6. JAHRGANG JANUAR 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Lesebuch für Auslandsschulen? . . . . . R. Schröter Seite 1

2. Über die Möglichkeit einer fremdsprachlichen Parallelfibel . . . . . W. Götte Seite 8

3. Gesichtspunkte bei der Beurteilung der Auslandsfibel F. Bliedtner Seite 14

4. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 19

5. Aus aller Welt . . . . . Seite 19

6. Büchertisch . . . . . Seite 22

7. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 28

Beilage: Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 1958

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

Lesebuch für Auslandsschulen?

Von Hauptlehrer Rudolf Schröter, Borgholzhausen

Das gibt es doch schon, werden verschiedene Leser dieser Zeilen sagen. Gewiß, in einigen deutschen Verlagen sind Bücher erschienen, die diesen Titel tragen. Sie sind für ältere Schüler geschrieben und lassen vermissen, was der Kern vieler Anfragen von draußen ist: Lesebücher für die Unterstufe der Auslandsschulen. Eben erst sind die letzten Teile der Auslandsschulfibel fertig geworden, und schon wird seit Monaten die Frage aufgeworfen: Was kommt dann? Wonach sollen wir im Anschluß an die Fibel unterrichten? Die Frage ist nur allzu berechtigt, da sie unbedingt wichtig ist. Die Sichtung der Stoffe und Klärung der methodischen Wege im Fibelbereich erfordern ein Weiterschreiten auf diesem Wege und einen klaren Anschluß für die folgenden Schuljahre. Einige Fragesteller hoffen sogar, dieser Anschluß könne noch im Laufe dieses Schuljahres erfolgen. Ermutigend ist jedenfalls, daß an verschiedenen Schulen im Ausland Vorarbeiten für die ersten Lesebücher an Ort und Stelle geplant und vielleicht auch schon im Gange sind. Auch in der Heimat bildet sich bereits wieder ein Arbeitskreis, der an der Planung und Ausarbeitung solcher Lesebücher mithelfen will. Selbstverständlich wird auf das fördernde Wohlwollen, die ideelle und materielle Unterstützung zuständiger amtlicher Stellen nicht verzichtet werden können. Verlegerisches Interesse an der Fortführung der Fibel zum Lesewerk ist bereits bekundet worden. Grundsätzlich wird die Arbeit in ähnlicher Weise und unter gleichen Voraussetzungen anlaufen und durchgeführt werden müssen wie die Erstellung der Fibel. Voraussetzung ist, daß das Vorhaben getragen ist von dem Vertrauen, dem Interesse und der Mitarbeit der aktiven Auslandslehrerschaft, daß Planung, Ausführung und Fertigung hier in der Heimat geschehen unter Nutzbarmachung der Erfahrungen letzten deutschen Lesebuchschaffens und vorhandener künstlerischer, graphischer und technischer Möglichkeiten. Hierzu sollte eine bestimmte Zeitspanne der Vorplanung Voraussetzung sein und die eigentliche Arbeit erst nach der Durchprobung der Fibel einsetzen; denn die mit ihr geschaffenen Grundlagen müßten in ihren wesentlichen Teilen anerkannt und gutgeheißen werden.

Da haben wir den *Lesewortschatz*, der in der Fibel bei einer Gesamtwortzahl von rund 8850 und seinen 640 verschiedenen Wörtern eine Textsteilheit von 7,18 % erreicht. Damit steht die Auslandsschulfibel beträchtlich unter den entsprechenden Zahlen innerdeutscher Leselernbücher. Sie geht hierin einen eigenen Weg, der den Anschluß an deutsche Lesebücher als ziemlich unmöglich erscheinen läßt. Auch an dieser Stelle sei verwiesen auf die Untersuchungen Prof. W. Schultzes von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/M: „Der Wortschatz in der Grundschule" (Klett, Stuttgart, 1956). Im Vorwort heißt es da: „Gegenüber der großen Zahl von Fibeln, die auf dem deutschen Büchermarkt angeboten werden, ist der Bestand an „Lesewerken" verhältnismäßig gering. Nur wenige Verleger bauen ihr Lesewerk mit dem ersten Schuljahr beginnend auf. In dieser Tatsache kommt die Auffassung zum Ausdruck, daß der Leseunterricht im

ersten Schuljahr in besonderem Maße den kindlichen Lebensverhältnissen angepaßt sein sollte. Die Fibeln sind infolgedessen Kinderbücher geworden, in denen sich die Umwelt des Schulneulings in starkem Maße widerspiegelt. In den ersten Lesebüchern dagegen wirkt sich immer noch der Standpunkt aus, der vor einigen Jahrzehnten zum „literarischen" Lesebuch geführt hat. Sie werden vorwiegend aus anerkannten „klassischen" Lesestücken zuammengestellt, nur wenige Texte werden neu geschrieben. Die Anzahl der „Originalbeiträge" nimmt mit zunehmendem Lebensalter schnell ab. Erst in letzter Zeit findet auch die kindliche Alltagswelt ihren Eingang in einzelne Lesebücher für die ersten Schuljahre. Im übrigen bleibt sie Sachleseheften oder kleineren Ganzschriften vorbehalten. Infolge dieser Situation besteht zwischen den Fibeln und den eigentlichen Lesebüchern ein Stilbruch. Eine gewisse Gleichartigkeit ist zwar dadurch gegeben, daß sowohl Fibeln als auch Lesebücher ihre Texte durch Gedichte, volkstümliches Sprachgut und angemessene Bebilderung auflockern. Das allein sichert aber nicht den *notwendigen sachlichen und sprachlichen Zusammenhang* zwischen diesen beiden Büchern. — Die Tatsache, daß Fibeln und Lesebücher zumeist unabhängig voneinander verfaßt und daß alle Lesestoffe rein aus intuitiver Hinwendung zum Kinde gestaltet werden, hat zur Folge, daß in bezug auf die Sprache kein *organischer Aufbau* vorhanden ist." So Professor Schultze. Es ist für unsere Planung gar nicht anders denkbar, als daß der Wortschatz eines ersten Lesebuches anknüpfen muß an den der Fibel. Er hat ihn soweit fortzuführen, daß er für den Durchschnitt fremdsprachiger Kinder im 2. Schuljahr erfaßbar bleibt und Umfang und Textmenge (= Steilheit) auch hier in rechtem Verhältnis stehen.

In gleicher Weise wichtig ist das Abgestimmtsein zwischen Fibel und Lesebuch in der *Textgestaltung*. Wenn die Fibeltexte, um mit ihnen das notwendige Maß einfachsten sprachlichen Ausdrucks zu erreichen, zum allergrößten Teil neu geschaffen werden mußten, werden in einem ersten Lesebuch in stärkerem Maße „klassische" Texte der deutschen Kinderdichtung auftreten. Doch der Übergang zu ihnen von den Fibeltexten aus darf nicht als selbstverständlich angenommen werden, da es nur wenig Poesie und Prosa gibt, die in wirklich einfacher Kindersprache gehalten ist. Weitgehende Bearbeitungen und Neuschöpfungen werden die Brücke zwischen Fibel- und Lesetexten bilden müssen. Da in den 30er Jahren bei der Schaffung der Sofioter Lesebücher für deutsche Auslandsschulen diese Schwierigkeiten schon einmal zu überwinden gewesen waren, kann bei der jetzigen Planung auf diese Erfahrungen zurückgegriffen und dort vorhandenes Textmaterial teilweise wieder verwendet werden. Die Inhalte der Lesebuchtexte müssen weitgehend durch sich selbst auf die Kinder wirken können. Es sollte nur eine geringe Hinführung und Erschließung vom Lehrer aus zu ihrem Verständnis erforderlich sein. Psychologisch wichtig ist ferner, daß Inhalt, Sprache und Umfang der Texte altersstufenmäßig angemessen sind. Mit dem Inhalt wird es für ein gemeinsames Auslandslesebuch dann schwierig, wenn das Kind seinen eigenen und allgemeinen Umwelterlebensbereich verläßt, die Beziehung zum Du bewußt wird und die Wohnheimat in die fachliche Betrachtung rückt.

Wie die Fibel die doppelte Aufgabe hatte, Sprache- und Lesenlernen zu ermöglichen, wird auch ein Auslandslesebuch eine solche Doppelaufgabe übernehmen müssen: Das Lesegeschehen und das *Sprachgeschehen* zu pflegen — das Lesegeschehen, das Eindrücke vermitteln soll, und das Sprachgeschehen, das den Ausdruck zu fördern hat. Der Idealfall wäre, wenn das in einer Einheit geschehen könnte;

denn damit wäre auch hier das ganzheitlich-analytische Verfahren dem synthetisch aufbauenden gegenübergestellt. Es ginge dann bei den sprachlichen Übungen um den Weg von der Sache zum Wort und nicht um die Füllung sprachlicher Formen mit Inhalt, nicht um eine Konstruktion von Sprachelementen zu einem Sinnganzen hin. Wenn wir uns neueste Sprachlehrbücher Westdeutschlands daraufhin ansehen (Kern, bim bam beier; Kern-Leisinger-Nentwig, Im Garten der Sprache), so liegen sie vor uns fast als kleine Lesebücher, in denen umfängliche Texteinheiten zum Sprechanlaß genommen werden, um sie dann sprachlich auszuwerten, die also auch den Weg von der Sache zum Wort gehen. Der zu jeder Sacheinheit des zu planenden Lesebuches gehörige Sprachteil sollte mit den Lesetexten eine innere und äußere Einheit bilden, ohne den Eindruck aufkommen zu lassen, daß das Lesebuch ein verkapptes Sprachbuch sei. In der Fibel waren diese beiden Teile wohl inhaltlich, aber nicht äußerlich miteinander verbunden. Die gelben, roten und grünen Handkarten sind nicht nur der Schreibschriftteil der Fibel, sondern auch ihr Sprachteil. Aus ihm sollten sich in gleicher Folgerichtigkeit wie bei den Lesetexten und dem Wortschatz der Fibel auch die Sprachreformen eines ersten Lesebuches entwikkeln lassen. — Die meisten Lehrer in der Heimat werden die Zwei- und Mehrgleisigkeit unseres gesamten Deutschunterrichtes in der Volksschule durch das Vorhandensein von Lesebüchern *und* Sprachbüchern als Erschwerung empfinden. Eigentlich dürfte es kein Sprachbuch geben, da seine Sachverhalte kaum Beziehung zu den Lesetexten haben, und weil durch sie in das Sprachgeschehen immer eigenwillig und gewaltsam eingegriffen wird. Das Nebeneinanderbestehen von Lesebuch und Sprachbuch hat noch in keinem Falle eine glückliche Synthese ergeben — kostet viel Zeit, die wir in der Auslandsschularbeit schon gar nicht haben — und bleibt auf die Dauer doch unbefriedigend. In der Gestaltung der Lesebücher für die Auslandsschulen haben wir die Möglichkeit einer weitgehenden Konzentration und Abstimmung von Lesegeschehen und Sprachgeschehen, von Texten und Übungen. Erste Versuche dieser Art brachten damals auch die Sofioter Lesebücher mit ihren Wortschatzaufarbeitungen am Ende jeder Sacheinheit. Jetzt sollten solche Übungen erweitert werden zu jeweils einem Sprachlehreanhang, dessen Aufgabe es ist, das Sprachgefühl fremdsprachiger Kinder zu wecken und ein erstes Bewußtmachen des Sprachgeschehens zu erreichen.

Um Stellung und Umfang dieses Sprachanhanges zu kennzeichnen, sei kurz die zweckmäßigste *Gliederung eines ersten Lesebuches* dargelegt. Aus den gleichen Gründen wie bei der Fibel sollte auch das Lesebuch äußerlich zunächst ein lockeres Gefüge haben. Der Bogen der Fibel wird jetzt erweitert zum Heft des Lesebuches. Wie der Fibelbogen, so umschließt auch das Leseheft ein gesamtunterrichtliches Thema. Mehrere Sachkreise der Fibel werden nun zu einem größeren Thema im Lesebuch zusammengefaßt. Die Titelseite eines Heftes wird dieses Thema bildmäßig zu erfassen suchen, den kindlichen Vorstellungskreis hierzu klären, ein echter Sprechanlaß sein und die rechte Fragestellung veranlassen. Es sollten fünf Seiten Text folgen, der in kindgemäßer Sprache durch Prosastücke, Gedichte und Lieder das Thema mit Inhalt füllt. Von den acht Seiten des Heftes würden dann zwei für den Sprachanhang übrigbleiben. Wenn die Stoffülle der Sachkreise und die Länge der Prosastücke es erfordern, ließe sich der Umfang des Heftes auch auf 12 oder 16 Seiten steigern. Um den ganzheitlichen Charakter auch des ersten Lesebuches zu sichern, sollte sein Inhalt die Kindergeschichte fortführen, die in den Fibeltexten begonnen wurde.

In der künstlerischen *Gestaltung* der Hefte müßte weiterhin das Prinzip der Bildunterstützung für den Text maßgebend bleiben. Doch sollten die Bilder jetzt gezeichnet sein und die Kinder durch die Lebendigkeit der Darstellung ansprechen, sie vielleicht reizen, zum Bild ein aktives Verhältnis zu gewinnen und es farbig auszugestalten; denn das wäre wiederum ein echter Sprechanlaß. Als Drucktype gibt es keine schönere als die in der Fibel verwendete „Prima". Sie wird auch im zweiten Schuljahr ihrer besonderen Aufgabe noch gerecht werden, Leitbild für die Schreibschrift zu sein. Da eine Begleitschrift zum Lesebuch überflüssig sein dürfte, sollten die erforderlichen Notenbeispiele ins Leseheft mit hineingenommen werden und dort den Textteil abschließen.

In Anlehnung und Erweiterung des Fibelstoffes werden für ein erstes Lesebuch, das den *Titel* haben könnte: Mit Ina und Udo durch das Jahr, folgende gesamtunterrichtliche *Themen* vorgeschlagen, deren Sichtung, Ergänzung und Abrundung noch zu erfolgen hätte: 1. Am Morgen; 2. In der Schule; 3. Zu Mittag; 4. Spiele draußen; 5. Am Abend; 6. Im Herbst; 7. Märchen; 8. Nikolaus und Christkind; 9. Im Winter; 10. Spiele drinnen; 11. Kranksein; 12. Kleine Feste und Feiern; 13. Ostern und Frühling; 14. Auf der Straße; 15. Sonne und Regen; 16. Bei fleißigen Leuten; 17. Allerlei Tiere; 18. Sommer und Ferien. — Im ganzheitlichen Geschehen der Kindergeschichte lassen sich auch hier drei Unterganze erkennen: 1. Der Tageslauf der Kinder; 2. Die Kinder drinnen; 3. Die Kinder draußen.

Zur *Diskussion* gestellt werden vor allem folgende Fragen:

1. Die Planung des Lesebuches in Heften.
2. Die thematische Aufgliederung des Stoffes.
3. Die Ergänzung der Grundthemen durch eigene Länderhefte.
4. Die Gestaltung des einzelnen Heftes.
5. Die Ausführung des ersten Heftes im folgenden Probeentwurf.

Probe-Entwurf für Heft 1 des ersten Lesebuches

Seite 1 = Bildseite

Seite 2 = 1. Textseite (beide Textteile stehen im Original untereinander)

Guten Morgen

Die Sonne schlief die ganze Nacht.
Nun aber ist sie aufgewacht.
Sie scheint ins Zimmer hell herein.
Guten Morgen, guten Morgen,
ihr Kinderlein.

Du liebe Sonne, hör mal zu:
Wir wollen alle sein wie du.
Wir wollen froh und fleißig sein.
Guten Morgen, guten Morgen,
lieber Sonnenschein.

Aufstehen!

Die Puppe sagt:
Ina, reib dir die Augen aus
und spiel mit mir.

Der Stoffbär ruft:
Udo, reib dir die Augen aus
und tanz mit mir.

Ina und Udo rufen:
Wir müssen jetzt aufstehen.
Wir müssen uns waschen.
Wir müssen uns anziehen.
Wir müssen frühstücken.
Wir müssen zur Schule gehen.
Wenn wir wiederkommen,
dann spielen wir mit euch.

Seite 3 = 2. Textseite (Textteil füllt die ganze Seite aus)

Die Mutter ruft

Udo, mein Junge, steh auf, steh auf!
Die Sonne ist schon lange da.
Ach, Mutter, Mutter,
die Sonne soll wieder schlafen gehen!

Ina, mein Mädchen, steh auf, steh auf!
Die Vögel singen schon lange.
Ach, Mutter, Mutter,
die Vögel sollen auch noch schlafen!

Udo, Udo, steh auf, steh auf!
Bello wartet schon auf dich.
Ach, Mutter, Mutter,
Bello soll das Haus bewachen!

Ina, Ina, steh auf, steh auf!
Die Mieze wartet schon auf dich.
Ach, Mutter, Mutter,
die Mieze soll das Mäuslein fangen.

Kinder, liebe Kinder, steht auf, steht auf!
der süße Milchbrei ist schon auf dem Tisch.
Da springt Udo aus dem Bett.
Ina springt aus dem Bett.
Mutter, wo ist mein Löffel?
Wir kommen, wir kommen!

Seite 4 = 3. Textseite (Textteil füllt die ganze Seite aus)

Waschen und Kämmen

Das Wasser sagt:
Ich bin kalt.
Hab keine Angst.

Das Handtuch sagt:
Ich bin lang.
Ich reibe dich trocken.

Der Spiegel sagt:
Ich bin hell.
Komm her zu mir.
Ich sage dir schnell.
Ich sage dir leis!
Jetzt bist du rot.
Jetzt bist du weiß.

Der Schwamm sagt:
Komm, ich bin weich.
Ich mache dich naß.

Der Kamm sagt:
Ich bin neu.
Ich kämme deine Haare.

Die Seife sagt:
Ich rieche fein.
Ich wasche dich rein.

Die Bürste sagt:
Ich bin klein.
Ich putze deine Zähne.

Ina und Udo rufen:
Mutter, Mutter,
wir sind schon sauber.

Seite 5 = 4. Textseite ($^1/_3$ Bildteil, die übrigen $^2/_3$ Textteil)

Komm frühstücken

Die Mutter ruft:
Die Milch ist heiß.
Die Butter ist frisch.
Schnell, liebe Kinder, kommt zu Tisch.

Udo sagt:
Die Milch schmeckt süß.
Das Brot ist fein.
Mir noch ein Stück, doch nicht zu klein.

Ina sagt:
Liebe Mutter, ich bitte dich,
Kakao und Honigbrot für mich.

Die Mutter sagt:
Eine Tasse Milch und ein Butterbrot
machen das Kind gesund
und die Backen rot.

Seite 6 = 5. Textseite (Text über die Seite verteilt, mit Bildchen und Noten)

Hampelmann am Morgen

1. Nun steht der Hampelmann
aus seinem Bettchen auf.
O du mein Hampelmann,
mein Hampelmann, mein Hampelmann,
o du mein Hampelmann,
mein Hampelmann bist du.

2. Nun zieht der Hampelmann
sein buntes Höslein an.
O du mein Hampelmann,
mein Hampelmann bist du.

3. Nun zieht der Hampelmann
sein rotes Jäckchen an.
O du mein Hampelmann,
mein Hampelmann bist du.

4. Nun setzt der Hampelmann
sein Zipfelmützchen auf.
O du mein Hampelmann,
mein Hampelmann bist du.

5. Nun tanzt der Hampelmann,
so gut er tanzen kann.
O du mein Hampelmann,
mein Hampelmann bist du.

Seite 7 = 1. Seite des Sprachanhangs

1. *Wiederhole diese Wörter:*

... Sonne — warm	... Bett — weich	... Spiegel — rund
... Nacht — schwarz	... Löffel — klein	... Milch — süß
... Zimmer — hell	... Wasser — kalt	... Butter — gelb
... Puppe — schön	... Seife — fein	... Tisch — hoch
... Auge — grau	... Kamm — neu	... Brot — frisch
... Schule — groß	... Bürste — weich	... Kind — lieb
		... Backe — rot

2. *Schreibe so:* Wie ist die Sonne? Die Sonne ist warm.

3. *Lerne neu:*

der Junge
das Mädchen
der Schwamm
das Haar
der Kakao

4. *Schreibe Sätze:*

Junge — fleißig
Mädchen — lieb
Schwamm — weich
Haar — lang
Kakao — braun

5. *Schwere Wörter*

die Butter und das Brot	— das ist das Butterbrot
der Honig und das Brot	— das ist das ... ...
die Milch und der Brei	— das ... ...
der Stoff und der Bär	— ... ...
die Hand und das Tuch	— ... ...
der Zipfel und die Mütze	— ... ...
die Sonne und der Schein	— ... ...

6. *Eine kleine Geschichte*

Die ... scheint. Die ... singen. Die ... ruft. Udo springt aus dem ... Ina und Udo essen das ... Sie trinken die ... Nun gehen beide in die ...
(Bett, Schule, Mutter, Brot, Milch, Vögel, Sonne)

7. *große Dinge — kleine Dinge:*

das Bett ist groß	— das Bettchen ist klein
die Jacke ist groß	— das Jäckchen ... ...
die Mütze ist ...	— das Mützchen ... ...
die Hose	— das Höslein ... ...
die Maus	— das Mäuslein ... ...

8. *Was tun sie?*

Die Sonne schlief.	— Wir schlafen auch.
Die Sonne scheint.	— Sonne und Mond scheinen.
Bello wartet auf Udo.	— Die Mieze und Bello warten.
Udo springt aus dem Bett.	— Alle Kinder springen gern.
Nun tanzt der Hampelmann.	— Wir tanzen auch.

9. *Schwere Wörter*

aufstehen	*ausreiben*
Ich stehe auf.	Ich reibe mir die Augen aus.
Ina steht auf.	Ina reibt sich die Augen aus.
Udo steht auf.	Udo reibt sich die Augen aus.
Wir stehen auf.	Wir reiben uns die Augen aus.
Alle stehen auf.	Alle reiben sich die Augen aus.
anziehen	*frühstücken*
Ich ziehe mich an.	Ich frühstücke.
Ina zieht sich an.	Die Mutter frühstückt.
Udo zieht sich an.	Der Vater frühstückt.
Wir ziehen uns an.	Wir frühstücken.
Alle ziehen sich an.	Alle frühstücken.

10. *Eine kleine Geschichte:* Am Morgen

Die Mutter ...: Ina und Udo ...! Die Sonne ... Die Vögel ... Bello und Mieze ... schon. Die Kinder ...: Wir ...!
(singen, rufen, kommen, aufstehen, warten, ruft, scheint)

Am Wortschatz des ersten Heftes, der nur hier als Beispiel angeführt und ausgerechnet ist, läßt sich ersehen, ob der Schritt vom Fibeltext zum Text des Leseheftes angemessen war oder nicht.

Hauptwörter	*Tätigkeitswörter*	*Eigenschaftswörter*	*Formwörter*
1. Bettchen	1. anziehen	1. frisch	1. dich
2. Butterbrot	2. aufstehen	2. lang	2. euch
3. Haare	3. aufwachen	3. lange	3. jeden
4. Hampelmann	4. ausreiben	4. leis	4. jetzt
5. Handtuch	5. bewachen	5. neu	5. mich
6. Honigbrot	6. frühstücken	6. sauber	6. wenig
7. Höslein	7. reiben	7. trocken	
8. Jäckchen	8. riechen		
9. Kakao	9. scheint (en)		
10. Kinderlein	10. schmeckt (en)		
11. Mäuslein	11. wiederkommen		
12. Milchbrei			
13. Schwamm			
14. Sonnenschein			
15. Zähne			
16. Zipfelmützchen			

16 + 11 + 7 + 6 = 40 neue Wörter

Auffällig ist in der ersten Reihe die große Zahl der zusammengesetzten Dingwörter und Verkleinerungen, die im Fibelwortschatz auf ein äußerstes Maß herabgedrückt waren. Auch die Reihe der Tätigkeitswörter bringt nicht unbeträchtliche Erschwerungen, trotzdem die Texte im Vergleich zu denen in den meisten Lesebüchern schon wesentlich vereinfacht wurden. Die Steilheit der Texte (Verhältnis der neu auftretenden Wörter zu der Wortmenge) zeigt in der Berechnung einen echten Übergang von den Texten der Fibel zu denen des Leseheftes: 40 : 468 = 8,54 %.

Über die Möglichkeit einer fremdsprachlichen Parallelfibel

Von Mittelschullehrer Wilhelm Götte, Bielefeld (Madrid)

Bemerkung der Schriftleitung: Die Frage der Parallelfibel ist mit dem Verfasser dieses Artikels auf seine Anregung hin schon seit mehreren Jahren diskutiert worden. Auch von anderer Seite kamen nach Erscheinen der Auslandsschulfibel hierzu Angebote, die teilweise auf der falschen Annahme beruhen, eine Parallelfibel entstehe dadurch, daß die deutsche Fibel in die gewünschte andere Sprache zu übersetzen sei. Wenn es so einfach wäre, hätten wir bereits solche Fibeln für verschiedene Sprachbereiche. Die nachfolgenden Ausführungen und die beigefügten Texte sollen zeigen, daß dieser Fragenkomplex weit schwieriger ist.

In dieser Zeitschrift ist schon oft zu dem Problem des Schreib-Lese-Unterrichts in der deutschen Auslandsschule Stellung genommen worden. Mit dem Erscheinen der neuen Auslandsfibel von R. Schröter haben diese Diskussionen einen vorläufigen Abschluß gefunden. Die Fülle der in ihr verarbeiteten Gedanken wird gleichzeitig eine neue breite Diskussionsbasis bieten und den weiteren Meinungsaustausch beleben. Vieles ist geklärt worden, ein erstes Ziel ist erreicht, neue Wege können beschritten werden.

Sowohl die neue Fibel als auch alle bisher erschienenen Arbeiten, die sich mit dem Schreib-Lese-Unterricht in einer Auslandsschule beschäftigen, sind ausgerichtet auf die Arbeit mit sprachlich gemischten Klassen, wobei vorausgesetzt wird, daß in den meisten Fällen das nichtdeutsche Element überwiegt. Dementsprechend wird die sprachliche Arbeit in den Vordergrund gestellt, und alle methodischen Überlegungen und Maßnahmen des Schreib-Lese-Unterrichts müssen sich dem dadurch gegebenen Rahmen einfügen. R. Schröter ist es gelungen, in der Fibel ein dieser Voraussetzung entsprechendes methodisches Gebäude zu errichten und in lückenlosem Aufbau Stein auf Stein zu fügen. Da die deutsche Sprache aber in einer zweisprachigen Schule gelehrt wird und nur einen Teil des Unterrichtsprogramms ausmacht, und da sie Arbeitsziele anstrebt, die gleichzeitig im Programm der zweiten Sprache stehen, bedürfen m. E. unsere Maßnahmen — also auch die Fibel — einer Ergänzung, die die aus pädagogischen und methodischen Gründen notwendigen Querverbindungen in dem sonst zweigleisig geführten Unterricht herstellt.

Eigentümlicherweise ist dieses Problem bisher kaum angeschnitten worden. Aus Erfahrung weiß ich, wie sehr das Nebeneinander von zwei Sprachen besonders im 1. Schuljahr die Arbeit der Schüler und Lehrer belastet. Ich denke dabei in erster Linie an den Schreib-Lese-Unterricht. Fast überall wird erwartet, daß die Kinder nach einem Jahr lesen und schreiben können. Die deutsche Sprache hat dabei die schlechtere Ausgangsposition, da sie erst noch erlernt werden muß, um dann mit ihr arbeiten zu können. Es ist darum verständlich, wenn der deutsche Lehrer seine Arbeit auf eine möglichst breite Basis zu stellen versucht und einen Gesamtunterricht aufzieht, der alle Fächer und so viele Stunden wie möglich umfaßt. Parallel zu dieser Arbeit läuft der Unterricht in der anderen Sprache, gleichfalls mit dem Ziel, lesen und schreiben zu lehren. Wohl ausnahmslos sind dabei die methodischen Maßnahmen grundverschieden. Die Kinder müssen also nicht nur zweimal lesen lernen, sondern auch noch auf zwei verschiedenen Wegen. Um die unvermeidlichen Schwierigkeiten zu umgehen, wird in manchen Schulen eine Vor-

klasse geführt, in der nur in Deutsch unterrichtet wird. Wenn die Schüler dann nach einem Jahr in die Grundschule eintreten, können sie bereits lesen und schreiben und haben dann keine allzu großen Schwierigkeiten mehr, die erworbenen Techniken auch in der zweiten Sprache anzuwenden. Diese Organisationsform ist aber nur in Ländern möglich, deren Schulgesetze einen entsprechenden Spielraum von einem Jahr zulassen. Das wird nur selten der Fall sein. Außerdem kommen mir auch psychologische Bedenken. Gerade die Techniken des Lesens und Schreibens wollen wir heute nicht mehr auf rein „technischem" Wege vermitteln. Wir sehen vielmehr ihre Erlernung als „geistige Akte", die sich innerhalb der gesamtgeistigen Entwicklung des Kindes auf natürliche Art vollziehen sollen. Das Lesen soll Teil einer Ganzheit werden, die zunächst aus der Sache und der Sprache besteht und durch ihre Sinnerfülltheit zum geschriebenen Wort führt. „Zum Wesen der Ganzheit gehört, daß sie sinnvoll ist," (Maier, DdLiA. 4/5, 1957) „Eine Methode ist innergesetzlich durch die Stimmigkeit von Kind und Unterrichtsgegenstand erfüllt." (Bliedtner, ebenda.) Derartige Zitate lassen sich beliebig viel finden. Es wird von Sinngehalt, Sinnerleben, Sinnstütze, Sinnträchtigkeit, ja, Sinndynamik gesprochen, die Gerüst und Motor im Leselernprozeß sein sollen. Können wir aber in diesen Begriffen denken, wenn wir das Lesen in einer Sprache lehren wollen, die selbst erst noch erlernt werden muß?

Die selben Bedenken bestehen auch bei dem parallel in zwei Sprachen geführten Unterricht. Die Schwierigkeiten für den deutschen Leseunterricht werden nur noch größer, wenn mit dem in der anderen Sprache erteilten Unterricht methodische Querschüsse erfolgen. Das kann sogar dazu führen, daß unser eigener Unterricht unserer Kontrolle entgleitet und die methodische Linie nicht mehr einzuhalten ist. Groß ist auch die Belastung für die Schüler. A. Engelmann (DdLiA. 7/1958) berichtet von einem Extremfall in Portugal: „Vormittags wird das Kind nach ganzheitlichen Methoden unterrichtet, nachmittags hat es gefächerten Unterricht. Hierbei läßt sich gerade im sprachlichen Wachstum des Kindes eine sehr nachteilige Spaltung nicht vermeiden". Die Kinder besuchen also praktisch zwei Schulen, morgens die deutsche und nachmittags die portugiesische, mit insgesamt sieben Unterrichtsstunden am Tage. Nicht überall bestehen die Vertreter der Landessprache auf einer stundenzahlmäßigen Gleichberechtigung. Aber selbst wenn, wie in meiner letzten Schule, das Verhältnis 3 : 1 steht, ist die Gefahr einer Spaltung im sprachlichen und darüber hinaus gesamtgeistigen Wachstum vorhanden, solange es nicht gelingt, den zweigleisigen Unterricht zu überwinden.

Herr Präsident Löffler nennt den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule die erste „Nahtstelle" der Auslandsschule und fordert den Auslandslehrer auf, mit dem einheimischen Kollegen eine Absprache zu treffen, die ein harmonisches Fortschreiten ermöglicht und auftauchende Schwierigkeiten, die sich aus dem Nebeneinander der beiden Sprachen für die Schüler ergeben, aus dem Wege räumt (DdLiA. 12, 1957) Diese geforderte Absprache kann man doch wohl nur so auffassen, daß der deutsche Lehrer sich für die ganzheitliche Gestaltung des gesamten Unterrichts im 1. Schuljahr verantwortlich fühlen und versuchen muß, seinen Kollegen so in seine Arbeit mit hineinzuziehen, daß aus der Zweigleisigkeit eine Eingleisigkeit wird, auch was die Vermittlung der Techniken anbelangt. Es muß eine organische Verbindung des Unterrichts in den beiden Sprachen gefunden werden, die eine harmonische Entwicklung des Kindes auch innerhalb einer zweisprachigen Erziehung ermöglicht.

Derartige Überlegungen sind gewiß schon von vielen Auslandskollegen angestellt worden. Wenn das Problem noch keiner Lösung zugeführt werden konnte, dann mögen nicht zuletzt die besonderen Arbeitsbedingungen an einer Auslandsschule daran schuld sein. Der häufige Lehrerwechsel, ungeeignete Arbeitsmittel, unzureichende Unterbringung verursachen Schwierigkeiten, die viel zusätzlichen Einsatz erfordern. Trotzdem hört man ab und zu von Versuchen zur Koordinierung der Arbeit innerhalb einer Klasse. In letzter Zeit wurde auch der Ruf nach einer *Parallelfibel* wieder laut. Nach verschiedenen Versuchen einer „Absprache" mit dem nichtdeutschen Kollegen, die sich aber nur auf eine zeitlich günstige Anpassung der Leselehrgänge in den beiden Sprachen beschränkte und in keinem Fall den gewünschten Erfolg zeitigte, kam auch ich zu dem Entschluß einer radikalen Zusammenfassung der beiden Arbeitsgänge zu einem einheitlichen methodischen Weg, den man durch den Begriff „Parallelfibel" wohl kennzeichnen könnte. Dieses methodische Vorgehen erfordert zunächst einige grundsätzliche Überlegungen. (Es sei aber vorausgeschickt, daß sie auf Beobachtungen innerhalb des spanischen Sprachraumes beruhen und nicht ohne weiteres auf Schulen in anderen Sprachgebieten übertragen werden können.)

1. Die Tatsache, daß die Schüler zwei Sprachen lernen und in ihnen arbeiten müssen, ist nicht zu umgehen und darf nicht verschleiert werden. Die Kinder kommen ja auch schon mit der entsprechenden Einstellung zu uns und wissen, daß in der Schule zwei Sprachen gesprochen werden, daß dies der deutsche Lehrer ist und jener der spanische. Ich habe ihnen deshalb die Zweisprachigkeit im Unterricht von Anfang an deutlich gemacht und gesagt: „Jetzt sprechen (oder lesen) wir Deutsch (oder Spanisch)." Ebenso hat es mein spanischer Kollege gehalten, wenn die verschiedene Aussprache einiger Buchstaben oder Buchstabengruppen Schwierigkeiten zu verursachen drohte. Es hilft ja nichts: diese Unterschiede müssen den Schülern klar werden, wenn sie nicht hoffnungslos ins Schwimmen geraten wollen.

2. Der deutsche Lehrer ist für die Ausrichtung des gesamten Unterrichts verantwortlich, auch des spanischen Teils. Er bestimmt die Themen des Gesamtunterrichts. Auch sein Kollege hält sich an diesen Gesamtplan, ohne den deutschen Unterricht kopieren zu müssen. Er hat ja sprachlich auch mit anderen Voraussetzungen zu rechnen. Wenn z. B. beim Thema „Tageslauf" der deutsche Lehrer mühsam den Wortschatz aufbaut, kann er dieses Thema ausweiten und helfen, es mit Inhalt zu füllen, wie wir es bei unserem Gesamtunterricht in Deutschland können. Die gemeinsame Unterrichtsarbeit kann so eine „heimatkundliche" Ausrichtung bekommen, die wir ihr meistens aus Mangel an Sprach-, Orts- und Sachkenntnis nicht geben können.

3. Die größte Gefahr des Sprachunterrichts auf dieser Stufe ist das Übersetzen. Dem müssen wir auch bei den Lese- und Schreibtexten Rechnung tragen. Eine Parallelfibel darf also keinesfalls so aussehen, daß der spanische Text eine mehr oder weniger genaue Übersetzung des deutschen darstellt. Er hat sich nur inhaltlich und schwierigkeitsmäßig an die deutsche Fibel zu halten. Das Schwergewicht des Lesenlernens muß im deutschen Teil des Gesamtunterrichts liegen. Ich halte es aber für möglich, parallel zu den deutschen Texten und entsprechend der Entwicklungsstufe innerhalb des Leselernprozesses einen spanischen Lesetext anzuschließen, so daß etwa auf der entsprechenden Reifestufe die akustische und optische Analyse gleichzeitig in beiden Sprachen hervorgerufen wird, daß Übungen

zur Synthese in beiden Sprachen vorgenommen werden können, und daß schließlich in beiden Sprachen gleichzeitig die Stufe des „Erlesens", d. h. des eigentlichen Lesens erreicht wird.

4. Entsprechend den vorigen Ausführungen stellt der spanische Lesetext nur eine Ergänzung innerhalb des jeweiligen Themas dar. Er kann also weniger umfangreich sein, soll nicht zusätzlich belasten, sondern eher eine Stütze sein. Die Ganzheitsmethodiker sind der Auffassung, daß der Erfassung von Wortbildern durch den Schüler eine Grenze gesetzt ist, und konzentrieren darum ihre Arbeit auf eine bestimmte Anzahl von Bedeutungswörtern. R. Schröter gibt in seiner Auslandsfibel 50 solcher Wörter innerhalb des Gesamtwortschatzes, der aber ebenfalls in Lesetexten dargeboten wird. Der Leselernprozeß entwickelt sich, z. T. unkontrollierbar, innerhalb dieses gesamten Wortschatzes. — Durch das Hinzufügen der spanischen Texte wird der Lesestoff stark ausgeweitet, die Zahl der Wortbilder beträchtlich erhöht. Wo liegt hier die Grenze des kindlichen Auffassungsvermögens? Wir müssen aber in einer Auslandsschule von unseren Schülern auf jeden Fall mehr verlangen als in einer einsprachigen Schule. Wir sollten es darum auch wagen können, ihnen mehr Text vorzusetzen als sonst üblich. Ich glaube jedenfalls, daß die Belastung für den Schüler geringer ist als in dem vorher geschilderten zweigleisigen Unterricht, der auf solche Schwierigkeiten und Bedenken überhaupt keine Rücksicht nehmen kann. Ob es nötig oder möglich ist, auch im spanischen Text Bedeutungswörter herauszustellen, konnte ich bei meiner zeitlich begrenzten Versuchsarbeit nicht untersuchen. Da bei einfachen Texten die Aussprache im Deutschen und Spanischen aber ziemlich gleichen Regeln unterliegt, die Artikulationsbasis ebenso nicht so unterschiedlich ist wie etwa beim Französischen oder Englischen, sehe ich in der Erweiterung des Lesestoffes keine Gefahr.

Während meiner Arbeit stellte sich heraus, daß sie in erstaunlicher Weise durch das parallele Fortschreiten im spanischen Unterricht gestützt wurde. Die Erklärung dafür sehe ich erstens im Wesen der Ganzheitsmethode selbst, zweitens in der Fähigkeit des Kindes dieser Altersstufe, sein Weltbild zweispaltig aufzubauen. Wenn dem nichtdeutschen Schüler nach Beendigung der akustisch-optischen Analyse, also zu Beginn des eigentlichen selbständigen Erlesens, nur 300—400 mühsam erlernte und nur sehr unzulänglich beherrschte Wörter überhaupt zur Verfügung stehen, dann können wir nicht erwarten, daß von ihnen ein sinnvoller Anreiz zum Lesen ausgeht. Außerdem ist dieser Wortschatz nicht in vollem Umfang „aktiv", so daß eine „Stimmigkeit von Kind und Unterrichtsgegenstand", in unserem Falle also von Sache, Sprache und Schrift, nicht gegeben ist. Die „Dynamik" kann gar nicht von Sache und Sprache ausgehen, die beide noch zu wenig bekannt sind. Sie geht bei unseren bisherigen Unterrichtspraktiken vielmehr vom Lehrer aus, der von außen her alle drei Elemente (Sache, Sprache, Schrift) an das Kind heranträgt und sie im Unterricht zu dem gewünschten Einklang zu bringen versucht.

