melbourne* bestehen deutsche Sonntagschulen in der City, in Glenroy, St. Albans, Bayswater, Boronia und Moorabbin. Weitere sollen in Surray Hills, Camberwell, Hawthorn und Richmond errichtet werden. Die von Deutschstämmigen gegründete „Pestalozzi Society“ will durch diese Schulen den Kindern nicht nur die Muttersprache erhalten, sondern ihnen im Berufsleben auch die Vorteile sichern, die mit der Zweisprachigkeit gegeben sind.

(„Mitteilungen“ d. I. f. A.-Bez. 2/3, 1958)

**Chile.** Zur Hundertjahrfeier der Carl-Anwander-Schule in *Valdivia* schenkte das AA der Anstalt eine moderne Schülerbücherei, wertvolle Bücher für die Lehrerbücherei, das Orffsche Musikwerk, die Ausstattung für ein Mundharmonikaorchester und vielseitiges Anschauungsmaterial für den Geographie- und Naturkundeunterricht.

Die Deutsche Schule in *Quilpue* konnte neuerbaute Unterrichtsräume ihrer Bestimmung übergeben. Die Schule hat gegenwärtig rund 250 Schüler.

Die Deutsche Schule in *Traiguén* hat sich für das laufende Schuljahr zusätzliche Aufgaben gestellt. Die Bibliothek mit Werken der deutschen Literatur und mit Büchern aller Geistesrichtungen soll nicht nur den Schülern zur Verfügung stehen, sondern auch einer allgemeinen und breiteren Öffentlichkeit. Mit einer Vortragsreihe will man planmäßig die Erwachsenenbildung betreiben.

Eine Anzahl deutschstämmiger Lehrer, die in Chile ausgebildet sind, ist zu einem *Studienaufenthalt ins Bundesgebiet* eingeladen worden, den auf Anregung des Vereins deutscher Lehrer in Chile die Ständige Konferenz der Kultusminister und das AA ermöglicht haben. Weitere Lehrer werden folgen.

Der VdLiCh hat sich wegen der *Einführung der Auslandsschulfibel* des Kollegen Schröter gemeinsam mit dem Schulausschuß des Deutschen Kultur-Bundes an alle angeschlossenen Schulen gewandt. Im Januar 1959 soll ein methodischer Einführungskurs für alle daran Interessierten abgehalten werden. Der Oberkurs des deutschen Lehrerseminars in Santiago wird bereits im

Gebrauch der Fibel unterwiesen. — Der VdL will ferner demnächst in einer Eingabe an das AA die Schaffung eines von vielen Seiten gewünschten *Auslands-Lesebuches* und von *Sprachbüchern* für Auslandsschulen anregen. Als Land mit den meisten Auslandsschulen ist Chile an dieser Frage besonders interessiert.

(Aus d. Rundsch. d. VdLiCh, Aug. 1958)

**Irland.** Die Deutsch-Irische Gesellschaft in *Dublin* veranstaltet deutsche Sprachkurse für Erwachsene. Von den rd. 700 Mitgliedern der Gesellschaft sind etwa 600 Iren. — In Dublin besteht außerdem die „St. Kilian's Preparatory School“ mit ca. 35 meist deutschen Schülern.

**Jordanien.** Die Schmidt-Schule in *Jerusalem* (kath. Mädchenoberschule der Borromäerinnen mit KiGa, Volks- und Oberschule, einem Lehrerinnenseminar und Handelskursen) hat 1950 ihre Pforten wieder geöffnet und zählt heute rd. 450 fast ausschließlich arabische Schülerinnen, von denen 47% dem Islam angehören. Außer verschiedenen Ordensschwwestern sind 20 Lehrer und Lehrerinnen an der Schule tätig. Im Schülerheim wohnen 50 Schülerinnen.