Die Voraussetzung für die analytische Methode, so wie wir sie vom muttersprachlichen Unterricht her kennen, sind also zumindest nicht in ihrem vollen Umfang gegeben. Durch das Einfügen der spanischen Texte habe ich deshalb versucht, die sprachliche Komponente als Sinnträger der Ganzheit zu stärken und damit dieser Ganzheit die Sinnerfüllung zu geben, die ihr bisher fehlen mußte.

Der spanische Unterricht als Teil des Gesamtunterrichts im 1. Schuljahr stellt also zunächst die kindliche Bewußtseinseinheit von Person, Ding und Sprache wieder her, diese Basis, die das Weltbild des Kindes trägt und von der aus jeder weitere geistige Aufbau sich vollziehen muß. Wir können nicht einfach die Muttersprache aus dieser Einheit herausbrechen und sie durch irgendeine andere Sprache ersetzen, die erst noch erlernt werden muß. Damit beschwören wir die Gefahr einer Spaltung im gesamtgeistigen Wachstum geradezu herauf. Die besondere Veranlagung des Grundschulkindes gibt uns aber die Möglichkeit, die tragende Bewußtseinseinheit um eine zweite Sprache zu erweitern, die als Strukturträger in das kindliche Weltbild hineinwachsen kann. Beide Sprachen als gleichwertige Strukturelemente drängen nun auf die Erweiterung des Weltbildes, d. h. des geistigen Besitzes, und geben damit dem Unterricht die Dynamik, die Wort und Schrift aus innerer Notwendigkeit einander zuordnet.

Meine Ansicht über die Möglichkeiten einer zweisprachigen Erziehung habe ich schon früher in dieser Zeitschrift dargelegt (Heft 4/5, 1957). Die Methode der Parallelfibel sehe ich als eine logische Folgerung der dort angestellten Überlegungen an. Es ist fraglich, ob sie sich überall anwenden läßt. Angesichts der überall auftretenden Schwierigkeiten im zweisprachigen Unterricht hielt ich es nur für angebracht, über meinen Versuch zu berichten und hoffe, daß eine anschließende Debatte und Kritik dieser Methode den Anstoß geben möge zu einer Weiterentwicklung des Schreib-Lese-Unterrichts in der Auslandsschule. Es fällt natürlich schwer, Wege zu verlassen, die seit vielen Jahren auch einigermaßen zum Ziele geführt haben. Wie ich zu Anfang darstellte, stehen die besonderen Umstände einer Auslandsschule einer kontinuierlichen Entwicklung ihrer Unterrichtsmethoden, die auch dem heutigen Stand unserer Erkenntnisse entsprechen, im Wege. Es wäre darum wünschenswert, wenn derartige Arbeiten von „oben" her so angeregt und gefördert würden, daß in absehbarer Zeit mit einem abschließenden Ergebnis zu rechnen wäre.

Die anschließend gebotenen spanischen Lesetexte sollen ebenso wie dieser Aufsatz nur als Anregung angesehen werden. Während meiner letzten Tätigkeit im Ausland habe ich noch nach Kern gearbeitet. Da inzwischen wohl fast überall die neue Auslandsfibel im Gebrauch ist, habe ich die Texte ihr angepaßt. Entgegen meiner früheren Praxis habe ich ihnen mehr den Charakter von „Lese"-texten gegeben, weil einmal die Lese-„übungen" mehr dem deutschen Unterrichtsteil zufallen und zum anderen dem spanischen Lehrer das Einbauen der Lesestücke in seinen weiteren Unterricht erleichtert werden soll. Aus Mangel an Zeit konnte ich auf einen einwandfreien Aufbau des Wortbildschatzes nicht achten, glaube aber, daß die Texte einigermaßen den Anforderungen entsprechen. Immerhin wird die Absicht deutlich werden. Der Erfolg in diesem „zweispännigen" Unterricht steht und fällt aber mit der Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrern der Klasse.

Spanische Lesetexte

Bogen 1:

Ina y Udo
Dora y Emilio
mi nena y mi nene
Ina y Dora son nenas
Udo y Emilio son nenes

mi nena bonita
mi nene rico
adiós Ina adiós Udo
adiós Dora adiós Emilio
adiós todos

Bogen 2:

en mi clase

1. ven Ida ven Udo
ven Dora ven Emilio
corre Anita
corre Pedro
corre Kasperle

2. ésta es mi mesa
ésta es mi cartera
éste es mi libro
éste es mi cuaderno
la flor es bonita
el cuadro es bonito

3. Ida y Dora y Anita
son amigas
Udo y Emilio y Pedro
son amigos
todos los niños
son amigos
ven amiga ven amigo
ven Kasperle

Bogen 3:

1. hola niños
arriba arriba
aquí viene mamá
aquí viene papá
buenos días mamá
buenos días papá
buenos días niños
un besito para mamá
un besito para papá
un besito para el niño
mamá bonita
papá guapo
mamá te quiero
papá te quiero

2. hola Kasperle
arriba arriba
aquí viene el sol
aquí viene el viento
aquí vienen los niños
aquí vienen los amigos
qué día bonito
qué sol bonito
buenos días sol
buenos días viento
buenos días niños
buenos días amigos
buenos días Kasperle

Bogen 4:

los niños se levantan

1. Papá-Diós que estás en el Cielo
los niños te mandan besitos
Papá-Diós que estás en lo alto
mira a los niños
que te quieren tanto

2. niños a lavar
Udo y Pedro
a lavar
Ida y Dora
a lavar
sí mamá sí
el agua corre
el agua está fría
dónde está el jabón
dónde está el peine
dónde está el espejo

3. ahora todo está limpio
la cara está limpia
la mano está limpia
la boca está limpia
la nariz está limpia
los ojos y las orajas están limpias
Ida y Dora son dos rosas de abril
Udo y Pedro son dos niños buenos
todos son niños buenos

Bogen 5:

los niños se visten

1. dónde está mi pantalón
dónde está mi falda
dónde está mi camisa
dónde está mi blusa
todo perdido
ven Kasperle ven
él trae mi pantalon
él trae mi falda
él trae mi camisa
él trae mi blusa
gracias Kasperle gracias

los niños comen

2. aquí viene la chacha
la chacha trae la leche
la chacha trae el chocolate
me gusta mucho el pan blanco
me gusta mucho el huevo frito
a los niños les gusta
el café con leche
el chocolate con tostados
el pan con miel
le huevo con sal
los niños comen
con mucho apetito

los niños se van

3. ahora los niños van todos
a la escuela
una manzana para Udo
una naranja para Ida
un plátano para Emilio
uvas para Dora
adiós mamá
adiós papá
adiós chacha

Bogen 6:

1. cómo corren los niños
   cómo suena la campana
   prisa prisa
   corre con prisa
   aquí viene Pedro
   aquí viene Anita

2. ay — mi cartera está abierta
   ay — mi libro se ha perdido
   mi lápiz se ha perdido
   goma
   cuaderno
   Ida busca la goma
   Udo busca el libro
   gracias amigos gracias

3. mi escuela es bonita
   en mi escuela hay un patio
   en el patio hay arboles
   en el jardín hay flores
   en las ventanas hay macetas
   a mí me gusta mucho
   mi escuela

4. aquí viene la profesora
   aquí viene el profesor
   buenos días niños
   buenos días señorita
   viva mi escuela
   mi escuela viva
   viva mi escuela
   toda la vida

Gesichtspunkte bei der Beurteilung der Auslandsschulfibel

Von Schulrat Fritz Bliedtner, Bad Salzgitter

Bemerkung der Schriftleitung: Die kritische Stellungnahme, die hier vorausgenommen wird, verfolgt einen bestimmten Zweck: nochmals die wesentlichen Merkmale der gesamten Arbeit herauszustellen, die einer fachgerechten Beurteilung zugrundeliegen sollten. Wenn auch bereits eine Reihe Äußerungen über die Fibel vorliegen, so beziehen sie sich doch nicht auf den Gesamtkomplex der zu beurteilenden Fragen. Einer der Mitarbeiter selbst besorgte die Zusammenstellung dieser Kriterien, die später ergänzt werden sollen durch die Erfahrungsberichte von der Durchprobung der Fibel im Ausland wie im Inland. Wir wollen dann berichten über alle Anregungen, die geeignet sind, die Schularbeit draußen weiter zu fördern, desgleichen über die Gutachten führender Pädagogen des In- und Auslandes.

Im Schlußwort der Begleitschrift zur Auslandsschulfibel „Ina und Udo" ist gesagt, daß sich Herausgeber und Mitarbeiter „um eine gute Lösung der Fibelfrage" bemüht haben. Sie bitten zugleich um eine „kameradschaftlich-aufbauende Kritik für eine spätere Durchgestaltung, damit als Endprodukt ein Elementarwerk entstehen kann, das alle zufriedenstellen wird".

Es ist noch zu früh, um etwas Gültiges oder Abschließendes über die praktische Bewährung des Fibelwerkes und der darin enthaltenen Einzelmaßnahmen auszusagen. Dazu ist eine mindestens ein- bis zweijährige Erprobungszeit in den Auslandsschulen erforderlich. Seit dem Erscheinen der Fibel liegen jedoch bereits einige erste Äußerungen maßgeblicher pädagogischer Persönlichkeiten vor, die, da sie mit zum Ganzen der Fibelarbeit und -kritik gehören, hier in Hauptgedanken zu erwähnen sind:

1. Die Auslandsschulfibel gehöre „zu den besten und vorbildlichen".
2. Das Fibelwerk verwirkliche „eine Menge neuer Gedanken und auf langer Erfahrung beruhender Erkenntnisse".
3. Die Fibel besitze eine „gediegene wissenschaftliche Grundlage".
4. Auch das Äußere verwirkliche den Gedanken der Ganzheit, der der Fibel zugrunde liegt".

5. Die neue Fibeldruckschrift wirke „hervorragend klar und schön".
6. Besonders hervorzuheben sei die „sorgfältige Auswahl des Wortschatzes für das voranalytische Lesen" und die „gebührende Beachtung der Wiederholung der Wortgestalten".
7. Die Fibel diene „zugleich dem Erlernen der deutschen Sprache".
8. Die Fibeltexte seien „beste Kinderdichtung, ... gute, klingende deutsche Sprache".

Die Ganzheitlichkeit der Auslandsschulfibel

a) Der Fibel liegen die heute mit Sicherheit anzunehmenden Erkenntnisse von der körperlich-geistig-seelischen Ganzheitlichkeit des Menschen, insbesondere des Kindes, zugrunde, wobei beim jüngeren Schulkind die einzelnen Seinsbereiche seines Wesens noch inniger miteinander verwoben sind als dies beim älteren Kind oder gar beim Erwachsenen der Fall ist. Außerdem ist beim Schulanfänger innerhalb des ganzen Menschen die gefühlige Seite wirkkräftiger betont als die intellektuelle.

b) Dieser Ganzheitlichkeit menschlichen Seins steht die vom Erwachsenen geschaffene und fachlich notwendige Differenzierung des Unterrichts zur Erlernung der Sprache, der Kulturtechniken usw. gegenüber. Diese Maßnahmen gilt es, auf das Kind abzustimmen und sie trotz der fachlichen Differenzierung in sinnvoller-kindgemäßer Einheitlichkeit zu belassen. Dabei ist zu beachten, daß sie vom Inhalt her verbunden sind (Gesamtunterricht), vom Lebensgesetz her übereinstimmen (*ganzheitliches* Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen) und den gefühligen Bereich des Erlebens (das Musische) berücksichtigen. Letzteres hat besonders noch darin seine Bedeutung, daß Lernstoffe um so sicherer Eigenbesitz werden, je tiefer in dem Erleben der Persönlichkeit durch freudvolle Wiederholung und Übung verankert sind (Singtexte).

Die Begleitschrift zur Auslandsschulfibel enthält daher neben dem ausführlichen Leselehrgang zugleich Beispiele für die musikalische Gestaltung der Singtexte, aber auch einen Lehrgang für ganzheitliches Schreibenlernen und Anregungen für das ganzheitliche Rechnenlernen.

c) Die Fibel selbst als Unterrichtsmittel zum Lesenlernen ist insofern ganzheitlich gestaltet, als sie einmal beim Leselehrgang methodisch ganzheitlich-analytisch vorgeht, d. h. von sinnvollen Sprach- und Schriftganzen ausgeht und diese allmählich durchgliedert, im Gegensatz zum Aneinanderreihen isoliert gelernter sinnarmer Einzelbuchstaben beim synthetischen Lesenlernen. Zum anderen vollzieht sich der Leselehrgang am Sinnganzen einer einzigen Kindergeschichte durch das ganze Fibelwerk hindurch. Inhaltlich aufgegliedert ist dieses Textganze in drei Unterganze: Tageslauf, kleine Erlebnisse und allerlei Besuche. Für ein Fibelwerk, das an den verschiedensten Orten der Erde und unter ebenso verschiedenen Umweltbedingungen Gültigkeit haben soll, mußte der allgemein-menschliche Bereich des Kindes als Gegenstand genommen werden. Darüber hinaus ermöglicht aber die Gestaltung der Fibel als Bogenfibel Eigenfibeleinlagen, je nach den örtlichen Verhältnissen des betreffenden Landes.

Die Fibel enthält 27 Einzelbogen. In inhaltlicher Hinsicht des Fibelgesamtrahmens stellt jeder der 27 Einzelbogen für sich ein Sinn-Teilganzes der drei oben erwähnten Text-Unterganzen dar und bildet jeweils eine gesamtunterrichtliche Einheit. Weiter gliedert sich der Text jedes Bogens in kleine Leseganze, die in die

Satzganzen der einzelnen Lesezeilen auslaufen. Jeder einzelne Satz der Fibel ist so mit dem Sinngeschehen der ganzen Fibel inhaltlich verbunden. Das mag formalistisch anmuten. Dieses Vorgehen ist aber nicht die Folge vorwiegend logischer Überlegungen, sondern die Konsequenz psychologischer Forderungen. Das Kind lernt nämlich besser, vor allem das Lesen und die Sprache, wenn es in einem ihm erlebensmäßig nahen Sinnbereich ständig lebt. Die Vermutungen fremder Wörter z. B. werden von dorther sehr viel sicherer mit Sinn gefüllt. Es ist Tatsache, daß sich ein fremdsprachiger Text um so leichter liest, je mehr man sich in den Sinn des Textes eingelebt hat, weil der Sinn eines unbekannten Wortes vom Gesamtsinn her nur in einer ganz bestimmten Richtung vermutet werden kann. Diese wichtige Hilfe ist eines der entscheidenden psychologischen Kriterien beim Lesen überhaupt. Sie erfordert das einheitliche Sinngeschehen des Fibeltextes.

Fortschrittliche Merkmale in der Auslandsfibel

Da die Wissenschaft seit etwa 30 Jahren nicht mehr in der Lage ist, das synthetische Lesenlernen beweiskräftig zu argumentieren, andererseits aber eine umfassende wissenschaftliche Grundlegung für das ganzheitliche Lesenlernen vorliegt, konnte die Auslandsschulfibel nur auf ganzheitlicher Basis gestaltet werden. Die große Anzahl aber der heute bereits vorliegenden Ganzheitsfibeln machte deren eingehende Untersuchung erforderlich, um zu prüfen, ob eine für die besonderen Belange der Auslandsschule genügende bereits vorhanden sei. Diese Prüfung ist ohne positives Ergebnis geblieben. Die vorliegende Auslandsschulfibel enthält daher einige Besonderheiten, die sich vom Stande der wissenschaftlichen Erkenntnisse her und aus der Erfahrung in der Auslandsschularbeit als notwendig erwiesen.

a) *Ganzsatz* und *Ganzwort*

Wir wissen heute, daß sich Sprache und Sprachgestaltung nur auf dem Grunde eines tragenden Sinngeschehens vollziehen kann. Das hat von Anfang an in einfachsten sinnvollen sprachlichen Äußerungen, die den Keim der Sprachgestaltung bereits in sich tragen, zu geschehen. Daher nimmt die Fibel den einfachen ganzen Satz als Ausgang. Wir wissen aber auch mit der gleichen Sicherheit, daß dieser Satzausgang didaktisch Schwierigkeiten bereitet, insofern nämlich, als sich das Auffüllen des einzelnen Wortbildes mit Inhalt und damit dessen Eigenständigwerden nicht in psychologisch-didaktisch einwandfreier Weise vollzieht. Verständlich ist daher der Ruf nach der in dieser Hinsicht einfacheren Ganzwortmethode, die wiederum allein jedoch nicht einer heute allseits geforderten Spracherziehung gerecht werden kann. Die Auslandsschulfibel hat deshalb das Ganzwortverfahren mit seinen Vorzügen vollständig in das Ganzsatzverfahren hineinverwoben und die Gesetzlichkeiten beider Verfahren für das Lesenlernen wirksam gemacht. Beide Verfahren wären also theoretisch jedes für sich durchaus herauslösbar. Ihr innerer Angelpunkt sind die jeweiligen Bedeutungswörter im Satz, die, für sich gesehen, das Ganzwortverfahren darstellen und das Wörtermaterial für die Analyse abgeben. Wegen des didaktischen Wertes der Bildgestaltung verweisen wir in diesem Zusammenhang auf die Begleitschrift zur Auslandsschulfibel. Hier sei nur erwähnt, daß die Bilder als direkte Sinnstützen das Finden des Wortsinnes und das Werden des Wortbildes anfangs überhaupt ermöglichen. Für den ganzen Satz ist dies nicht möglich, da das in einem Satz ausgedrückte Sinngeschehen niemals durch ein Bild spracheindeutig dargestellt werden kann.

b) *Textgestaltung*

Zur muttersprachlichen Bildung wie zum Erwerb einer fremden Sprache gehört in erster Linie die Pflege des gesprochenen Wortes bei Lehrer und Schüler. Sie hat zum Ziel, durch vorbildliches Sprechen ein sicheres *Sprachgefühl* zu entwickeln. Daß sich dieses Sprachgefühl an möglichst einwandfreiem Sprachgut von Anfang an bilden kann, war die besondere Sorge bei der Textgestaltung der Fibel.

c) *Wortschatz*

Zum Unterschiede von vielen innerdeutschen Fibeln wurde der in unserem Fibeltext verwendete Wortschatz für den Schulanfänger, dabei insbesondere für das fremdsprachige Kind, sorgfältig ausgewählt. Aus ihm sind auch die Bedeutungswörter für die sog. „Wortbildleiste" entnommen, die sich sprachlich eindeutig durch ein Bild darstellen lassen und zugleich das Wörtermaterial als ersten Ausgang für die Analyse abgeben.

d) *Schwierigkeitsgrad der Fibel*

Während sich der Steilheitsgrad — das sind die im laufenden Text neu auftretenden Wörter — bei den innerdeutschen Fibeln zwischen 10 und 25 % bewegt, beträgt er in der Auslandsschulfibel nur 7,3 %. Das bedeutet, daß die Aufnahme des zu Lesenden durch Auffassungsschwierigkeiten nicht gestört und der Sprachbestand durch flüssigeres Lesen, dabei Wiederholung und Übung des Wotschatzes, gefestigt wird. Sinnentnehmendes und sinngestaltendes Lesen als Ziel des Lesenlernens wird damit hier im Ansatz bereits weitgehend ermöglicht.

e) *Fibelschrift*

Antiqua und Gemischtantiqua sind die gebräuchlichen Drucktypen der heute vorliegenden Fibeln, sofern diese nicht mit der Schreibschrift beginnen. Da die Auslandsschulfibel als Leseschrift die Druckschrift erhalten sollte, konnten die vorhandenen Drucktypen psychologisch nicht befriedigen. Schreibschrift und bisherige Druckschrift, die beide auf den Schulanfänger intensiv zukommen, haben für einen organischen Bildungsverlauf formal zu geringe innere Beziehungen miteinander. Die neuartige, erstmals angewandte Fibeldruckschrift wurde daher aus der Schreibschrift entwickelt. Sie enthält fast alle Formelemente der Schreibschrift, einschließlich der Rechtsneigung, bleibt aber als Druckschrift eigenständig. Durch diese inneren Formbeziehungen zwischen Schreib- und Druckschrift erhält das Kind bereits beim Lesen der Druckschrift die Schreibschriftformen als optisches Leitbild.

f) *Die Fibel als Bogenfibel*

Die äußere Auflösung der Fibel in Einzelbogen mit Gesamtthemen, die, wie oben gesagt, mit dem Gesamtfibelinhalt verbunden sind, soll das inhaltliche Geschehen des Unterrichts beim Kinde auch äußerlich abgrenzen. Es soll des weiteren vermieden werden, daß Eltern mit den Kindern zu Hause gegebenenfalls unsachgemäß vorarbeiten und beim Kinde das schulisch sorgfältig vorbereitete gemeinsame Einleben in das neue Sachgebiet stören. Nicht zuletzt kommt bei der Bogenfibel auch die Erziehung zur Sorgfalt im Umgang mit Einzelblättern zum Tragen. Den Kollegen aber in den verschiedenen Ländern ist, wie bereits erwähnt, durch die Loseblattfibel die Möglichkeit gegeben, erforderlich werdende Eigenfibelteile einzufügen.

g) *Die Arbeitsmittel*

Wer bereits im ersten Schuljahr mit einem ganzheitlichen Lehrverfahren gearbeitet hat, weiß, daß der jeweilige Unterrichtserfolg von dem individuellen Reifestand der Entwicklung des einzelnen Kindes abhängig ist. Ob z. B. ein analytischer Unterrichtsprozeß möglich ist, hängt davon ab, inwieweit die entsprechende Durchgliederungsfähigkeit bei den einzelnen Schülern bereits vorhanden ist. Da die Reifestadien, die außerdem mit Begabungsunterschiedlichkeiten etc. gepaart sind, beim Schulanfänger individuell unterschiedlich auftreten, ist die Differenzierung der Klasse und des Unterrichts nicht zu umgehen. Aus diesem Grunde einmal müssen Arbeitsmittel vorhanden sein. Zum andern aber sichern sie vor allem den Leselehrgang (Wortbildkarten, Lesekiste etc.), der in seinem methodischen Fortgang in die Fibel nicht eingearbeitet ist, um das eigentliche Lesegeschehen nicht zu stören. Die Handkarten, die das Lesen mit der Druckschrift und das Schreiben mit der Schreibschrift ermöglichen, sind neben dem Schreiblehrgang der eigentliche Schreibschriftteil der Fibel. Alle Arbeitsmittel, außer den festliegenden Wortbildkarten, sollen Beispiele dafür sein, wie man es machen *kann*. Sinngemäße Abwandlungen und Ergänzungen sind somit *erwünscht*. Fest steht heute jedenfalls, daß der zeitgemäße Unterricht im ersten Schuljahr, von der psychischen Umbruchsituation des Kindes her gesehen, besondere Anforderungen an den Lehrer stellt und daher seinen besonderen Einsatz verlangt. Ein Unterricht ohne Arbeitsmittel auf dieser Stufe kann der besonderen Situation des Kindes nicht gerecht werden.

h) *Das ganzheitliche Schreibenlernen*

Mancher Kollege wird durch den in der Fibelbegleitschrift beigegebenen Schreiblehrgang überrascht worden sein. Das ganzheitliche Schreibenlernen ist bei weitem noch nicht so bekannt wie das ganzheitliche Lesenlernen. Es ist in seinen Anfängen sehr viel jüngeren Datums, aber es ist erprobt und hat überdurchschnittliche, ja überraschend gute Ergebnisse gezeigt. Wie beim ganzheitlichen Lesenlernen verschiedene praktische Verfahren möglich sind, so ist auch der beigegebene Lehrgang zunächst als *eine* aufgezeigte Möglichkeit zu verstehen, ganzheitlich Schreiben zu lehren.

i) *Das ganzheitliche Rechnenlernen*

In der Begleitschrift zur Fibel wurde auch eine Anregung für das ganzheitliche Rechnen gegeben, das in der praktischen Schularbeit in Deutschland einen immer breiteren Raum einnimmt. Das liegt vor allem daran, daß die Zählmethode (Aneinanderreihen von 1 und 1; etwa bis Kempinski) nur den Ordnungszahlbegriff erzielt und die Zahlbildmethode (Einprägen von Zahlenbildern; etwa bis Kühnel) nur den Anzahlbegriff. Das Wesen des Rechnens wird aber (z. B. nach W. Hansen) im operativen Zahlbegriff, einem reichen Beziehungsgefüge, durch Vergleich und operativen Umgang mit zahligem Material gefaßt. Um das dafür zutreffende schulpraktische Verfahren geht z. Zt. die Diskussion besonders der Kreise um J. Wittmann und A. Kern. Kern hat dazu ein handliches und schulpraktisches Arbeitsmittel vorgelegt.

Diese gedrängte Übersicht der Einzelprobleme der Auslandsschulfibel läßt ein Gesamtbild des Fibelwerkes mit einem bestimmten Grundtenor aufscheinen. Die skizzenhafte Andeutung der Einzelaspekte innerhalb des Ganzen, die das „Bemühen um eine gute Lösung der Fibelfrage" kennzeichnen sollen, möchte ein Anstoß sein, die praktische Arbeit mit der Fibel von Zeit zu Zeit mit Abstand zu durch-

denken und die bereits eingangs erwähnte „kameradschaftlich-aufbauende Kritik" anzuregen. Möge dabei die Kritik immer das Ganze des Fibelwerkes in seinem organischen Bestand im Auge behalten. Mögen daher auch die Stellungnahmen zu Einzelfragen immer gliedhaft im Ganzen gesehen werden, damit die erste vorliegende Ausgabe des Fibelwerkes durch die Ergebnisse der praktischen Erfahrung im Laufe der Zeit zu einer gültigeren späteren Neuauflage durchgeformt wird.

Alle einschlägigen Zuschriften erbitten wir an den Kollegen Hauptlehrer Rudolf Schröter, (21a) Borgholzhausen/Teutoburger Wald.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen: *Dr. Pühringer,* StR., von Salzuflen im Januar 1958 an D. Sch. La Paz/Bol. — *Karl Heinz Schmidt,* StR., von Dinslaken am 29. 9. 58 an D. Sch. Thessaloniki/Griech. für vorerst 4 J. — *Heinz Schlicht,* RSL., von Köln am 10. 11. 57 an Col. Humboldt in Puebla/Mex.; Frau *Erika Schlicht,* Jug.Leit., am 10. 11. 57 von Köln als Lehrerin an Col. Alemán, Mexico D. F. — *Erich Rippert,* L., Jan. 1958 von Frankfurt/M. an Pestalozzischule Buenos Aires, ab 1. 3. 59 an Escuela Steck in Villa General Belgrano/Sierra de Cordoba (Arg.).

Zurückgekehrt: Von D. Sch. San Alberto Magno in Barcelona sind am 31. 8. 58 in den Heimatdienst zurückgegangen: *Helmut Prauser,* L. u. Leiter der Grundschule (vorher Las Palmas) und *Charlotte Prauser,* L. (vorher Las Palmas) nach 2 J. nach München; *Paul Endrich,* L., nach 4 J. nach München; *Günther Loef* nach 3 J. nach Nordhorn/Nied.Sa.; *Hans Seiler,* Sportl., nach 5 J. nach Überlingen; *Rosario Moser,* KiGä., nach 5 J. nach Freiburg i. Br.; *Friedr. Carl Porath,* OL., von Maracaibo am 1. 9. 58 nach 4 J. nach München, Erhardt-Str. 2.

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Todesfallversicherung. Die „Sterbehilfe deutscher Lehrer" in Iserlohn, Langestraße 21, schreibt uns: Witwen- und Waisengeld sind in den ersten Dienstjahren eines Lehrers gering. Wer deshalb für diese Jahre Frau und Kinder (oder auch Eltern und Geschwister) besser sichern will, ohne sich für lange Jahre auf hohe Versicherungsbeiträge festzulegen, kann das durch eine „Risiko-Todesfallversicherung" auf Zeit (je nach Vereinbarung auf 5—15 Jahre) tun. Diese kann auch in eine Rente umgewandelt werden. Die Beiträge sind steuerabzugsfähig. Beispiel: Ein für 5 Jahre versicherter 24-Jähriger zahlt monatl. DM 5,—; ausgezahlt werden bei Tod durch Krankheit DM 6200,—, bei Tod durch Unfall das Doppelte. — Interessenten erhalten ein ausführliches Merkblatt durch obige Adresse.

Schulbüchereien. Alle Auslandsschulen, die sich Schüler- oder Lehrerbüchereien einrichten oder diese ausbauen wollen, sollten sich von der Pädag. Zentralbücherei des Landes Nordrhein-Westfalen, Dortmund, Rheinlanddamm 203, deren neuerschienene „Empfehlungen für das pädagogische Bibliothekswesen" kommen lassen. Diese Richtlinien, an denen auch Oberschulrat Hilker beteiligt ist, sind das Ergebnis mehrjähriger Zusammenarbeit von Pädagogen und Bibliothekaren.

200. Geburtstag Schillers. Am 10. November 1959 jährt sich zum 200. Male der Geburtstag Friedrich von Schillers. Schiller ist in der Wahl seiner Stoffe ein „Europäer", weil er sie aus der Vergangenheit aller europäischen Völker geholt hat, was bei einem Blick in seine Fragmente und Pläne noch augenscheinlicher wird. Er hat aber darüber hinaus auf alle europäischen und viele außereuropäischen Literaturen nachhaltig eingewirkt. Es wäre ein schöner

Beitrag der Auslandsschulen zum Schillerjahr, wenn literarisch interessierte aktive oder ehemalige Kollegen die Einwirkung Schillers auf die Literatur ihres Gastlandes (Frankreich, Spanien, Italien, Südamerika, Griechenland usw.) untersuchen und darüber in gedrängter Form in unserer Zeitschrift berichten würden. Es handelt sich dabei in erster Linie um Schillers Einwirkung auf Dichter des fremden Volkes; aber auch Überblicke auf Zahl und Umfang der Übersetzungen seiner Werke in die betr. Fremdsprache sollen nicht ausgeschlossen sein. Im Hinblick auf den uns zur Verfügung stehenden Raum sollte der einzelne Aufsatz 2000—2500 Wörter nicht überschreiten. Vor Inangriffnahme der Arbeiten bitten wir in jedem Fall um eine kurze Benachrichtigung.

Gegen die Fünf-Tage-Woche in der Schule wandte sich in seiner Novembersitzung der kulturpolitische Ausschuß der Freien Demokr. Partei von Baden-Württemberg. Bei freiem Samstag falle, auf die achtjährige Schulzeit umgerechnet, für die Schüler ein ganzes Schuljahr aus. Dieser Ausfall könne nur durch vermehrte Stundenzahl an den restlichen Schultagen (Nachmittagsunterricht) ausgeglichen werden. Das aber mache die Umstellung des Unterrichts auf die Form der Tagesheimschule notwendig, und dafür fehlten vorerst nicht nur die nötigen Lehrer, sondern auch die Räumlichkeiten.

Die Schule der Toleranz heißt eine Volksschule am Rande der Stadt München im Vorort *Ludwigsfeld.* Vor einigen Jahren aus kleinsten Anfängen geschaffen von ihrem heutigen Rektor Angerpointer und einer Handvoll idealistischer Lehrer und unterstützt von der bayerischen Schulbehörde, umfaßt sie heute rd. 800 Schüler und Schülerinnen. Ein Drittel davon sind heimatlose Ausländer, die in den Kriegswirren ihr Vaterland, vielfach auch ihre Eltern verloren haben; der Rest setzt sich zusammen aus Kindern von Flüchtlingen und Heimatvertriebenen und aus Einheimischen. In dieser Schule sind vereinigt Russen, Ukrainer, Polen, Esten, Letten, Litauer, Israelis, Jugoslawen, Ungarn, ja auch Armenier, Türken, Turkestanen, Kirgisen und Kalmücken. Neben Christen, die sich wieder in evangelische, römisch-katholische, griechisch-, russisch- und ukrainisch-orthodoxe spalten, gibt es Buddhisten, Juden und Mohammedaner. Sie sollen nicht durch Zwang „germanisiert" werden, sondern unter voller Achtung ihrer völkischen Eigenheiten so viel an Rechnen, Schreiben und Lesen in deutscher Sprache lernen, daß sie später leichter in das deutsche Wirtschaftsleben eingegliedert werden können. Besonders Begabte können in die höhere Schule übertreten. Außer Deutsch muß jedes Kind mindestens noch eine weitere Sprache betreiben. Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ist, daß auch die Lehrkräfte mindestens noch eine Ostsprache beherrschen. Die bisherigen Erfolge der Schule werden als sehr gut bezeichnet.

Zuschüsse für physikalische und chemische Arbeitsgemeinschaften an höheren Schulen. Der am 5. 3. 58 verabschiedete Bundeshaushalt für das Rechnungsjahr 1958 sieht unter Titel 952 einen Betrag von 6 Mill. DM vor, der mit je ca. 12 000 DM durch die Kultusministerien der Länder an rd. 500 höhere Schulen verteilt werden soll, um sie bei der Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften zur Einführung in die Probleme der Kernphysik und Kerntechnik zu unterstützen (nach Phywe-Nachr. 4/1958).

Hochschultage mit dem Thema **„Mensch und Erziehung in einer sich wandelnden Welt"** veranstaltete die Stadt Dortmund vom 5.—12. Nov. 1958. Von den zahlreichen Vorträgen und Aussprachen nennen wir: Humanismus und Atomzeit; Bildungsprobleme im Bereich der technischen Erziehung; Entwicklungstendenzen im westdeutschen Schulwesen; Stufen und Übergänge im Schulaufbau; Jugend in der Krise; Charakter und Charakterdiagnose; Begabtenauslese. — Es ist beabsichtigt, die Vorträge und Disputationen gedruckt herauszugeben; Interessenten mögen sich an das Schulamt Dortmund wenden.

Der **Sonnenberg-Kreis** veranstaltet von Januar bis Juni 1959 wieder eine Reihe von Arbeitstagungen mit Diskussionen, aus denen wir nennen: Europa im Spannungsfeld Ost-West; Der Erziehungs-

auftrag der Landschule; Schule und Erziehungsberatung; Der „zweite" Bildungsweg; Wege zur Völkerverständigung. — Programme durch die Geschäftsstelle Braunschweig, Bruchtorwall 5.

Mangel an Lehrkräften in allen Ländern. Das internationale Arbeitsamt veranstaltete vom 20. Oktober bis 1. November in Genf eine Tagung, auf der Pädagogen aus 22 Ländern sich mit den wirtschaftlichen und sozialen Problemen des Lehrpersonals befaßten. Ein vom internationalen Arbeitsamt ausgearbeiteter Bericht stellt fest, daß sich der Mangel an Lehrern verschärft hat und keine geographischen Grenzen kennt. Dieses in den wirtschaftlich wenig entwickelten Ländern schon schwerwiegende Problem sei in den fortschrittlichsten Ländern der Welt noch weit ernster. Der Mangel hat, wie der Bericht ausführt, verschiedene Ursachen: die Bemühungen zur Hebung des Bildungsniveaus haben die Zahl der Schüler erhöht, und die Geburtenziffern nehmen zu. Auf der anderen Seite sind in vielen Ländern die Lebens- und Arbeitsbedingungen des Lehrpersonals ungenügend. In zahlreichen Staaten mußten zeitweilig oder sogar ständig zum Volksschulunterricht nicht genügend ausgebildete Lehrkräfte herangezogen werden. Viele Klassen sind zu umfangreich, und das Lehrpersonal muß immer mehr Überstunden leisten. Ähnlich ist dem Bericht zufolge die Lage im Mittelschulunterricht und in den höheren Schulen. Eine andere Ursache dieser Mangelerscheinung ist, daß viele Pädagogen auf die Lehrtätigkeit verzichten und aus finanziellen Gründen im Handel und in der Industrie arbeiten. Wenn genügend qualifizierte Personen für die Lehrtätigkeit gewonnen werden sollen, müsse den Erziehern unbedingt eine materielle Lage und eine allgemein geachtete Stellung verschafft werden, die ihrer Verantwortung entspricht. Hinsichtlich der Arbeitszeit müsse nicht nur den eigentlichen Schulstunden Rechnung getragen werden, sondern auch dem Zeitaufwand für Korrekturen, Präparationen, der verwaltungsmäßigen Schultätigkeit, den periodischen Lehrerkonferenzen und der Pflege der Beziehungen zu den Eltern.

Sonstige Länder

Ägypten. Nach nordamerikanischen Meldungen sind viele ägyptische Lehrer in anderen arabischen Staaten tätig. Sie werden weiter von Ägypten bezahlt und erhalten Zuschüsse von den Gastländern, in denen sie tätig sind. Die ägyptischen Lehrer verteilen sich wie folgt auf die Länder: Saudiarabien 485, Kuweit 303, Irak 131, Syrien 503, Libanon 40, Libyen 441, Äthiopien 4, Somaliland und Eritrea 30, Aden 22. Zusammen sind das 1959 Lehrkräfte. F. W. S.

Italien. Im Rahmen eines Zehnjahresplanes, der alle Unterrichtszweige einschließlich der Universitäten umfaßt, will die italienische Regierung die bisher 5 Jahre umfassende Volksschulpflicht bis zum Abschluß des 14. Lebensjahres ausdehnen. In den Plan eingeschlossen sind Neubauten von Kindergärten, Modernisierung der ländlichen Volksschulen und Einrichtung von Werkstätten und Büchereien.

Niederlande. Die Kultusminister-Konferenz vom 6. 5. 1958 hat die Deutsche Schule in D e n H a a g als eine im Aufbau befindliche deutsche höhere Lehranstalt im Ausland anerkannt. Die Schule zählt z. Zt. 120 deutsche und deutschsprachige Schüler. Im Frühjahr 1959 wird die erste Reifeprüfung seit dem Wiedererstehen der Schule i. J. 1954 stattfinden.

In R o t t e r d a m besteht wieder eine vorläufig einklassige deutsche Grundschule mit 20 Kindern.

Südwestafrika. Die „Allg. Zeitung Windhoek" vom 23. 6. 58 bringt statistische Angaben über die deutschen Privatschulen in Südwest aus dem Bericht der amtlichen Südwester Schulkommission. Wir entnehmen daraus: Die Kommission unterscheidet zwischen Privatschulen an Orten, an denen es auch Regierungsschulen gibt, und solchen, an deren Schulort noch keine Regierungsschulen bestehen. Zur ersten Gruppe gehören die 3 Deutschen Schulen Windhoek (534 Sch. im Februar 1957), Lüderitzbucht (155) und Karibib (90), sowie die kath. Ordensschule Convent of the Holy Cross in Windhoek (409) und die Kirchenschule St. Georg in Windhoek (153). Zur 2. Gruppe gehört nur die Volksschule

in Oranjemund (432), die aber praktisch die Funktion einer Regierungsschule ausübt, da sie neben 205 englischen und 122 afrikaansen nur 7 andere Schüler aufweist. (Sie kann also nicht mehr als „deutsche Schule" angesehen werden. — Anm. der Schriftl.) — Die 3 Deutschen Schulen haben fast nur deutsche Schüler (776 von insgesamt 779); die beiden Kirchenschulen haben zus. 222 deutsche, 138 englische, 95 afrikaanse und 7 andere Schüler. — Konfessionell ergibt sich folgendes Bild: An den 3 deutschen Privatschulen sind 703 Schüler evangelisch, 51 katholisch, 3 niederländisch-reformiert und 22 andere; an den 2 Kirchenschulen zus. 137 katholische, 121 evangelische, 103 anglikanische, 90 methodistische, 77 niederdeutsch-reformierte, 14 jüdische und 20 andere Schüler. — In Oranjemund sind 119 anglikanische, 113 niederdeutsch-reformierte, 49 methodistische, 32 katholische, 13 evangelische und 16 andere Schüler.