**Österreich.** Unter der Überschrift „Merkstoff und Merkheft“ tritt Karl Ulmann in der Österr. Pädag. Warte 8/1958 für die planmäßige Führung von Arbeitsbüchern und Merkheften durch die Schüler unter Anleitung des Lehrers ein. Die Hefte sollen — wöchentlich vom Lehrer durchgesehen — von der 3., spätestens der 4. Grundschulklasse ab in allen Klassen der Volksschule (Hauptschule) geführt werden und in den Fächern Geschichte, Erdkunde und Naturlehre den Schüler jahrelang begleiten. Das erfordert selbstverständlich auch eine dauerhafte Aufmachung und pflegliche Behandlung. Das Merkheft soll aber kein Sprachheft sein; ausführlichere schriftliche Darstellungen gehören nicht in dieses Sachheft, sondern in ein besonderes Sprachheft. Dem Merkstoff sollen, dem jeweiligen Alter angepaßt — Skizzen und Zeichnungen, Lagepläne, Tabellen, Übersichten, Zusammenfassungen und einfache graphische Darstellungen beigelegt werden,

und Klarstellungen, die im Lehrbuch nicht gegeben sind, sollen ergänzend hinzutreten. Diese Hefte sollen die Schüler als „eiserne Ration“ in ihr späteres Arbeitsleben mitnehmen. — Ob sie das tun werden, bleibe dahingestellt. Gegen den Vorschlag Ulmanns ist auch nichts einzuwenden, solange all diese Einträge nicht nur *in der Klasse* erarbeitet, sondern auch dort durchgeführt werden. Bedenklich wird die Sache, wenn die Führung eines oder mehrerer solcher Hefte als zusätzliche *Hausarbeit* verlangt wird. Wir kennen alle die auch an höheren Schulen anzutreffende Überforderung der Schüler seitens einzelner Fachlehrer durch Anfertigung von Zeichnungen und Tabellen in sauberster Beschriftung, die den Schüler auf Kosten anderer Fächer oft viele Stunden häuslicher Arbeit kosten. Wir befürchten, daß Ulmanns Vorschlag nach dieser Richtung hin mißbraucht werden könnte.

**Schweden.** Die Deutsche Schule in *Stockholm* hat endlich ein geräumiges Gebäude im Zentrum der Stadt (Karlavägen 25) erhalten. Nach langwierigen Verhandlungen hat die Stadt Stockholm dem Deutschen Schulverein das Hauptgebäude des Schulhauses der ehemaligen Deutschen Schule, das nach Kriegsende von der schwedischen Regierung beschlagnahmt und dann an die Stadt Stockholm verkauft worden war, mietweise zur Verfügung gestellt. Der Umzug hat schon stattgefunden. — Die Deutsche Schule, die von 150 Schülern und Schülerinnen besucht wird, besteht aus vier Grundschulklassen, einer Volksschulklasse (5.—8. Schuljahr) und sechs Klassen eines Neusprachlichen Gymnasiums. Im Frühling 1959 wird erstmalig die Prüfung für die Mittlere Reife abgehalten werden. — Die schwedische Regierung hat vor kurzem beschlossen, die Schule unter die Aufsicht der Königlichen Oberschulbehörde (Skolöverstyrelsen) zu stellen, ihr Examenrecht zu erteilen und die von der Deutschen Schule ausgestellten Zeugnisse anzuerkennen. Diejenigen Schüler der 10. Klasse (2. Ring), welche gleichzeitig das schwedische Realexamenszeugnis erhalten wollen, werden dieses durch die Ablegung einer Ergänzungsprüfung in den Fächern Schwedisch und Schwedische Geschichte nach schwedischen Bestimmungen

und unter schwedischer Aufsicht erreichen können.

**Südwestafrika.** Wie wir schon meldeten, hat der Landesrat von SWAfr. einen Antrag angenommen, durch den die deutschen Sprachenrechte im Lande geregelt werden sollen. Darin wird der Administrator gebeten:

1. Möglichkeiten zu schaffen, daß deutschsprachige Bürger in allen Administrationsstellen in deutscher Sprache bedient werden können, soweit dies vernünftig und praktisch ist. Dadurch erhält das Deutsche zwar nicht, wie ursprünglich gefordert, die Rechte einer Amtssprache, aber die deutsche Bevölkerungsgruppe hätte doch das Anrecht, in den amtlichen Dienststellen sich des Deutschen zu bedienen und deutschgeschriebene Briefe auf deutsch beantwortet zu erhalten.
2. Vom Amtsblatt SWAfrikas soll auch eine deutsche Ausgabe gedruckt werden.
3. Alle Vordrucke sollen auch in deutscher Sprache gedruckt werden, mit Ausnahme der Steuerformulare und der von der Unionsdienststelle ausgegebenen Formulare.
4. Alle das Land betreffenden sowie die örtlichen Veröffentlichungen sollen auch in deutsch erscheinen.
5. Die Administration soll in die Räte und Körperschaften auch Deutsche ernennen.
6. Im Unterricht soll die deutsche Unterrichtssprache in der Unterstufe bis Standard V reichen. Für höhere Klassen soll die Entscheidung den Eltern überlassen bleiben, besonders dort, wo wie an den Privatschulen die Schüler nicht zur Universität übergehen, sondern ein Handwerk erlernen oder in Deutschland studieren wollen.
7. In deutschsprachigen Abteilungen einer Regierungsschule sollen, wenn die Zahl der deutschsprechenden Kinder im Schülerheim dies rechtfertigt, auch deutsche Lehrkräfte zur Aufsicht und Betreuung herangezogen werden.
8. Die derzeitige Regelung des Religionsunterrichts soll beibehalten werden.

(n. „Mitteil.“ d. I. f. A.-Bez. 2/3, 1958)

## Büchertisch

**Stafette** — die neue Jugendzeitschrift; halbmonatlich zu je 100 Seiten, reich bebildert; monatlich DM 2,70, Verlag Hans Witte, Freiburg im Breisgau. — Der rührike Freiburger Verlag, dessen Kinderlexikon und Schülerlexikon so weite Verbreitung gefunden haben, gibt seit letztem Herbst diese Jugendzeitschrift heraus, die ganz neue Wege beschreitet. Sie gibt keine verwirrende Vielfalt wie etwa bei den Illustrierten, sondern die Gruppierung eines jeden Heftes um einen Hauptgedanken; die Beiträge dazu sind dann allerdings so vielseitig und spannend, wie es sich Zehn- bis Fünfzehnjährige (und Erwachsene!) nur wünschen können (Welt- und Naturgeschichte, Technik, Sport und Abenteuer usw.). Auf lebendige Art wird das „Schulwissen“ erweitert und damit der Schule und Jugend ein guter Dienst erwiesen. Die gesammelten Hefte mit ihrem vorzüglichen Druck und der reichen Bebilderung werden bald einen festen Platz in jeder Bücherei haben. Wir wünschen, daß diese Zeitschrift Eingang fände bis in die kleinste und fernste Auslandsschule! Gocht

**Oskar Vogelhuber: Allgemeine Unterrichtslehre**, Verl. Ehrenwirt, München; 194 S., Kt. m. Lr., DM 6,80. — Verfasser entwirft ein Gesamtbild, das bei aller gebotenen Fülle des Gewordenen und Möglichen den Blick auf das Wesentliche lenkt. Klare Formulierungen, knappeste Ausdruckweise, übersichtliche Zusammenstellungen führen eindeutig durch das vielgestaltige Gefüge von Bildungsgut und Bildungsplan, der unterrichtlichen Verfahrensformen, der Vorgänge des Lernens und der mitgebrachten Voraussetzungen von Schüler, Lehrer und Unterrichtsstätte. Die Erkenntnisse der Psychologie, der Jugend- und Schulkunde stützen die herausgestellten praktischen Ergebnisse, die „bewährtes Altes“ ebenso wenig beiseite tun, wie sie „verheißungsvolles Neuland“ zu werten suchen. Das Buch zeigt die unterrichtlichen Möglichkeiten bei der Vielfalt der Gegebenheiten, regt an durch Fragen, Aufgaben und ausgedehnte Literaturhinweise und gibt willkommenen Anlaß zur Besinnung und Selbstprüfung.