Lehrermangel herrscht auch an den Regierungsschulen in Südwestafrika. Um ihm abzuhelfen, hat die Südwester Administration jährl. 40 Stipendien in Höhe von je £ 300.— an Matrikulanten (= Abiturienten), welche die Lehrerlaufbahn einschlagen wollen, gewährt. Da für 1959 bereits mehr als 40 Bewerbungen vorliegen, hat die Administration jetzt die Zahl der Stipendien auf vorläufig 43 erhöht.

(Afrika-Post, Okt. 1958)

Büchertisch

Neue Lesebuchwerke. Zu einer Zeit, in der die Auslandslehrerschaft immer mehr den Wunsch nach eigenen Lesebüchern äußert, ist es zwischendurch notwendig, einen Blick auf weitere und neueste Lesewerke in der Heimat zu werfen. Es sind an dieser Stelle schon mehrmals Hinweise auf solche Neuerscheinungen gegeben worden. Wir wissen, warum es schwer ist, ein innerdeutsches Lesewerk an Auslandsschulen einzusetzen. Der Leitartikel dieses Heftes nimmt eingehend darauf Bezug. Da wir aus dem Lesebuchschaffen der Heimat auch für unsere Auslandsschulen zu lernen haben, müssen wir uns mit ihm auseinandersetzen. Eines der neuesten Lesewerke für Volksschulen ist das im Gemeinschaftsverlag von Bagel-Düsseldorf, Crüwell-Dortmund und Schroedel-Hannover 1958 herausgebrachte und nach Lebenskreisen geordnete:

Auf großer Fahrt, das sich in vier Teile gliedert:

1. Auf großer Fahrt mit kleinen Leuten 2. Schuljahr, DM 4,60
2. Auf großer Fahrt ins Heimatland 3./4. Schuljahr, DM 5,40
3. Auf großer Fahrt zu guten Freunden 5./6. Schuljahr, DM 5,80
4. Auf großer Fahrt zu neuen Ufern 7./8. Schuljahr, DM 5,80

Dieses neue, hervorragend ausgestattete Werk wird von der Lehrerschaft mit viel Begeisterung begrüßt, da es mancherlei Neues enthält. Einmal bringt es gegenwartsnahe Stoffe, die der veränderten gesellschaftlichen Struktur in Westdeutschland Rechnung tragen und sich durch Lebensnähe auszeichnen. Zum anderen sind es wirkliche Kinderbücher, die mit Liedern, Noten und Beispielen zur Handfertigkeit die Themenkreise in ganzheitlicher Schau darbieten. Da sie hierin und in ihrer künstlerischen und graphischen Ausstattung vorbildlich sind, gehören sie zur Spitze innerdeutschen Lesebuchschaffens, und wir werden uns mit ihnen auseinanderzusetzen haben.

Im selben Jahr, 1958, brachte der Schroedel Verlag in Hannover noch ein eigenes, sehr ansprechendes Lesewerk heraus:

Das weite Tor, das sich ebenfalls in vier Teile gliedert, von dem aber der zweite Teil auch in zwei Bänden lieferbar ist.

Band 1 — 2. Schuljahr DM 4,60;
Band 2 — 3./4. Schuljahr DM 5,20;
Band 3 — 5./6. Schuljahr DM 5,60;
Band 4 — 7./8. Schuljahr DM 5,60;
Band 2 A — 3. Schuljahr DM 4,—;
Band 2 B — 4. Schuljahr DM 4,—.

Der Titel des Werkes ist sinngebend für den Leitgedanken, aus dem heraus namhafte Pädagogen und Künstler die Notwendigkeit ihrer Arbeit begründeten: Die Schule löst sich aus ihrer zu starken Verhaftung mit der Vergangenheit und wendet sich betont der Gegenwart zu. Das weite Tor soll den Blick freigeben für das volle Leben, es soll ein Lesebuch unserer Zeit sein mit modernem Lesegut, während von dem überlieferten noch das berücksichtigt wird, was in erzieherischer Hinsicht auch noch heute gültige Bedeutung hat. Die Stoffe stellen bewußt den Menschen in den Mittelpunkt von Dichtung und Erzählung. Aufmachung und Ausstattung, sowie Hinweise zu werklichem Tun sollen die rechte Freude des Kindes an seinem Lesebuch wecken. Auch diese Bücher seien den Auslandskollegen zur Kenntnisnahme empfohlen. Schröter

Friedrich Kluge und Lutz Mackensen, **Unser Deutsch.** Verlag Quelle und Meyer, 1958. 158 S., Hln., DM 6,—. — Der alte Kluge ist wieder da! Prof. Lutz Mackensen hat ihn auf den Stand der heutigen Forschung gebracht und neu herausgegeben. Es ist kein planmäßiges Lehrbuch der deutschen Sprache, sondern eine Zusammenstellung einzelner Aufsätze, deren jeder eine geschlossene Einheit für sich bildet, die aber doch im Ganzen den Titel „Unser Deutsch" rechtfertigen. So werden wir durch die Entwicklung der deutschen Sprache geführt, von der Sprache der Germanen über die deutsche, vom Christentum beeinflußte Sprache des Mittelalters und die Entstehung der Schriftsprache bis zu ihren Abarten. Ein kurzer Überblick also über die Geschichte der heutigen deutschen Sprache, über den man das Urteil Alfred Goetzes im Vorwort der 5. Auflage unterschreiben kann: „es gebe kaum eine Einführung in die Muttersprache, in der bei musterhafter Sorgfalt im Kleinen — und man darf hinzufügen, in klarer, sauberer Darstellung — die großen Gesichtspunkte so unbedingt gewahrt werden, wie hier." — Das Büchlein sei allen Lehrern, die deutschen Sprachunterricht erteilen, und allen Liebhabern unserer Sprache angelegentlich empfohlen. Keiper

Friedrich von der Leyen, **Das Märchen.** Quelle und Meyer, 1958, 181 S., Hln., DM 6,50. — Fr. v. d. Leyen, der allseitig bekannte und anerkannte Märchenforscher, hat uns mit diesem Büchlein eine besonders wertvolle Gabe gespendet. Die reiche Fülle seiner wissenschaftlichen Arbeiten hat er unter Mitarbeit von Dr. Kurt Schier hier in eine knappe Darstellung gebracht, die das Wesentliche über das Thema zusammenfaßt. Nach einer methodischen Betrachtung über Wege und Ziele der Märchenforschung geleitet er uns von den Ursprüngen und der Ausbreitung des Märchens bei den östlichen Völkern zu dem, was uns am meisten fesselt: zum deutschen Märchen. Wann dürfen wir von einem solchen sprechen? Nicht wegen des Stoffes, der uns meist aus der Fremde zugetragen worden ist, sondern dann, wenn dem „fremden Stoff deutsches Leben eingehaucht wurde". Darin liegt der unübertroffene Wert der „Kinder- und Hausmärchen" der Gebrüder Grimm, während die Kunstmärchen, eben weil sie künstlich erfunden sind, oft keine echten Märchen sind. Wer sich in die „wundervolle Märchenwelt", von der die Romantiker schwärmten, begeben will, dem wird dieses Buch ein kundiger Wegweiser sein. Er wird Anregung, Belehrung und reichen Genuß daraus schöpfen. Keiper

Karl Strubecker: **„Vorlesungen über Darstellende Geometrie"** 334 S., 202 Abb., Ln., DM 16,80 (Studia Mathematica B. XII), Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen 1958. — Der Karlsruher Ordinarius hat in diesem vorzüglichen Buch die „Darstellende Geometrie" in einer Weise behandelt, die gerade für den Schulmathematiker lehrreich und anregend ist. Überall arbeitet er den mathematischen Kern der Dinge deutlich heraus. Der geometrische Gedankengang wird dabei dort von analytischen und differentialgeometrischen Methoden unterstützt, wo deren Einsatz zweckmäßig erscheint, — also „Fusion" im besten Sinne. Des Verfassers Absicht, nicht ein „möglichst kurzes", sondern ein möglichst *verständliches* Lehrbuch zu bieten, ist glänzend gelungen. Durch seinen schlichten, klaren Stil ist es gut lesbar. Die eleganten, übersichtlichen Figuren unter-

stützen das rasche Verständnis. In ihrer hohen zeichnerischen Könnerschaft sollten sie uns Schulmathematikern Vorbild sein in unserem Bestreben, zur abstrakten Einsicht stets das *anschauliche* Erfassen zu gesellen und in der Schule betont zu pflegen. — Nach meiner Erfahrung ist ein in diesem Sinne geführter Geometrieunterricht besonders in der Auslandsschule fruchtbar, weil er gegenüber den oft recht abstrakten Lehrplänen des Gastlandes Wertvolles zu bieten vermag. Das Buch gehört in jede Lehrerbücherei einer Auslandsschule und in das „Fortbildungsprogramm" jedes an ihr tätigen Mathematiklehrers. Raith

Joachim Wagner u. *Wilhelm Sahrhage:* **Wörter- und Sprachbuch,** Ein Arbeitsmittel im Deutschunterricht. Velhagen u. Klasing, Bielefeld; o. J., 2. Aufl., 136 S., Halbl. gbd. DM 2,60. — Viel wichtiger noch als in innerdeutschen Schulen ist für den Deutschlehrer im Ausland die Aufgabe, die Schüler zum rechten Gebrauch eines Wörterbuches hinzuführen und ihnen — vor allem — überhaupt erst ein geeignetes in die Hand zu geben. Mit gutem Gewissen kann obiges Wörterverzeichnis empfohlen werden. Das geschmackvoll gebundene Büchlein hat zwar (bis auf 3 Seiten am Schluß über Abkürzungen, Silbentrennung und Zeichensetzung) keinen gesonderten Sprachlehre- oder Rechtschreibeteil, sondern „nur" ein Wörterverzeichnis mit weit über 5000 Hauptformen. Darin ist aber eine solche Fülle von Hinweisen eingearbeitet, wie das gefundene Wort nun auch tatsächlich gebraucht wird in seinen Redewendungen, Verbindungen und sonstigen Ausdrücken, daß der Mittitel „Sprachbuch" vollauf gerechtfertigt erscheint. Berücksichtigt ist vor allem der Wortschatz der Hochsprache; volkstümliche und mundartliche Formen sind als solche angegeben. Vielleicht hätten noch die Fremdwörter besonders gekennzeichnet werden können. Gocht.

Ferdinand Denzel: **Methodik des Erstunterrichts.** Kösel-Verlag, München, 1953, 328 S., kart. DM 16,— (aus der Reihe „Die Bildungsarbeit der Volksschule"). — Wer sich gründlich mit den Problemen des Erstunterrichts beschäftigen will, findet in dem Werk alle wichtigen Fragen mit viel Fleiß behandelt. Ausgehend vom bayrischen Bildungsplan von 1950 werden zunächst die Grundfragen des E.U. überzeugend geklärt und dann die Eingewöhnung des Kindes in das Schulleben sowie die Erfassung seiner nächsten Umwelt geschildert. Die verschiedenen Methoden des ersten Lese- u. Rechenunterrichts, einschl. eines vom Verfasser erarbeiteten Verfahrens des Lesenlernens, werden ausführlich erklärt und gewertet. Zusammen mit den weiteren Ausführungen über die anderen Fächer und die Unterrichtsgestaltung gibt Denzel in seiner Arbeit dem Lehrer eine gute Grundlage und eine Fülle wertvoller Anregungen, die auch der erfahrene Auslandskollege mit Gewinn aufnehmen wird. — Wann wird einmal aus unseren eigenen Reihen der Versuch einer Grundlegung des Erstunterrichts unternommen werden? Etwa als Gemeinschaftsarbeit eines Landes? Viele wertvolle Ansätze sind ja in den Beiträgen unserer Zeitschrift gegeben. Gocht.

Josef Adelmann: **Methodik des Erdkundeunterrichts.** Kösel-Verlag München, 1955, 192 S., kart. DM 9,20. — Eingangs würdigt Verf. in einem geschichtlichen Überblick vom Altertum bis in unsere Zeit die Bedeutung der Geographie als Wissenschaft wie als Unterrichtsfach. Es werden dann Ziel und Wege eines modernen Erdkundeunterrichts klar herausgestellt und die Verwendung aller heute gebräuchlichen Lernmittel und Arbeitsmittel eingehend besprochen. Dabei ist es Adelmann bestens gelungen, die volkstümliche Bildungsaufgabe des Faches darzulegen und die Anregungen der Arbeitsschulbewegung in vernünftigem Maß aufzunehmen. Das Buch ist keine Rezeptsammlung und bietet — selbstverständlich — keine Unterrichtseinheiten. Es gibt aber dem Volksschullehrer wie dem Fachlehrer eine solide Grundlage für seinen E.-Unterricht und vermittelt eine Fülle wertvoller Anregungen und auch kritischer Hinweise zu den erdkundlichen Arbeitsweisen (z. B. Auswerten von Landkarten, Betrachten von Landschaftsbildern) und zu der wichtigen Aufgabe der Sicherung erdkundlichen Wissens (z. B. über den recht kurzweiligen Weg des Rätselstellens).

Gocht.

Deutsche Volkslieder. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Chorverbände. Verlag B. Schott's Söhne, Mainz. 16 Seiten; DM 0,25. — In einem kleinen Heft von 15 Notentextseiten hat die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Chorverbände 22 Lieder zusammengestellt, von denen sie sich verspricht, daß sie durch ständige Pflege innerhalb der Schulen, der Jugendsingkreise und Chorverbände Allgemeingut unseres Volkes werden könnten. Neben Volksweisen aus vergangenen Zeiten — unter ihnen „Der Mond ist aufgegangen", „Nun will der Lenz uns grüßen", „Die Gedanken sind frei", „All mein Gedanken, die ich hab" — stehen neue Lieder der Gegenwart im Volkston von Gneist, Marx, Bresgen und Baumann. Gegen die Fassung Lau's würde man besser Hindemiths „Wer sich die Musik erkiest" den Vorzug zu geben haben! Die Deutsche Auslandsschule wird sich des Heftes etwa vom 6. oder 7. Schuljahr an sehr schön und mit Erfolg bedienen können. Daube

Helden des Friedens, herausgegeben von Günther, Müller u. Schomburg, Verl. Westermann, 12 Hefte, kart. je DM 0,50 bis DM 1,00. — In einer Zeit politischer Weltunruhe sollte diese Schriftenreihe willkommen geheißen werden, nicht nur von der Jugend, der sie, klar, eindrucksvoll und oft packend abgefaßt, vornehmlich entgegenkommt. Wohltäter der Menschheit sind in ihrem Ringen, Forschen und Planen gezeigt, Könige der Selbstüberwindung, der Beharrlichkeit und Ausdauer, Menschen, deren Kühnheit, Genialität und Lebenswerk die Welt in Bann hielt, Retter von Millionen von Menschenleben, Glaubensträger des Guten und Wahren. Dabei geben die Verfasser anregende und wertvolle Einblicke in äußere Lebens- und Zeitverhältnisse, in Sachzusammenhänge und Forschungsergebnisse. Die Titel sind: Ernst Abbe, Marie Curie, Pasteur, Kagawa, Albert Schweitzer, Thomas Alva Edison, Leo Tolstoi, Fridtjof Nansen, Knud Rasmussen, David Livingstone, Ludwig van Beethoven und Franz von Assisi. Die Namen lassen erkennen, daß der Blick weit über die eigenen Landesgrenzen gerichtet wird. — Nicht minder ansprechend sind (vom gleichen Verlag) die **Lebensbilder** mit Emil von Behring und Friedrich Fröbel. Krull

Wolfgang Metzger: **Stimmung und Leistung** — Die affektiven Grundlagen des Lernerfolgs. Aschendorff, Münster, 1957; 40 S., kart. DM 3,50. — Dieses 1. Heft einer „Schriftenreihe für das werkende und bildende Schaffen" ist ein gewissenhafter, deutlicher und mutiger Aufruf an alle, die erziehend — auch in Verwaltung und Schulaufsicht — Einfluß nehmen. Sachlich und auf Beobachtungen und Versuche gestützt, wird freigelegt, was an negativen, Arbeitslust und -bereitschaft hemmenden und doch vermeidbaren Faktoren gegenwärtige Bildungsarbeit erschwert: Aufnahme und Vermittlung des Bildungsgutes unter Druck, erzieherische Fehlverhaltensweisen, Lehrplanmängel und in ihrem Erfolgswert fragwürdig erscheinende Techniken des Schulalltags. Der Verfasser spürt auf, warum die Jugend heute anders ist und beleuchtet scharf die völlig veränderte Lage des häuslichen und außerhäuslichen Lebensraumes, die Erscheinungen der Überreizung, der körperlichen und seelischen Entwicklungsänderungen mit den organischen Schäden der Kriegs- und Nachkriegszeit. Er kommt zu 12 Forderungen, befürchtet dabei aber, „daß ohne sehr viel tiefer greifende Reformen, nämlich ohne eine Erneuerung des Grundgesetzes der Deutschen Bundesrepublik, die entscheidenden hier gestellten Forderungen trotz aller ihrer sachlichen Notwendigkeit im Winde verwehen werden". Es wäre nützlich, wenn die Schrift mit ihren aufrüttelnden Gedankengängen Eingang bei allen angesprochenen Stellen fände, unbeschadet mancher sicherlich zu erwartenden Kritik. Dem Auslandslehrer wird vieles besonders aus dem Herzen gesprochen sein. Krull

Handbuch der Lehranstalten, Berufs- und Fachschulen sowie der Internate für das Bundesgebiet mit Westberlin. Wirtschaftsverlag M. Klug, München 1958. 530 S., DM 27,50. — Das Werk ist für jeden Kulturpolitiker im In- und Ausland hochwillkommen. Erstaunlich, daß es bis jetzt ein Nachschlagwerk über deutsche Bildungsstätten so ausführlich und — nach Stichproben zu urteilen — so zuverlässig

noch nicht gab. Wir haben die Angaben über die deutschen Auslandsschulen nachgeprüft. Es fehlte kaum eine. Für die Leser unserer Zeitschrift, soweit sie im Ausland unterrichten, also vor allen für die Verwalter von Schulbibliotheken, wird das Handbuch bald unentbehrlich werden. Mit der Zunahme des interkontinentalen Verkehrs ist das Verlangen nach zuverlässigen Auskünften auf schulischem Gebiet gestiegen. Der hohe Preis ist beklagenswert — bei sehr bescheidener Ausstattung übrigens, wird aber ausgeglichen, sobald sich das Buch als zuverlässig auch im kleinen bewährt. Thierfelder

Karl Menninger, **„Zahlwort und Ziffer;** eine Kulturgeschichte der Zahl", 294 Abb., Bd. I „Zählreihe und Zahlsprache"; 218 S., kart. DM 16,80; Bd. II „Zahlschrift und Rechnen"; 314 S., kart. DM 24,80; beide Bde. zus. in Ln. DM 40,—; Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen 1958. — Dieses Werk Menningers hatte schon in seiner einbändigen, längst vergriffenen Ausgabe vor zwei Jahrzehnten die begeisterte Zustimmung aller „Kenner und Liebhaber" gefunden. Es erscheint jetzt in stark erweiterter und völlig neu bearbeiteter 2. Auflage, und zwar nun in sinnvoller Weise auf zwei Bände verteilt. Das Mathematische, das Historische und das Philologische dieses spannenden Stoffes sind mit gleicher Liebe und Gründlichkeit durchforscht und in einer fesselnden, gepflegten Sprache dargeboten. Das Buch ist wie kein anderes geeignet, Brücken zwischen den Fächern zu schlagen. Es wendet sich keineswegs etwa nur an den Mathematiker, den es allerdings durch die schlichte Sauberkeit seiner Gedankenführung entzückt. Es wendet sich gerade auch an den Sprachlehrer und den Historiker, überhaupt an jeden „Freund der Geistes- und Kulturgeschichte", und es ist für sie alle leicht lesbar, da kein Fachwissen vorausgesetzt wird. Alles Fachliche wird vielmehr am Gegenstand selbst auf lebendigste Weise verständlich gemacht, unterstützt durch ein reiches, einzigartiges Quellenmaterial und vorzügliche Abbildungen, für deren gute Wiedergabe dem Verlag ebenso Dank gebührt wie für die sonstige schöne Ausstattung. — Das Werden menschlichen Denkens über verschiedene Zeiten und Völker hinweg wird hier geistvoll am Modell der Zahlen und des Rechnens sichtbar gemacht. Von besonderem Wert ist das Buch für jeden Auslandslehrer, der ja fortwährend in der Spannung „zwischen den Sprachen" zu wirken hat. Es zeigt ihm, wie er gerade in dieser zum Vergleichen und Ausgleichen zwingenden Stellung zu tieferer Einsicht gelangen kann, die auch sein späteres Leben und Arbeiten bereichern wird. Ein Standardwerk für die Lehrer- und Schülerbücherei der Auslandsschule! Raith

„Der neue Schulmann"-Verlag, Stuttgart, Pfizerstr. 5—7, zeigt zu Beginn seines 2. Jahrzehnts die bisherige Leistung von über 100 meist vielfarbigen **Wandbildern** im Format von 50 × 80 cm an. Jährlich erscheinen 8 Bilder in 2 Lieferungen zu je DM 16,—. Ein 9. Bild ist Freiexemplar. Bisher gingen 723 000 Bildblätter an die Schulen des In- und Auslands. Sie betreffen religiös-kunstgeschichtliche, technische, geogr., geschichtl. u. nat.-wiss. Stoffe. Wechselrahmen, Bildertruhen, Sammelmappen werden geliefert, ebenso treffliche Erläuterungen als Begleittexte. Ausführliche Prospekte, denen solche des Spemann- und Kosmosverlags beigefügt sind, versendet der Verlag auf Wunsch. Diese vorzüglichen Lehrmittel können sehr empfohlen werden. Berger

Ph. Lötzbeyer, **Vierstellige Tafeln** zum praktischen Rechnen in Unterricht und Beruf mit Angabe der Genauigkeit in Zahl und Bild. 17. Auflage, 1958. 46 S., DM 3,—, Walter de Gruyter & Co., Berlin. — Eine recht brauchbare Sammlung von vierstelligen Tafeln, wie sie im Unterricht der deutschen Höheren Schule benötigt werden. Einfarbiger, aber klarer Druck. Nach den üblichen Zahlentafeln (Quadrate, Kuben, Wurzeln, trig. Funktionen, math., phys., chem. und astron. Konstanten, usw.) folgen die entsprechenden logarithmischen Tafeln, danach eine Anleitung und die Hilfsmittel zur Beurteilung der Genauigkeit beim Rechnen mit diesen Tafeln, und schließlich eine math. Formelsammlung, die alles Notwendige enthält. Die hohe Auf-

lagenzahl beweist den praktischen Wert und die Beliebtheit des Werkes.
H. Lechner

Neue Janusbücher. Verlag R. Oldenbourg, München, 1958. Stf. kart. je DM 3,20. — Bd. 9. **Sullas Marsch auf Rom.** Der Verfall der römischen Republik. Von Hans Volkmann. — Prof. Dr. Volkmann lehrt Alte Geschichte an der Universität Köln. Die Einsetzung der militärischen Gewalt gegen den eigenen Staat, der Terror der Diktatur, die Kriege C. Cornelius Sullas, seine Reorganisationsversuche und sein Ende werden spannend und packend geschildert. — Bd. 10. **Rienzi.** Das abenteuerliche Vorspiel der Renaissance. Stud.-Rat Dr. Höfele, Mainz, erzählt auf Grund eingehender Studien die seltsame Lebensgeschichte, den Aufstieg und Sturz des „letzten Tribuns" Cola di Rienzo vor dem buntbewegten zeitgeschichtlichen Hintergrund des 14. Jhs. Berger

Bicinium, **Lehrgang der Zweistimmigkeit.** Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen, 1958. 84 S., ill., kart., DM 3,80. — Das ist ein verlockender Titel, den der Verlag hier vorlegt. Aber der von Heinrich Grössel angesprochene „liebe Leser" und die „liebe Leserin" erhalten vorwiegend eine allgemein gehaltene, elementare Musiklehre im freundlichen Plauderton, erfahren von Tonarten, Quintzirkel, Rhythmus, Tempo, Verzierungen, Ornamentik und erhalten als Zugabe eine hübsche Darstellung der Instrumente („Einiges über . . ."). Was Grössel recht ansprechend über die Zweistimmigkeit sagt und von ihr mitteilt (z. B. Kapitel 7 „über die verschiedenen Möglichkeiten der Zweistimmigkeit"), ist jedoch nicht erschöpfend genug, um die Ankündigung dieses „Lehrgangs der Zweistimmigkeit" zu rechtfertigen. Er hätte besser bei „Musikalische Elementarlehre" bleiben sollen! Ausgabe und Ausstattung sind sehr ansprechend. Daube

Gollnick, **Vollständige Satzzeichenlehre,** Verlag Otto Schwartz & Co., Göttingen, 1957, 153 S., kart. DM 5,80. — Hier liegt eine Sprachlehre vor, die sich die Aufgabe gestellt hat, das Sprachgefühl zu schärfen und durch Stilübungen Sprachpflege zu treiben. Nicht die Sprachformen sind Ausgangspunkt der Betrachtungen und Inhalt der Beispiele und Übungen, sondern die Satzzeichen, deren Anwendung in allen Feinheiten gezeigt und geübt wird. Das Buch will und kann den Menschen vor allen Rat und Hilfe geben, die durch Selbstunterricht sich im Gebrauch der deutschen Sprache größere Sicherheit aneignen wollen. Auch für die Benutzung in Erwachsenenkursen für Ausländer würde es gute Dienste leisten. Schröter

Haß-Kupsch, **Rechnen leicht gemacht,** Verlag Max Schmidt-Römhild, Lübeck, 1958, Brosch. 112 S., DM 4,80. — Das ist kein Rechenbuch im Sinne der üblichen Schulrechenbücher, kein Buch für die Unterstufe, wohl aber für ältere Schüler, für Erwachsene und für alle, denen am Erwerb einer sicheren mechanischen Rechenfertigkeit liegt. Es enthält das Wichtigste über Ziffern und Zahlen, die vier Grundrechnungsarten, das Rechnen mit gewöhnlichen und Zehnerbrüchen, die Schluß-, Prozent- und Zinsrechnung, das Rechnen mit allgemeinen Zahlen, Gleichungen mit einer Unbekannten und das Berechnen von Flächen und Körpern. Der Rechenvorgang wird jeweils mit wenigen Worten und treffenden Hinweisen deutlich gemacht. Das Buch liegt bereits in der 8. Auflage vor — ein Zeichen, daß gern nach ihm gegriffen wird.
Schröter

Aus deutscher Seele, Gedichte, H. Schaffstein, Köln, 80 S., DM —,95. — Es ist möglich, daß ein Lehrer in dem von ihm gewählten Lesewerk nicht genügend Gedichte findet, oder er wünscht die wesentlichsten in einem besonderen Bändchen zusammengefaßt. Dann sei er verwiesen auf Nr. 155 der Blauen Bändchen, dessen Inhalt, durch moderne Dichter erweitert, zu sieben Themenkreisen 80 deutsche Gedichte bringt, die deutsche Schüler von 12—14 Jahren kennen und können sollten. Für die Auslandsschularbeit kann die Auswahl Hinweis und Richtschnur sein. Schröter

Deutsche Lyrik und Prosa nach 1945. 93 S., kart. — *Stefan Zweig,* **Amerigo.** Die Geschichte eines historischen Irrtums. Kart., 79 S. **Dichtung von Dichtern gesehen.** 3 Essays. Kart., 63 S. — S. Fischers Schulausgaben, Frankfurt a. M. 1954 und

1957. — Je DM 1,80. — **Märchen der Völker,** gesammelt und nacherzählt von Lisa Tetzner. Kart., 340 S., Fischer-Bücherei Nr. 222, S. Fischer Verlag, Frankfurt a. M., 1958, DM 3,30. — Das Nachwort des 1. Heftes charakterisiert diese „lyrischen" Seelendokumente einer „verlorenen Generation" ganz richtig wie folgt: „Zerbrechen des Sprachgefüges, der grammatischen Regeln und der rednerischen Ordnung", in deren „Welt der reinen Poesie die Dinge und Bilder sich als Chiffren, Symbole und Hieroglyphen zu neuen Mustern zusammenfügen". Es spricht von der „intellektuellen Grazie", „Komponieren von Worten zur Sprachlandschaft, „Montagen abstrakter Metaphorik" als „Traumhaftes und Laborwerk". Der Prosastil ist gut lesbar, nur S. 68—73 ethisch etwas fragwürdig (Urkundenfälschung als — guter — Witz). — Ganz anders ist das 2. Leseheft: „Amerigo" von Stefan Zweig zu bewerten. In seinem klaren, leichten und eleganten Stil ist hier auf Grund treuer Studien die verwickelte Angelegenheit der Namengebung der „Neuen Welt" dargestellt, in jener sympathischen Art, wie sie dem glänzenden Essayisten eigen war. So kann diese Ausgabe gerade den deutschen Auslandsschulen in Amerika aufs wärmste empfohlen werden. Nur: Das Dante-Zitat S. 9 ist nicht übersetzt. — Die 3 Essays des 3. Heftes: Hugo von Hofmannsthal über Goethes „Tasso", Loerke über „Adalbert Stifter" und Thomas Manns „Rede über Lessing" vor der Preuß. Akademie der Künste, sind Musterstücke literarischer Prosa, also ebenfalls gut als Schullektüre geeignet. — Das Märchenbuch Lisa Tetzners wird den Lehrern der Volksschulen und Unterklassen eine Fülle von Erzählstoff bieten. Berger

Hoppe: **Inhalte und Ausdrucksformen der deutschen Sprache,** Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M., 1955, 153 S., brosch. DM 4,80. — Diese Sprachlehre bemüht sich, die deutsche Sprache von den Inhalten und Bedeutungen der grammatischen Formen her darzustellen. Die Methode, die jahrelang in Kursen für Ausländer im germanischen Seminar der Universität Bonn erprobt wurde, bringt mancherlei Neues. Sie bemüht sich, dem Leser und Hörer den inneren Bau der Sprache zu durchleuchten, und legt dabei großen Wert auf den Redeton, die Sprachmelodie, den Rhythmus und die Wortstellung. Das Buch setzt die Kenntnis der Elementargrammatik voraus, ebenso einen gewissen Wortschatz. Auf eine vollständige Behandlung des grammatischen und stilistischen Stoffes ist hier bewußt verzichtet worden. Das Buch will kein Kompendium, sondern ein brauchbares Lehrbuch sein. Jeder Lehrer der deutschen Sprache im Ausland wird aus ihm viel Anregungen empfangen können. Schröter

Zeitschriftenschau

Westermanns Pädag. Beiträge. H. 9: J. Piaget „Die Genese der Zahl beim Kinde"; H. 10: P. M. van Hiele „Piagets Beitrag zu unserer Einsicht in die kindliche Zahlbegriffbildung"; H. 11: Die Schule in der industrialisierten Gesellschaft.

Westermanns Geogr. Rundschau. H. 9: R. Logan „Die Landschaften Südwestafrikas"; H. 10: Forschungen zum geophysikalischen Jahr; H. 11: Großbritannien, sowie Bilder aus den schottischen Hochlanden.

Die Ganzheitsschule. H. 4: H. Gieding „Ganzheitliches Rechnen im 2. Schuljahr", und K. Samstag „Die Krisis im ganzheitlichen Erstleseunterricht" (besonders lesenswert).

Der Lehrerrundbrief. H. 9: H. Thyen „Der Anfangsrechenunterricht (Forts.)"; H. 10: E. Wagner „Vom Lesestoff unserer Kinder", und H. Meyers „Anregungen zu Themen und Techniken des kindlichen Malens, 3. Teil"; H. 11: M. Maus, „Gedanken zum Religionsunterricht auf der Unterstufe", und H. Thyen „Zum Anfangsrechenunterricht, 5. Teil". Schröter

Österreichische Pädag. Warte H. 9/58: H. Butz „Schwierigkeiten in Unterricht und Erziehung der 3. und 4. Volksschulklassen"; O. Muck „Leistungsabfall aus Erziehungsschäden und aus Versagen des Milieus"; F. Hohenwarter „Vor einer Schulreform in der UdSSR". Hch.



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

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 Übungsbuch 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

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 Versandspesen (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



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

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Heft 2 · 6. Jahrgang · München, Februar 1959

VI. JAHRGANG FEBRUAR 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Aus dem Geschichtsunterricht der 7.—10. Klasse der Mädchenschule der Borromäerinnen in Alexandrien im Schuljahr 1957/58 . . Chr.-Beckmann-Khoury Seite 29
2. Die Deutsche Schule in Addis Abeba . . K. E. Lasch Seite 36
3. Not und Segen des Deutschunterrichts in Lateinamerika . . . . . W. Berger Seite 40
4. Ratschläge für Kollegen und Kolleginnen, die an einer Schule im Ausland Dienst tun wollen . . . . . Seite 44
5. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 45
6. Aus aller Welt . . . . . Seite 46
7. Büchertisch . . . . . Seite 50

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

Aus dem Geschichtsunterricht der 7.-10. Klasse der Mädchenschule der Borromäerinnen in Alexandrien im Schuljahr 1957/58

Von Frau Christel Beckmann-Khoury, Alexandrien/Ägypten

1. Vorausschicken möchte ich einige Angaben über den Aufbau unserer Deutschen Schule in Alexandrien. Sie nimmt nur Mädchen auf und umfaßt Kindergarten, Vorschulklasse, 10 Klassen bis zum Abschluß der Mittelstufe und Handelsklasse. Insgesamt zählt die Schule etwa 500 Schülerinnen. Da ich hier nur über meinen Geschichtsunterricht in den Klassen 7—10 sprechen will, sei zuerst einiges über die Zusammensetzung dieser Klassen angeführt.

In der 7. Klasse waren 29 Schülerinnen, von denen die älteste 16 Jahre, die jüngste 11 Jahre 8 Monate alt war; 17 Ägypterinnen, 5 Griechinnen, 4 Italienerinnen, 2 Deutsche, 1 Palästinenserin. (Durchschnittsalter 13 Jahre, 3 Monate). 24 Schülerinnen haben ein christliches Religionsbekenntnis, 5 sind Muslime. — In der 8. Klasse war von 21 Schülerinnen die älteste 17 Jahre, die jüngste 12½ Jahre alt. (Durchschnittsalter 14½ Jahre). 13 dieser Mädchen haben die ägyptische, 2 die deutsche, 2 die italienische, 2 die griechische Nationalität; 15 Christinnen und 6 Muslime. — In der 9. Klasse, die 12 Schülerinnen zählte, waren 9 Ägypterinnen, 2 Jugoslawinnen, 1 Italienerin; 5 Muslime, 7 Christinnen; die älteste war 17 Jahre 4 Monate, die jüngste 13½ Jahre alt (Durchschnittsalter 16 Jahre 4 Monate). — Die 10. Klasse, die Ende Mai die Prüfung der Mittleren Reife ablegte, hatte 7 Schülerinnen, von denen die jüngste 14½, die älteste 16½ Jahre alt war. (Durchschnittsalter 15 Jahre 8 Monate). Der Staatsangehörigkeit nach waren 5 Ägypterinnen (darunter 1 Armenierin), 1 Griechin, 1 Jugoslawin; eine Schülerin ist Muslime, 6 sind Christinnen.

In dieser Übersicht fällt sicher der Altersunterschied innerhalb der einzelnen Klassen auf. Zur Erklärung gibt es zwei Gründe. Einerseits kommen bisweilen Schülerinnen zu uns, die zuvor andere Schulen besucht haben, mit gar keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen. Sie können in ihrer Klassenstufe nur in den Fremdsprachen folgen, da der übrige Unterricht deutsch erteilt wird. Sie nehmen privaten Deutschunterricht und wohnen in niedrigen Klassen dem deutschsprachigen Unterricht bei. Bis sie als ordentliche Schülerinnen mitarbeiten können, „verlieren" sie Zeit. Andererseits gibt es Fälle, wo die Schülerinnen dem Stoff nicht gewachsen sind, Schülerinnen, für die drei oder vier Fremdsprachen (Deutsch, Arabisch, Französisch, Englisch) oder die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer eine zu große Belastung sind, die also das Klassenziel erst durch Repetieren erreichen, aber nicht von der Schule gewiesen werden können.

Sehr unterschiedlich ist das Verhalten der arabischen und der europäischen Kinder. Während die letzteren oft verlegen und schüchtern selbst in einem Fach antworten, das in ihrer Muttersprache erteilt wird, sind die orientalischen Kinder diesen Hemmungen nicht unterworfen. Sie reden auch in der ungewohnten Fremd-

sprache, wenn ihre Grammatik- und Wortkenntnisse sehr dürftig sind. Sie begreifen aber schnell den praktischen Gebrauch einer Fremdsprache.

Unsere Schülerinnen stammen größtenteils aus mittleren Familienverhältnissen. Die Väter sind Angestellte, mittlere Beamte, Kaufleute, Juristen, Ärzte. In der Schule liegt das Interesse bei fast allen Schülerinnen auf sprachlichem Gebiet. Nicht zuletzt wird dafür ausschlaggebend sein, daß sie mit Sprachkenntnissen am raschesten zum Geldverdienen kommen können. Alle Schülerinnen wollen später einen Beruf ergreifen. Von denen, die im Mai das Examen gemacht haben, wollen zwei auf die deutsche Oberschule in Kairo gehen, um dort das Abitur zu machen, die andern wollen im nächsten Schuljahr die Handelsklasse in unserer Schule besuchen.

In der Freizeitgestaltung unserer Mädchen spielt das Kino die wichtigste Rolle, was verständlich ist, wenn man bedenkt, daß das gesellschaftliche Leben oft seinen Höhepunkt im Besuch der Abendvorstellung eines Filmes findet. Die etwas besser gestellten Eltern gehören einem Klub an. Die dort veranstalteten Feste erfreuen unsere Mädchen besonders, weil sie da Gelegenheit haben zu tanzen. Angeborene Begabung für Rhythmik und Begeisterung für schöne Kleider, möglichst nach der letzten Pariser Mode, machen eine „Party" zu einem nachhaltigen Erlebnis. Auf den ersten Blick meint man, unseren Schülerinnen eine gewisse Oberflächlichkeit zusprechen zu müssen. Doch muß man bedenken, daß für europäische Begriffe der Alltag in Ägypten sehr eintönig ist. Meist haben unsere Mädchen eine idealisierte Vorstellung vom Leben ihrer Gefährtinnen in Europa; sie meinen, jene seien doch viel freier und selbständiger, was richtig ist, wenn man daran erinnert, daß die meisten Mädchen in Ägypten sich nie ohne Begleitung bewegen dürfen. Selbst auf dem Schulweg sind sie beaufsichtigt. Der Schulautobus befördert sie in die Schule und bringt sie wieder nach Hause.