Krull

Das Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, veröffentlichte im Max-Hueber-Verlag, München, das Werk **Transatlantischer Austausch**. Ein Führer durch die am Kulturaustausch zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten beteiligten Organisationen (ca. 170 Seiten, DM 2,80). — In dem Werk werden je rd. 80 in den USA und in Deutschland beheimatete Organisationen näher charakterisiert, darunter alle für den Austausch von Studenten, Teenagern, Praktikanten usw. tätigen, die deutschen Amerika-Institute, die führenden Amerika-Gesellschaften, die einschlägigen Einrichtungen der USIA und USIS, des State Department u. a. m. Im Anhang werden rd. 450 weitere Einrichtungen mit ihren genauen Adressen aufgeführt, so z. B. amtliche Vertretungen, führende Organisationen der Deutsch-amerikaner, Organisationen für Briefaustausch oder für verbilligte Reisen, für Familienforschung, soziale Aufgaben u. a. m. Das Werk ist unentbehrlich für jeden am Ausbau der Beziehungen zwischen Deutschland und den USA Interessierten.

**Geschichte der landwirtschaftlichen Zusammenschlüsse der Sprachdeutschen in Übersee** von Dr. **Heinz Kloss**, hg. v. Bremer Ausschuß für Wirtschaftsforschung. Verlag Georg Westermann, Braunschweig, 1957. 152 Seiten, kart., DM 10.—. — In dem vorliegenden Buch sind in mühevoller Arbeit die Zusammenschlüsse deutscher Auswanderer vom 19. Jh. bis zur Gegenwart untersucht worden. Die Arbeit stützt sich auf vielfältiges Quellenmaterial und dürfte gerade auch den deutschen Auswanderern der Gegenwart wertvolle Anregungen geben. Desgleichen werden unsere Auslandslehrer ihre Kenntnisse über die Wirtschaftsgrundlagen im Gastlande durch diese Lektüre nicht unwesentlich bereichern. Und drittens ist es für die jungen Leute, die auf der Kolonialschule in Witzenhausen ausgebildet werden, von Nutzen.

Hermens v. Fischer

**J. v. Uexküll, Nie geschaute Welten**. Suhrkamp Verlag vorm. S. Fischer, Berlin und Frankfurt a. M., 13. Aufl. 1949, Hln.,

260 S., DM 9,80. — Auf Grund seiner Umweltlehre stellt der berühmte Biologe in diesem gehaltreichen Erinnerungsbuch seine Theorien unter Beweis, reiht Porträt an Porträt und naturwissenschaftliche und philosophische Details an interessante Betrachtungen über die Charaktere seiner Freunde und seine und ihre Umwelt. Neben Graf Alexander Keyserling, Robert Bunsen, Therese Rothschild, Luise v. Schwerin, Fürst Philipp zu Eulenburg und Rainer Maria Rilke zieht eine Fülle von Lebensbildern an uns vorüber, ihr Milieu und der Geist ihrer Epoche. Jakob Baron von Uexküll starb 1944. Sein spannendes und humorvolles Buch wird unseren Biologen, aber auch Germanisten und Historikern eine wertvolle Lektüre sein. Berger

**Julius Wirl: Grundsätzliches zur Problematik des Dolmetschens und Übersetzens.** Braumüller, Stuttgart-Wien. 1958, 79 S., Ln., DM 6,80. — Der Verfasser, Professor der Wiener Hochschule für Welthandel, bemerkt einleitend sicher mit Recht, daß „eine wissenschaftliche Untersuchung der Problematik des Übersetzens auf breiter linguistisch-(sprach)psychologisch-(sprach)philosophisch - ethnologischer Grundlage“ noch fehle und will mit seiner Schrift „bloß einen Beitrag zur Vorbereitung einer künftigen wissenschaftlichen Darstellung des Übersetzerproblems“ liefern. Das Dolmetschen kommt dabei besser, ausführlicher weg und gipfelt u. E. in dem auch auf den Übersetzer (!) bezogenen Postulat von der „Automatik als Ideal“. Am Ende des fünften Kapitels gesteht W. doch zu, daß die „virtuose Automatik... ein minderes Ideal als das der unbeirrbar-nen unteilten Gewissenhaftigkeit“ sei — zweifelsohne eine weithin überzeugende Einschränkung. Sie verrät, daß der von Technik und Theorie bestimmte Autor in seinen wesentlich grundsätzlichen Überlegungen der Wirklichkeit nahe bleibt, wenngleich Erfahrungsunterlagen, abseits der Bibliographie von 2 Seiten, nicht genannt werden. W. weiß, daß der Sprachmittelvorgang seine Wurzeln bis ins Ethische senkt, wenn er auf S. 46 von der Selbstdisziplin spricht. Um einiges tiefer dringt in dieser Hinsicht wohl Romano Guardini, wenn er Maria Knöpfler, der

neben Theodor Häcker nicht zu übersehenden Newman-Übersetzerin, für ihr Werk nachrühmt: „Übersetzen ist eine Kunst, deren tiefstes Ethos Selbstlosigkeit und Arbeit ist“. Eleganter und darum nicht oberflächlicher rang mit dieser Problematik Ortega y Gasset, da er 1941 von „miseria y esplendor de la traducción“ handelte, heute u. a. in einem doppelsprachigen Bändchen zu haben, von W. leider nicht zitiert und verwertet. Die Literaturhinweise zeichnen sich aus durch Belege aus der UdSSR und SBZ, durch perfekte Nachweise der Angelsachsen, aber die 2 Franzosen des 18. Jh. genügen nicht. Italiener und Spanier übersetzen nicht minder und bereicherten auch die Theorie dieser Problematik, außer Ortega sicher auch Croce. Nachdichtung wird erkannt als die eigentliche crux der Frage, für Ortega zur Bestätigung, daß, um mit den Italienern zu sprechen, „traduttore = traditore“ und demnach „fast alle vorhandenen Übersetzungen schlecht sind“, schlecht sein müssen, weil die Lösung utopisch ist. Die vom Philosophen in Menschennatur und -geist erkannte Strukturproblematik entgeht W. durchaus nicht, er spricht — wie mehrfach bei Wichtigem — in einer Fußnote von der polaren Spannung: sklavische Karikatur oder freie Nachschöpfung; er weiß, daß gerade die Lyrik hier am meisten widerstrebt. Wenn aber beim Drama es soviel leichter wäre, warum geht er nicht die Geschichte der Freuden und Leiden der deutschen Shakespeare-Übersetzung bzw. Nachdichtung durch? Hier wäre er wohl auf die von Ortega aus W. v. Humboldt geborgte wichtige Erschließungshilfe der „inneren Sprachform“ gestoßen, die wir vergeblich suchten. Und ein u. E. ganz und gar abzulehnende, nicht nur unerfüllbare, sondern auch widersinnige Theorie wie die: „der ideale Sprachmittler hat zwei Muttersprachen“, wäre ihm dann nicht entschlüpft. Dieser „Idealfall“ kommt nicht einmal an der Sprachgrenze zustande. Auslandslehrer wissen aber, daß er in den deutschen Auslandskolonien ein Traum- und Wunschbild mancher erfolgssüchtiger Eltern sein mag, aber nicht der Wirklichkeit entspricht. Es wäre interessant, wenn uns die Kollegen



aus Südamerika die Fälle melden möchten, wo im Abitur (oder ähnlicher Abschlußprüfungen) mit gleicher Gedankentiefe und Gewandtheit Aufsätze in deutsch und spanisch geschrieben wurden? — Diese kritischen Anmerkungen seien gesagt, weil das Problem hier angerissen ist, von Wirl hervorragend eingeleitet wird — aber nicht mehr. Der Auslandslehrer kann aus seiner heutigen Erfahrung vielleicht mehr beitragen als verblaßte, wenn auch bedeutende Theoretiker von d'Alembert bis Schleiermacher und Oskar Jäger. Das Büchlein regt gut an, ruft zum Widerspruch auf und dient damit der Selbsterkenntnis, indem es u. a. nachweist, daß nicht jeder zweisprachige Landesbewohner schon Sprachvermittler ist, wie er oft auch, selbst nach vielen Jahren, nicht ohne dauernde Anstrengungen zum Landeskenner wird.

Niedermayer

#### **Landschaftsbücher aus dem Prestel-Verlag, München:**

1. *Rheinfahrt*. Bd. I. Vom Ursprung bis Mainz. 2. Aufl. 1954. Gln., 217 S.; Bd. II. Von Mainz bis zum Meer. 4. Aufl. 1957. Gln., 263 S. Hg. von Joh. Jak. Häßlin. Je DM 12,50.
2. *Franken*. 2. Aufl. 1955. v. A. Frhr. von Reitzenstein. 263 S., Gln. DM 12,50.
3. *Schwabenland*. Hg. von Werner R. Deusch. 1955, Gln., 323 S., DM 14,50.
4. *Fürstenhäuser und Herrensitze*. Von Franz Prinz zu Sayn-Wittgenstein. o. J. Gln., 280 S., DM 12,50.