Im Vergleich mit ihren Altersgenossinnen in Deutschland sind unsere Mädchen früher reif. Solange sie Kinder sind, spielen sie gern. Mit ungefähr 14 Jahren sind sie plötzlich junge Damen, die allerdings noch manchmal in Kinderallüren zurückfallen. Aber die in Deutschland oft bemerkte Blasiertheit des Backfischalters habe ich in den zweieinhalb Jahren, die ich in Alexandrien unterrichtet habe, noch nie festgestellt. Mit ganz wenig Ausnahmen ist das Zusammenleben christlicher und muslimischer Kinder sehr gut. Die Schülerinnen finden meistens schnell, daß die ethischen Forderungen beider Religionen sich decken.

2. In der deutschgeschriebenen Broschüre „Ägypten—Erziehung" des Informationsamtes Kairo heißt es: „Alle Ägypter haben das Recht auf ein vom Staat gewährtes und unterhaltenes Erziehungswesen mittels verschiedener Schulen, kultureller und erzieherischer Einrichtungen in stufenweiser Entwicklung. Der Staat legt besonderen Wert auf körperliche und geistige Ausbildung der Jugend."

Nun gibt es in der Vereinigten Arabischen Republik neben den staatlichen Schulen, welche Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten umfassen, eine Anzahl privater ausländischer Schulen. Das Programm der Staatsschulen fordert indirekt eine Neuorientierung der zugelassenen europäischen Schulen, besonders derer, die überwiegend, wie unsere Schule, Kinder der Vereinigten Arabischen Republik erziehen wollen. In den staatlichen Schulen wird die körperliche Ausbildung in einer vormilitärischen Ertüchtigung verwirklicht, die in den Oberklassen der höheren Schulen durchgeführt wird. Sowohl bei der männlichen als auch bei der weiblichen Jugend treten sportliche Wettkämpfe neben die Schul-

arbeit. Im Unterricht soll der Intellekt ausgebildet werden, der junge Staatsbürger soll auf seinem Bildungsweg mit allen Errungenschaften der Technik vertraut werden und den Bildungsstand der zivilisierten Welt haben.

Unsere Schule arbeitet nach deutschen Lehrplänen. Der ägyptische Staat bestimmt den Arabischunterricht und nimmt auch dessen Prüfungen vor. Da im letzten Schuljahr die Stundenzahl für Arabisch heraufgesetzt wurde, eine Ausdehnung des Schulunterrichts aus psychologischen und technischen Gründen aber nicht erfolgen kann, galt es, den Stundenplan zu modifizieren. Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen forderten zuerst ihr Recht. Der Stundenplan sieht für die 7., 8., 9 und 10. Klasse einen zweistündigen Geschichtsunterricht in deutscher Sprache vor, dessen Stoffverteilung sich ungefähr mit dem deutschen Lehrplan der Unter- und Mittelstufe höherer Lehranstalten deckt. Daneben wird in kurzen Zügen arabische Geschichte von der Zeit Mohammeds bis zur Gegenwart behandelt. Die Frage, ob der Geschichtsunterricht beschnitten werden solle, warf die Frage nach seinem Standort im Bildungsgut auf. Es wurde vorgezogen, die Stundenzahl von Nebenfächern zu reduzieren.

Im Abendland wird oft versucht, den Sinn der Geschichte zu erforschen. Voraussetzung dafür ist, daß man überzeugt ist, daß Geschichte auf ein Ziel hin gerichtet ist. Die christliche Geschichtsschreibung sieht den Zeitablauf unter dem Aspekt der Heilsgeschichte. Wenn auch in der modernen Zeit öfters die christliche Perspektive nicht beibehalten wird, so ist doch der Blick der Historiker auf die Zukunft gerichtet, d. h. dem geschichtlichen Denken liegt die Frage nach dem Warum, Wozu, Wohin zugrunde. Anders betrachtet der Orient die Vergangenheit. Des Islams bewegte Vergangenheit ist dem Muslim vertraut als Bestandteil seines Wissens um seine Religion. Die dem Islam zugehörige Prädestination läßt dem einzelnen keine Möglichkeit zur Entfaltung eines Nachdenkens über den Sinn der Geschichte.

In der Vereinigten Arabischen Republik, in der der Islam Staatsreligion ist und wo den andern Religionsgemeinschaften Daseinsrecht gewährt ist, hat der Staat einen arabischen Unterricht obligatorisch festgesetzt, den man auf Deutsch als Heimatkunde, Landesgeographie und Staatsbürgerkunde umschreiben kann. Er wird von Lehrkräften erteilt, die meist auch die Lehrbefähigung für den arabischen Sprachunterricht oder Koran haben. Soweit ich es übersehen kann, dient dieser Unterricht hauptsächlich der Ausbildung der jungen Generation zu selbstbewußten Staatsbürgern. In diesem Heimatkundeunterricht hören und lernen die Schüler manch geschichtlichen Stoff, so daß ich zunächst glaubte, auf diese Art werde derselbe Stoff zweimal — einmal auf Arabisch, einmal auf Deutsch — an die Schülerinnen herangetragen. Das Bemerkenswerte nun aber war, daß die Mädchen behaupteten, daß sie für Heimatkunde ganz anders und viel mehr zu lernen hätten als für den deutschen Geschichtsunterricht. Auf Arabisch wird den Schülerinnen reines Tatsachenwissen: Daten und Fakten vermittelt.

So stellte ich mir die Aufgabe, soweit es die Umstände, d. h. besonders in den mittleren Klassen die oft mangelnden Deutschkenntnisse erlaubten, Geschichte so zu treiben, daß die Schülerinnen geschichtliches Werden und Zusammenhänge verstehen lernen. Der Heimatkundeunterricht, der vom Staat genau vorbereitet ist, trägt viel politischen Stoff an die Schüler heran, er handelt oft von Heroen alter und neuerster Zeit. Im Geschichtsunterricht versuchte ich zu zeigen, daß zwar „Männer Geschichte machen", daß aber auch bedeutende Frauen am Geschichtsbild

mitformen. Dabei stieß ich bei unseren Schülerinnen auf lebhaftes Interesse, weil in Ägypten die fortschrittliche Einstellung der Frau gegenüber der jüngst vergangenen Zeit sehr betont wird. Als in der 10. Klasse die Rede auf Neuerungen im Leben der Frau kam, haben wir einmal prinzipiell die Stellung der Frau in der Gesellschaft besprochen. Wir gingen von Skizzen aus, die im „Hessischen Rundfunk", Juni 1957, Frankfurt/Main veröffentlicht worden sind. Hier wird auf sechs Seiten die Tätigkeit der europäischen Frau von der Stein- bis zur Eisenzeit, im Mittelalter, zur Zeit der Industrialisierung, in der Emanzipationsbewegung, in der industriellen Gesellschaft und schließlich in der modernen Frauenbewegung dargestellt. Die Broschüre des Informationsdienstes Kairo „Die Frau in Ägypten" gab uns Auskunft über die Entwicklung der sozialen Stellung der Frau in Ägypten.

Daß kein Lehrbuch allen Wünschen gewachsen sein kann, ist bekannt. Für die Kinder der Auslandsschule ist die Handhabung eines Lehrbuches, das für deutsche Verhältnisse geschrieben ist, mit besonderen Schwierigkeiten verbunden. Wir benutzen das Geschichtsbuch für Real- und Mittelschulen „Lebendige Vergangenheit" aus dem Klett-Verlag, Stuttgart, das in der Art der Darstellung dem Auffassungsvermögen unserer Schülerinnen entspricht. Die Frage der Stoffwahl ist Sache des Lehrers, und da bietet das genannte Lehrbuch in übersichtlicher Anlage reichlich genug Stoff zur Auswahl.

Anfänglich habe ich den Geschichtsstoff vorgetragen, durchgesprochen und dann im Lehrbuch nachlesen lassen. Dabei ergaben sich so viele, zum großen Teil gar nicht zum Geschichtsunterricht gehörige Fragen (z. B. stilistischer oder grammatischer Art), daß zuviel Zeit verloren ging. Ich bin dann dazu übergegangen, das Wichtigste in kurzen Sätzen, in der letzten Klasse in Stichworten, vor der Stunde an die Tafel zu schreiben, so daß die Schülerinnen mit Aug' und Ohr dem Unterricht folgen konnten. Die Mädchen haben es als Erleichterung beim Lernen empfunden, wenn sie sich den Text von der Tafel abschreiben konnten. Das Lehrbuch sollte dadurch nicht etwa überflüssig werden, sondern es sollte nur sein Verständnis unterbaut werden. Gern haben die begabteren Schülerinnen der beiden letzten Klassen ein Referat übernommen, um etwas über unsern Rahmen Hinausgehendes zu berichten oder um ein Stückchen die nächste Stunde vorzubereiten. Was den Schülerinnen bei der Hausarbeit an Unverständlichem aus dem Geschichtsbuch übrigblieb, notierten sie sich, und das wurde dann in der Deutschstunde geklärt, soweit es sich um Wort- oder Begriffserklärungen handelte. Die Illustrationen des Lehrbuches fanden starke Beachtung und warfen manche Frage auf, wogegen Statistiken und graphische Darstellungen als langweilig abgetan werden.

3. Im Folgenden möchte ich darstellen, welche Stoffe ich in den Klassen 7—10 behandelt habe. Im ersten Tertial der *7. Klasse* beschäftigten wir uns mit der ägyptischen Geschichte. Der Jugend ist nur wenig aus der großen Zeit der alten Ägypter bekannt. Sie ist sehr stolz auf die modernen Einrichtungen und die sozialen Fortschritte ihres Landes. Als die Schülerinnen hörten, daß es im Reich der Pharaonen schon manches gab, was uns heute noch zur Bewunderung zwingt, erwachte das Interesse, hauptsächlich für Monumentalkunst und Errungenschaften der Wissenschaft. In den Mittelpunkt der griechischen Geschichte stellte ich die Ilias und Odyssee. Die griechischen Schülerinnen waren teilweise schon mit dem Stoff vertraut und konnten der Klasse manches Abenteuer aus Homers Werken erzählen. Ausführlich beschäftigten wir uns mit dem Gründer unserer Stadt.

Alexanders Leben habe ich nach dem Jugendbuch „Alexander, Herr der Welt" von Joachim von Schwartzenburg, Frank'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1957 dargestellt. In der römischen Geschichte versuchte ich auf einige Grundbegriffe der Republik hinzuweisen. Hierbei konnte ich manchmal ans Tagesgeschehen anknüpfen, wie z. B. beim Thema Volksvertretung. Als wir diesen Stoff behandelten, fanden die Wahlen zur ägyptischen Nationalversammlung statt, deren Kandidaten durch Presse, Rundfunk und Spruchbänder auf der Straße vorgestellt worden waren. Für die Zeit der Völkerwanderung verfertigte uns eine Schülerin eine landkartengroße Zeichnung Europas und Afrikas in Umrissen. Die Mädchen trugen hier die Züge der germanischen Völker ein. Da das Nibelungenlied und andere Sagen des Mittelalters vom Deutschunterricht her bekannt waren, konnte diese Zeit durch Klassengespräche kennengelernt werden.

In der *8. Klasse* stand die Person Karls des Großen im Kernpunkt unserer Betrachtung: seine Persönlichkeit, sein Verhältnis zur Familie, seine Freude an Geselligkeit, an Jagd, seine Art zu regieren, seine Rechtsprechung und seine Verwaltungsordnung. Da sich im Lesebuch einige Gedichte über Karl den Großen befanden, konnte hier das Thema noch weitergeführt werden. An die Behandlung der Karolingerzeit schloß ich die erste Besprechung der arabischen Geschichte an: Harun al Raschid. Sie ließ uns erkennen, daß das Mittelmeer das Morgenland von einer völlig andersartigen Welt trennte, daß aber wirtschaftliche und politische Beziehungen weit zurückreichen. Wir betrachteten, wie ein Jahrhundert nach Mohammeds Tod sein Reich sich weiter ausdehnte als je das römische Imperium, welchen Einfluß arabische Kultur in Europa hatte, wie islamische Sitten und Begriffe in die abendländische Welt eingedrungen sind.

Durch Anschauungsbilder und Beschreibungen versuchten wir das Leben auf einer mittelalterlichen Burg kennenzulernen. Einführend zeigte ich Diapositive deutscher Burgen. Zu Hause zeichneten die Schülerinnen in ihr Geschichtsheft, wie eine mittelalterliche Burg ausgesehen haben mag. Wir verglichen die Aufgaben einer Burgherrin mit denen einer Hausfrau heutzutage, wobei wir eine allgemeine Betrachtung der Aufgaben der Frau anstellten. Nach der Schilderung eines schlimmen Winters auf einer mittelalterlichen Burg legten wir einen Exkurs über die Vorzüge der Zivilisation ein und wiesen auch auf ihre Gefahren hin. Nachdem wir uns klar gemacht hatten, wie schwer das Burgleben im Winter war, verstanden wir, warum der Frühling so sehr begrüßt wurde. Im Deutschunterricht nahmen wir einige Frühlingslieder und -gedichte durch, die in der subtropischen Zone nicht nachempfunden werden können.

Ein nächstes Kapitel war der Geschichte der Stadt gewidmet: ihre Entstehung, das Leben in ihr, Kaufleute und Handwerker. Im Deutschunterricht lasen wir in dieser Zeit Hans Sachsens „Fahrenden Schüler".

Um die Schülerinnen in die Kunst des Mittelalters einzuführen, ließ ich sie zunächst einmal selber zusammentragen, was sie an Material auftreiben konnten. Wahllos wurden Postkarten, Prospekte und Reklamebilder gesammelt. Wir sortierten zunächst die mittelalterlichen Kirchen heraus und machten uns allgemeine Begriffe wie Schiff, Bogen, Pfeiler, Säulen klar. Um romanischen und gotischen Stil unterscheiden zu lernen, verglichen wir den Dom von Speyer mit dem Freiburger Münster. Die charakteristischen Züge beider Stilarten zeichneten sich die Schülerinnen in ihr Geschichtsheft.

Das letzte Thema, das wir in der 8. Klasse behandelten, war „Kolumbus und die Entdeckung der neuen Welt". Methodisch lehnte ich mich an die „Präparation" an, die dem Februarheft der Zeitschrift „Westermanns Pädagogische Beiträge" beigeheftet war. Wir sprachen über die Handelswege des Mittelalters, die Erschütterung der abendländischen Wirtschaft durch die Türken, das alte und das neue Weltbild. Schülerinnen referierten über den Lebensweg des Kolumbus, wobei sie als Vorbereitung hauptsächlich die Tagebücher des Kolumbus benutzten. In einer Nachbetrachtung unterhielten wir uns über die Folgen der Entdeckung der Neuen Welt.

In der *9. Klasse* nahmen wir im Anfang des Schuljahres den Merkantilismus durch, der im 17. und 18. Jahrhundert herrschenden Wirtschaftsform der europäischen Nationalstaaten. Bei der Besprechung sollte die Gefährlichkeit des Colbertschen Wirtschaftssystems herausgearbeitet werden: die Quellen des Reichtums im Sinne Colberts: staatliche Manufakturen, die mit Hilfe der Arbeitermassen, selbst Kindern, bei niedrigsten Löhnen, langer Arbeitszeit, ohne Rechtsschutz Waren für den Staat erzeugten, wobei der Staat die Waren an das Ausland verkaufte, aber keine ausländischen Waren ins Land ließ. Es wurde aufgezeigt, wie vom Staat allein diktierte Wirtschaft zu großem Unrecht führen kann. Der Zwangswirtschaft stellten wir die freie Wirtschaft gegenüber, über deren Gefährlichkeiten die Schülerinnen gut unterrichtet waren. Es wurde uns verständlich, daß eine maßvoll gelenkte Wirtschaft im Falle Ägypten wohl das beste sei.

Bei der Besprechung der sozialen Verhältnisse im 18. und 19. Jahrhundert tauchten die Begriffe Recht und Rechtsprechung auf. Dieses Thema führten wir im Deutschunterricht weiter. Wir lasen damals die Kellersche Novelle „Kleider machen Leute". Den Inhalt arbeiteten wir zu einer Gerichtsszene um. Zwei Schülerinnen, deren Väter Juristen sind, erkundigten sich zu Hause, wie eine Gerichtssache behandelt wird. Unter Beteiligung der ganzen Klasse wurde eine Gerichtsverhandlung ausgearbeitet: Wenzel Strapinski wird von Melchior Böhni wegen Betrugs angeklagt, alle in der Novelle vorkommenden Personen treten als Zeugen auf, und am Schluß wird der Kutscher, der aus Schabernack den armen Schneider Strapinski den Goldachern als Grafen vorgestellt hatte, als Schuldiger gefunden, kommt aber mit einer Zurechtweisung davon.

Staatsrechtliche Fragen beschäftigten uns bei der Durchnahme der Entstehung der Vereinigten Staaten von Amerika und der ersten Verfassung. Beziehungen zu den Tagesereignissen ergaben sich, als am 16. I. 58 wegen der dritten Wiederkehr des Tages, an dem sich Ägypten eine moderne Verfassung gegeben hat, schulfrei war.

Europäische und ägyptische Geschichte verflechten sich zur Zeit Napoleons. Hauptsächlich besprachen wir den kulturellen Einfluß, den die französische Expedition in Ägypten zur Folge hatte. Heute noch dient Französisch in Alexandrien in vielen Familien, Geschäfts- und Gasthäusern als Umgangssprache.

In der preußisch-deutschen Geschichte gingen wir näher auf die Gestalt des Reichsfreiherrn vom Stein ein. Wir vergegenwärtigten uns besonders die Lage der Bauern in jener Zeit und verglichen sie mit den sozialen Verhältnissen der Fellachen zur Königszeit. Wie in neuester Zeit in Ägypten versucht wird, die Landwirtschaft zu intensivieren, welche Erfolge ein gut organisiertes System haben kann, sahen wir auf einem Schulausflug in die „Befreiungsprovinz", einem zum größten Teil geplanten Kultivierungsdistrikt zwischen Kairo und Alexandrien in

der westlichen Wüste, wo bis jetzt vier Dörfer und ein Industriezentrum durch Abzweigung eines Kanals vom Nil der Wüste abgewonnen worden sind.

Die politische Geschichte schlossen wir in der 9. Klasse mit der Zeit der Restauration ab. Der Wiener Kongreß, der das Gleichgewicht in Europa durch Verhandlungen herstellen wollte, brachte das Klassengespräch auf die UNO. Der Deutsche Bund warf die Frage nach dem Zustandekommen der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik auf. Schließlich wurden allgemein die verschiedenen Staatsformen erwähnt, und so konnten Streiflichter auf die ganze Welt geworfen werden.

In der Kulturgeschichte besprachen wir die Zeit der Klassik und Romantik. Außer Gedichten, die uns das Lesebuch (Bender, Bd. IV, Verlag Braun, Karlsruhe) bot, lasen wir Schillers „Jungfrau von Orleans". Die Begeisterung für Schiller wurde durch die Vorführung eines Schillerfilmes erhöht. Schwieriger war es, den Schülerinnen ein Bild der Romantik als der Klassik zu vermitteln. Man möchte glauben, daß den Mädchen, die phasenmäßig in den ersten Stadien des Pubertätsalters stehen, die Romantik leicht verständlich sei, denn sie befinden sich in einer Entwicklungsstufe, in der Gefühlsbestimmtheit und Sehnsüchte sehr heftig sind. Während in Europa die Jugendlichen dieses Alters ein unmittelbares Verhältnis zur Natur haben, kommt in Ägypten die Liebe zur Natur nur selten zum Durchbruch, vielleicht vor allem dadurch, daß es fast an jeder Möglichkeit fehlt, sich mit der Natur zu befreunden.

Die beherrschende Gestalt des Geschichtsunterrichtes im ersten Tertial der *10. Klasse* war Otto von Bismarck. Besonderen Wert legte ich darauf, seine Sozialpolitik zu erklären. Als Grundlage war behandelt worden: die Entwicklung durch die Industrialisierung, Entstehung eines Kapitalismus, die Grundthesen von Karl Marx, die politische Geschichte bis zur Gründung des deutschen Reiches. Wir führten das Thema Sozialpolitik fort im Hinblick auf die moderne ägyptische Republik und untersuchten hierbei, wie die an sie gestellten sozialen Aufgaben gelöst werden können.

Die Zeit vor dem ersten Weltkrieg lernten wir durch Einzelbilder kennen, indem einige Schülerinnen Referate über die Verhältnisse der damaligen Zeit hielten. Um erkenntlich zu machen, warum es zum Ausbruch des ersten Weltkriegs gekommen ist, schrieb ich Punkte an die Tafel, zu denen die Schülerinnen auf Grund ihrer Geschichtskenntnisse Beispiele suchen sollten: alte politische Gegensätze, das europäische Gleichgewicht, wirtschaftliche Gegensätze, die deutsche Politik unter Wilhelm II. In der Diskussion über die Weltkriege fiel mir auf, wie den Mädchen die Kriegstechnik und die Raffinessen des Krieges imponieren, wie sie aber an dem aus dem Krieg resultierenden Elend nur geringe Anteilnahme zeigen.

Die Zeit der Weimarer Republik behandelten wir unter dem Gesichtspunkt: Deutschland ringt um Vertrauen und Gleichberechtigung, wobei die Bemühungen Stresemanns und Briands um eine europäische Einigung besondere Berücksichtigung fanden.

Die Schülerinnen haben oft eine eigenartige politische Meinung über Deutschland. Sie haben oft von den Erfolgen Rommels gehört, ihnen gefällt noch immer der Zauber, den das tyrannische Hitlerregime um sich zu breiten verstand, aber die Schülerinnen wissen auch, daß das Hitlerreich zum Niedergang Deutschlands

führte. Nicht leicht war es, ihnen an Hand von Dokumenten, Reden und Presseveröffentlichungen zu zeigen, „wie es gewesen".

Den zweiten Weltkrieg betrachteten wir vom Standpunkt eines Ägypters aus, der deutsche und alliierte Nachrichten hören konnte. Das politische Tagesgeschehen wurde in Kurzreferaten von den Schülerinnen dargeboten. Besonders durch Bezugnahme auf aktuelle Geschehnisse, von denen in den Familien und in der Öffentlichkeit vielmals die Rede ist, war in allen Klassen die Beteiligung am Geschichtsunterricht recht rege.

Fruchtbarer wäre der Geschichtsunterricht, wenn es ein Geschichtswerk für Mädchen gäbe, das den Anforderungen einer Auslandsschule Rechnung trüge. Es sollte sehr einfach in der Darstellung sein, mehr Welt- als Landesgeschichte bieten und mehr die Kultur-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte berücksichtigen als die politische.

4. Gerade durch den Geschichtsunterricht läßt sich eine Brücke zwischen den Völkern schlagen, wenn aufgezeigt wird, wie das Morden der Kriege keinem Volk zum Gedeihen gereicht hat, daß es eine große Aufgabe dieser Zeit ist, Mittel und Wege zu finden, ein friedliches Leben und Sich-Entfalten aller Völker nebeneinander zu ermöglichen. Wenn auch der Einfluß des Geschichtsunterrichts nicht so weit geht, so gilt doch Goethes Wort: „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt."

Die Deutsche Schule in Addis Abeba

Von Oberstudienrat Karl E. Lasch, Addis Abeba/Äthiopien

Im Jahre 1954 entstand in Addis Abeba der Wunsch nach einer Deutschen Schule. Der Vorstand eines neugegründeten Deutschen Schulvereins übernahm die Planungsarbeiten. Da die Zahl der Deutschen in Addis Abeba nur etwa 200 betrug und die Zahl der für die Schule einschließlich Kindergarten in Frage kommenden deutschen Kinder nicht mehr als 30, waren die Gedanken zunächst darauf gerichtet, für diese deutschen Kinder eine geordnete Schulerziehung zu ermöglichen. Der deutsche Botschafter trug die Wünsche dem Kaiser vor, der, lebhaft an allen Fragen der Erziehung interessiert, ein wertvolles Grundstück mit einem alten Gebäude aus dem kaiserlichen Besitz für 50 Jahre für die Zwecke einer deutschen Schule zur Verfügung stellte. Eine ortsansässige Kindergärtnerin eröffnete im Oktober 1955 den Kindergarten, und im November trafen — vom Auswärtigen Amt entsandt — zwei Lehrer in Addis Abeba ein. Zur Zeit der Eröffnung hatte die Schule 38 Kinder (je zur Hälfte Kindergarten und Schule), die ausnahmslos aus deutschsprachigen Familien kamen (Bundesrepublik, Österreich, Schweiz).

Das erste Jahr war eine Zeit der Organisation und Vorbereitung. Von Anfang an war klar, daß die Lage des Schulgrundstücks in einem der besten Stadtviertel, in der Nähe des kaiserlichen Palastes und dem Außenministerium benachbart, einen besonderen Vorteil für die weitere Entwicklung bedeutete. Das alte, sehr große und ebenerdige Haus (ein ehemaliges Hotel) war vom Schulverein mit Hilfe des Auswärtigen Amtes völlig renoviert worden und war für die Zwecke einer Schule mit seinem großen parkartigen Grundstück mit schönem Baumbestand gut geeignet. Allerdings enthielt es neben dem Kindergarten und den für ein Internat vorgesehenen Wohnräumen nur 3 Klassenzimmer. Obwohl Art

und Tempo eines zukünftigen Wachstums der Schule am Anfang noch nicht zu übersehen waren, gingen Schulvorstand und Schulleiter schon bald an die Planung eines Erweiterungsbaues.

Nach dem Studium der Verhältnisse in Addis Abeba zeigte sich dann, daß die Bevölkerung für neue Schulen jeder Art aufnahmebereit war. Das Bildungsstreben der jüngeren Generation ist bedeutend, und Äthiopien ist ein Staat, in dem der Kulturetat, insbesondere für Schulen, die erste und wichtigste Stelle im Staatshaushalt einnimmt. Noch sind aber nicht genug staatliche Schulen vorhanden; jedes Jahr können Tausende von Kindern keinen Platz finden. Der Kaiser selbst hat sich die Stellung des Erziehungsministers vorbehalten; im Ministerium gibt es nur einen Generaldirektor. Diese Entwicklung ist noch nicht alt. Sie wurde nach der Unterbrechung durch den italienischen Krieg mit großer Energie weitergeführt und steht seit dieser Zeit hinsichtlich der Regierungsschulen des Landes unter starkem englisch-amerikanischem Einfluß. Außer den Regierungsschulen gibt es eine französische, eine englische, eine amerikanische, eine griechische, eine italienische und eine arabische Schule, dazu eine Reihe von Missionsschulen in Addis Abeba und in den Provinzen. Besonders die Französische Schule hat einen guten Ruf.

Bei dieser bedeutenden Konkurrenz war das Wohlwollen des Kaisers für unsere junge Deutsche Schule von entscheidender Bedeutung. Das zeigte sich, als mit Beginn des zweiten Schuljahres im Oktober 1956 die Schülerzahl auf etwa 130 stieg. Zu dieser Zeit umfaßte die Schülerschaft bereits zwölf verschiedene Nationalitäten. Am wichtigsten aber war das erwachende Interesse der äthiopischen Elternschaft, und wir waren froh, in diesem einen Jahr das Vertrauen der für dieses Land entscheidenden Gesellschaftsschicht gefunden zu haben. Zu unserem Elternkreis gehören seitdem Angehörige des Kaiserhauses, der Premierminister und weitere Minister, Generäle der Armee und der kaiserlichen Leibwache, Provinz-Gouverneure, Diplomaten und weitere hohe Beamte. Die Zahl der Lehrer und Erzieher einschließlich Kindergarten und Internat wuchs auf zehn, und der zur Verfügung stehende Raum wurde zu knapp. Die Neubaupläne der ersten Monate waren bereits überholt, und der Schulvorstand war glücklich, in seinen Reihen Architekten und Ingenieure zu haben, die einen wunderschönen Erweiterungsbau planten, für den die Mittel vom Auswärtigen Amt im Frühjahr 1957 bereitgestellt wurden. In moderner deutscher Bauweise — Stahl, Beton und Glas — wuchs der erste Bauabschnitt einer hellen, luftigen Schule, deren Ausstattung mit deutschen Möbeln und Lehrmitteln ebenso modern wie zweckentsprechend war. Ein zweiter und dritter Bauabschnitt sind für die nächsten Jahre geplant. Ende Dezember 1957 wurde der Neubau in Anwesenheit des Kaisers eingeweiht. Das alte Haus enthält nach wie vor die drei ursprünglichen Klassenräume, wurde aber nun von allen Schuleinrichtungen befreit und ganz seiner Bestimmung als Internat übergeben. Heute (Jan. 1959) wohnen im Internat 41 Kinder. Der Kindergarten wird von 83 Kindern besucht, die Schule von 189 Kindern. Die Gesamtzahl von 272 Kindern setzt sich aus Angehörigen von 20 Nationen zusammen (108 Äthiopier, 56 Deutsche, 21 Schweden, 19 USA, 8 Schweizer, 7 Österreicher, 7 Holländer, 5 Engländer und 31 Sonstige. Das Lehrerkollegium ist einschließlich der Erzieher von Kindergarten und Internat auf 21 angewachsen. Darunter sind 8 vom Auswärtigen Amt entsandte Lehrer, 4 äthiopische Lehrer und 3 Religionslehrer.

Die innere Entwicklung der Schule war durch die Tatsache bestimmt, daß in Äthiopien — anders als in Ägypten und in Süd-Afrika, den Sitzen unserer „benachbarten" deutschen Schulen — die deutsche Sprache keinerlei Tradition besitzt. Und da unsere Muttersprache, deren Stellung hier im Lande zu festigen und zu erweitern unser Auftrag ist, den wesentlichen Inhalt unserer Schulerziehung hier draußen verkörpert, wird dies auch bei der Neuaufnahme von Schülern besonders berücksichtigt. Wegen der anfänglichen Sprachschwierigkeiten werden die vier Grundschulklassen in zwei Zügen — einem deutschen und einem äthiopischen — getrennt geführt. Vom 5. Schuljahr ab sind beide Zweige in einer Klasse vereinigt. An einheimischen Schülern nehmen wir nur solche auf, die entweder deutsche Sprachkenntnisse aus dem Kindergarten mitbringen oder die sich als begabt genug erweisen, sich im Verlauf von vier Grundschuljahren soviel von der deutschen Umgangssprache anzueignen, daß sie vom 5. Schuljahr (Sexta) ab dem Unterricht in deutscher Unterrichtssprache folgen und voll mitarbeiten können. Der weitere Aufbau wird also langsam vor sich gehen. Auf der Basis des Kindergartens und zahlenmäßig stärkerer Grundschuljahrgänge wird die heute bis zum 9. Schuljahr (O. III) gediehene Oberschule langsam aufgebaut. Die Beibehaltung dieses Prinzips ist wichtiger als ein rasches Anwachsen der Schülerzahl. Das Nahziel ist die Entwicklung der Schule bis zur Mittleren Reife. Der Aufbau einer Oberstufe wie die Beteiligung des äthiopischen Erziehungsministeriums an unseren Abschlußprüfungen bleiben späterer Entscheidung vorbehalten.

Hinsichtlich der Lehrpläne war die Entscheidung über die Sprachenfolge von besonderer Bedeutung. Mit dem Einsetzen des schon erwähnten englisch-amerikanischen Einflusses im Erziehungswesen trat die Bedeutung der französischen Sprache hinter dem Englischen zurück, das nun zur zweiten Amtssprache des Landes neben dem Amharischen aufrückte. Englisch wird deshalb heute in allen äthiopischen Regierungsschulen vom 3. Schuljahr ab als erste Fremdsprache gelehrt, während Französisch als zweite Fremdsprache auf den höheren Schulen erst vom 9. Schuljahr mit geringer Wochenstundenzahl gepflegt wird. Die Einführung von Englisch als erster Fremdsprache vom 3. Schuljahr ab war deshalb für uns selbstverständlich. Dies entsprach auch dem Wunsch der deutschen Elternschaft. Bei der Frage nach der zweiten Fremdsprache entschieden sich die Eltern für Französisch. Die Gesichtspunkte waren wieder die der praktischen Verwendbarkeit und der Wunsch, die Kinder für ein eventuelles späteres Berufsleben im Ausland gut auszurüsten. Französisch wird nun bei uns vom 7. Schuljahr (Quarta) ab gelehrt, als dritte Fremdsprache Latein vom 8. Schuljahr (U III) ab. Die Deutsche Schule ist damit die einzige Bildungsanstalt in Äthiopien, auf der Latein unterrichtet wird. Alle drei Fremdsprachen sind verbindlich für solche Schüler, die bei uns ein Abgangszeugnis für den Übergang auf ein Gymnasium in Deutschland erwerben wollen. Wird nur ein Volksschulabschluß angestrebt, so bleibt Englisch die einzige Fremdsprache. Die Anpassung an die Lehrpläne in der Bundesrepublik konnte wegen deren Vielgestaltigkeit nur einen untergeordneten Gesichtspunkt bilden. Wie unsere Sprachenfolge auch aussehen mag: vielen Schülern, die später von hier in eines unserer Bundesländer zurückgehen, wird es nicht erspart bleiben, je nach dem dortigen Lehrplan entweder ein Jahr Französisch oder ein Jahr Latein nachholen zu müssen.

Unser Lehrplan kommt so dem Typ des neusprachlichen Gymnasiums am nähesten. Daß die Mathematik und die Naturwissenschaften nicht zurückstehen

dürfen, sondern ihren Platz den Lehrplänen für das neusprachliche Gymnasium entsprechend behaupten müssen, ist selbstverständlich in einem Lande, das den Einbruch der Technik erst in den letzten Jahren erlebt hat und dessen Kinder heute einer Vielfalt von Erscheinungen der modernen Welt gegenüberstehen.

Für die äthiopischen Schüler ergibt sich auf unserer Schule die besondere Schwierigkeit, daß die beiden Sprachen unserer Partnerschaft, Deutsch und Amharisch, nicht in eine echte Wechselbeziehung treten können. Deutsch muß von allen Schülern gelernt werden, während das Amharische international bedeutungslos ist und den europäischen Kindern nur als selten gewünschtes Wahlfach angeboten werden kann.

Die kleinen Äthiopier haben also bereits als Schulanfänger neben der komplizierten Schreibweise und Grammatik ihrer eigenen Muttersprache die Grundlagen ihrer ersten (der deutschen) Fremdsprache zu bewältigen, wenn auch zunächst in recht kindertümlicher Form. Den deutschen Kindern bleibt dies bis zum Auftreten des Englischen im dritten Schuljahr erspart. Für die Äthiopier ist Englisch dann aber schon die zweite Fremdsprache. Glücklicherweise sind sie recht sprachbegabt. Immerhin bedeutet der Besuch der Deutschen Schule für sie die Belastung mit einer zusätzlichen Fremdsprache.

Ein weiteres Arbeitsgebiet brachte die Einführung des deutschen Sprachunterrichts für Erwachsene. Dieser Unterricht erfolgt im Rahmen von Abendkursen, die inzwischen zu einem festen Bestandteil der Deutschen Schule geworden sind. Wir begannen im November 1955 mit einem Anfängerkursus, der von zehn Herren besucht wurde. 1957/58 bestanden vier Abendlehrgänge für Anfänger und für Fortgeschrittene. Die Teilnehmerzahl hatte sich auf 50 erhöht. Sie ist am Anfang des Schuljahres größer; manche Studenten scheiden beim Auftreten der ersten Schwierigkeiten aus. Die Teilnehmer bestehen meistens aus jungen äthiopischen Kaufleuten, Offizieren und Rot-Kreuz-Schwestern der Krankenhäuser; vereinzelt bemühen sich auch Vertreter anderer Nationen um die Erlernung des Deutschen.

Eine besondere Aufgabe erwächst uns in diesem Rahmen aus der Betreuung der jungen Äthiopier, die von den hiesigen Ministerien für ein Studium bzw. eine Fachausbildung in Deutschland vorgesehen sind. Für sie richten wir in diesem Jahr erstmalig einen gesonderten Anfängerlehrgang ein, der sie so schnell wie möglich mit der deutschen Umgangssprache vertraut machen soll. Zur Zeit befinden sich etwa 95 äthiopische Studenten und Praktikanten zur Fachausbildung in Deutschland. Ein Teil von ihnen hat die ersten Kenntnisse der deutschen Sprache in unserer Abendschule erworben. Eine weitere Aufgabe besteht in der Betreuung solcher Äthiopier, die nach ihrem Aufenthalt in Deutschland wieder in ihre Heimat zurückgekehrt sind. Es sind zur Zeit 40. Sie haben sich in Anlehnung an den Deutschen Schulverein zu einer Gruppe zusammengeschlossen und sind natürlich bestrebt, ihre in Deutschland gefestigten und zum Teil recht guten Sprachkenntnisse zu erhalten und zu fördern. Im nächsten Jahre wird für diese Gruppe ein Konversationskursus eingerichtet. Auch Film- und Lichtbildabende werden dieser Aufgabe dienen.

Im Rahmen der großen Übersee-Organisation der jährlich abgehaltenen Examina der Universität London wird gelegentlich Deutsch als Prüfungsfach gewählt. Für diese Fälle ist der Berichterstatter Mitglied der Prüfungskommission.

Nun sind natürlich 3 Jahre seit der Gründung der Schule eine kurze Zeit, und in keiner Hinsicht können die ersten Ergebnisse unserer Arbeit mit denen in

Ländern einer alten deutschen Auslandsschul-Tradition wetteifern. Äthiopien ist Neuland für uns. Wir wissen, was alles für die nächsten Jahre zu tun bleibt, und unsere Pläne für die äußere und innere Entwicklung der Schule sind nicht bescheiden: Neubau eines Internats, zweiter Bauabschnitt des neuen Schulhauses, Schulomnibus zur Erreichung von Sportplätzen und Ausstellungen und für geographische Ausflüge, Erweiterung der Schülerbücherei, Verstärkung der handwerklichen und musischen Erziehung und manches mehr.

Besonderen Wert legen wir immer auf die Feststellung, daß die Deutsche Schule keine Missionsschule ist und nichts mit irgendwelcher Art von Mission zu tun hat. In dieser Hinsicht können die Äthiopier, deren Christentum älter ist als das unsere, mit Recht empfindlich sein. Wir haben also Geistliche für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht, sowie einen äthiopischen Religionslehrer, der die vorgeschriebenen Prüfungen auf dem Theologischen Seminar der koptisch-orthodoxen Kirche abgelegt hat. Die Eltern entscheiden, welche Art der religiösen Erziehung ihre Kinder haben sollen.

Die tiefe Gläubigkeit der Bevölkerung im amharischen Kernland ist durch die Staatsreligion und die alte christliche Tradition des Kaiserhauses eng verbunden mit dem Nationalstolz und der Vaterlandsliebe des Äthiopiers. Nur die aus ehrlichem Herzen kommende Hochachtung vor den Idealen und Gefühlen dieses Volkes kann es uns wagen lassen, ihm eine Partnerschaft auf geistiger Ebene anzubieten. So darf es abseits aller Schulmeisterei und aller Politik unser Stolz sein, an solchem, dem Frieden unter den Völkern dienenden Werk mitzuwirken und in diesem Erdenwinkel die Kinder von 20 Nationen zusammenführen, damit sie sich gegenseitig achten lernen und Freunde werden.

Not und Segen des Deutschunterrichts in Lateinamerika

Von OStDir. i. R. Dr. Wilhelm Berger, Freiburg i. Br.