Die Landschaftsbücher des Prestel-Verlags umfassen z. Zt. 16 lieferbare handliche, schmiegsame Leinen-Bände in Taschenformat von 224—464 Seiten, mit vielen ein- und mehrfarbigen Abb., in schönem Schutzumschlag. Es sind durchaus neuartige Bücher in vornehmer Ausstattung. Aus der Fülle des Gebotenen nennen wir u. a. die Bände: Europäische Hauptstädte, Italien, Pariser Spaziergänge, Wien, Berlin, Salzburg, Die Hansastädte, Donaufahrt. Uns liegen die unübertrefflich schönen obengenannten Deutschlandbücher vor, die es verdienen, weithin im Auslandsdeutschtum verbreitet zu werden, denn Heimatssehnsucht sucht ihre Ziele! So begleiten wir den Rhein auf seinem Lauf — und

Dichter und Künstler, Kultur- und Kunsthistoriker und Chronisten sprechen in Zitatensmosaik in bunter Folge zu Domen, Burgen und Städten, und ebenso über das Schwabenland. Frhr. v. Reitzenstein führt uns durch Franken, Prinz zu Sayn-Wittgenstein durch Fürstenschlösser und Herrensitze. Kunst und Geschichte sind hier mit dem Zauber der Landschaft innig verwoben, so wie der geistige deutsche Mensch es liebt, seine Wanderfahrten auszugestalten oder in weiter Ferne vom deutschen Land zu träumen — um einst diese Heimatträume zu verwirklichen. Und hierzu werden diese prächtigen Verlagswerke verhelfen. Berger

**Gerhard Kirchhoff, Deutsche Gegenwart.** Max Hueber Verlag, München, 1958. 132 S., Stf. br., DM 4,80. — Dies „literarische Lesebuch für Ausländer“, erschienen in der Deutschen Reihe für Ausländer, hg. v. Griesbach-Schulz, Reihe A, Lesestoffe zum Sprachunterricht, A 4, zeichnet sich durch Klarheit und Einfachheit des Stils aus. Es ist inhaltlich auf Erwachsenenunterricht abgestimmt, doch ist es auch in Oberklassen von Auslandsschulen ausgezeichnet verwendbar. Prosa und Lyrik sind ohne Ausnahme der Gegenwartsdichtung entnommen und entsprechen somit dem heutigen Deutsch. Seine literarischen Zeugnisse vermitteln weitverzweigten Wortschatz, zugleich als Spiegel deutschen zeitgenössischen Lebens. Anmerkungen, biographische Notizen und reichliche Worterklärungen dienen der praktischen Wertung. Akzente sollten eingesetzt werden: Paraná und Peón (S. 19—22). Berger

**Ägypten**, v. Hermann Ziock, Kairo. Mai's Auslandsaschenbücher Nr. 12. Verlag „Volk und Heimat“, München-Buchenhain, 1958. Biegs. Ln., 148 S., 15 Photos und 2 Karten. DM 7,90. — Aus der Mai'schen Serie wurden bereits die 3 ABC-Staaten (1—3) und New York (8) hier besprochen. Auch dieses vorliegende Buch zeichnet sich durch klare Sachlichkeit, Zuverlässigkeit und Übersichtlichkeit aus und ist ein sehr aktueller Führer, der neben praktischen Anweisungen, auch sprachl. Art, statistisch und geographisch-historisch-politisch alle wesentlichen Fragen beantwortet. Berger