Gewiß, auch an den Schulen der deutschen Heimat gibt es manches, was unsere Lehrtätigkeit einengt oder erschwert. Aber der Unterricht an Auslandsschulen — ich spreche hier in erster Linie von Chile und den Verhältnissen der Großstadt — ist sehr viel größeren Belastungen ausgesetzt. Sie müssen mit Mut, Geschick und Idealismus überwunden werden. Diese Schwierigkeiten sind selbstverständlich je nach der Schulart, der Klassenstufe, dem Land und dem Ort verschieden. Sie häufen sich jedoch in der Oberstufe unserer Höheren Schulen im Ausland und verdichten sich zu schwersten Beeinträchtigungen in der Oberprima, also der 6. Klasse des Licealplans, der Abschlußklasse vor dem Bachillerato, dem Abitur. Es sei mir gestattet, aus eigenen Erfahrungen der jüngsten Zeit und als Germanist davon zu berichten. Dabei sei betont, daß es sich durchaus um Unabänderliches, Landes- und Zeitgebundenes handelt, das durch das Geschick und die Diplomatie des Schulleiters nur wenig abgemildert, geschweige denn geändert werden kann.

Nun fragt es sich, ob es zweckmäßig ist, in unserer Zeitschrift diese Sonderbelastung der Schüler und Lehrer herauszustellen. Könnte doch durch sie vielleicht der Enthusiasmus zukünftiger Auslandslehrer abgekühlt werden! Aber ich glaube, wer sich durch diese Mühen abschrecken ließe, ist nicht die Auszeichnung durch

seine Wahl und die vielen Vorteile wert, welche die Auslandsjahre für Charakter, Erfahrungsbereich und Wissen bieten. Wer bequemen Unterricht vorzieht, bleibe im Schlafrock in seinem Spitzwegwinkel! An ihm ist für unsere Ziele nicht viel verloren. Denn Widerstände sind da, um überwunden zu werden; an ihnen wächst die eigene Kraft, und wohl kaum ein Auslandslehrer wird die Jahre seiner fruchtbarsten Tätigkeit missen wollen und die Freude an seiner Lehrtätigkeit und seinen Erfolgen vergessen.

Über meine ersten dreizehn Chilejahre berichte ich im kommenden 4. Band des Werkes „Deutsche Bildungsarbeit im Ausland" unseres hochverehrten Seniors Geheimrat Dr. Franz Schmidt, der mich im Dezember 1913 im Auswärtigen Amt in Berlin nach Valparaiso verpflichtete. Die damaligen Verhältnisse an der deutschen Oberschule im Aufbau (1914—1927) waren von jenen nach dem 2. Weltkrieg grundverschieden. Und nur von letzteren, die durch die historisch notwendig gewordene Umwandlung nach staatlichem Licealplan eintraten, also von den gegenwärtigen Umständen, soll hier die Rede sein.

Die Belastungen der Schüler sind zugleich die Belastungen der Lehrer. Während die Unterrichtssprache des Kindergartens und des preparatorio, der sechsstufigen Vorschule, die deutsche Sprache ist, ist letztere in den 6 humanidades an den Rand verwiesen. Dies bewirkt, daß nach der Versetzungsordnung durch bessere Leistung in den nichtdeutschen Fächern auch solche Schüler stets versetzt werden und in die oberste Klasse gelangen können, denen Deutsch immer noch fehlerhafte Fremdsprache geblieben ist. Sie gehören meist zwei Kulturkreisen an. Und nach einem treffenden Wort unseres Kollegen OStRt Dr. Niedermayer kann kein Mensch zwei Muttersprachen haben: Eine ist immer die Stiefmuttersprache! Der hierdurch bewirkte Notstand und die Mittel zu seiner Abhilfe wurden bereits im Jahrg. 1958, S. 172 unserer Zeitschrift durch StR Georgi treffend dargestellt. Besonders der Deutschlehrer der Abschlußklasse steht vor Problemen aller Art. Das dringend nötige deutsche Lesebuch für alle Klassenstufen, das auf lateinamerikanische Verhältnisse zugeschnitten ist oder einen zusätzlichen Anhang für jedes Land hat, fehlt immer noch. Die Anschaffung guter deutscher Lesebuchwerke wird wegen finanzieller Überlastung der Schüler und meist ungünstiger Kursverhältnisse abgelehnt. Auch Lesetexte in kleinen Schulausgaben stehen nur teilweise in der Hilfsbücherei in stark abgenutzten Exemplaren zum klassenweisen Ausleihen zur Verfügung, nachdem vor und während der Kriegszeit daran peinlichster Mangel herrschte. Meist sind sie auch in einer der 3 oder 4 Parallelklassen im Gebrauch. Persönliche Anschaffung und Bestellung aus der Bundesrepublik ist aus geldlichen Gründen nicht immer möglich, doch wird der Ausbau der Hilfsbücherei gefördert. Aber Chile z. B. ist ein Inflationsland!

Den Deutschunterricht, besonders der letzten Klasse, als „konsequenten Arbeitsunterricht" in den 45-Minutenstunden aufzubauen, ist nur im bescheidenen Umfang der Textquelle möglich. Seine unvergleichliche Ausgestaltung durch ergänzende eigene Studien, wie ich sie einst an den großen katholischen Ordensschulen in Steyl (Holland) und Lochau (Vorarlberg) als Prüfungskommissar selbst genau kennen und hochschätzen lernte, ist in Südamerika unmöglich. Wird doch an den genannten Missionsgymnasien eine Elite von Schülern von ausgewählten Lehrern unterrichtet und stehen doch dort alle bibliographischen Hilfsmittel in schönen Arbeitssälen zur handlichen Verfügung. Und Lehrer wie Schüler leben und arbeiten zusammen im Internat. Referate auf breiter Basis und selbstän-

dige größere Jahresarbeiten in deutschen Geisteswissenschaften sind in Südamerika kaum zu erreichen. So muß denn der Germanist, und ebenso der Historiker, durch seine eigene Begeisterung und sein Wissen wirken, zugleich aber auch arbeitstechnisch im begrenzten Rahmen der Klassenlektüre verfahren. Gerade an deutschen Auslandsschulen ist dieses Erwecken des Interesses, diese Schulung des literarischen Geschmacks, diese Freude am Stoff und die Wertschätzung des dichterisch Wertvollen der gewinnbringende Sinn des Unterrichts. Diese Aufgabe kann keine methodische Technik der Lehrerpersönlichkeit abnehmen.

Hinter diesen Forderungen erhebt sich nun die Mahnung des umfangreichen Jahresstoffplans, der den Literaturunterricht von den Höhepunkten der Klassik bis zur Gegenwart fordert. Es muß klar ausgesprochen werden, daß an einen lückenlosen Aufbau der literarischen Entwicklung von den „Räubern" und „Götz" bis zu Gerhart Hauptmann und Rilke in OI (6. humanidades) nicht gedacht werden kann. Nur die wichtigsten Epochen können durch einzelne Größen charakterisiert werden. Die Erfahrung hat jedoch gezeigt, daß so z. B. „Faust" und „Wallenstein" durch anderweitige Aussparungen gründlich und mit Erfolg und Gewinn behandelt werden können. Als durchaus laienhaft und unwissenschaftlich ist es aber abzuweisen, die Stoffe in willkürlichem Durcheinander je nach Laune zu bringen: heute Kafka, morgen Hölderlin, heute Wiechert, morgen Kleist.

Die kaum faßliche Überlastung der Schüler wird hauptsächlich durch die Fülle des Stundenplans veranlaßt, in dem zu Deutsch, Spanisch und Französisch meist noch ab 3. Klasse hum. fakultativ Englisch kommt; ferner durch die große Zahl der Wochenstunden, die bewirkt, daß an 2—3 Tagen 7—9 oder gar 10 Unterrichtsstunden angesetzt werden müssen, um sowohl den deutschen Zielen als auch den Anforderungen des Licealstundenplans gerecht zu werden. Daß hierdurch eine völlige Erschöpfung der Schüler und Schülerinnen und eine Ermüdung und Abspannung der Lehrer und Lehrerinnen in den letzten Nachmittagsstunden verursacht wird, ist logisch. Und wo bleibt die Zeit für häusliche Vorbereitung? Die Schulwege der Großstadt sind lang und zeitraubend, das Warten auf die Verkehrsmittel dauert oft eine Stunde. Und übers Wochenende sind keine Hausaufgaben erwünscht.

Bis in die Abschlußklasse sind außer 6—8 Aufsätzen noch 8—10 Diktate vorgeschrieben und müssen es sein. Hinzu kommt die Sprecherziehung und die Kürze der Stunden. Es kommen hinzu die Sportnachmittage, das pflichtgemäße Training zu den Ausscheidungskämpfen in Sport und Turnen der eigenen Schule und zu den großen interschulischen Wettkämpfen, den campeonatos, und schließlich diese Wettkampftage selbst. Ferner die Klassenausflüge, der zweiwöchige Aufenthalt im Landheim, an dem von ernsthaftem Unterricht kaum die Rede sein kann, oder die 2—3 Wochen dauernde Klassenreise oder Besichtigungsfahrt in die salitreras des chilenischen Nordens oder die Industriebezirke und Landschaften des chilenischen Südens oder in die Hochcordillere zum Wintersport. Weiterhin die Theateraufführungen der Schüler, das Vorbereiten der Musik- und Chorabende oder Morgenfeiern an Gedenktagen, die Arbeiten an der Schülerzeitschrift und nicht zuletzt die umfassenden Vorbereitungen des großen alljährlichen Basars. Dieses glänzende Fest der gesamten deutschen Kolonie und ihrer Freunde aus der kreolischen Gesellschaft, das in allen Gängen und Räumen des festlich geschmückten Schulgebäudes stattfindet und einen Unterrichtsausfall von 8 Tagen bedingt, wirft seine Schatten weit voraus. Es trägt jedoch unter aufopfernder

Tätigkeit und Mitwirkung vieler Schüler und aller Lehrer und zahlreicher Damen und Herren der Kolonie mit vielfachen Darbietungen, reichen Spenden, Lotterien, Bars, Tanzdielen, Trink- und Verkaufsbuden, Vorführungen und Schaustellungen einen sehr hohen Prozentsatz zu den enormen Unterhaltungskosten und baulichen Planungen der Schule bei. Das an sich relativ hohe Schulgeld deckt kaum ein Fünftel des Jahresbedarfs.

Dann fällt der Unterricht aus durch die Gesundheitskontrollen, die Reihenuntersuchungen der Zähne, Impfungen, Röntgen usw. Auch Epidemien, Wahlen und Revolten veranlassen gelegentlich zeitweiliges Schließen der Schule. Nicht vergessen sei die Überbürdung der Schüler durch die einheimischen Lehrkräfte: durch das in den kreolischen Ländern so beliebte Auswendiglernen der Lehrbuchtexte zum Abfragen in den jährlichen Prüfungen durch nationale Kommissionen, das Pauken für die Examinas, das Anfertigen dicker, schön gebundener Sammelbücher für die einheimischen Lehrkräfte in Geographie, Biologie, Historia usw. mit Photos, Zeitungsausschnitten, Skizzen und Begleittexten. Und sogar im Zeichenunterricht fordert der Lehrer als Hausaufgabe die Ablieferung großer „Kunstwerke", von denen dann unerbittlich die Jahresnoten abhängen, die dann Fleißnoten sind und keine Talentbewertung.

Das Schuljahr beginnt Anfang März und dauert mit kurzer Unterbrechung durch die Frühlingsferien im September nominell bis zur Weihnachtszeit. Da jedoch jeder Schüler jeder Klasse, und wie ich höre, neuerdings auch der Vorschule — und Santiagos Colegio Alemán zählt fast 1300 Schüler und Schülerinnen — in jedem Fach, auch in allen technischen Fächern von einer staatlichen, gut bezahlten Kommission eingehend wochenlang am laufenden Band geprüft wird, endet die verfügbare Unterrichtsspanne von knapp 7 Monaten bereits Ende Oktober oder Anfang November. Anschließend beginnen bei steigender Sommerhitze die besagten, bis Ende Dezember währenden Prüfungen, verbunden mit stundenlangen Wartezeiten der sich bereithaltenden Klassen im glutheißen Schulhof. Der den Examinatoren gebotene Nachmittagstee verlängert die Prüfungszeit bis zum Abend. Nach der Jahresschlußfeier und dem Abiturientenfest folgen dann die zweiundeinhalb Monate dauernden Hochsommerferien; sie bringen die so sehr notwendige Erholung für Schüler und Lehrer.

Daß die Lehrer zu all den genannten Erschwerungen noch zusätzliche Lasten und Pflichten haben, ist bekannt, bleibe aber nicht unerwähnt, denn auch sie wirken sich im Unterricht aus. Da sind zunächst die überall selbstverständlichen Aufträge, wie die Teilnahme an Allgemeinen-, Zeugnis-, Klassen- und Zulassungskonferenzen, die ganze Nachmittage füllen, die oft notwendige Übernahme von 2 bis 3 Klassenlehrerämtern, wenn der Nachwuchs an Lehrkräften aus der Heimat sich verzögert oder fehlt; ferner belasten die Verwaltungen und Büchereien, das Ausschreiben von Listen und Zeugnissen, die Ausrechnung der Quernoten nach komplizierter Vorschrift bei hunderten eigener Schüler, die vielen, Sonntage füllenden Korrekturen und Unterrichtsvorbereitungen, die Elternabende und Elternbesuche. Hinzu kommen die anstrengenden Pausenaufsichten in den vielen Korridoren und im Hof und die geruhsame Zwischenstunden wegnehmenden Krankenvertretungen. Die einheimischen Lehrkräfte, die fast $^2/_3$ des Kollegiums umfassen, weigern sich grundsätzlich, Aufsichten oder Vertretungen zu übernehmen. Sie schonen sich auch im Unterricht, da sie einschließlich ihrer Stunden an Liceen bis zu 40 und mehr Unterrichtsstunden wöchentlich geben. Aufsichten

und Vertretungen sind also ausschließlich die Aufgabe der deutschen Lehrkräfte. Auch diese geben meist viele Unterrichtsstunden über ihre Pflichtzahl hinaus, um bei den teueren Lebensverhältnissen höhere Einnahmen zu haben. Und sie schonen sich nicht im Unterricht!

Endlich bleiben noch, wenn man von zusätzlichen Belastungen, wie Führung eines Internats oder Privatstunden und Kursen absehen will, die kulturellen Aufgaben des deutschen Auslandslehrers: Vorträge und Forschungen, Mitarbeit in Vereinen, das Studium der Landessprache, der Literatur, Kultur, Geschichte und Volkskunde des Gastlandes, die Studien in eigenen Interessengebieten, Fortbildung in der eigenen Wissenschaft, die Forderungen der Geselligkeit und Gesellschaft und — die Familie.

Das alles mag nun recht pessimistisch klingen und ist doch nur im Wesentlichen eine unabänderliche Häufung von Tatsächlichem. Aber bei der Aufgeschlosssenheit, Arbeitswilligkeit, Dankbarkeit, Anhänglichkeit und relativ häufigen Intelligenz unserer Jugend an den Auslandsschulen bringt die Unterrichtsarbeit des deutschen Auslandslehrers im großen ganzen Freude und tiefe Genugtuung. Sie beschenkt ihn mit dem Glück erfüllter Pflicht im Dienste seines deutschen Kulturauftrags. Sie bindet ihn an das Deutschtum der Heimat und des Auslands. Sie gibt ihm das Bewußtsein der Kraft und der Leistung, auf einem Außenposten deutschen Wesens zu wirken und sich dabei viel bedeutsamer betätigen zu können als im engen Rahmen heimatlichen Schulwesens. Und sie bietet ihm die unschätzbare Gelegenheit, auf Fahrten und Reisen den Gesichtskreis völkerkundlich, sprachlich und geographisch zu erweitern, — um ein Leben lang später davon zehren zu können. So sind alle Erschwerungen seiner Arbeit in den Jahren seiner besten Schaffenskraft geringfügig im Hinblick auf das stolze Gefühl, sich an bedeutsamer Stelle unterrichtlich führend und organisatorisch aufbauend und segensreich einsetzen zu können.

Ratschläge für Kollegen und Kolleginnen, die an einer Schule im Ausland Dienst tun wollen

Die „Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände" hat im Oktober 1958 an die ihr angeschlossenen Verbände und Kollegen die folgenden „Ratschläge" versandt, die wir mit Genehmigung der AGDL hier abdrucken. Die Schriftleitung

1. Informieren Sie sich rechtzeitig und ausreichend über Land und Leute Ihres künftigen Schulortes, soziale Fragen, Kultur, Politik, Wirtschaft, auch über Klima und Lebensverhältnisse durch Bücher und Zeitschriften, Gespräche mit Landeskundigen oder durch einen Besuch im Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart, Charlottenplatz 17.
2. Sichern und verbessern Sie Ihr berufliches Können und Wissen sowie Ihre Kenntnisse von der Stellung, die unser gespaltenes Vaterland heute auf den verschiedensten Gebieten einnimmt; denn Sie werden draußen nicht nur nach pädagogischen und kulturellen Dingen gefragt.
3. Erwerben Sie sich mindestens die Anfangskenntnisse der Landessprache.
4. Pflegen Sie schon in der Heimat den Umgang mit Ausländern und lernen Sie von ihrem Verhalten bei uns. Wir empfehlen auch die Heftreihe „Umgang mit Ausländern" im Verlage Luken und Luken in Nürnberg 5. Nehmen Sie vor Ihrer Auslandstätigkeit an einer internationalen Begegnung auf dem *Sonnenberg* teil. Anmeldung: Braunschweig, Bruchtorwall 5.

5. Unterrichten Sie sich sorgfältig über Aufgaben und Arbeitsweisen der deutschen Auslandsschulen. Hierüber geben Auskunft
   a) die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland", Verlag Max Hueber, München, monatlich DM 1,—.
   b) die Zweimonatsschrift „Deutschunterricht für Ausländer", Verlag Max Hueber, München, je Heft DM 1,—.
   c) Dr. Mitterer: Das deutsche Auslandsschulwesen, Verlag Buchner, Bamberg, DM 2,—.
   d) Dr. Schmidt: Deutsche Bildungsarbeit im Ausland, Verlag Westermann, Braunschweig, DM 8,50.

   Suchen Sie mit einem erfahrenen ehemaligen Auslandslehrer ins Gespräch zu kommen. Melden Sie sich zu einem der Vorbereitungskurse, die das Schulreferat des Auswärtigen Amtes für künftige Auslandslehrer durchführt.
6. Erbitten Sie rechtzeitig alle notwendigen Auskünfte von der in Aussicht genommenen Schule (Deutsche Auslandsschule, fremde Staatsschule, Institut, Fachschule usw.). Jede gutgeleitete Auslandsschule hält einen „Schulauskunftsbogen" (Informationsblatt) bereit, der Sie informiert über allgemeine und schulische Verhältnisse, Stellung der Schule, Schulträger, Klima, Lebensverhältnisse, Lebenshaltungskosten, Wohnungsfragen, mitzunehmende Gegenstände usw. Viele Schulen haben neben dem Schulleiter auch einen gewählten Vertrauenslehrer (Sprecher des Kollegiums).
7. Ihr Vertragspartner ist der jeweilige Schulträger. Das Auswärtige Amt übernimmt trotz Sichtvermerk auf dem Vertrag keinerlei Rechtsgarantie. Deshalb überprüfen Sie selbst *vor* Unterschrift Ihren Vertrag sorgfältig:
   a) Beginn und Ende der Vertragsverpflichtung (Ferien)
   b) Regelung der Aus- und Rückreise. Gehalt während der Reise?
   c) Wochenstundenzahl und sonstige Pflichten
   d) Welches Gehalt und welche Zahlungsweise? Wechselkurs?
   e) Schiedsgericht in Streitfragen.

   Vergleichen Sie *vor* dem in Deutschland zu vollziehenden Vertragsabschluß das Ihnen zugesicherte Gehalt mit Ihren Informationen über die Lebenshaltungskosten und den Lebensstandard eines deutschen Lehrers an Ihrem künftigen Schulort. Auskunft durch Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart (Rückporto beifügen).
8. Sichern Sie sich ausreichend gegen die Wechselfälle des Lebens (Krankheit, Unfälle, Diensterschwernisse in klimagefährdeten Gebieten).
9. Halten Sie auch von draußen enge Verbindung zur Heimat (Kollegen, Lehrerverband, Behörde) und bleiben Sie Mitglied in Ihrer heimatlichen Lehrerorganisation.
10. Beginnen Sie Ihre Tätigkeit am neuen Schulort behutsam. Suchen Sie Kontakte und Rat bei denen, die vor Ihnen am Ort waren. Hüten Sie sich vor voreiligen Urteilen!

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen: *Adolf Scherf,* L, (früher Madrid) von Zwingenberg/Hessen am 15. 7. 58 als Schulleiter an D. Sch. Puerto Montt/Chile.

Zurückgekehrt sind: Aus D. Sch. Bogotá/Columbien im Dezember 1958: Dr. *B. Schulz,* StR u. Dir. (1955—58); *Walter Plass,* RL (1953—58); *Alfred Marquardt,* L, (1955—58); *Karl Schröder,* L, (1956—58); *Victoria Marquardt,* L, (1956—58); *Gisela Wagner,* L, (1954—58); *Margot Czarnowski,* KiG, (1957—58). — *Gisela Duchel,* L, (in Bogotá 1953—58) wurde an die D. Sch. in Guatemala weiterverpflichtet.

Stud.Rat Franz Enz †. Erst jetzt erreichte uns die Nachricht, daß Stud.Rat Enz, der bis zum 1. Nov. 1957 die Deutsche Schule in Rom leitete, am 21. Nov. 1958 nach kurzer Krankheit an den Folgen einer Operation gestorben ist. Geboren am 6. 1. 1912 in Schuttern/Baden, studierte er Latein, Griechisch und Geschichte und wirkte dann als Lehrer an den humanistischen Gymnasien in Karlsruhe, Weinheim, Mannheim und Sasbach. 1951 als Stud.Rat an die D. Sch. in Rom berufen, leitete er diese Schule von 1954—Herbst 1957 und erwarb sich große Verdienste um deren Wiederaufbau. Nach Ablauf seiner Auslandsbeurlaubung kehrte er vor einem Jahr als Stud.Rat an das human. Gymnasium in Baden-Baden zurück, hatte aber stets den Wunsch, noch einmal an einer Auslandsschule tätig sein zu können. Sein unerwarteter Tod vereitelte diese Pläne. Seiner Beisetzung in Schuttern wohnten zwei Vertreter der D. Sch. in Rom bei. In Franz Enz hat das Auslandsschulwesen einen befähigten, begeisterten und erfolgreichen Lehrer und Direktor verloren.

O.St.Dir. Dr. Eberhard Hähnert †. Einem Nachruf in der Zeitung „Condor" entnehmen wir, daß der Direktor der Deutschen Schule in *Valparaiso* Dr. Hähnert am 9. 10. 1958 unerwartet mitten aus seiner Arbeit verschieden ist. Er war 1896 geboren und studierte nach Teilnahme am 1. Weltkrieg Mathematik und Naturwissenschaften. 1925 wurde er an die D. Sch. zu Valparaiso verpflichtet und 1930 zu deren Leiter ernannt. Seit dieser Zeit widmete er seine ganze Kraft dieser Schule. 1955 zeichnete ihn die Stadtverwaltung Valparaiso in Würdigung seiner Verdienste mit dem Titel eines „Ciudadano benemérito" (= Ehrenbürger) aus, und zum 100jährigen Jubiläum der Schule verlieh ihm Bundespräsident Dr. Heuss das BVKreuz 1. Klasse. Bei der Trauerfeier im Deutschen Haus sagte der deutsche Generalkonsul von ihm: „In entscheidender Weise hat er dazu beigetragen, daß die Deutsche Schule ihren Auftrag, Mittlerin zwischen den zwei befreundeten Völkern zu sein, auch im und nach dem 2. Weltkrieg ununterbrochen durchführen konnte." Warme Dankesworte sprachen auch der Vorsitzende des Schulvereins und ein Schüler der obersten Klasse. Seine Ruhestätte hat Dr. Hähnert im deutschen Friedhof in Playa Ancha gefunden; deutsche und chilenische Lehrer trugen den Sarg. Am Grab sprachen noch herzliche Worte des Abschieds der Bürgermeister von Valparaiso, Botschaftsrat Diehl, Dr. Müller für die deutschen Lehrer und C. Foresti für die ehemaligen Schüler. Sie alle rühmten Hähnerts Bescheidenheit und Freundlichkeit, seinen Arbeitseifer und seine Leistung.

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Die Vorschläge zur Rechtschreibungsreform hat der Arbeitskreis für Rechtschreiberegelung (s. DdLiA. 1958, S. 232) nach 2½jähriger Arbeit Ende Dezember 1958 der Bu.Reg. und der KuMinKonf. vorgelegt. Vorgeschlagen werden vor allem: Kleinschreibung aller Wörter außer den Satzanfängen, den Eigennamen, den Anredefürwörtern und gewissen fachsprachlichen Abkürzungen (Tb, Uno). Das Komma soll „auf jene Fälle beschränkt werden, in denen das rhythmische Empfinden des Schreibenden mit der grammatischen Gliederung des Satzes übereinstimmt". Die Silbentrennung soll auch bei Fremdwörtern und Namen nach Sprechsilben erfolgen, also Pä-da-go-gik (statt bisher Päd-ago-gik). Ph, th und rh sollen in häufig gebrauchten Wörtern durch p, t, r ersetzt werden: Fotograf, Katolik, Reuma. — Die Neuregelung, so betont der Ausschuß, kann und darf niemals in der Bu.Rep. allein verwirklicht werden, sondern nur im Einverständnis mit allen deutschsprachigen Ländern (Schweiz, Österreich, Luxemburg und natürlich auch Sowjetzone), damit zur politischen und wirtschaftlichen Teilung nicht noch eine sprachliche und schriftliche komme. Zu diesem Zweck sollen jetzt Koordinierungsgespräche mit Wissenschaftlern dieser Länder stattfinden.

Hausaufgaben und Klassenarbeiten in Nordrhein-Westfalen. Für die Höh. Schulen bestimmt ein RE des UMin. vom 27. 9. 58 u. a.: Hausaufgaben dienen der Sammlung der Kräfte, der Erhöhung der Aufmerksamkeit, der Erziehung zu sorgfältigem Arbeiten und der Erziehung des Interesses. Jede Überforderung des Schülers muß dabei vermieden und Muße muß ihm gesichert werden. Auf der Unterstufe dienen die HA nur zur Einprägung und Anwendung des Erarbeiteten, erst in der Mittelstufe daneben auch der Vorbereitung neuer Unterrichtsarbeiten; in der Oberstufe sollen sie Gelegenheit zu selbständiger Auseinandersetzung mit einer neuen, aber begrenzten Arbeit bieten. Für Montage und für den Tag nach Sportnachmittagen dürfen keinerlei Aufgaben gegeben werden. In den technischen Fächern (außer in Frauenoberschulen) sind sie ganz untersagt. Sie sind ferner nur in Fächern erlaubt, in denen auch Klassenarbeiten vorgeschrieben sind.— Schriftliche Klassenarbeiten sind nur zulässig in Deutsch, den Fremdsprachen und Mathematik, an neuspr. Gymnasien auch in Physik. Je Schultag darf nur 1 Arbeit geschrieben werden. Die Anforderungen sollen der mittleren Leistungsfähigkeit angemessen sein. Sogenannte Zettelarbeiten in anderen Fächern, die nur zur Ermittelung von Zeugnisnoten dienen, sind verboten. Mündliche Mitarbeit ist ebenso wichtig wie die schriftliche Leistung (vgl. auch Niedersachsen in unserem Jhg. 1958, S. 258).

Russisch in deutschen Schulen. Aus einer Umfrage der Landsmannschaften bei den Kultusministerien der Länder der Bundesrepublik geht hervor, daß im Dezember 1958 an 151 höheren Schulen Russisch als Wahlfach oder in Arbeitsgemeinschaften gelehrt wurde. An 37 Schulen gibt es außerdem Pflichtunterricht in Russisch für solche Kinder und Jugendliche, die aus der Sowjetzone geflüchtet sind. Die Landsmannschaften regten an, daß die KMinKonf. prüfen möchte, inwieweit Russisch anstelle einer anderen Fremdsprache auch als Pflichtfach eingerichtet werden könne. — Interessant ist auch die Feststellung, daß in der Sowjetunion 61,3 % der Schüler der 5.—10. Klasse Deutsch als 1. Fremdsprache lernen, Englisch 26,4 % und Französisch nur 8 %. — (Offbg. Tgbl. 15. 12. 58)

Ein Bucharchiv über den Freiherrn vom Stein will die Stadt Hagen i. W. anlegen. Trotz vorhandener großer Bestände fehlen noch zahlreiche Bücher, Broschüren, Zeitschriftenaufsätze, Zeitungsartikel, auch Schauspiele, Novellen usw., die sich ganz oder vorwiegend mit Heinrich vom Stein oder seinen Mitarbeitern befassen. Solche Bücher vor allem aus der 2. Hälfte des vorigen Jahrhunderts liegen, weil veraltet, oft unbeachtet und unbenutzt in Lehrer- und Schülerbüchereien und fallen oft der Vernichtung anheim. Für die Forschung können sie aber sehr wichtig sein. Das Stadtarchiv bittet alle deutschen Schulen im In- und Ausland, ihm solche (auch stark zerlesene) Bücher und Einzelartikel im Kauf- oder Tauschweg zur Verfügung zu stellen. Auch ältere Stein-Literatur aus Privatbesitz kann käuflich erworben werden. Hinweise und Angebote möglichst bald an den Oberstadtdirektor in Hagen erbeten.

Auskunft über Handels- und Gewerbeabteilungen. Auf unsere Bitte in Heft 6/1958, S. 139 und 11/1958, S. 257, uns mitzuteilen, an welchen Deutschen Schulen im Ausland Handelsabteilungen, Gewerbeabteilungen oder kaufmännische Kurse eingerichtet sind, haben wir bisher nur zwei Zuschriften bekommen. Wir erneuern unsere Bitte um kurze Angaben (Voraussetzungen für den Eintritt, Dauer der Ausbildung, Stundenzahl, Fächer).

Lehrermangel in Bayern behoben? Für das Wintersemester 1958/59 haben sich in Bayern 2300 Studenten, d. h. ein Drittel mehr als vor einem Jahr, an den Pädagogischen Hochschulen eingeschrieben. Anreiz zum Lehrerberuf bildeten außer der Einrichtung des akademischen Studiums die verbesserte Lehrerbesoldung und die Zusage, daß die Junglehrer schon nach 6 Semestern Studium als außerplanmäßige Beamte eingestellt werden sollen.

Preisausschreiben des Deutschen Sportbundes. Für eine hervorragende wissenschaftliche Arbeit (Erstveröffentlichung) aus dem Gebiet des Sportes verleiht der DSB alle zwei Jahre die Carl-Diehm-Pla-

kette und einen Geldpreis bis zu 3000 DM an den 1. Preisträger. Weitere Arbeiten können mit Geldpreisen ausgezeichnet werden. Einsendeschluß: 1. Febr. 1960 eingeschrieben an die Geschäftsstelle des DSB, Frankfurt/M, Arndtstr. 39. Nähere Angaben durch diese Stelle.

Sonstige Länder

Ägypten. An der deutschen Mädchen-Schule der Borromäerinnen in *Alexandrien* besteht ein einjähriger Handelskurs, der mit einer Prüfung abschließt. Aufnahmebedingung ist die an dieser Schule erworbene „Mittlere Reife" oder eine gleichwertige Vorbildung. Die wichtigsten Fächer sind Kurzschrift und Maschinenschreiben (beide in deutsch, arabisch, französisch und englisch), sowie Korrespondenz, Betriebslehre und Wirtschaftsrechnen. Das Schwergewicht liegt dabei auf der sprachlichen Ausbildung. Zur Zeit besuchen 13 Schülerinnen den Kurs. Ch. B.-K.

Belgien. Mit der Errichtung der Europäischen Gemeinschaft in *Brüssel* sollte auch eine ihr angeschlossene Schule nach dem Muster der Europa-Schule in Luxemburg geschaffen werden. Die Verhandlungen zogen sich in die Länge. Schließlich waren es außer den Belgiern nur die Deutschen, die rechtzeitig zur Eröffnung Lehrer bereitstellten. Am 15. IX. 58 ordnete die Deutsche Schule in Brüssel zwei ihrer Lehrer an die neue Schule ab. Der Zugang deutscher Schüler in die neue Anstalt blieb aber bisher hinter den Erwartungen weit zurück. So ergab sich für die Deutsche Schule (das Gleiche gilt übrigens auch für das Lycée Français in Brüssel) überraschend und unerwartet als Folge der Neugründung der E. G. ein plötzlicher starker Zustrom von deutschen Schülern. 36 traten in den letzten Wochen ein, 28 weitere sind für den Beginn des neuen Schuljahrs Ostern 1959 bereits fest angemeldet, und weitere Anmeldungen sind zu erwarten. Da die Eltern fürchten, daß ihre Kinder wegen Raummangel zurückgewiesen werden könnten, neigen sie dazu, sie schon Monate im Voraus anzumelden, obwohl von der Schule immer wieder auf das Bestehen der Europäischen Schule hingewiesen wird. Mit diesem Zustrom entsteht aber eine bedenkliche Raumnot, weil die vorhandenen Klassenräume, die bisher auch für einige kombinierte Klassen ausreichten, zu klein und den neuen Klassenstärken nicht gewachsen sind. Schon jetzt mußten die gekoppelten Klassen 3 und 4 der Grundschule getrennt werden, und die Sekunden und Primen werden 1960, spätestens 1961 getrennt geführt werden müssen. Eine weitere Schwierigkeit erwuchs der Schule durch die in der Zersplitterung des innerdeutschen Schulwesens begründete verschiedenartige Vorbildung der Neueintretenden. Wie wir schon in früheren Berichten erwähnten, ermöglichte es bisher schon die Schule im Rahmen ihrer 13 Klassenstufen (4 Grundschul- und 9 Oberschulklassen) denjenigen ihrer Schüler, welche die Oberstufenreife nicht anstrebten, durch gewisse Abänderungen im Lehrplan und Erlaß bestimmter Stunden, daß sie — ohne einen getrennten Schulzweig zu bilden — den Abschluß einer achtklassigen Volksschule oder einer sechsklassigen Mittelschule erreichen können. Trotzdem ließ sich kein einziger der neueintreffenden Schüler ohne weiteres in diesen weitgespannten Rahmen einfügen; fast jeder brachte eine andere Vorbildung mit. Zwar erwies es sich als Vorteil, daß die Schule schon immer daran festgehalten hatte, ab Sexta Latein *und* Französisch und ab Quarta Englisch zu verlangen. Trotzdem mußten bereits 4 Förderkurse in Französisch und 2 in Latein eingerichtet werden, damit die Neulinge dem allgemeinen Klassenstand nach und nach angepaßt und Versetzungen ohne Verlust eines Jahres durchgeführt werden können. — Wer diese komplizierten unterrichtlichen Verhältnisse mit den wesentlich einfacheren einer innerdeutschen Schule vergleicht, muß den Mut, die Initiative und das Geschick bewundern, mit denen die Deutsche Schule den Schwierigkeiten begegnet.

Bolivien. Am 8. Nov. 1958, im 35. Jahre ihres Bestehens, entließ die Deutsche Schule *Oruro* zum 14. Male Abiturienten. Einer eindrucksvollen Feier im überfüllten Festsaal der Universität Oruro — die eigene Aula ist für solche Anlässe viel zu klein geworden — wohnte neben hohen Vertretern Boliviens, der Kirche, der Stadt und

des Konsularischen Korps auch der Vertreter des deutschen Botschafters, Legationsrat Bindewald, bei. Er überreichte im Auftrag des Botschafters zwei Buchprämien an die beste Abiturientin des Jahres 1958 und an die beste Schülerin im Lehrfach „Deutsch". Zum Gelingen des Festaktes trug besonders der deutsche Chor der Schule bei. Die Feier wurde vollständig vom bolivianischen Rundfunk übertragen. — Am Tag darauf übergab Legationsrat Bindewald nach einem vom deutschen Konsul in Oruro gegebenen Essen dem spanischen Vicekonsul Señor Segundo Tejero das ihm vom Herrn Bundespräsidenten verliehene Bundesverdienstkreuz als Anerkennung für die wertvolle Hilfe, die Konsul Tejero während des letzten Krieges der deutschen Kolonie Oruro und der deutschen Schule angedeihen ließ. — Die Deutsche Schule in Oruro war auch während der Jahre unmittelbar nach dem Kriege nie geschlossen, wenngleich mehrere Jahre lang ohne deutsche Lehrer unterrichtet werden mußte. In diesen schweren Jahren trugen die Hauptlast des Unterrichts die deutschen Schwestern von den „Christlichen Schulen der Barmherzigkeit". — Gtz

Columbien. Das Colegio Andino in *Bogotá* beschloß das Schuljahr 1958 am 21. November 1958 mit dem zur Tradition gewordenen Schlußakt im Teatro Colombia vor über 2000 Eltern und Gästen. 29 Schüler und Schülerinnen erhielten das Abgangszeugnis, das zum Studium an den Landesuniversitäten berechtigt. — In der Zeit vom 9. bis zum 16. September besuchte Präsident Dr. Löffler die Schule und überzeugte sich durch zahlreiche Unterrichtsbesuche von dem Stand der Leistungen und insbesondere des Deutschunterrichtes. — Mit Ende des Schuljahres kehrte der bisherige Leiter der Schule, Studienrat Dr. Bernhard Schulz (1955—1958) nach Ablauf seiner Beurlaubung in den heimischen Schuldienst zurück. Mit ihm verließ auch der Leiter der Grundschule, Reallehrer Walter Plass, die Schule (1953—1958). Zum neuen Schulleiter wurde Studienrat Dr. Alfons Pascal Leuschner bestellt; Leiter der Grundschule wurde Erich Schwitzner. Ferner kehrten im Dezember nach Ablauf ihrer Verträge 5 weitere Lehrkräfte nach Deutschland zurück (s. unter Persönliche Nachrichten). — Das Colegio Andino zählt gegenwärtig 1000 Schüler und Schülerinnen. Im Schuljahr 1959 wird erstmals die deutsche Reifeprüfung abgelegt werden können. Für die Schüler und Schülerinnen, die das deutsche Reifezeugnis erwerben wollen, ist eine Zusatzklasse, die Selekta, eingerichtet worden.

Italien. Das nach jahrelanger Beschlagnahme wieder in deutschen Besitz übergegangene Gebäude der Deutschen Schule in *Rom* wurde am 12. Dez. 1958 in Anwesenheit namhafter Persönlichkeiten aus Deutschland und Italien feierlich eingeweiht, nachdem es völlig renoviert und modernisiert worden war. An der Feier nahmen der deutsche Botschafter bei der italienischen Regierung M. Klaiber und der Staatssekretär vom italienischen Außenministerium A. Folchi teil. — Einen sehr aufschlußreichen zweispaltigen Aufsatz von J. Schmitz van Vorst über die D. Sch. in Rom bringt die Frankf. Allg. Zeitung vom 12. Dez. 1958. Wir werden auf ihn noch zurückkommen.

Rußland. Nach Angaben der TASS haben allein in der Ukraine 2½ Mill. Kinder vom 5.—10. Schuljahr ständig Deutschunterricht; in der ganzen Sowjetunion sollen es an 10 Mill. sein. Knaben und Mädchen, die zu höheren Posten aufsteigen wollen, nehmen eifrig am Deutschunterricht teil, in dem auch ausgewählte deutsche Dichter und die Verkünder des Sozialismus K. Marx und Fr. Engels gelesen werden. Die Parteileitung habe zu erkennen gegeben, daß für Russen, die ins Ausland abgeordnet werden, eine umfassende Kenntnis des Deutschen „sehr nützlich" sei. Selbst bei Unterredungen mit Angehörigen der Satellitenstaaten, die das Russische nicht ausreichend beherrschen, bediene man sich der deutschen Sprache. — Englisch und Französisch werden in allen höheren Klassen getrieben. In besonderen Internaten wird Gymnasiasten eine gründliche Kenntnis des Chinesischen vermittelt. — (W. Helander/ Helsinki in „Westfalenzeitung")

Spanien. Die im Jahre 1926 gegründete Deutsche Schule zu *Vigo* wurde 1951 wieder eröffnet. Sie ist in einem gemieteten Altbau untergebracht, der infolge der jähr-

lich steigenden Schülerzahl jedoch nicht mehr den Anforderungen entspricht. Es besteht allerdings die Hoffnung, daß das großzügig angelegte und durch seine günstige Lage ausgezeichnete, 1945 enteignete frühere Schulgebäude zu Beginn des Schuljahres 1959/60 wieder in deutsche Hände übergeben wird, nachdem im März 1958 die Statuten des Schulvereins durch das spanische Innenministerium genehmigt worden sind. — Am 1. Dez. 1958 zählte die Schule 145 Schüler (32 Deutsche, 108 Spanier, 5 anderer Nationalität). Sie wurden unterrichtet von 5 aus der Bundesrepublik entsandte und 3 spanische Lehrer sowie 2 deutsche Hilfskräfte. Die Schule gliedert sich in einen zweijährigen Kindergarten, eine vierjährige Grundschule und ein neusprachliches Gymnasium bis zur Mittleren Reife. Die spanischen Schüler legen nach dem 4. Grundschuljahr das spanische Ingreso-Examen und dann alljährlich die Bachillerato-Prüfung ab. Die 1. Bachillerato-Klasse besteht seit Schuljahrsbeginn 1958. Unterrichtet wird vormittags von 9—14 Uhr (6 Unterrichtsstunden zu 45 Minuten), nachmittags außer donnerstags und samstags von 15.30—17.30 Uhr. Die Grundschulklassen kommen damit auf 26—32, die Oberschulklassen auf 36—37 Wochenstunden. — Die beiden Deutschkurse für Erwachsene werden von 36 Teilnehmern besucht.

Türkei. Die heute 965 Schüler, 36 deutsche und 23 türkische Lehrer zählende Deutsche Schule in *Istanbul* feierte Ende 1958 das 90. Jubiläum ihres Bestehens. Auf die interessante Geschichte der Anstalt werden wir noch zurückkommen.

Büchertisch

Wunderbare Welt, Herders Bildungsbuch für Jungen und Mädchen. Quartformat, 256 S. mit 480 Abb., darunter 77 Farbbildern, geb. in farbigem, glanzfolienkaschiertem Halbleinenband, Herder, Freiburg/Br., 1958, DM 16,80. — Wer das Buch aufschlägt, ist erstaunt über die Fülle der in ihm dargestellten Themen und über seine reiche Ausstattung. Er staunt aber auch darüber, daß das zu erstellen für diesen Preis möglich war. Das Lesealter von 10—14 Jahren wird mit diesem Buche angesprochen. Es will ihm ein Wegweiser durch die Vielfältigkeit unserer Welt sein, vor allem dadurch, daß es dem Fassungsvermögen der Jungen und Mädchen dieses Alters angepaßt ist. Die textliche Gestaltung will in vielen Beispielen Sinn und Wesen einer Sache anschaulich darstellen. Wissenswertes wird in Merktafeln, Tabellen und Schaubildern nochmals zusammengefaßt. Ein Schlußregister mit 1500 Stichwörtern kann als Nachschlagewerk benutzt werden. Das Werk kann zwei Aufgaben dienen: einmal der außerschulischen Bereicherung und zum andern der eigentlichen Schularbeit. In der vollausgebauten Volksschule wäre es geeignete Grundlage eines ganzheitlichen Abschlußunterrichtes; für die Auslandsschulen ist es bestens geeignet, den Sachkundeunterricht der Mittelstufe abzurunden. Schröter

F. W. Putzger, **Historischer Schulatlas.** 74. Auflage, Velhagen & Klasing, Bielefeld, 1958. Ln. DM 12,40. — Diese soeben erschienene neueste Auflage des handlichen und schönen Werkes bringt in scharfer Klarheit 8 neue Karten zur Gegenwartsgeschichte (Die beiden Amerika, Ostasien, Sowjetrußland, Wendepunkte des 2. Weltkriegs, Bombenschäden deutscher Städte, Vom Empire zum Commonwealth). 3 Karten wurden erneuert. Der Atlas ist sehr zu empfehlen. Berger

Katholische Schulbibel. Bearb. v. Paul Bergmann, hg. von Otto Karrer, Bilder v. Gebh. Fugel. Verlag Ars Sacra, Joseph Müller, München, 1958 (Neuausgabe). 94 Kupfertiefdruckbilder, 352 S., 2 Karten, 12 Photos v. Hlg. Land. Personenregister u. Lexikonanhang. Gln., DM 6,80. — Nachdem in Heft 10/58, S. 240, ein evang. Lesebuch angezeigt worden ist, sei heute mit derselben Begründung und mit dem Recht der Parität auf die vorliegende katholische Schulbibel (ein biblisches Lesebuch) aufmerksam gemacht. Auch sie ist in bezug auf schöne Ausstattung, hochkünstlerische Be-

bilderung, klaren Druck und edlen Stil hervorragend geeignet, bei ihrer Verwendung im Religionsunterricht die Erziehung zu gutem Deutsch an unseren sprachlich gemischten Auslandsschulen wesentlich zu fördern. Mit beiden Anzeigen haben wir unseren Grundsatz, die Beurteilung bzw. Anzeige religiöser Lehrbücher den Geistlichen zu überlassen, einmalig durchbrochen.

Berger

Fritz Lockemann: **Gestalt und Wandlungen der deutschen Novelle.** Gesch. einer lit. Gattung im 19. und 20. Jh., Max Hueber Verlag, München, 1957. 391 S., Ln., DM 14,80. — Die kluge, wenn auch etwas schwierige Einleitung gibt neben Begriffsbestimmungen und Grenzziehungen eine Würdigung der bisherigen Untersuchungen und die Zielsetzung des Autors. Aufgabe einer Gattungsgeschichte der Novelle müsse es sein, „Art und Wandlung derjenigen Züge herauszuarbeiten, die das spezifisch novellistische Gepräge einer Erzählung ausmachen". Dieser Forderung wird Lockemann gerecht. Vorausgeschickt wird noch eine Aufzählung der Gesichtspunkte, unter denen im Folgenden die deutsche Novelle von der Romantik bis zur jüngsten Gegenwart betrachtet wird: Die Arten der Rahmenerzählung, die Spannung zwischen Ordnung und Chaos in verschiedenen Gestaltungen, die konzentrierende Tendenz des Wendepunktes; und sehr zahlreiche treffliche Analysen einzelner Novellen bilden dann den Bestand der Darstellung des wertvollen Werkes. Damit ist eine schulende Klärung der Beurteilungsprinzipien gegeben, die in jedem Einzelfalle dem Betrachter nützt. Die Ausführung entspricht diesen Grundsätzen: Die Gesellschaft als Ordnungsmacht, Triebkräfte als göttliche und dämonische Mächte, Ordnung und Chaos als wirkende Kräfte im Leben, realistisch-individualistische Wendepunkte und individuell-ethische, der Trieb als Chaos und Ordnungsmacht, deren Illusionscharakter, Umkehrung der Wertungen, der chaotische Untergrund der bürgerlichen Ordnung u. a. m. Dabei wird das Wesentliche der Novelleninhalte sehr geschickt in Bezug zu diesen polaren Wertungen gesetzt, so daß sich eine klare, lehrreiche Einübung der Betrachtungsweisen ergibt. Berger

Herbert Wendt: **Ich suchte Adam.** Roman der Urgeschichtsforschung. G. Grote Verlag, Rastatt, 1953. 608 S. mit 48 Bildtfln. u. 67 Textabb., Großformat, Gln., DM 19,80. — *Herbert Wendt:* **Auf Noah's Spuren.** Die Entdeckung der Tiere. G. Grote Verlag, Rastatt, 1956. 576 S., 192 Textbilder u. 135 Abb. auf 64 Tfln. Großformat, Gln., DM 19,80. — Man kann über die Berechtigung der legendär-symbolischen, fast scherzhaft irreführenden Buchtitel anderer Meinung sein als der Verlag, wenn sie auch einer Zeitmode folgen. Sie mögen gleichwohl die Aufmerksamkeit der Laien auf die beiden äußerst belehrenden, inhaltsreichen, sachlichen und spannenden, sehr ernsthaft-wissenschaftlichen Werke hinlenken, denen weiteste Verbreitung zu wünschen ist. Ist es doch immer der Bereich der Grenzgebiete zwischen den Fachwissenschaften, der am fruchtbringendsten ist. Im vorliegenden Fall sprechen diese durchaus entwicklungsgeschichtlich orientierten Bücher nicht nur uns Biologen oder den biologisch interessierten Gebildeten an, sondern ebenso den Historiker, den Völkerpsychologen, den Kulturhistoriker und Erdkundler, wie sie auch allgemein weltanschaulich aufbauend helfen werden. Schildern sie doch den „Roman einer Wissenschaft" mit einer Fülle des Wissens, einer stofflichen Gedrängtheit und in erregendem Stil, und behandeln sie doch alle überwundenen Irrtümer, Rätsel, Probleme und deren endlichen Lösungen in äußerst geschickter Darstellung. Möge es sich um neueste Ausgrabungsergebnisse, Theorien, Forschungsreisen, uralte Tierwanderungen, Entdekkungsfahrten, Sammlungen und Tiergärten der Antike, des Mittelalters und des fernen und nahen Ostens handeln, um die Welt der Infusorien und der Riesentiere des Sekundär und Tertiär, die geologisch-biologischen Zusammenhänge zwischen den Kontinenten, die urweltliche Fauna Australiens oder Uramerikas, das Tier in Religion, Sage, Mythos und Kunst, — immer erschließen sich dem Leser neue Gebiete, vielleicht auch dem Fachmann. Denn hier sind alle neuen Forschungsergebnisse mit verarbeitet, und die Entwicklungslinien reichen von den frühesten Erdperioden und der Vorgeschichte der Tier- und Menschenwelt

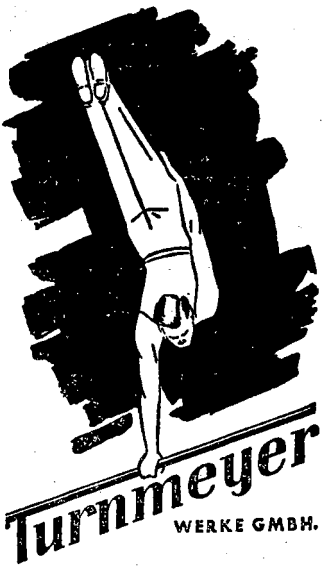
bis zum heutigen Tag. Zu weiteren vertiefenden Studien verhelfen reichhaltige Literaturangaben, Sach- und Personenregister. Das „Adambuch", eine Ergänzung zu Weinert, v. Königswald, de Terra, Kühn u. a., schildert die Menschheitsentwicklung von den vorschimpansigen sog. Prokonsuln, vom ältesten menschlichen Fossil, dem „Kind von Taungs" (vor 1 Million Jahren) bis zu den unmittelbaren Vorfahren des heutigen homo sapiens, den Cromagnon- und Aurignacrassen, es klärt die Auseinandersetzungen der Anthropologen und die Sicherungen der Ausgrabungsweise gegen jeden skeptischen Einwand. So hat auch Wendts Buch des Menschen in der kurzen Zeit nach seinem Erscheinen weltweite Verbreitung gefunden und wurde in alle Kultursprachen übersetzt. Möge dieser Erfolg auch seinem Schwesterbuch beschieden sein. Schultz

G. Kühn: **Stilbildung in der höheren Schule.** Verlag Schwann, Düsseldorf, 1955, 2. A., 280 S., DM 13,50. — Das Buch hat sich zum Ziel gesetzt, ein Handbuch zu werden, das in allen Fragen der Stilbildung Rat und Anregung bietet. Dieses Ziel ist zweifellos in weitem Maße erreicht worden. Damit ist schon ausgesprochen, daß es besonders für den Auslandsschullehrer wertvoll ist. Willkommen ist der Rückblick auf Ansichten und Gepflogenheiten bei früheren Einstellungen dem deutschen Aufsatz gegenüber. In gedrängter, aber doch umfassender Weise werden die Hauptlinien aufgezeigt. Dabei wird deutlich darauf hingewiesen, daß alles veraltet Erscheinende das Gute hatte, gedankliche Klarheit und logische Zucht zu fordern. Erfreulicher Weise hält auch Kühn weiterhin an Gliederungen und Ordnungsbegriffen fest, wenn er auch zu strenge Maßstäbe aufgibt. Uns deutschen Auslandslehrern ersteht die Pflicht, das möglichst zu pflegen, was das deutsche Schulwesen und die deutsche Pädagogik so beispielgebend gemacht hatte: die Erziehung zur Gründlichkeit und Gediegenheit. Weiterhin ist das neue Werk für den Deutschunterricht im Auslande so wichtig, weil hier die Praxis spricht. Nicht weniger als 46 tatsächlich geschriebene Schülerarbeiten geben mit den sich anschließenden Bemerkungen Beispiele für die lebendige Unterrichtstätigkeit. Erfreulicherweise wird eingehender über den Wert von Übersetzungen aus fremden Sprachen gehandelt. Die Zusammenfassungen des Inhalts der einzelnen Abschnitte erleichtern jenen die Benützung des Buches, welche aus irgendwelchen Gründen nicht gerne allzu lange bei der Theorie sich aufhalten wollen. Göttling

W. Zimmermann: **Deutsche Prosadichtungen der Gegenwart,** Teil I. Verlag Schwann, Düsseldorf, 1956, 293 S., DM 10,50. — Dem schon vor längerer Zeit erschienenen II. Teil der Interpretationen für Lehrende und Lernende ist nunmehr der I. gefolgt. Man muß dankbar sein, wenn in diesen beiden Büchern die oft sehr schwierige Erschließung von Prosadichtungen neuerer, vor allem neuester Zeit, wenn nicht abgenommen, so zumindest stark erleichtert wird. Die Auswahl ist mit großem Verständnis getroffen, so daß jeder Kollege für seinen besonderen Zweck und Geschmack Geeignetes finden wird. Sehr vorteilhaft macht sich bemerkbar, daß der Verfasser die Absicht verfolgt, mit der inhaltlichen Interpretation die geistesgeschichtliche Entwicklung der Dichtung der letzten Jahrzehnte zu erschließen. Göttling

Schöninghs deutsche Textausgaben. Verlag Schöningh, Paderborn. Je nach Band DM 0,60—2,—. — Der Schöningh-Verlag hat es sich offensichtlich zur lobenswerten Verpflichtung gemacht, der Schule den Weg zur größtmöglichen Auswahl von Lektüre für den Deutsch- bzw. Literaturunterricht im allgemeinen zu eröffnen. An die 140 Schulausgaben bieten sich bereits an, wobei die Stoffe von der Antike bis zu unseren Tagen gehen, deutsche wie Weltliteratur einbegreifend. In äußerlich einfacher, aber geschmackvoller, einheitlicher Form bieten sie sich an. Die sorgfältige Bindung gewährleistet weitgehende Haltbarkeit. Die Einleitungen und Erläuterungen sind bei aller Einfachheit und Begrenztheit ausreichend. Wie sehr die Herausgeber bestrebt sind, auf das Fassungsvermögen der Schüler Rücksicht zu nehmen, zeigt eine der letzten Ausgaben: Platon, mit Apologie, Kriton und der Rahmenerzählung des Phaidon.

Göttling



Hersteller der weltbekannten „MEFA" Qualitäts Turn- und Sportgeräte

Unser Fertigungsprogramm:

Turnhalleneinrichtungen
Turn- und Sportgeräte
Leichtathletikgeräte
Sportbälle
Spielplatzgeräte

Bei Bedarf bitten wir um Ihre gefällige Anfrage.

Durchgeführte Lieferungen an Deutsche Schulen in Mailand u. Rom/It., Barcelona/Spanien, Brüssel/Belgien, Puerto Varas - Concepciòn - LaUnion - Valparaiso/Chile, San Josè/Costa Rica - Teheran/Iran usw.

· Hagen i.W. · Deutschland

Telefon 22241, 42, 43 · Gegründet 1886

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

JANUS-BÜCHER *Jeder Band DM 3,20*

Berichte zur Weltgeschichte

„All diese Vorzüge lassen es wünschenswert erscheinen, jedem interessierten Schüler die Reihe zugänglich zu machen. So sollte sie zum mindesten in jeder Schülerbücherei vertreten sein. Sie wird sich darüber hinaus bald als unentbehrlich in der Bibliothek eines jeden Pädagogen und der höheren Schüler erweisen." (Wochenschau, Frankfurt)

1. **Chinas kulturelle Revolution,** Die Bewegung vom 4. Mai 1919
   Von Prof. Wolfgang Franke, Hamburg
2. **Cortés in Mexiko,**
   Von Dr. H. D. Disselhoff, Berlin
3. **Napoleons Griff nach der Karlskrone,** Das Ende des alt. Reiches 1806
   Von Prof. Hellmuth Rössler, Darmstadt
4. **Israel,** Wiedergeburt eines Staates
   Von M. Y. Ben-gavriêl, Jerusalem
5. **Canossa,** Heinrich IV. und die Kirche
   Von Prof. Wolfram von den Steinen, Basel
6. **Lenin 1917,** Die Geburt der Revolution aus dem Kriege
   Von Dr. Erwin Hölzle, Konstanz
7. **Die Reichsgründung in Versailles,** 18. Januar 1871
   Von Prof. Gustav Adolf Rein, Hamburg
8. **Roosevelt und der Krieg,** Die Vorgeschichte von Pearl Harbor
   Von Dr. Hellmuth Günther Dahms, Bebenhausen
9. **Sullas Marsch auf Rom,** Der Verfall der römischen Republik
   Von Prof. Hans Volkmann, Köln
10. **Rienzi,** Das abenteuerliche Vorspiel der Renaissance
    Von Dr. K. H. Höfele, Mainz
11. **Hammurabi von Babylon,** Die Errichtung eines Reiches
    Von Prof. Hartmut Schmökel, Northeim
12. **Königgrätz,** Bismarcks tragische Trennung von Österreich
    Von Prof. Wilhelm Schüssler, Jugenheim
13. **Aufstand in Böhmen,** Der Beginn des Dreißigjährigen Krieges
    Von Dr. Hans Sturmberger, Wien
14. **Der Stille Ozean,** Entdeckung und Erschließung
    Von Prof. Hans Plischke

JANUS-BÜCHER im Verlag R. Oldenbourg, München

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 3 · 6. Jahrgang · München, März 1959

VI. JAHRGANG MÄRZ 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Zur Situation der deutschen Sprache und Kultur im Ausland . . . . . H. Tenbrock Seite 53
2. Deutsche Kulturpolitik im Ausland . . . . . Seite 56
3. Die Zersplitterung der deutschen höheren Schule, gesehen von einer Auslandsschule . . . . . H. Göttling Seite 57
4. 5. Hauptversammlung des VdLiA (Voranzeige) . . . . . Seite 59
5. Wiederaufbau und Zielsetzung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der deutschen Schule Rom . . W. Hörl Seite 60
6. Das Schulwesen Afghanistans . . . . . N. Herrmann Seite 62
7. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 65
8. Aus aller Welt . . . . . Seite 66
9. Büchertisch . . . . . Seite 71
10. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 76

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

Zur Situation der deutschen Sprache und Kultur im Ausland

Von Dr. R. H. Tenbrock

Oberstudiendirektor und Leiter der Deutschen Schule Istanbul

Es ist eine der Besonderheiten der europäischen Situation nach dem 2. Weltkrieg, daß der politische Weg der europäischen Völker auf eine stetige Überwindung politischer Gegensätze abzielt, ohne daß darüber im geistig-kulturellen Raum die Völker ihre nationalen Eigenheiten verlieren. Gerade das entspricht europäischer Wesensart. Denn die Vielfalt kultureller Äußerungen, entsprungen der Betonung nicht nur des persönlich, sondern auch des national Individuellen, ist immer ein besonders positives Charakteristikum europäischer Geistigkeit gewesen. Man könnte durchaus die Ansicht vertreten, daß Europa aufhören würde zu sein, wenn es diese Vielfalt im geistig-kulturellen Raum je aufgäbe.

Dennoch verliert diese Sicht Europas sehr viel von ihrer innereuropäischen Gewichtigkeit, wenn man unsern Kontinent und seine besondere Kultur von außen betrachtet. Für den kulturell interessierten Durchschnitts*nicht*europäer verwischen sich leicht die feinen Unterschiede der verschiedenen kulturellen Lebensäußerungen der europäischen Nationen. Europäische Kultur erscheint als ein einheitliches Ganzes, das sich einem jedoch erst über das Mittel einer der führenden Sprachen Europas erschließt. Diese zu erlernen stellt den ersten Versuch dar, europäischer Kultur zu begegnen; und sie zu beherrschen, gibt die Möglichkeit, die Begegnung für sich selbst und das Volk, dem man angehört, fruchtbar zu machen. Von daher gesehen muß es im Interesse ganz Europas liegen, daß möglichst viele europäische Nationen sich bemühen, über eine der wesentlichen europäischen Sprachen die Welt mit Europa zu verbinden. Deswegen hat mit Recht Kulturpolitik aufgehört, Tummelplatz des Beschränkt-Nationalen im Ausland zu sein; ja man könnte, wenn auch immer noch einschränkend, sagen, daß sich gerade im Ausland die verschiedenen nationalen Kulturträger und Kulturinstitutionen als Ausdruck der Vielfalt zu begegnen beginnen.

Jedoch ist — vor allem vom Ausland her gesehen — diese Betonung der Vielfalt europäischer Kultur völlig unberechtigt, wenn man die Sicht auf den deutschen Kulturraum beschränkt. Das Wort „deutsch" ist hier nicht im politisch-geographischen Sinne gedacht, sondern umfaßt jenes Gebiet, in dem die deutsche Sprache gesprochen wird, allerdings aus politischen Erwägungen mit der einen Einschränkung der deutschen Sowjetzone, weil sich hier, zumindest bei den Zonenmachthabern eine immer stärkere Abwendung von europäischer Kultur und Geistigkeit vollzieht. Deshalb muß dieser Bereich außer Betracht bleiben.

Denkt der Ausländer an deutsche Kultur, so verbinden sich damit bei ihm ebenso die Namen Bonn und Berlin wie Wien und Zürich, oder Goethe und Schiller wie Grillparzer und Keller, Bach und Beethoven wie Mozart und

Haydn, Heidegger und Heisenberg wie Freud und Jung. „Deutsche" Kultur wird als ein Ganzes empfunden und ist unabhängig von politischen Grenzen. Und der Zugang zu dieser Kultur vollzieht sich, gleichgültig ob im Ausland oder in der Bundesrepublik, Österreich oder der Schweiz über die deutsche Sprache. Deshalb ist es auch häufig für den Ausländer völlig ohne Belang, in welches Land er geht, um den unmittelbaren Kontakt mit dem Deutschen zu erhalten. Die Wahl des Ortes ist vielfach von sehr äußeren Faktoren abhängig (Stipendien, kurze Anreisen, Ausbildungsmöglichkeiten, evtl. Verwandtschaft, klimatisch günstige Lage usw.), entscheidend ist allein der deutsche Sprach- und Kulturraum. Selbst Absolventen deutscher oder österreichischer Schulen im Ausland beziehen nicht unbedingt eine deutsche oder österreichische Universität, sondern studieren ebenso oft an Schweizer Universitäten, weil sie sich nicht vom Gesichtspunkt ihrer schulischen Tradition leiten lassen.

Nun ist es unbestritten, daß der Drang des Ausländers, mit deutscher Kultur in Berührung zu kommen, gerade in den Jahren nach dem 2. Weltkrieg erstaunlich gewachsen ist und immer noch wächst. Die Gründe dafür können hier nicht untersucht werden, sie sind auch völlig ohne Belang, weil die Folgen viel wesentlicher sind. Der Andrang zu deutschsprachigen Schulen im Ausland — mögen sie nun von Deutschen oder Österreichern geführt und unterhalten werden — nimmt von Jahr zu Jahr zu. Er stellt an die Finanz- und Kultusbehörden dieser Länder bezw. privater Stellen beträchtliche Anforderungen. Sie zu erfüllen mag als Teil einer deutschen oder österreichischen Kulturpolitik im Ausland angesehen werden und hat unter Berücksichtigung mannigfacher politischer und wirtschaftlicher Gesichtspunkte ihre unbestreitbar eminent große Bedeutung. Aber diese Schul-Einrichtungen allein können den Drang nach einer Verbindung mit deutscher Kultur und Geistigkeit nicht befriedigen. Deshalb fühlen sich viele fremde Länder veranlaßt, in *ihren* Schulen Deutschunterricht einzuführen, an *ihren* Universitäten Lehrstühle mit deutschsprachigen Professoren zu besetzen, den Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, in Sonder- oder Abendkursen die deutsche Sprache zu erlernen.

Daraus ergeben sich in der ganzen westlichen Welt zahlreiche Anforderungen „deutscher" Lehrkräfte für ausländische (fremdstaatliche) Schulen und Universitäten. Nach dem Gesetz der Schwere werden diese meistens zunächst an die Bundesrepublik gerichtet. In den Augen des Auslandes gilt sie als Nachfolgerin des ehemaligen Reiches. Auf Grund ihrer Bevölkerungszahl erwartet man von ihr, daß sie den Anforderungen — auch unter dem Gesichtspunkt einer gewissen finanziellen Belastung — am besten nachkommen kann.

Leider hat es sich im Laufe der letzten Jahre herausgestellt, daß die Bundesrepublik auf Grund ihres Lehrermangels nicht einmal in der Lage ist, die Anforderungen der deutschen Auslandsschulen zu befriedigen, obschon die Kultusministerien in dieser Beziehung größtes Entgegenkommen bewiesen. Aus diesem Grunde wenden sich verschiedene Länder des neutralen Gürtels, welche deutsche Lehrer für ihre eigene Schulen und Institute suchen, entweder an die Sowjetzone oder geben ihre Pläne, Deutsch als Fremdsprache einzuführen, wieder auf. Befriedigt die Zonen-Republik die Wünsche der betreffenden Länder, so bedeutet die Entsendung von Lehrern der Zone zwar einen Gewinn für die Verbreitung der deutschen Sprache, gleichzeitig ist jedoch damit zu

rechnen, daß diejenigen, die Deutsch studieren, durch ihre Lehrer dem europäischen Kulturbereich entfremdet werden.

Berücksichtigt man diese Tatsachen, so wird man zu dem Schluß kommen, daß nach Mitteln und Wegen gesucht werden muß, um Abhilfe zu schaffen, wenn nicht die vielleicht einmalige Chance für den deutschen Kultur- und Sprachbereich vertan werden soll, was uns, wenn die Folgen in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht sichtbar werden, — denn jede Unterlassung im kulturellen Bereich rächt sich erst nach einer gewissen Zeit, — von der nächsten Generation mit Recht vorgeworfen wird. Zudem stehen uns Mittel und Wege offen, um einen wesentlich größeren Teil der Anforderungen nach deutschen Lehrkräften zu erfüllen.

Die drei Länder, in denen Deutsch gesprochen wird — die Schweiz, Österreich und die Bundesrepublik Deutschland — befinden sich politisch, kulturell und wirtschaftlich in einer Situation, die eine weitgehende Übereinstimmung der Anschauungen ermöglicht. Eine solche Situation hat es in der Geschichte des deutschen Sprachbereichs seit Jahrhunderten nicht mehr gegeben. Deutsche Reichsträume, verbunden mit einem Streben nach Vormachtstellung in Europa, sind ausgeträumt. Anschlußgedanken gibt es weder in Österreich noch in Deutschland. Das kulturelle deutsche Erbe, das allen drei Ländern gehört, erfährt, wie seit langem nicht mehr, keine Interpretation mehr unter dem Gesichtspunkt des begrenzt Nationalen. Deshalb sollten diese drei Länder über ihre Kultusverwaltungen bezw. vielleicht zunächst über ihre Auswärtigen Ämter zu einer Übereinkunft kommen, um die Weitergabe dieses kulturellen Erbes durch die Erlernung der deutschen Sprache in allen jenen Ländern sicher zu stellen, die sich für die deutsche Sprache interessieren. Man sollte eine *„Zentralstelle für deutsche Sprache und Kultur im Ausland"* schaffen, die mit je einem österreichischen, einem schweizerischen und einem deutschen Vertreter zu besetzen wäre. Bei dieser Zentralstelle würden über die Kultusverwaltungen der drei Länder alle jene Lehrkräfte registriert, die an der Auslandsarbeit an einer fremdstaatlichen Schule interessiert sind und nach Meinung ihrer Kultusverwaltungen für eine solche in Frage kommen. Gleicherweise könnten sich dort Assistenten, Dozenten und Professoren registrieren lassen, denen an der Arbeit an einer Auslandshochschule gelegen ist. Werden vom Ausland Kräfte angefordert, so werden diese Anforderungen an die Zentralstelle weitergeleitet. Sie wählt unter den Bewerbern die geeigneten aus, gleichgültig aus welchem Lande sie stammen. Die Modalitäten der Entsendung müßten im einzelnen im Benehmen mit den Kultusverwaltungen bezw. den Auswärtigen Ämtern der drei Länder geregelt werden. Natürlich müßte es auch zum Aufgabenbereich der Zentralstelle gehören, den Lehrer im Ausland wirtschaftlich zu sichern. Zu diesem Zweck sollten die drei Länder sich verpflichten, entsprechend der jährlich von ihnen entsandten Zahl der Lehrkräfte einen bestimmten Betrag bei der Zentralstelle einzuzahlen, der im wesentlichen dazu verwandt werden sollte, eine wirtschaftliche Gleichstellung entsprechend der Aufgabe bei allen entsandten Lehrkräften im Ausland und in ihrer Heimat zu gewährleisten.

Es kann nicht die Aufgabe dieser Zentralstelle sein, Kulturpolitik zu treiben. Das geht auch schon daraus hervor, daß die von den Ländern jeweils

in eigener Regie unterhaltenen Kulturinstitute nicht in ihren Bereich fallen. Die Zentralstelle ist nur für alle jene Lehrkräfte verantwortlich, die im Ausland an landeseigenen Instituten und im Auftrage des jeweiligen Staates arbeiten. Ihre wesentliche Aufgabe liegt deshalb im Organisatorischen. Dennoch mindert das nicht ihre große Bedeutung. Denn indem sie diese so durchführt, daß sie aus dem gesamten Sprachbereich möglichst zahlreiche und geeignete Kräfte zur Verfügung stellt und diesen eine wirtschaftliche Sicherheit verbürgt, trägt sie in einem Maße zur Verbreitung deutscher Sprache und Kultur bei, wie es bei jedem einzelnen der drei Länder in der augenblicklichen Situation nicht möglich ist.

Deutsche Kulturpolitik im Ausland

Über das Thema „Deutsche Kulturpolitik im Ausland" sprach am 24. Oktober 1958 Bundestagspräsident *Dr. Gerstenmaier* auf der Jahrestagung des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart. Er führte aus: Die deutsche Kulturpolitik muß einerseits dem Auslandsdeutschen eine produktive Verbindung mit dem inneren Leben der Heimat ermöglichen, ohne ihm das Zusammenleben mit dem Gastvolk zu erschweren; und sie muß zweitens fremden Völkern Deutschlands Denkart und Gefühlswelt verständlich zu machen suchen, und zwar so redlich und ohne Nebenabsichten, daß man es uns glaubt, daß wir nichts anderes sein wollen als gutwillige Nachbarn und verläßliche Freunde, Menschen mit einem festen Verhältnis zu solider Leistung und einer Abneigung gegen alle Pose und alles Robotertum. Bei dieser Arbeit können wir aus unseren eigenen Fehlern viel lernen, aber auch aus den Fehlern der anderen. Die Auslands-Kulturpolitik der Bundesrepublik darf sich nicht mehr in die Niederungen der bloßen Propaganda verirren. Respekt vor dem fremden Gastvolk ist die Voraussetzung für die Entwicklung stabiler Beziehungen zwischen den Völkern. Diese Beziehungen verlangen ein beiderseitiges Geben und Nehmen, sie fordern Bewahrung und Austausch. Unsere imponierenden Exportzahlen allein sind noch keine erschöpfenden Deklarationen unseres kulturellen Niveaus, wenn sich auch in ihnen ebenfalls eine Seite unserer geistigen Leistung zeigt.

Auf das Auslandsschulwesen übergehend, stellte Dr. Gerstenmaier fest, daß dem Auswärtigen Amt für das lf. Rechnungsjahr 1958/59 23,2 Millionen DM für allgemeine kulturelle Zwecke zur Verfügung stehen und 27 Millionen für die Unterstützung der deutschen Schulen im Ausland, im ganzen also rd. 50 Millionen. (Dieser Betrag darf nicht verwechselt werden mit jenem anderen 50-Mill.-Fonds, den der Bundestag für die sog. Entwicklungsländer bewilligt hat, wenn auch aus letzterem Ausbildungswerkstätten und andere schulische Einrichtungen der Entwicklungsländer unterstützt werden). Wir halten beide Fonds auseinander, während z. B. ein französischer Entwurf Kulturpolitik und Entwicklungshilfen weitgehend zusammenfaßt. Der größte Teil unseres Kulturfonds geht an die deutschen Auslandsschulen. Unsere Kulturpolitik im Ausland widersetzt sich heute nicht mehr der Assimilierung jener Deutschen, die sich draußen eine neue Heimat geschaffen haben, aber sie bemüht sich andererseits darum, jenen eine kräftige Hilfe zu sein, die sich mit der ganzen Kraft ihres Herzens an die Kultur der alten Heimat

klammern. Wir werden künftig einen immer größeren Teil der staatlichen Mittel für jene großen Schulen einsetzen müssen, die nur zum kleinen Teil von deutschen Siedlerkindern besucht werden, die aber andererseits eine fruchtbare Verbindung zwischen Deutschtum und fremden Volkstum zu schaffen vermögen. In diesem Zusammenhang nannte der Bundestagspräsident einige Schulen, die er selbst kennen gelernt habe: die Nedjat-Oberschule in Kabul, die Deutsche Schule in Mexico-City, die in Lima und eine ganze Reihe der Schulen in Chile, Uruguay und Paraguay.

Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die kulturelle Wirkung Deutschlands in fremder Umwelt haben aber auch die deutschen Kulturinstitute im Ausland, die „Deutschen Häuser", Club- und Vereinshäuser und Gemeindezentren.

Nachdem Dr. Gerstenmaier noch festgestellt hatte, daß im Bundesparlament alle Parteien, wenn von Kultur gesprochen werde, sich denkbar aufgeschlossen zeigen und die Durchsetzung des Kulturetats auf keine Schwierigkieten stoße, faßte er die Aufgaben unserer Kulturpolitik im Ausland wie folgt zusammen:

1. Sie hat die Aufgabe ‚Deutschland und den Deutschen „von innen" verständlich zu machen; die Kinder des eigenen Volkes in der fremden Umwelt nicht ins Leere fallen zu lassen; und schließlich den Völkern der Welt mit den Gaben zu dienen, die wir Deutsche empfangen haben.
2. Die Kulturpolitik im Ausland wird zwielichtig und unfruchtbar, wenn sie von politischer Zweckpropaganda überfremdet oder nur für wirtschaftliche Werbung in Dienst genommen wird.
3. Sie hat nur solange eine Anziehungskraft und Verheißung, solange Deutschland selbst ein Kulturstaat ist, d. h. eine aktive und geistig produktive nationale Kulturgemeinschaft.
4. Sie bedarf zu ihrer Arbeit nicht nur einer zusammenfassenden und planenden Hand, sondern auch der Mitarbeit und Zusammenarbeit aller geistig aktiven Menschen unseres Volkes, aller Kulturschaffenden und Kulturpflegenden, und aller Institutionen, die sich dieser vornehmen Arbeit widmen.

(nach Stuttg. Ztg. 25. 10. 58)

Die Zersplitterung der deutschen höheren Schule, gesehen von einer Auslandsschule *)

Von OStDir. Dr. Hans Göttling, Brüssel

Der Deutschen Schule in *Brüssel* bot sich in den Wochen nach Wiederbeginn ihres Unterrichts im Herbst 1958 eine seltene Gelegenheit, an einem lebenden Beispiel Einblick in die Zerrissenheit des Unterrichtswesens in der Bundesrepublik zu bekommen und erneut zu erfahren, welche besonderen Schwierigkeiten eine deutsche Auslandsschule zu überwinden hat.

Der Anlaß war die Errichtung der „Europäischen Gemeinschaft" in Brüssel, die mit einem Male eine größere Zahl von deutschen Familien nach Brüssel brachte. Es handelte sich im Laufe von 2 Monaten um 36 neue Schüler. Von diesen fielen

*) Siehe auch unsere Notiz in H. 2/1959, S. 48.

11 auf die Grundschulklassen. Bei ihnen ergaben sich keine Schwierigkeiten in der Einschulung. Umso größer waren die Unstimmigkeiten, die sich bei der Einschulung der Kinder in die höhere Schule einstellten. Natürlich traten solche Probleme an sich ständig an die Deutsche Schule in Brüssel heran; es waren aber letztlich stets Einzelfälle, die leichter aufzufangen waren.

Zur Beurteilung ist es zunächst nötig, einen Einblick in den Aufbau der Deutschen Schule in Brüssel zu geben. Neben der Grund- und Volksschule umfaßt sie eine 6 klassige Mittel- und eine 9 klassige Oberschule. Bei den folgenden Überlegungen handelt es sich nur um die Sprachenfolge; bezüglich der übrigen Fächer liegen die Verhältnisse so, daß aus der Bundesrepublik kommende Schüler den Anschluß ohne ausschlaggebende Schwierigkeiten finden können.

In der Oberschule beginnt die Deutsche Schule Brüssel in der VI (Sexta) mit Latein *und* Französisch, in der IV (Quarta) kommt Englisch dazu. In der Mittelschule setzt Französisch in der VI, Englisch in der IV ein, Latein entfällt.

Unter den in Frage kommenden 25 Fällen entsprach gerade einer den Gegebenheiten in Brüssel; das Kind kam aus einer Saarbrückener Schule. Bei allen anderen war bezüglich der Sprachen eine Umschulung vorzunehmen.

Aus Deutschland brachten als Sprachenfolge mit:

7 Fälle: E VI, L IV, F O III
4 Fälle: L VI, E IV, F O III
2 Fälle: E VI, F IV, L O III

in den übrigen 12 Fällen lag jeweils eine andere Sprachenfolge vor.

Im einzelnen ergab sich folgendes Bild:

In der Sexta hatten begonnen mit Latein 9, Englisch 11, Französisch 2 Schüler;

In der Quarta hatten begonnen mit Latein 1, Englisch 12, Französisch 6 Schüler;

in der U III hatten angefangen mit Latein 1, Englisch 1, Französisch 2 Schüler;

in der O III hatten angefangen mit Latein 3, Englisch —, Französisch 12 Schüler.