**Karl Stöcker: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung**, Ehrenwirth, München; 3. Aufl., 224 S., Hln., DM 8,80. — Die Bezeichnung „Unterrichtsgestaltung“ fußt auf den Gültigkeitsgrenzen der „Lehren“, verdeutlicht bei der Übertragung der Erfahrungen „in den individuellen Raum des eigenen Unterrichts, der besonderen Schulklasse, des individuellen Lehrers“. Die Ausführungen über Unterricht, Unterrichtsprinzipien, -formen und -stoff, methodischer Aufbau einer Unterrichtseinheit, Gesamt-, Gruppen und situationsgebundenen Unterricht, Schulklasse sind tiefgründig, weit, begrifflich klar, mit Herz und Ehrfurcht geschrieben. Man spürt den verantwortungsbewußten, unaufdringlichen, wissenden Lehrerbildner, der an die Grundfragen heranführt, sich um gerechte Abwägung geschichtlicher Leistungen und neuzeitlicher Strebungen müht, aus dem Wirrsal der Meinungen heraushilft und wertvolle Handreichung für die Schule als „Lebensstätte der Jugend“ gibt. Krull

**Rudolf Meldau: Kleines Deutschlandbuch für Ausländer**. M. Hueber Verlag München; 1958; 77 S., kart., DM 3,80. — Eine Vielzahl anregender gegenwartsnaher Bilder aus dem deutschen Lebenskreis: Schule, Post, Rundfunk, Fernsehen, Theater, Kino, Zeitungen, Feiertage, Besuche, Arzt, Kleidung, Reisen und vieles mehr. Die unkomplizierten Texte bieten den wichtigsten zugehörigen Wortschatz, reichhaltig und in natürlichen Formulierungen (Sachverzeichnis im Anhang). Sie eignen sich vorzüglich zu Sprech- und erweiterten Unterhaltungsübungen (an einigen Stellen inhaltlich zu überprüfen) und empfehlen sich, auch auswahlweise, dem Auslandslehrer für seinen Deutschunterricht in fremdsprachigen Schulklassen und Erwachsenenkursen. Krull

**Bernhard Gündel: „Pythagoras im Ur-laub“**, 156 S., 52 Fig., Hln., DM 7,20; M. Diesterweg Frankfurt a. M. 1958. — Bei der Auswahl dieser 101 Miniaturen aus der „Unterhaltungs-Mathematik“ kam es dem Verfasser stets auf den mathematischen Gehalt an. Der Lehrer wird daher nicht nur zur eigenen Erheiterung in diesem reizenden Büchlein schmökern, er kann ihm auch viel anziehende Einkleidungen ent-

nehmen, die einen sonst oft spröden Unterrichtsstoff zu würzen vermögen. Rätsel, Spiele, Wetten, Trugschlüsse, Denkaufgaben werden mit mathematischer Eleganz behandelt, und dabei wird an Vorkenntnis nur die elementarste Schulmathematik vorausgesetzt, — und ein wenig gesunder Menschenverstand! Auch als Geschenk für geistig rege Schüler sehr zu empfehlen!

Raith

## Zeitschriftenschau

**Lehrer-Rundbrief** — Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt. In den laufenden Heften setzen zwei anerkannte Pädagogen ihre schulpraktischen Beiträge fort: Hans Meyers: Anregungen zu Themen und Techniken des kindlichen Malens; Hermann Thyen: Zum Anfangs-Rechenunterricht.

**Pro Musika** erzählt in Heft 4 vom Besuch deutschchilenischer Kinder in der Heimat: Ein singendes Schiff kam aus Chile.

**Westermanns Pädagogische Beiträge** haben in Heft 9 voranstehen eine Arbeit Jean Piagets: Die Genese der Zahl beim Kinde.

**Westermanns Geographische Rundschau** stellt seinem 9. Heft die Arbeit von Rich. Logan voran: Die Landschaften Südwestafrikas Schröter

**Deutschunterricht für Ausländer** 4—5/1958: W. Schmitz: Der Gebrauch der deutschen Präpositionen, Teil I (Präp. mit Akkusativ) — A. Littmann: Neue akustische Hilfsmittel für den Deutschunterricht, Teil I (Sprach- und Literaturunterricht in der Oberstufe) — Hilfsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer, Teil VI (Lesestoffe, Bücher über Deutschland, Zeitschriften, Karten, Anschauungsmaterial, Spiele und Lieder).

Heft 2/3, 1958 der „Mitteilungen“ des **Instituts für Auslandsbeziehungen** in Stuttgart ist wieder ausgezeichnet. Es ist den slawischen Ländern gewidmet und bringt Aufsätze und Gedichte über und aus Rußland, Bulgarien, Jugoslawien, die Tschechoslowakei und Rumänien, sowie 2 Artikel über Griechenland. Herrlich

# Die Nationalhymnen der Erde

Mit deutschen Übersetzungen und mit Klaviersatz

Herausgegeben vom  
Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart

150 Seiten, Permanentausgabe mit Klemmbindung  
Format 24 × 31 cm, DM 34,80

*Sonderprospekt steht zur Verfügung*

MAX HUEBER / VERLAG / MÜNCHEN



## Die BENEDICT Methode

- \* der **lebendige** Unterricht der **lebenden** Sprachen
- \* die Spitzenleistung in der modernen Sprachpädagogik
- \* für den Deutschunterricht für Ausländer besonders geeignet

Die **BENEDICT** - Methode ist eine progressive, natürliche, intuitive und logisch aufgebaute Methode, die den radikalen Formalismus der direkten Methode verwirft und sich den heutigen Ansprüchen anpaßt.

Die **BENEDICT** - Methode (in der Schweiz veröffentlicht) ist die beliebteste Sprachmethode Westdeutschlands. Über 35 **BENEDICT** - Schulen und zahlreiche Gymnasien, Volkshochschulen, Handelsschulen, Dolmetscherschulen und Privatschulen der ganzen Welt benutzen die **BENEDICT** - Methode mit bestem Erfolg.

Verlangen Sie einen Katalog kostenlos u. unverbindliche Ansichtsexemplare.

**EDITIONS PRO SCHOLA**, Lausanne.

Alleinauslieferung für Deutschland:

**Pro Schola Verlag**, Jacob Bachmann • **Mannheim-Käfertal**  
Rüdesheimerstraße 69

# Handels- und Sprachschulen BEGEMANN

Inhaber und Leiter: Dipl.-Kfm., Dipl.-Hdl. Dipl.-Sprachlehrer H. u. Th. Begemann

MÜNCHEN - FELDAFING - GARMISCH - FRANKFURT/MAIN

## London - Genf - Barcelona

Mitglied des Verbands „Der deutsche Lehrer im Ausland“

### Lehrgänge an den Schulen in Deutschland:

3 jährige Handelsschule  
2 jährige Handelsschule

Abschluß „Mittlere Reife“

Aufnahme nach 8 Klassen Volksschule oder 4 Klassen Oberschule

#### 1 jährige Handelsschule

Aufnahme nach 6 Klassen deutscher Oberschule oder gleichwertiger Vorbildung

#### 1 monatige Ferienkurse

im August für Ausländer zur Weiterbildung in der deutschen Sprache

### Lehrgänge an den Schulen in London - Genf - Barcelona:

3-, 6- und 9 monatige Sprachkurse zur Ausbildung von Nachwuchskräften für Export- und Importbetriebe. Aufnahme nach mindestens 6 Klassen deutscher Oberschule oder gleichwertiger Vorbildung mit ausreichenden Vorkenntnissen in der betreffenden Sprache.

### 3 jährige Wirtschaftsoberschule

zur Vorbereitung auf das deutsche Wirtschaftsabitur:

1. Jahr in London
2. Jahr in Genf (Französisch) oder Barcelona (Spanisch)
3. Jahr in Frankfurt/Main

Aufnahme nach 6 Jahren deutscher Oberschule und Aufnahmeprüfung.

Die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ schrieb nach Eröffnung dieser Wirtschaftsoberschule in Heft 9, 4. Jahrgg., Sept. 1957, S. 215, unter anderem „Dieser Plan, neben dem Unterricht jeweils auch das fremdsprachliche Milieu als Miterzieher heranzuziehen, ist wohl *der erste seiner Art und verdient volle Beachtung*“.

Die Begemann-Schulen sind aufgebaut auf mehr als 30 jähriger pädagogischer und kaufmännischer Erfahrung, die sich ihre Inhaber und Leiter im In- und Auslande erworben haben.

Bei Anfragen bitte die Vorbildung und die gewünschte Ausbildung angeben.

Zentralverwaltung der Handels- und Sprachschulen BEGEMANN

München-Pasing, Lützowstraße 11, Telefon 81798