Besondere Fälle (z. B. Russisch oder Spanisch ab VI) sind hierbei nicht berücksichtigt.

Weil die Deutsche Schule Brüssel aus den verschiedensten Gründen ihren Ausbau beibehalten mußte, war sie vor die Notwendigkeit gestellt, in kürzester Zeit Wege zu finden, um die Schüler auf den Stand der jeweiligen Klasse zu bringen. Dabei waren Maßnahmen zu treffen, daß die Schüler — natürlich nur bei sonst entsprechenden Leistungen — trotz der Lücken in den Sprachen aufrücken können, wobei dauernd beobachtet werden muß, daß in vertretbarer Frist das Fehlende nachgeholt wird. Es ist dann zu gegebener Zeit festzulegen, von wann ab die ordentliche und für die Versetzung gewertete Benotung einsetzt.
Die Überprüfung stellte fest:

Nachgeführt mußten werden in Latein: um 1 Jahr: 2 Schüler, um 2 Jahre: 4 Schüler, um 3 Jahre: 4 Schüler, um 4 Jahre: 2 Schüler;

in Französisch: 1 Jahr: 2 Schüler, 2 Jahre: 2 Schüler, 3 Jahre: 6 Schüler, 4 Jahre: 5 Schüler, 5 Jahre: 3 Schüler, 6 Jahre: 3 Schüler.

Zu diesem Zwecke wurden 2 Förderkurse in Latein und 4 in Französisch eingerichtet. Es braucht wohl nur angedeutet zu werden, welche ganz besondere Aufgaben für die Lehrer sich bei einer solchen Regelung ergaben.

Ab U I ist es nicht mehr möglich, mit Förderkursen zu arbeiten. Es ergaben sich aber andere Ausweichmöglichkeiten. Für fehlendes Latein oder Französisch tritt an Ostern 1959 in der Reifeprüfung ein: in 1 Fall Spanisch, in 1 Portugiesisch, in 1 Griechisch, dazu läuft von früher her noch 1 Fall mit Italienisch.

Im Laufe der nächsten Zeit ist noch ein weiterer Zustrom von Sonderfällen mit Bestimmtheit zu erwarten. Weil sie fast immer einzeln auftreten, die Förderkurse aber bereits laufen, werden sich weitere Maßnahmen als nötig erweisen.

Bei dem Aufbau der Deutschen Schule Brüssel hatte man natürlich genaue Überlegungen angestellt, welchen sprachlichen Aufbau man ihr geben müßte, um sowohl den besonderen belgischen (Beginn von Französisch in Sexta; Niederländisch spielt an der Schule eine Sonderrolle), wie den besonderen Verhältnissen in der Heimat Rechnung zu tragen. Es erwies sich als sehr nützlich, daß wir in der Sexta zu gleicher Zeit mit Französisch *und* Latein beginnen; immerhin konnten so 9 neue Schüler ohne weiteres den Anschluß finden. Im Englischen ergab sich praktisch überhaupt keine Schwierigkeit, weil bei uns bereits in der IV diese Sprache einsetzt. Ein Nachholen war also nicht nötig; die in der Heimat vorher in VI und V erworbenen Kenntnisse lagen wohl jeweils eine Zeitlang brach, was aber nur dem anderweitigen Nachholen zugute kam.

Bei dem angegebenen Aufbau der Schule und den jetzt getroffenen Maßnahmen wurde auch berücksichtigt, daß bei einer etwaigen Rückkehr in die Heimat den Schülern beim Wiedereintritt in die verschiedenen heimischen Schularten so wenig Schwierigkeiten erwachsen sollen, wie es überhaupt nur möglich ist. Es bleiben als etwaige Schwierigkeiten bei der Rückkehr übrig der Eintritt in Klassen mit Griechisch und in die Unterstufe der Schulen mit Englisch als Beginn.

Im übrigen sei darauf verwiesen, daß die beim normalen Aufbau der Brüsseler Schule gestellten Anforderungen weder von den Lehrern, noch von den Eltern, noch von den Schülern als Überforderung empfunden werden; auch das Ausfüllen der Lücken wird schließlich von den Schülern, die wirklich für eine Oberschule geeignet sind, in den allermeisten Fällen geschafft. Das Problem der „Überlastung der Schüler" sieht vom Standpunkt der Auslandsschule überhaupt anders aus.

Aus der Übersicht geht wohl deutlich hervor, wie bedauerlich sich die Zersplitterung des heimatlichen Schulwesens bei uns in diesem Jahr auswirkte. Es ist nur gut, daß Schwierigkeiten, wie sie heuer aus den besonderen Umständen in der Deutschen Schule Brüssel eingetreten sind, normalerweise selten sind.

Voranzeige!

Wie im Septemberheft schon angekündigt, findet **die 5. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland e. V. Ende August 1959 in Hamburg** statt.

Für die Festvorträge ist Freitag, der 28. 8. 59 und für die Verbandsangelegenheiten Samstag, der 29. 8. 59 vorgesehen.

Das Grund- und Rahmenthema der Tagung wird entgegen der Vorankündigung in H. 9/1958, S. 210 lauten:

„AUSLANDSSCHULEN UND INTERNATIONALE SCHULEN"

Wir bitten die Kollegen im In- und Ausland, diesen Termin schon jetzt bei ihren Ferien zu berücksichtigen.

Für den Vorstand des VdLiA:
Dr. M. Johs, 1. Vorsitzender

Wiederaufbau und Zielsetzung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der deutschen Schule Rom *)

Von St.Rat Dr. Willi Hörl, Rom

Als im November 1950 die deutsche Schule Rom neu gegründet wurde, fehlte es noch an all den großen und kleinen Dingen, die zu einer betriebsfähigen Schule gehören. Von einem geeigneten Schulgebäude angefangen bis herab zu einem brauchbaren Nagel oder Hammer war von dem Bestand der alten Schule, die 1943 geschlossen worden war, nichts mehr übrig geblieben. So wäre die Lage für alle Fächer gleichermaßen schwierig, ja fast hoffnungslos gewesen, wenn nicht immer wieder durch die Hilfsbereitschaft der Heimat den am Aufbau der Schule Mitwirkenden neuer Mut und frische Kraft zuteil geworden wäre. An dieser Stelle wollen wir insbesondere die Situation des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die Entwicklung und den Aufbau der Sammlungen rückschauend betrachten.

Der völlige Mangel an Fachräumen, Unterrichtsgerät und Anschauungsmaterial und das Fehlen einer Fachkraft für Biologie und Chemie bis Oktober 1954 ließ den Aufbau der Naturwissenschaften zunächst nur langsam vorangehen. So verzweiflungsvoll aber einerseits die Lage auch aussah, so war es andererseits doch kein Unglück, daß aus dem absoluten Nichts heraus etwas geschaffen werden mußte. Es konnte beim Aufbau der Sammlungen ganz von vorne begonnen werden. Man brauchte sich nicht mit Altem herumzuschlagen, was der Entwicklung schon von vornherein eine mehr oder weniger erzwungene Richtung gegeben hätte. Das Fehlen jeglichen Experimentiergerätes wirkte sich vorteilhaft aus, indem neue Wege eingeschlagen werden konnten, so daß die Schule heute über einen modernen Lehrmittelbestand verfügt.

Um die anfängliche Not zu lindern, beteiligten sich an der Ausrüstung der physikalischen Sammlung deutsche Firmen durch Sachspenden. Elektrisches und optisches Material wurde der Schule von Gossen-Erlangen, Kodak-Stuttgart, Metrawatt-Nürnberg und TeKaDe-Nürnberg bereitwillig gestiftet. Die Phywe A. G. Göttingen gestattete durch langjährige Gewährung einer 25 %igen Ermäßigung die Aufstellung längerer Wunschlisten, als normalerweise möglich gewesen wäre. Im Dezember 1952 kam als Weihnachtsgeschenk die erste vom Auswärtigen Amt gestiftete „Ladung" physikalischer Geräte. Die Freude, mit welcher Lehrer und Schüler die sauber verpackten Teile behutsam aus ihrer Umhüllung befreiten, ist kaum zu beschreiben. Diese Freude durften wir seitdem immer wieder erleben. Dem Auswärtigen Amt und den genannten Firmen sei für diesen Dienst an unserer Jugend herzlichst gedankt.

Der stetig voranschreitende Ausbau der Schule zur Vollanstalt mit seinem wachsenden Raumanspruch ließ in den ersten Schulgebäuden keine eigenen Fachräume zu. Die Geräte mußten auf einzelne Klassenzimmer und Flure verteilt werden. Erst im Oktober 1954, als die Schule wieder einmal aus einem zu eng gewordenen Haus in ein größeres Gebäude umzog, konnte für den Physik- und Chemieunterricht erstmalig ein Zimmer mit einem Experimentiertisch ausgerüstet werden. Und mußte man auch Gas- und Wasseranschlüsse *über* dem Fußboden verlegen — eine Wohltat war's doch.

*) Aus der Festschrift zur Einweihung der neuen Schule am 12. Dezember 1958.

Durch die großzügigen Hilfen des Auswärtigen Amtes ging von nun an die Ausrüstung mit Geräten gut voran, während die Raumnot mehr und mehr wuchs. Die drei Fachlehrer für Physik, Chemie und Biologie teilten sich in ein Zimmer, einen Experimentiertisch und eine Konsole. Und trotzdem war es ein fröhliches Arbeiten, da jeder gewillt war, die Schwierigkeiten zu meistern. Und nicht zuletzt hat das gesamte Kollegium zum erfolgreichen Arbeiten der Naturwissenschaftler beigetragen, indem niemandem der Geduldfaden riß, wenn immer wieder Geräte aus den Klassenzimmern geholt werden mußten.

Nun ein kurzes Wort über den Aufbau des Physik- und Chemieunterrichts an unserer Schule. Mancherlei Umstände zwingen zu Beschränkungen, so vor allem das wesentlich kürzere Schuljahr. In den Jahren 1951/52 bis 1954/55 kamen wir bei zwei Wochenstunden im Mittel auf eine Gesamtstundenzahl von 60 pro Jahr.

Der Chemieunterricht erstreckt sich über drei Jahre (UII, OII, UI) mit je zwei Wochenstunden. Aus der Fülle des Stoffes wurde nach folgenden Gesichtspunkten eine Auswahl getroffen. Der Schüler soll in die Grundbegriffe der Chemie eingeführt werden, die Gesetzmäßigkeiten der chemischen Reaktionen verstehen und so weit wie möglich selbst ableiten lernen. Der Schwerpunkt wird dabei auf das Verständnis der allgemeinen Zusammenhänge und nicht auf das reine Tatsachenwissen gelegt, um so die Bedeutung der Chemie für Technik und Biologie herauszuarbeiten. Die methodische Grundlage ist der Schülerversuch, um durch selbständige Arbeit exakte Beobachtung und Darstellung zu schulen.

Der Physikunterricht ist in Unterstufen- und Oberstufenphysik eingeteilt. Die Unterstufe beginnt mit zwei Wochenstunden in OIII und endet mit dem Abschluß der UII. Es wird Mechanik, Wärme- und Elektrizitätslehre und Optik behandelt. Die nach sechs Klassen ausscheidenden Schüler sind mit den Grundlagen der Physik ausgestattet.

Die Oberstufenphysik, beginnend in OII, abschließend mit OI (2 Wochenstunden), baut auf der Unterstufe auf. Während diese den Schüler mit möglichst vielen Naturerscheinungen bekannt macht (qualitatives Arbeiten), betont jene stärker theoretisch-mathematische Zusammenhänge (quantitatives Arbeiten). Die nochmalige Besprechung der Mechanik, Wärme- und Elektrizitätslehre — neu kommt hinzu Atomphysik und Schwingungslehre — stellt keine Wiederholung der Unterstufe dar, sondern hat im wesentlichen die Aufgabe, das heutige physikalische Weltbild zu vermitteln und in die Methode der physikalischen Forschung, die zu diesem Weltbild führt, einzuweisen. Besonderes Gewicht liegt auf der Gewinnung physikalischer Begriffe und Gesetzmäßigkeiten durch das Experiment. Auch die Schulphysik soll möglichst weitgehend Erfahrungswissenschaft bleiben und dem Schüler keine fertigen Ergebnisse vorsetzen. Die Freude des Selbstentdeckens wollen wir uns nicht entgehen lassen. Die saubere Formulierung physikalischer Begriffe, die Pflege der Fachsprache durch Üben von Versuchsbeschreibungen kommt, was an einer deutschen Auslandsschule besonders wichtig ist, auch dem Deutschunterricht zugute.

Der Geist, in welchem der naturwissenschaftliche Unterricht an unserer Schule durchgeführt werden soll, kommt im Vorwort des Physiklehrplanes zum Ausdruck. Wir fassen die wichtigsten Gedanken hier zusammen.

Unser Unterricht muß von einer großen Verantwortung getragen sein. Es darf nicht übersehen werden, daß der junge Mensch sehr leicht in Zweifel und Gefahr gerät, wenn er von den umwälzenden Entdeckungen und großartigen Er-

kenntnissen des Menschen gerade auf dem Gebiet der exakten Naturwissenschaft hört. Noch konkreter ausgedrückt: unser Unterricht darf dem jungen Menschen nicht den Glauben an seine Religion rauben. Die Bewunderung der menschlichen Leistungen, dessen was er „herausgebracht" hat, soll ihm nicht zum Fallstrick werden. Nicht nur die Fortschritte, auch die Grenzen menschlicher Erkenntnis sollen deutlich werden. An vielen Stellen des Unterrichts gibt es Gelegenheit dazu, z. B. in der Atomphysik bei der Besprechung der verschiedenen Vorstellungen des Menschen vom Atom, oder bei der Frage nach dem Wesen des Lichtes. Hier kommt es darauf an, Schüler begreiflich zu machen, daß der heutige Physiker weniger die Frage: Was ist die Wirklichkeit? zu beantworten hat, als seine Hauptaufgabe darin sehen soll, zu Vorstellungen, Bildern oder Modellen der Natur zu gelangen, mit deren Hilfe er das Naturgeschehen beschreiben kann. Newton und Huyghens glaubten noch, mit ihren Lichttheorien die Wirklichkeit selbst erfaßt zu haben; die moderne Physik ist bescheidener geworden und identifiziert ihre Vorstellungen nicht mehr mit der Wirklichkeit.

Das Ziel unseres Unterrichts ist erreicht, wenn der junge Mensch am Ende das verspürt hat, was Max Planck so wunderbar ausdrückt:

„Wir sehen uns durch das Leben hindurch einer höheren Macht unterworfen, deren Wesen wir vom Standpunkt der exakten Naturwissenschaft aus niemals ergründen können, die sich aber auch von niemandem ignorieren läßt, der einigermaßen nachdenkt".

Das Schulwesen Afghanistans

Von St.Ass. Norbert Herrmann, (Kabul) Moosburg/Obb.

Die Tatsache, daß Afghanistan zu den Ländern gehört, die wir heute mit dem Begriff „Entwicklungsländer" umschreiben, zwingt dazu, das Erziehungswesen unter einem anderen Blickwinkel zu betrachten, als wir es in Europa gewöhnt sind. Zwei Tatsachen mögen vorweg als Richtschnur dienen: Die erste, daß heute noch von den 12 Millionen Einwohnern mindestens 85 % Analphabeten sind, und die zweite, daß bei einem in Entwicklung befindlichen Land das Erziehungswesen nur ein Teilgebiet ist, dessen Förderung allerdings weit mehr an der Spitze aller Aufgaben steht als daheim. Alle Programme auf technischem, wirtschaftlichem und jedem anderen Gebiet basieren auf der Notwendigkeit, die geeigneten Menschen zu ihrer Durchführung zu finden. Wollen wir die Situation verstehen, so müssen wir uns in vielem um Jahrzehnte zurückversetzen.

Die nachfolgende Zusammenstellung soll zunächst ein Bild des gegenwärtigen Standes des Schulwesens geben. (Soweit statistische Angaben verwendet wurden, stammen sie aus den Jahren bis 1954/55 und 1956. Neuere Angaben sind noch nicht verfügbar). Die einzelnen Schularten lassen sich wie folgt aufgliedern:

1. *Landschulen:* Sie sind in Moscheen oder anderen geeigneten Räumlichkeiten untergebracht. Ein Lehrer betreut 4 Klassenstufen und unterrichtet in den Elementarfächern.

2. *Volksschulen:* Wir finden sie in den größeren Siedlungen und Städten. Sie umfassen die Klassen 1—6. Unterrichtet wird nach festen Lehrplänen mit einer

Wochenstundenzahl von 28—29. Von Klasse 4 ab zwei Sprachen: Persisch und Paschtu (Sprache der sich als die eigentlichen Afghanen bezeichnenden Stämme).

3. *Mittelschulen:* Sie finden sich fast ausschließlich in den Städten und bauen mit 3 Klassenstufen auf der Volksschule auf (Klassen 7—9). Wochenstundenzahl 35. Feste Lehrpläne. Beginn des Unterrichts einer europäischen Fremdsprache (Englisch, Französisch oder Deutsch) in Klasse 7 mit 6 Wochenstunden und Arabisch mit 2 Wochenstunden.

4. *Höhere Schulen:* Sie basieren auf der Mittelschule mit drei weiteren Klassenstufen (10—12) und enden mit der Reifeprüfung. Bis jetzt sind sie nur in der Landeshauptstadt und den großen Provinzstädten errichtet. Jede dieser Schulen hat einen durchgehenden Aufbau der Klassen 1—12.

5. *Fachschulen:* Sie umfassen verschiedene Sparten:

a) Technische Schulen, die als Gewerbe- bzw. Meisterschulen gelten können und die Zweige Metallbearbeitung, Elektrotechnik, Automechanik, Holzbearbeitung, Bauhandwerk u. a. umfassen. Die Weiterführung soll später bis zum Typus unseres Polytechnikums führen.

b) Landwirtschaftliche Fachschulen,

c) Handelsschulen, vor allem für Kaufleute und spätere Beamte der einschlägigen Ministerien und staatlichen Gesellschaften.

d) Theologische Fachschulen, in welchen die Geistlichkeit der verschiedenen Grade herangebildet wird.

e) Kunstgewerbeschule: Sie ist im Aufbau begriffen und umfaßt vorerst nur die Schreinerei, Bauhandwerk und Schneiderei.

f) Sportschule, die den Nachwuchs an Sportlehrern für die einzelnen Schulgattungen heranbildet und am Training der verschiedenen Sportmannschaften des Landes beteiligt ist.

6. *Lehrerbildungsanstalt:* Sie umfaßt die Klassenstufen 7 bis 12 und bildet die zukünftigen Lehrer für die Volks- und Mittelschulen heran und stellt auch einen Teil als Fachstudenten an die Universität ab. Englisch ist Pflichtfremdsprache.

7. *Die Universität:* Sie soll hier außer Betracht bleiben, da sie nicht zum Schulwesen im engeren Sinne gehört.

Wie die Entwicklung des Schulwesens in den letzten zwanzig Jahren verlaufen ist, möge die nachstehende Tabelle zeigen:

Jahr:	Anzahl der Schulen	Zahl der Lehrkräfte	Zahl der Schüler
1932	22	105	1 350
1940	324	1 990	60 000
1950	334	3 007	99 788
1954	685	3 776	114 266

Die absoluten Werte sollen allerdings nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, daß die Gesamtzahl der Schüler — gemessen an der Gesamtbevölkerung — noch immer sehr klein ist und daß nur sehr wenige wirklich über die letzte Klippe der Reifeprüfung hinwegkommen. Seit die erste Höhere Schule des Landes im Jahre 1923 die ersten Abiturienten entlassen hat, haben an den Kabuler Sekundarschulen (die meisten des Landes und bis vor kurzem die einzigen) 1248 Abi-

turienten absolviert, davon 341 mit Deutsch, 677 mit Englisch und 266 mit Französisch als Fremdsprachen.

Das gesamte afghanische Schulwesen steht unter der zentralen Lenkung durch das Königlich Afghanische *Unterrichtsministerium* in Kabul. Von hier aus werden die organisatorischen und pädagogischen Richtlinien gegeben, das Budget erstellt und verteilt und die Lehrkräfte entsandt. Die Organisation ist der eines deutschen Unterrichtsministeriums ähnlich. Angeschlossen ist eine eigene Druckerei, die für den Bedarf eines großen Teiles der Lehr- und Lernmittel sorgt. Die Schüler genießen von der ersten Klasse bis zum Abschluß des Studiums Kostenfreiheit und, soweit sie in Internaten untergebracht sind, auch freie Versorgung. Sie erhalten außerdem eine nicht zu unterschätzende Unterstützung an Lernmitteln.

Die besondere Stellung der Frau in islamischen Ländern bringt auch bestimmte Schwierigkeiten in der *Mädchenbildung* mit sich. Die Errichtung von Mädchenschulen begann erst spät in Afghanistan. Noch heute ist ihre Zahl klein: 1954 gab es 16 Mädchenschulen, davon 13 Volks-, 1 Mittel-, 2 Oberschulen mit insgesamt 248 Lehrern und 8625 Schülerinnen. Von den 16 Schulen sind allein 9 in der Stadt Kabul.

Wie oben bereits erwähnt, erstellt das Ministerium die *Lehrpläne,* die für die jeweilige Schulgattung im ganzen Lande verbindlich sind. Sie sind nach ausländischen Mustern angefertigt, wobei man sich bemühte, sie den besonderen Bedürfnissen des Landes anzupassen. Da der Abschluß der jeweiligen Ausbildungsstufe die Berechtigung zu bestimmten Berufen bzw. bestimmter Weiterbildung gibt, ist der Lehrplan darauf ausgerichtet. Die Mittelschule ist ebenso eine in sich abschließende Stufe wie die Volksschule. Bestimmte Stoffgebiete müssen sich dabei natürlich wiederholen, wobei die Mittelstufe den Überblick und die Grundlagen, die Oberstufe die Vertiefung und das Detail erarbeiten. Auf die einzelnen Fächer einzugehen würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Es sei nur hervorgehoben, daß an allen Schulen der Religionsunterricht eine besondere Stellung innehat und ebenso die Landessprachen Persisch und Paschtu. An den Oberschulen fehlt vollständig die bei uns gewohnte Differenzierung. Hier herrscht nur der Typ der Oberrealschulen mit einer starken Betonung der Naturwissenschaften. Eine Frage der Überanstrengung der Schüler gibt es hier nicht.

Der Leistungsstand der Schüler wird an allen Schulen durch jährlich drei *Prüfungen,* die in Abständen von je 3 Monaten abgehalten werden, festgestellt. Die Jahresnote errechnet sich aus den einzelnen Prüfungsnoten. Geprüft wird schriftlich und/oder mündlich. Die Prüfung erfolgt durch den Fach- bzw. Klassenlehrer, der dem Direktor der Schule eine Anzahl von Fragen zur Auswahl vorzulegen hat.

Für das zukünftige *Entwicklungsprogramm* des Landes wurde ein Fünfjahresplan erstellt, in dem auch das Schulwesen seinen Platz hat. In der Erfüllung seiner Aufgaben entstehen dem Ministerium erhebliche Schwierigkeiten durch 1. den Mangel an wirklich geeigneten Lehrkräften, 2. das Fehlen der notwendigen Geldmittel und 3. den großen Bedarf an geeigneten Baulichkeiten. Hilfsmaßnahmen der UNO und verschiedener ausländischer Regierungen sollen dazu beitragen, diesen Schwierigkeiten zu begegnen. Auch die Bundesregierung ist an verschiedenen Maßnahmen dieser Art beteiligt.

Persönliche Nachrichten

Richtigstellung: Frl. *Chr. Beckmann,* L, hat sich vereiratet (Frau Beckmann-Khoury). Sie ist nicht in Kairo tätig, sondern an der Schule der Borromäerinnen in Alexandria.

Hinausgegangen: *Ernst Schulte,* L, von Engste/Ruhr am 17. 1. 59 an Col. Aleman in La Paz/Bol. — *Sophie-Marie Kohstall,* L, von Schüttorf/Ni Sa am 1. 2. 59 an DSch. Valdivia/Chile.

Zurückgekehrt: *Sieglinde Kreuzer,* StAss.Ntw., von D. Sch. Rom am 1. 10. 59 an Gym. Poppenbüttel, Hamburg.

Gestorben: Im Alter von erst 62 Jahren ist am 28. Dez. 1958 der Leiter des Gymnasiums Nürtingen/Württ., OStDir. *Dr. Richard Stiegler* einem Herzinfarkt erlegen. Geboren am 5. 7. 1896 in Münsingen als ältester Sohn eines Kaufmanns, besuchte er die ORSchule Reutlingen und nahm dann in Stuttgart das Studium der Mathematik auf, das durch Teilnahme am Weltkrieg unterbrochen wurde. Nach Kriegsende setzte er sein Studium in Göttingen und Stuttgart fort, promovierte und war dann kurze Zeit Assistent an der TH. Stuttgart. 1923 heiratete er; aus der Ehe gingen 4 Kinder hervor. 1924—28 finden wir Dr. Stiegler als St.Rat an der D. Sch. in *Madrid.* Von hier ab wurde dem begeisterten Pädagogen die Tätigkeit an Auslandsschulen zur eigentlichen Lebensaufgabe. Zwar kehrte er 1928 für 5 Jahre als St. Rat nach Schwäbisch-Hall zurück, aber schon 1933 bewarb er sich aufs neue ins Ausland und wurde im gleichen Jahr Direktor der Dsch. Oberrealschule in *Rotterdam,* wo er bis 1943 blieb. Der damalige holländische Unterrichtsminister bestätigte ihm, daß die von ihm geleitete Schule die beste und modernste in Holland sei. Von Rotterdam aus vertrat Dr. Stiegler i. J. 1936 auch den Unterzeichneten 8 Monate lang als Herausgeber der Vorkriegszeitschrift „Die deutsche Schule im Ausland", als dieser wegen eines schweren Unfalls im Krankenhaus lag. Im 2. Weltkrieg war Stiegler als Hauptmann an verschiedenen Fronten eingesetzt. Dazwischen wurde er mehrmals für besondere Aufgaben abgestellt. So leitete er vorübergehend die D. Sch. in *Heerlen*/Holland und wurde mit der Inspektion sämtlicher nach Deutschland evakuierter Schulen beauftragt. 1946 kam Dr. St. als Studienrat nach Reutlingen. Aus der Volkshochschularbeit heraus, der er sich in jener Zeit widmete, entstand sein Buch „Mathematik für jedermann" (Union-Verlag, Stuttgart). 1951 wurde er als OStDir. zum Leiter des Gymnasiums Nürtingen a. N. ernannt. Dort widmete er sich in besonderer Weise der Kunst- und Musikerziehung seiner Schüler und der Ausgestaltung der Klassenräume als Länder- und Landsmannschaftenzimmer — auch so wieder anknüpfend an seine liebevolle Verbindung mit dem Ausland. Die von ihm angeregte Schülerzeitschrift „Nürtinger Schulpost", die den Geist seiner Schule spiegelte, schickte er unserer Schriftleitung regelmäßig zu (vgl. DdLiA 1955, S. 148 „Die offene Unterrichtsstunde in Nürtingen" und 1957, S. 201 „Über Musikpflege in der Schule"). — 1954 mußte sich Dr. St. einer Magenoperation unterziehen, von der er sich nie ganz erholte, so daß er 1958 einen Erholungsurlaub nehmen mußte, aus dem er nicht mehr an seine Schule zurückkehren sollte. Am Abend des 27. Dezember nahm er, seit langem in Reutlingen wohnhaft, noch an einer Zusammenkunft seiner früheren Reutlinger Schüler teil; in der darauffolgenden Nacht verschied er unerwartet und kampflos an einem Herzinfarkt. Er wurde in seinem Heimatort Münsingen zu Grabe getragen. Die Jugend hat in ihm einen ungewöhnlich feinfühligen und vielseitig aufgeschlossenen Freund und die Auslandsschule einen begeisterten Anhänger verloren. Hettich

---

Kulturpolitik nach draußen wird am überzeugendsten dann gemacht, wenn Lebensformen, Wesensart und kulturelle Schöpfungen sich durch ihr Gewicht und ihre Strahlkraft von selbst mitteilen. Karl Korn

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Bildbeilage — Richtigstellung. Durch ein Versehen ist auf S. 4 der Dezember-Bildbeilage die Unterschrift unter dem Bild des Blockflöten-Orchesters weggefallen. Das Bild bezieht sich nicht auf die Deutsche Schule in Osorno. Die Unterschrift muß lauten: *Blockflöten-Orchester der Höheren Privatschule (Deutsche Oberschule) Windhuk.* Wir bitten, das Versehen zu entschuldigen.

Aus Neujahrszuschriften unserer Leser: „Ich wünsche der Zeitschrift alles Gute für 1959 und daß sie ihr welt- und menschenverbindendes Werk wie bisher fortführen möge". — „Möge die Zeitschrift ihren ruhigen, stetigen und von uns dankbar anerkannten Kurs weitersteuern. Wir sind ihr für so Vieles von Herzen dankbar". — Wir danken den Schreibern herzlich für ihre guten Wünsche!

Der **Verband der deutschen Auslandslehrer e. V.** erinnert an die Einzahlung des jetzt fälligen Beitrags für 1959 und der etwa noch rückständigen Beiträge aus 1957 und 1958 (je 10 DM auf PSKonto München 148 447, Schulrat J. Gugler, Freising). Wie schon in H. 8/58, S. 186 mitgeteilt wurde, können Beiträge und Spenden für den als gemeinnützig anerkannten Verband von der Steuer abgesetzt werden, soweit durch sie der Pauschalbetrag für Sonderausgaben überschritten wird.

Nachzählung der bisher einbehaltenen 25 % der Ausgleichszulagen. Wie von zuständiger Seite verlautet, ist auf Vorschlag des Auswärtigen Amts durch die zuständigen Ministerien entschieden worden, daß die vom Auswärtigen Amt an die von ihm vermittelten deutschen Auslandslehrer gezahlten *Ausgleichszulagen* zunächst bis zum Ablauf des Kalenderjahres 1962 *steuerfrei bleiben.* Das Auswärtige Amt beginnt in Kürze mit der Berechnung und Nachzahlung der bisher vorsorglich einbehaltenen 25 %. Es bittet gleichzeitig um Verständnis dafür, daß nicht sofort alle Nachzahlungen ermittelt werden können, weil eine sehr beträchtliche Zahl von Nachberechnungen aufgelaufen ist. Hinzu kommt, daß in den Monaten Februar und März die Neuberechnung der laufenden Ausgleichszahlungen für die aktiven Auslandslehrer vordringlich durchgeführt werden muß. — Die Nachzahlung der fraglichen 25 % betrifft vor allem die zurückgekehrten Auslandslehrer. Die aktiven Auslandslehrer haben bisher bereits 100 % ihrer Ausgleichszulage erhalten. Die hierbei erhobenen Vorbehalte werden durch die getroffene steuerliche Entscheidung jetzt gegenstandslos. Soweit aktive Auslandslehrer die restlichen 25 % noch nicht erhalten haben, wird die Nachzahlung voraussichtlich in Kürze möglich sein. Das Auswärtige Amt bittet schließlich, im Interesse dieser für die Auslandslehrer bedeutsamen Arbeiten von entsprechenden Anfragen vorläufig abzusehen.

Das **Auslandsinstitut Dortmund**, Bornstraße (Leiter Prof. Dr. Hirsch) führt im Wintersemester seines 10. Jahrgangs 1959 mit nicht weniger als 37 Dozenten eine ganze Reihe von Erwachsenen-Sprachkursen durch. Außer Deutsch sind vertreten: Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Hindi, Italienisch, Latein, Niederländisch, Portugiesisch, Russisch, Schwedisch und Spanisch, alle in mehreren Stufen für Anfänger, Fortgeschrittene und für Konversation und Literatur. Leiter der Sprachenabteilung ist Rektor H. Koch, der 2. Vorsitzende des VdLiA. Außerdem findet eine Reihe von Vorträgen über das Gesamtthema „Vom Zusammenleben der Rassen" statt. Der Arbeitsplan ist durch die obige Geschäftsstelle erhältlich.

Lektoren für Deutsch nach Schweden gesucht. Das „Deutsche Zentrum bei Folksuniversitetet" in Stockholm, ein schwedisches Volkshochschulwerk, das mit dem Goethe-Institut in München zusammenarbeitet, sucht für das Studienjahr 1959/60 (1. Sept. —15. Mai) etwa 15 junge deutsche Akademiker (Herren und Damen), die in Volkshochschulkursen für Erwachsene den Deutschunterricht übernehmen können und außerdem Konversationsstunden an schwedischen öffentlichen Lehranstalten halten

sollen. Voraussetzung: möglichst Promotion oder Staatsexamen, nur in Ausnahmefällen andere Personen. Kenntnisse des Schwedischen erwünscht, aber nicht Bedingung. Zugesichert monatl. 750 schw. Kr. (nicht ganz 600 DM), freie Hin- und Rückreise in Gruppenfahrt. 3 Wochen bezahlte Ferien. Bewerbungen sind möglichst bis 31. 3. 59 zu richten an „Deutsches Zentrum über Goethe-Institut, München 2, Lenbachplatz 3, z. H. von Dr. Nägel". — Das DZ wurde 1956 gegründet, als in Schweden bereits ein British Centre und ein Centre Français bestanden. Man begann mit 3 Lektoren, im Frühjahr 1957 waren es bereits 10, 1957/58 schon 23, und derzeit erteilen 34 deutsche Sprachlehrer in 110 Städten Deutschunterricht. Ihre Zahl soll jetzt um 15 erhöht werden. — Für junge Akademiker bietet sich hier eine Möglichkeit für eine zeitlich begrenzte, interessante und für sie selbst wertvolle Lehrtätigkeit. — Die Schriftleitung empfiehlt Interessenten, vor Abschluß der Verpflichtung die Frage der Anrechnung der Auslandstätigkeit auf ihre Dienstzeit oder ihr Studium in Deutschland zu klären, da es sich nicht um Verwendung an einer deutschen Auslandsschule handelt.

Atlanten, die nur Deutschland und Mitteleuropa enthalten. Die in deutschen Verlagen erscheinenden ausgezeichneten Atlanten für die Oberstufe sind für die meisten Auslandsschulen, besonders wenn sie für den in der Landessprache zu erteilenden landeskundlichen Unterricht Atlanten des betr. Landes verwenden müssen, oder für deutsche Sprachkurse zu umfangreich und wegen der Währungsverhältnisse für den einzelnen Schüler auch zu kostspielig. Manche Auslandsschulen suchen deshalb Atlanten, die nur Deutschland und Mitteleuropa enthalten. Derartige Atlanten bestehen zwar für Volksschulen, für den Unterricht in Oberklassen genügen sie aber nicht. Eine Zuschrift aus Brasilien veranlaßte uns zu einer Anfrage bei dem Dokumentations- und Auskunftsdienst der Ständ. Konferenz der Kultusminister in Bonn. Diese Stelle antwortete: „Wir halten es für durchaus möglich, daß die großen Atlanten-Verlage (etwa Atlantis-Verl. P. List, Frankfurt; Klett-Verl., Stuttgart; Westermann-Verl., Braunschweig u. a.) bereit wären, aus ihren Kartenwerken die in Frage kommenden Blätter herauszunehmen und für den gewünschten Zweck zusammenzustellen. Eine andere Lösung wäre, daß die Schulen sich Kartenstempel (Umrißstempel) ohne Beschriftung bestellen, mit denen sie Arbeitsblätter herstellen können, in die im Arbeitsschulverfahren Städte, Gebirge, Flüsse und andere geogr. Fakten eingetragen werden. Solche Umrißstempel liefert sowohl für das Gesamtgebiet wie für einzelne Teile Deutschlands der Verlag Westermann in großer Auswahl." — Da bei Bestellung von Teilatlanten eine größere Bezieherzahl die Herstellungskosten vermutlich verbilligen würde, empfiehlt die Schriftleitung den interessierten Schulen, sich umgehend mit Stud.Rat Walter Hinrichs, Saõ Leopoldo/Bras., Caixa Postal 14 in Verbindung zu setzen.

Zum 100. Geburtstag des **Pädagogen Berthold Otto** am 6. 8. 59 bringt sein Mitarbeiter Paul Baumann eine Biographie heraus. Er bittet, wichtige Briefe oder Schilderungen bedeutsamer Begegnungen und Erlebnisse mit Berthold Otto an seine Adresse Berlin-Wilmersdorf, Bonner Str. 1 zu senden.

Sonstige Länder

Ägypten bringen wir künftig unter der Überschrift „*Vereinigte Arabische Republik*" zusammen mit den angeschlossenen Staaten.

Bolivien. Die bolivianische Regierung hat Herrn Lehrer *Artur Kaltofen* für seine zwanzigjährige Arbeit an der Deutschen Schule in *La Paz* den „Orden del merito del maestro en el grado de caballero" verliehen. Herr Kaltofen ist Sprecher des dortigen Kollegiums.

Brasilien. Die Handelsschule „Saõ Leopoldo" (Escuela Tecnica de Comercio) in *Saõ Leopoldo* (Rio Grande do Sul) wurde 1940 ins Leben gerufen und noch im gleichen Jahr als Privatschule mit Deutsch als verbindlichem Lehrfach staatlich anerkannt. Seit Dez. 1943 wurde Deutsch nur noch als Wahlfach weitergeführt. Nach dem Verbot der deutschen Sprache in Privatschulen hat der Leiter der Anstalt, Gustavo Schreiber, im Juli 1958 die Handelsschule als eigener

Unterhaltungsträger übernommen und die brasilianische Regierung gebeten, Deutsch wieder als Pflichtfach an ihr zuzulassen. Diesem Gesuch wurde stattgegeben. In den privaten Gymnasien sind Portugiesisch, Latein, Französisch und Englisch auf 4 Schuljahre zusammengedrängt; dazu noch Deutsch als 5. Sprache zu unterrichten, ist zeitlich und stofflich nahezu unmöglich. In einer privaten Handelsschule dagegen fällt Latein weg, so daß Deutsch als Pflichtfach dafür eintreten kann. In den anerkannten Mittelschulen ist als einzige Pflichtfremdsprache nur Englisch vom 2. Schuljahr ab vorgesehen, und als Wahlfächer sind Französisch und Spanisch zugelassen; in der Handelsschule dagegen darf Deutsch als Pflichtfach schon vom 1. Schuljahr ab getrieben werden. Das sind also günstige Voraussetzungen für die Handelsschule Saõ Leopoldo. Der Leiter des Unternehmens schießt aus eigenen Mitteln jährlich ein bedeutende Summe hinzu, um den Betrieb der Anstalt zunächst einmal zu ermöglichen, und plant sogar aus eigenen Mitteln einen Neubau an der Av. João Becker zu errichten, weil mit einem ansprechenden Äußeren auch ein größerer Zuwachs an Schülern zu erwarten ist. Ziel der Ausbildung ist es, durch den dauernden Vergleich mit dem Deutschen eine gründliche und umfassende Durchbildung in der Landessprache zu erreichen. — Aus dem Lehrplan: Portugiesisch in allen 4 Klassen; Deutsch in Kl. 1—3 obligatorisch, in Kl. 4 wahlfrei; Englisch Kl. 2—4; Französisch Kl. 3—4; Spanisch Kl. 4; ferner Mathematik, Allgemeine Erdkunde und Geographie Brasiliens, Weltgeschichte und Geschichte Brasiliens, Naturkunde, Zeichnen, Maschinenschreiben, Kurzschrift (wahlfrei, Handelskunde, Büropraxis. Stundenzahl in jeder Klasse wöchentlich 21.

(Aus dem Rundschreiben des neuen Leiters, 20. 7. 58)

Chile. Die Deutsche Schule „Carlos Anwandter" in *Valdivia*, über deren Hundertjahrfeier wir in H. 11/1958 berichteten, gab zum Jubiläum eine 87 Druckseiten umfassende Festschrift mit vielen Bildern aus der Geschichte der Anstalt und dem heutigen Schulleben heraus, die über das Land Chile hinaus Beachtung verdient. Sie beginnt mit Grußworten und Glückwünschen von unserem Bundespräsidenten Dr. Heuß, von Präsident Dr. Löffler/Stuttgart, der selbst an der Feier teilnahm, und von Geh.Rat Dr. Schmidt/Marburg, der zu Anfang dieses Jahrhunderts die Auslandsschulen betreute; dann folgen u. a.: ein Lebensbild Karl Anwandters, eine ausführliche Hundertjahrchronik der Schule (28 S.), das Verzeichnis aller jemals an der Schule tätigen Direktoren und Lehrer sowie der Schulvorstände der letzten 50 Jahre, ein sehr lesenswerter Aufsatz „Chilenen und Deutsche" von Prof. Dr. Drascher/Tübingen und ein spanisch geschriebener über den „Einfluß des Elternhauses in der Erziehung" von F. Santivan. Den Schluß bilden Urteile chilenischer Schulbehörden und Pädagogen über die Schule.

Dr. Ploch, bisher Lehrer an der Deutschen Schule zu *Santiago de Chile*, ist über Mexico und USA nach Afghanistan abgereist, wo er durch Vermittlung des AA einen vierjährigen Kontrakt mit der Deutschen Schule in Kabul erhalten hat.

Die Deutsche Schule zu Santiago de Chile plant den Aufbau einer Abteilung für Mädchen, die bestimmt nicht studieren werden, mit Unterricht in Hauswirtschaft, Schreibmaschinenschreiben, Stenographie und Handelskorrespondenz. Eintritt ist nach dem 4. Schuljahr humanidades möglich. — Weiterhin ist für 1959 der Bau einer Vorschule auf dem Gelände des Deutschen Sportvereins in *Vitacura* geplant, um das überfüllte Hauptgebäude zu entlasten.

Frankreich. *Schulpflicht um ein Jahr verlängert* Die französische Regierung hat endgültig eine Verlängerung der Schulpflicht um ein Jahr beschlossen. Alle in Frankreich lebenden Kinder, sowohl Franzosen wie Ausländer, müssen in Zukunft vom 6. bis zum 16. Lebensjahr öffentliche oder private Schulen besuchen.

Italien. Zum Einzug in ihr früheres, vollständig umgebautes Heim neben der Villa Albani hat die Deutsche Schule in *Rom* eine 82seitige aufschlußreiche Festschrift herausgegeben. Vier Aufsätzen über die Geschichte der Schule von 1851—1858 folgen Aufsätze „aus der Arbeit der Schule":

Vom christlichen Geist der Schule; Heimatkundliche Bildung an der Auslandsschule; Gang zum Laokoon; Über das rechte Maß der Anschauung (= Rom im Geschichtsunterricht); Der Wiederaufbau des naturwissenschaftlichen Unterrichts; Marginalien zur Kunsterziehung; Deutsche und italienische Landschaft; Römische Wetterkunde. Sie wollen zeigen, wie das große Bilderbuch Rom und damit die Formkräfte der antiken Welt in den Unterricht einbezogen werden. — Dem abschließenden statistischen Teil entnehmen wir: Wiederbeginn 1950 mit 28 Schülern, im Okt. 1958 295 Schüler (146 K, 149 M). Im Kindergarten 60, Grundschule 89, MiSchule 18, Höh. Schule 128. — Kath. 208, evg. 78, sonstige 5. — Muttersprache: deutsch 111, italienisch 108, gemischt 52, andere 24. — Staatsangehörigkeit: Deutsche 130, Österreicher 25, Schweizer 5, Italiener 98, sonstige 38 aus 10 Nationen. — Hauptamtliche Lehrkräfte einschließlich des Direktors OStR. Dr. Ross: 14 aus Deutschland und 2 aus Österreich beurlaubte; nebenamtliche für Italienisch, Englisch, Erdkunde und Religion 11, ferner 3 Kindergärtnerinnen. Jede der 14 Klassen von KiGa bis zur O.1 wird getrennt geführt. — Abiturienten: 1956 = 9, 1957 = 4, 1958 = 4, 1959 voraussichtlich 10. Für italienische Schüler hat die italienische Regierung das deutsche Abitur noch nicht anerkannt.

Luxemburg. Über die „Europäische Schule" in *Luxemburg-Stadt* hatten wir schon in H. 2/1955, S. 30 und darnach mehrfach berichtet. Einen sehr eingehenden Aufsatz über diese Schule veröffentlichte jetzt Oberschulrat i. R. Dr. Dr. Döhner in „Die Neueren Sprachen" H. 12/1958, S. 566—575. Behandelt werden: die Entstehungsgeschichte der Schule mit all den zur Schaffung einer supranationalen und von 6 Nationen unterhaltenen Anstalt zu überwindenden Schwierigkeiten, die Gesamtstruktur vom Kindergarten über eine fünfjährigen Grundschule bis zur obersten Klasse einer siebenstufigen Oberschule, der Lehrplan und die Art des mehrsprachigen Unterrichts sowie die einheitliche „europäische Reifeprüfung", auf die sich die 6 Staaten geeinigt haben. Die erste Reifeprüfung nach diesem Plan soll 1959 abgelegt werden. — Die Gesamtschülerzahl beträgt über 500, die Zahl der Lehrer seit Januar 1959 53; unter ihnen sind z. Zt. 11, künftig 13 Deutsche. Die Lehrer sind erfreulicherweise zu einer echten Arbeitsgemeinschaft europäischer Erzieher zusammengewachsen, die unter dem Namen „Erasmus-Kreis" auch Vorträge vor interessiertem Publikum hält. Aus Raummangel können wir auf den sehr lesenswerten Bericht nicht ausführlicher eingehen; wir empfehlen seine Lektüre aber allen unseren Lesern.

Niederlande. Dem Dreijahresbericht 1954/55—1957/58 der D. Sch. in *Den Haag* entnehmen wir: Schülerzahl z. Zt. (ohne die Rotterdamer Zubringerschule) 68 K + 31 M = 99, davon 56 evg., 42 kath., 1 sonstiges. Nach Staatsangehörigkeit 57 Deutsche, 10 Österreicher, 18 Schweizer, weitere 8 aus England, Ungarn, Japan und Mexico. Niederländische Kinder dürfen nach Landesgesetz nicht aufgenommen werden. Einschließlich des Leiters StDir. Cl. Schneider unterrichten 8 deutsche und 9 niederländische Lehrkräfte. Ein Kindergarten fehlt noch. Die Klassen Grundschule 1 bis Kl. 10 (U. 2) werden zu je 2 kombiniert unterrichtet, die Klassen 11 und 12 jede für sich. Ursprünglich wurden auch Kinder aus Rotterdam in Den Haag mitunterrichtet; wegen der weiten Anfahrtswege und der langen Vormittage wurden sie dann vorübergehend durch einen Lehrer der Haager Schule betreut; seit Nov. 1957 haben die rd. 30 Kinder in *Rotterdam* eine eigene einklassige Schule mit einer eigenen Lehrkraft. — Sprachenfolge: Unterrichtssprache ist Deutsch; in Gr. Sch. 3 beginnt Niederländisch, in Kl. 5 (Sexta) Englisch, Kl. 7 Latein, Kl. 9 (0.3) Französisch. Diese Sprachenfolge wurde gewählt, um den Schülern der eingebauten „differenzierten Mittelschule" (Volksschule bis zum 8. Schuljahr, Mittelschule bis zum 10.) möglichst lange den Verbleib im Klassenverband zu ermöglichen. Sie werden in den meisten Fächern mit den Oberschülern zusammen unterrichtet, vom Lehrer aber als getrennte Leitungsgruppen betrachtet und gewertet. Alle Mittelschüler müssen sich am Ende der 10. Kl. der „Schlußprüfung" unterziehen. Im März 1958 bestanden alle 8 Prüflinge dieses Examen. Wer die Prüfung mit „gut"

besteht, für den ist sie zugleich Aufnahmeprüfung in die Oberstufe der Oberschule. — Zweimal wöchentlich finden mit je 3 Tertialen Abendkurse in Deutsch für Ausländer statt. 1956/57 waren es 105 Teilnehmer, 1957/58 127, und für das 1. Tertial 1958/59 haben sich 156 Personen eingeschrieben. Einmal im Jahr wird das Abschlußexamen für Fortgeschrittene (Mittelstufe) und für Konversation (Oberstufe) durchgeführt. Seit Januar 1958 laufen außerdem auf Verlangen der NATO auch Kurse in „spreekvardigheid duits" für das niederländische Militär. — Der Bericht führt auch alle an der Schule benutzten Lehrbücher auf.

Schweiz. Der Auslandsschule *Davos* und ihrer deutschen Abteilung gewidmet ist eine 75seitige Erinnerungsschrift „80 Jahre Fridericianum" des in Heidelberg lebenden Studienrats und Schulrats i. R. Dr. Georg Laule, der von 1899 an selbst als Lehrer an der Anstalt tätig war. (Verl. A. Rossbach, Eschwege). Dem Charakter der Schrift entsprechend gibt sie (leider!) keine Angaben über den augenblicklichen Stand der Schule, sondern behandelt in der Hauptsache deren Geschichte von der Gründung i. J. 1867 bis zum Um- und Neubau i. J. 1930 und bringt dann Lebensbilder des Gründers Dr. Perthes, der ihm folgenden Direktoren Dr. Schaarschmidt, Pfarrer Mühlhäuser, Dr. Bach, B. Rüdiger, E. Winkelmann und des Davoser Arztes A. Spengler. Weitere Abschnitte schildern das Leben im Fridericianum und in der Mädchenabteilung Castelmont in der Berichtszeit, das Kurleben in Davos um die Jahrhundertwende und die charitative Tätigkeit der Schule in Kriegszeiten. Früheren Davoser Zöglingen wird das Büchlein liebe Erinnerungen wachrufen. — Auf die Geschichte der für erholungsbedürftige, tuberkulös gefährdete und asthmaleidende Schüler gegründete Schule hoffen wir später zurückkommen zu können. Heute ist sie nach Übernahme durch die Stadt Davos eine „Mittelschule" (= Höhere Schule) nach schweizerischem Muster und führt den Namen „Schweizerische Alpine Mittelschule mit Internat". An ihrer deutschen Abteilung kann alljährlich bei Bedarf auch die deutsche Reifeprüfung abgelegt werden.

Südwestafrika. Das mit Bildern aus dem Schulleben und von Wanderfahrten geschmückte Mitteilungsblatt „Nautilus" Nr. 9/Nov. 58 der D. Sch. in *Lüderitzbucht* berichtet über das abgelaufene Schuljahr (1. 10. 57—30. 9. 58). Die beiden Schülerheime beherbergten 47 Mä und 38 Ju; weitere 7 M und 6 J wohnten in Privatheimen. Zusammen sind das 97 Schüler, die von z. T. sehr weit entfernten Farmen kommen. Aus Lüderitzbucht selbst stammten 30 M und 31 J. Die Gesamtzahl betrug also 158. Neben dem Schulleiter K. Falk unterrichteten noch 6 ständige Lehrkräfte, 1 Dame als nichtständige Lehrerin und je ein Herr für Buchführungsunterricht und Werkunterricht, die beide für Farmerkinder ja sehr wichtig sind. Da die Schülerheime trotz Um- und Erweiterungsbauten zu eng werden, hat der Schulverein Pläne für ein großangelegtes Doppelheim ausarbeiten lassen, das unmittelbar hinter dem Schulgebäude errichtet werden soll. Die Grundsteinlegung wurde auf Juli 1959 verschoben, einmal um sie mit der 50-Jahrfeier der Schule zu verbinden, und zum anderen, weil die für das Heim gesammelten Gelder, zu denen die Administration noch ein größeres Darlehen zugesagt und die Stadt Bremen einen namhaften Betrag gespendet hat, noch nicht ganz ausreichen. Von diesem Neubau verspricht sich die Schule einen größeren Zugang und damit die Möglichkeit zu weiterem Ausbau. — Das sog. Woermannhaus wurde umgebaut und enthält jetzt eine Lehrerwohnung und neue Räume für den Werkuntericht und den Unterricht in Haushaltskunde. — Der diesjährige Basar, zu dem auch der Afrika-Klub in Meldorf/Holstein wertvolle Geschenke gestiftet hatte, erbrachte einen Reingewinn von £ 950.— zugunsten des Schulfonds. — Ende 1957 bestanden alle 8 gemeldeten Prüflinge das Standard VIII-Examen, darunter eine Schülerin mit Auszeichnung als eine der 20 besten in der ganzen Union. — Einen wichtigen Platz im Schulleben nehmen die alljährlichen Sportwettkämpfe ein: der Interschulkampf zwischen der D. Sch. Lüderitzbucht, der van Rhijn School und der Private School in Oranjemund; das Distriktsportfest in Ketmanshop, das Länder-Schulsportfest in Windhuk sowie das in-

terne Schwimmfest. — Im Mittelpunkt aller Ereignisse im Berichtsjahr stand die Großfahrt einer Anzahl von Schülern auf 2 Lastwagen nach Transvaal, Swaziland und Natal, von der die Schülerberichte im 2. Teil des Heftes erzählen. — Zwei größere Aufsätze von Lehrern ergänzen das Heft: K. Falk, „Deutscher Muttersprachenunterricht an den Südwester Privatschulen 1948—1958", und Hilda Brandt „Schülerheimland Südwest".

Büchertisch

Der Neue Brockhaus. Allbuch in 5 Bänden mit einem Atlas. Band II (E—I). Brockhaus, Wiesbaden, 1958. 650 S. Gln. DM 34,—. Halbleder DM 42,—. — Subscriptionspreise. — Der soeben erschienene 2. Bd. des Gesamtwerkes, eine Musterleistung, zeigt wieder alle in der Anzeige des 1. Bds. genannten Vorzüge: Die großen Zusammenstellungen aller Wissensgebiete in peinlich genauer Zuverlässigkeit, die geschichtlichen Konzentrate und zeitgeschichtlichen Entwicklungen bis zur Gegenwart, die kulturellen und nat.-wiss. Überblicke, die starke Beachtung der Technik (bis zur Mondrakete), die etymologischen Hinweise und grammatischen Tabellen, die Erklärungen der Fremdwörter, Redensarten und Fachausdrücke, auch der Medizin und des Rechtswesens, Hinweise auf Unfallverhütung u. a. m. Diese Abschnitte, wie auch die literarhistorischen, biographischen und kunstgeschichtlichen Exkurse ersetzen eine ganze Bibliothek. Scharf und klar ist der Druck, wie auch die zahllosen Bildbeigaben und Farbtafeln. — Ergänzend oder berichtigend: S. 3: fehlt der für Queiroz wichtige Roman: Die „Reliquie". — S. 6: edel — auf Adel zurückgeführt, dies auch I, 18 auf ahd. adal = „edeles Geschlecht"; Wurzel: ôd = Grundbesitz, Besitz. — S. 7: K. Edschmidt = Kasimir Eduard Schmidt. — S. 55: Eleonore: aus arab. Ellinor, von: El Nûr = das Licht. — Elisabeth: von hebr. Elischeba = Gottesanbeterin (Kleinpaul). — S. 59: Amtliche Unterdrückung der deutschen Sprache im Elsaß seit 1830. — S. 148 zur Faustliteratur noch: Kuno Fischer, „Goethes Faust", und: „Faustsplitter" v. Dr. Alexander Tille. — S. 191: Firdusi: heutige persische Aussprache: „Färdosi" mit offenem o. — S. 535: Die Stiftskirche Hersfeld wurde 1761 von den Franzosen als Kornmagazin benutzt und beim Rückzug verbrannt. Berger

O. Vogelhuber: **Menschenbildung oder Bildungstechnik.** Isar-Bücherei, München, 1958, 174 S., DM 8,60. — Oskar Vogelhuber will in seiner Schrift zwar den großen Problemen der modernen Bildungsnotwendigkeiten und Möglichkeiten nachspüren, ohne aber unmittelbar eine neue Bildungslehre aufzuweisen. Daraus ergibt sich schon, daß die Ausführungen insofern sehr nützlich sein können, als sie nicht ein bestimmtes Ziel ansteuern, sondern in erster Linie Stoff zur Klarlegung und Überlegung bieten wollen. Der Leser fühlt sich auch bei gegenteiliger Meinung nicht zu hinderndem Widerspruch gezwungen. Dabei ist mit aller Deutlichkeit hervorgehoben, daß es sich nicht mehr um Reparatur handeln kann, sondern daß ein Umbruch eintreten muß. Es geht eben darum, ob die Jugend mit ihrer Menschlichkeit in die automatisierte Betriebswelt einzubauen ist oder ob die Automation in die weitere Entfaltung des heutigen und zukünftigen Menschen zum wahrhaft menschlichen Menschen eingefügt werden muß. Diese primären Überlegungen sind durchwirkt von Einblicken in das pulsierende Leben der Schule und einzelner Fächer, so daß dem Lehrer, der die ganze stürmische Entwicklung in der Heimat (zweiter Bildungsweg!) nicht unmittelbar miterleben kann, ein brauchbarer Ein- und Überblick gegeben wird, um ähnliche Umbildungen in seiner augenblicklichen Umgebung besser beurteilen zu können.

Göttling

Deutsch—Türkisches Wörterbuch. Das Deutsch—Türkische Wörterbuch unseres Kollegen Rektor i. R. Fritz Heuser in Lengerich/Wf, dessen 1.—3. Auflage wir in

Jhg. 1955, S. 22 anläßlich des 65. Geburtstags des Verfassers würdigten, hat 1958 seine 4. verbesserte und erweiterte Auflage erfahren — ein Beweis für den Anklang, den es im In- und Ausland gefunden hat. Wie wir hören, soll im Frühjahr 1959 das Manuskript der 5. Auflage abgeschlossen werden, so daß diese wahrscheinlich noch bis Ende 1959 erscheinen kann.

Hettich

Ehringhaus-Trapp: **Das Mikroskop,** seine wissenschaftl. Grundlagen und seine Anwendung; 5. Aufl., 144 S. 94 Abb.; Din D 5; kart. DM 9,20, Hln. DM 10,80 — Teubner Stuttgart 1958. — Jede deutsche Schule im Ausland, auch die kleinere, verfügt heute wohl über ein Mikroskop oder gar über mehrere, mit denen wertvolle Schülerübungen durchgeführt werden können. Wie dankbar wird der Fachlehrer draußen sein, wenn ihm ein so praktischer und vielseitiger Helfer zur Seite steht wie dies bewährte Büchlein, das nun in ganz neu bearbeiteter 5. Auflage vorliegt. Es berät den Anfänger im Mikroskopieren und den Fortgeschrittenen in der Anwendung des Mikroskops auf vielerlei Probleme. Klar und gut verständlich orientiert es über Grundbegriffe, Einrichtung und Handhabung, Beleuchtung, Hilfsgeräte, Messungen und über die Herstellung von Präparaten. So setzt es den Auslandslehrer instand, draußen für die Kenntnis und den Gebrauch eines Geräts einzutreten, das durch Ernst Abbé dem deutschen Namen in aller Welt Ehre gemacht hat.

Raith

Kleines Radar — Handbuch, Einführung in das elementare Radarwissen, hsg. v. Dr. Brandt, Verkehrs- und Wirtschafts-Verlag, Dortmund 1958, 100 S., DIN B 5, geh. DM 5,90. — Das Werk ist leicht faßlich geschrieben und vermittelt auch dem interessierten Laien ein verständliches Bild von der Wirkungsweise und den Anwendungen des Radargerätes. Besonders zu loben sind die eindringlichen Skizzen und Bilder. Die physikalischen Grundlagen, das Gerät selbst, seine Anwendungen in Schiffahrt, Luftfahrt, Meteorologie und Radioastronomie werden von sechs hervorragenden Fachleuten dargestellt. Unseren Physiklehrern und ihren interessierten Schülern sehr zu empfehlen! Raith

Musik im Leben, II. Band. Ein Buch zum Werken und zur Werkbetrachtung für das 5.—10. Schuljahr. Diesterweg, Frankfurt/M. 1958. 288 Seiten, DM 7,20. — Wenn sich zwei erfahrene, auf ihrem Tätigkeitsgebiete erfolgreiche und anerkannte Männer wie *Edgar Rabsch* und *Josef Heer* zusammenfinden, um an einem Arbeitsauftrag, den ihnen ihre praktische Tätigkeit selbst stellte, gemeinsam zu arbeiten, so empfängt man, sei man nun junger Nachwuchslehrer, sei man selbst alter Praktiker, eine Menge von Anregungen, Aufschlüssen und stofflichen Ergänzungen dessen, was man selbst bereits in seine Scheuern einfuhr. So wird z. B. der Hinweis auf Schumanns „E-h-e"-Komposition ganz allgemein Erstaunen erregen; und ähnliche kleine und größere Kostbarkeiten sind in den beiden Hauptteilen des Buches noch mehr vorhanden. Man hat also Grund genug, das Erscheinen des Buches als einen Beitrag zur Musikerziehung in der Schule zu begrüßen. Sein besonderer Wert liegt in der Übermittlung eines reichen Arbeitsmaterials. Gewiß werden manche Vorbehalte erhoben werden, insbesondere aus unserer besonderen Perspektive der Auslandsschule; z. B. Wieweit die Schüler der Gastländer die Stichworttexte der Kurzbiographien zu verarbeiten vermögen. Rabsch's „Gleichnisse und Vergleiche" erinnern oft gar zu sehr an Goethes Bericht über seinen ersten „ganz allerliebsten, unvergleichlichen Klaviermeister" („Dichtung und Wahrheit", I, 4). Gewiß wird man im Unterricht improvisatorisch zu „anschaulichen Gleichnissen" greifen, ohne sie nun gleich als solche zu systematisieren. Denn die Gefahr liegt dann nahe, daß man vor lauter Gleichnissen (vgl. Rabsch S. 24 ff) die Musik selbst — und den Ernst! — aus dem Unterricht hinaus — verniedlicht. Sehr fein dagegen sind Anregungen wie die auf S. 20 (Handzeichen für die Modi), S. 35 (Dürer = Vergleich), S. 89 (Corona Schröter's „Erlkönig"). Richtig zu stellen erscheint wünschenswert, daß nicht Nils Eric Ringbom (vgl. S. 101) sondern Hans Pfitzner das Verdienst zugesprochen werden muß, sich höchst entscheidend „kritisch mit den Vorschlägen Sche-

rings" über die Auslegung des symphonischen und kammermusikalischen Schaffens Beethovens auseinandergesetzt zu haben. — Daube

L. Barnett: **„Einstein und das Universum"**; Fischer Bücherei K.G., Frankfurt a. M. 125.—150. Tsd. 1958; DM 2,20. — „Barnetts Buch stellt seinen wertvollen Beitrag zum allgemeinverständlichen, wissenschaftlichen Schrifttum dar. Die Grundgedanken der Relativitätstheorie werden darin vorzüglich zur Kenntnis gebracht, der gegenwärtige Stand der physikalischen Wissenschaft wird deutlich umrissen". So positiv urteilt Albert Einstein selbst in einem Vorwort zu diesem Buch, indem er auf die Notwendigkeit und Schwierigkeit „allgemeinverständlicher" Darstellung aktueller wissenschaftlicher Gegenstände hinweist. Tatsächlich liest der Kenner das Buch mit großem Genuß. Auch ein verständiger Primaner wird es mit Gewinn aufnehmen können. Freilich bleibt fraglich, in wie weit es gänzliche Laien zu tieferem Verständnis zu führen vermag. Sein hoher Wert für den Lehrer besteht darin, daß es ihm vorbildlich sein kann durch wundervolle didaktische Formulierungen und Bilder und durch eine klare, lebendige Sprache. — Es ist ein großes Verdienst der Fischer-Bücherei, daß sie mit ihren bisher etwa 50 Bänden der „Bücher des Wissens" wertvolles Geistesgut vielen Menschen zugänglich gemacht hat. Raith

Gert Buchheit: **Helden, Narren, Sünder.** G. Grote, Rastatt, 1958. 494 S., 16 Kunstdrucktafeln, Gln. DM 19,80. — Der Germanist und Historiker Buchheit (Landstuhl) untersucht in den 12 Biographien dieser wertvollen Neuerscheinung die geheimnisvollen Schicksale rätselhafter Gestalten der Geschichte mit dem Rüstzeug neuester Forschung. Er analysiert den Charakter des Sokrates und des Alkibiades, gibt eine kritische Untersuchung von Platons „Gastmahl" und der Erscheinung Johannes des Täufers in der biblischen Überlieferung, der Legende und der Kunst, erörtert mit allen wissenschaftlichen Hilfsmitteln das Prozeßverfahren gegen Jesus vor Pilatus und ebenso genauestens die beiden Gerichtsverfahren gegen Jeanne d'Arc. Mit sichtlicher Teilnahme stellt er ihre patriotisch-religiöse Begeisterung dar, unter Verzicht auf Analyse der vermutlich pathologischen Wesensgrundlagen. Attila wird im Rahmen der Völkerwanderung und der Nibelungensage behandelt. Bei der Betrachtung des genialen Sünders François Villon (1431—1480), der mit Verlaines Freund Arthur Rimbaud hätte verglichen werden können, wird (S. 218) irrtümlich die „Lustseuche" angeführt, so auch S. 242 „das fränkische Übel". Nach der endgültigen quellenmäßigen Feststellung von Ivan Bloch („Der Ursprung der Syphilis", Jena, 1911) wurde die Lues erst durch die Schiffsbesatzungen des Columbus nach Europa gebracht! S. 241 Druckfehler: Edward VII. statt V. — S. 257: Marlowe war kein „Rivale" Shakespeares, sondern Vorläufer. Wichtig und interessant ist dann das nach neuesten Ermittlungen nun völlig geklärte Problem des Sohnes von Louis XVI. Sehr wertvoll für die Vorbereitung klassischer Dramen im Deutschunterricht der Primen sind neben der biographischen Würdigung der „Jungfrau von Orléans" dann die hervorragenden Untersuchungen über Faust, Don Carlos und Wallenstein. Die Schizophrenie des Infanten ist erwiesen. Man vergleiche hierzu und zur den anderen abnormen Fällen: W. Lange-Eichbaum: „Genie, Irrsinn, Ruhm". Reinhardt, München, 1942, und Neuauflage! Bei der genauen Erörterung von Wallensteins Entschlußfassung (der „verratene Verräter") wird nach kürzlichen Quellenfunden die richtunggebende Rolle der Jesuiten am Wiener Hof aufgewiesen. Neu ist auch der Nachweis, daß Seni zum Verrat gegen W. gewonnen worden war und absichtlich falsche günstige Prognosen im entscheidenden Moment stellte. Eine glänzende und packende Darstellung des Lebens Ludwigs II. von Bayern, seines Verhältnisses zu Richard Wagner und die Klärung seines Todes beschließt das sehr empfehlenswerte, spannend und gut geschriebene, schön ausgestattete Buch. Berger

Dümmler-Chronik. Aus anderthalb Jahrhundert Verlagsgeschichte, erzählt von Dr. A. Brauer. 1958. Mit 8 Farbtafeln, 329 Abb., Quart. 296 S., Ln. DM 19,80. — Nach unserem Hinweis auf das 150-jährige Bestehen des Ferd. Dümmler-Verlags-Bonn

in Heft 9/58 unseres Zs., S. 211, wo die imponierende Zahl seiner Autoren bereits verzeichnet ist, sei heute auf das prachtvolle Jubiläumswerk der Verlagsgeschichte hingewiesen. Die Tradition des Dümmlerhauses ist tief im Geistesleben des 19. Jhs. verwurzelt. Sie beginnt mit der Universalität der Romantik und reicht bis zur modernen Schulreform und Lehr- und Fachbüchern. In buntem Mosaik, mit vielen Bildbeigaben und Faksimiles von Briefen, Titeln u. Schriften — aus den Tausenden von Archivbänden des Dümmlerhauses sorgfältig ausgewählt — ziehen die vielen glänzenden Namen deutscher Kunst und Wissenschaft, die seit 1808 im Dümmlerverlag beheimatet waren, an uns vorüber. Die Farbtafeln geben alte Gemälde wieder. Wertvolle biographische Exkurse und die Darstellung der Beziehungen des Verlags zur Forschung, Pädagogik, Literatur u. zu den schönen Künsten bilden als Ganzes eine Zeitgeschichte deutscher Geisteskultur. Die Ausstattung ist vornehm und repräsentativ, der Inhalt des stattlichen Werkes lehrreich und von hohem Interesse. Berger

„Über Land und Meer", Jahrgang 1959 — Kalender des Instituts für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, DM 5,80. — Auch für das Jahr 1959 erscheint dieser weltumspannende Kalender in Großformat und mit einer Bildungsausstattung und Bildauswahl, die allen Ansprüchen gerecht werden kann. Der auf der Rückseite der Blätter gegebene Text verzeichnet in vier Sprachen — deutsch, englisch, französisch, spanisch — alles Wissenswerte zum jeweiligen Bilde. Für die deutschen Schulen im Ausland kenne ich keinen besseren Kalender, der deutsche Heimat und ferne Welt so eindrucksvoll verbindet wie der Kalender des Institutes für Auslandsbeziehungen in Stuttgart, Charlottenplatz 17, wo er bestellt werden kann. Schröter

„Der Pädagoge Adolph Diesterweg". Eine Auswahl aus seinen methodischen Schriften. Herausgegeben und eingeleitet von Hugo Gotthard Bloth, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. 1958. 88 Seiten, kart., DM 6,20. — Der Verlag legt ein Büchlein über seinen geistigen Ahnherrn vor, den Pädagogen Adolph Diesterweg, dessen Sohn Moritz den angesehenen Verlag gründete, der sich in steigendem Maße auch auslandsschulischer Belange annimmt. Das Buch vermittelt Ausschnitte aus Diesterwegs Schriften, die zeigen, daß seine systematische Pädagogik zwar überholt ist, aber seine didaktischen und methodischen Ansätze bis heute aktuell sind. Sie können viele Lehrer veranlassen, über ihren methodischen Standpunkt nachzudenken. Schröter

A. Goes, **Freude am Gedicht.** S. Fischer Verlag, Frankfurt, 1954. 94 S., DM 5.—. — „Freude am Gedicht" in sich selbst zu erwecken, ist immer wieder nötig für den Deutschlehrer unserer Tage, bei der allerneuesten Dichtung besonders. „Freude am Gedicht" bei den Schülern zu erreichen, ist sicher nicht immer leicht. Wir brauchen Stützen. Wer kann sie uns besser geben als einer, der selbst aus reiner Freude am Dichten aus seinem Künstlertum zu schenken weiß? „Rein an dem Gedicht ist mir gelegen; ohne Seitenblick und Nebengedanken an dem reinen Gedicht", so heißt es in der Einführung, und so strahlt es aus allem wider, was uns geoffenbart wird. Göttling

Aus deutschem Herzen. Gedichtband. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt. 5. überarb. A. 1957, 292 S. — Es gehört sicher zu den undankbaren Aufgaben, eine Auswahl aus deutschen Gedichten für den Schulgebrauch zusammenzustellen; denn immer und immer wieder werden die Benützer zu viel, zu wenig oder manches gar nicht finden. Die Herausgeber taten gut daran, auf Einführung und Erklärungen zu verzichten, sie bieten an, lassen uns den gebrachten Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten eingeteilt finden — wir dürfen getrost nach dieser Auswahl greifen und uns ihr anvertrauen. Göttling

H. Schmökel, **Hammurabi von Babylon.** — *W. Schüssler,* **Königgrätz 1866.** Janusbücherei Nr. 11 u. 12. — R. Oldenbourg Verlag, München, 1958. 110 u. 98 S., kart., je DM 3,20. — Im Anschluß an unsere Besprechung der ersten 10 Bde der Janusreihe zeigen wir heute 2 weitere Bde an. Daß diese, die neuesten Erkenntnisse zusammenfassenden Monographien innerhalb eines Jahres hundertfach die Anerkennung der Fachzeitschriften finden konnten,

bezeugt neben der wissenschaftlichen Geltung der Verfassernamen ihre vielfache Verwendung im Unterricht. Sie sind als Prämien, zu Schülervorträgen und zur Weiterbildung sehr geeignet. Berger

Dr. Franz Altheim: **Römische Geschichte,** Bd. I.—III; Verlag de Gruyter & Co, Berlin 1956 und 1958. Sammlung Göschen Nr. 19, 677 und 679; karton. je DM 2,40. — Auf insgesamt 389 Textseiten, die sich auf drei Bändchen verteilen, bietet Prof. Altheim ein eindrucksvolles Bild vom Ablauf der römischen Geschichte, beginnend mit dem Kapitel „Das vorrömische Italien" und abschließend mit dem Abschnitt „Soldatenkaiser und Tetrarchie", so daß die Epoche Konstantins den Ausklang bildet. Ein vierter Band (Göschen Nr. 684) führt die Darstellung über die folgenden Jahrhunderte (bis Mitte des 7. Jh.) hinaus weiter. Der Fachhistoriker wird sich besonders angezogen fühlen durch die gedrängte, auf neuesten — vielen eigenen — Forschungsergebnissen beruhende Darstellung des ersten Bandes. Hier wird deutlich, welche frühen Elemente das römische Wesen bestimmen; zentrale Bedeutung kommt der religio zu, die den Römer befähigt, seine politischen Entschlüsse und Aktionen als vom fatum vorgezeichnete Schritte zu betrachten. Dieser Gesichtspunkt wird im dritten Band im Kapitel „Ursachen der Größe Roms" wieder aufgegriffen und hier — mit einem interessanten Seitenblick auf die Situation der heutigen europäischen Völker — weiter erörtert. So vereinigt das kleine Geschichtswerk äußerste Kürze und eindringliche Sachkunde mit einer Weite des Gesichtskreises, die beweist, daß die alte Geschichte und die Beschäftigung mit ihr immer wieder auch die Auseinandersetzung mit den zeitnahen Fragen befruchten kann. Jeder Band enthält ein Namenregister, Band drei auch einen Literaturnachweis.
Schorpp

Richard Korn: **Deutsche Konversationsgrammatik für Ausländer.** 3. verb. Auflage. Wilh. Braumüller Verlag, Wien—Stuttgart, 1958. 77 S., kart., DM 4.—. — Ausgehend von dem unmittelbaren Interessenkreis des Lernenden erweitert sich der Wortschatz allmählich zu den wichtigsten Gebieten des Alltagslebens. Die nötigste Grammatik ist in Auslese in die Texte verwoben, Regeln werden nur zum Verständnis der Übungen gebracht. Anekdoten, Gesprächsübungen, besondere Hinweise auf richtige Aussprache, Lautbildung u. Tonfall, geben wertvolle Lehrbehelfe. Die engl., frz. u. ital. Anweisungen des Vorworts u. des Vokabulars sind wesentliche Hilfen. Der Aufbau der 14 Lektionen ist durchdacht, das kleine Werk sehr brauchbar für Unterklassen und für Privatstunden an Ausländer. Berger

Leo Kober: **Vom Bild zum Wort.** Erste Redehilfe für Ausländer. 3. neubearb. Aufl. — Wilh. Braumüller Verlag, Wien—Stuttgart, 1958. 88 S., kart., DM 4,50. — Die Lehrweise, das Wort mit dem Bild zu verbinden und so „neben der Assoziation zum muttersprachlichen Wort eine zweite zu schaffen", baut hier in sorgfältiger Folge den ersten Sprachunterricht für Ausländer jeder Altersstufe auf. Nur die Aussprachehilfen des Anfangs haben eng., frz., ital., serbokroat. u. russ. Übersetzungen. Dann verhelfen die zahlreichen Illustrationen zum Begriff u. Wort. Das Buch ist als Ergänzung zu „Wir lernen Deutsch" desselben Verfassers und derselben Lehrweise gedacht. Jede Lektion hat ganz einfache Lesetexte. Ein Wörterverzeichnis fehlt mit Absicht, der direkten Methode zuliebe. Das Buch ist ein gutes praktisches Hilfsmittel.
Berger

A. Jentzsch und I. Winkler: **Der Mensch nutzt die Erde.** Eine Güterkunde in wirtschaftsgeographischer Sicht. Georg Westermann Verlag Braunschweig. 1. Aufl. 1958, 296 S., ca. 250 Abbildungen, mehrfarbig bedruckt, kart. DM 7,80. — Neben seiner Aufgabe als Lehrbuch der Wirtschaftsgeographie für höhere Klassen kann das Buch dem Sprachlehrer der Erwachsenenkurse im Ausland gute Dienste leisten, wenn er seinen Kursisten, die zum großen Teil aus Kaufmannskreisen kommen, neben der sprachlichen Förderung — sozusagen nebenbei — ein modernes wirtschaftsgeographisches Wissen vermittelt. Trotz einer dem Thema zugehörigen Vielzahl von neuesten statistischen Angaben und Feststellungen sind diese durch eine aufgelockerte Darstel-

lung und eine moderne anschauliche Bebilderung so anregend gebracht, daß die einzelnen Abschnitte des Buches dem Kursisten die sachliche Grundlage bieten, sich im freien Vortrag zu versuchen u. die Mitkursisten zur Fragestellung u. Diskussion zu reizen. Der Stoff ist weltumfassend und soweit auf Deutschland bezogen, daß die am Deutschlandhandel Interessierten ihr Wissen in ihrer Branche u. anderen Wirtschaftszweigen ausbauen können und dabei eine sprachliche Förderung in Fachausdrücken erfahren, die ihnen in ihrem Berufsleben nur vorteilhaft sein kann. Neben der in den Klassen für Fortgeschrittene üblichen Einführung in das Werk eines Dichters kann mit diesem Buch als Grundlage des Unterrichtes ein neuer Weg beschritten werden, der sich sprachlich-methodisch sehr wohl verantworten läßt. Das Werk ist auch als Handbuch im Erdkundeunterricht mittlerer Klassen sehr brauchbar. Lohmann

Der Lebensraum des Menschen. Ein Westermann-Atlas in neuer Bearbeitung. Großformat 24,5 × 32,5 cm. 88 Kartenseiten, 5 S. Statistik, Verlag Westermann Braunschweig 1958. Hln. DM 8,80 (Best.-Nr. 10 0 50). — Die vorliegende Neubearbeitung bringt wesentliche Verbesserungen durch Vereinheitlichung der Kartenzeichen und Erweiterung des Inhalts. Neben dem „Großen Diercke-Weltatlas" kann sich der „Lebensraum ..." mit anderer Zielsetzung durchaus behaupten. Außer einer ausreichenden Zahl von physikalischen und politischen groß- und kleinmaßstäbigen Karten von allen Teilen der Erde überrascht die Fülle der Wirtschaftskarten, die meist ausgezeichnet gelungen sind (z. B. S. 16/17 die verschiedensten Industriegebiete). Die Gegenüberstellung von klimatischen Faktoren, Vegetationsgebieten, Bodennutzung und Bodenschätzen auf Karten gleichen Maßstabs für einzelne Erdteile ist ebenfalls sehr instruktiv und wie die klare Darstellung insgesamt überzeugend und anregend. Zweifellos ist der Atlas ein gutes Hilfsmittel für alle Fragen der Gegenwartskunde und angewandten Geographie. Nur die kümmerliche Reproduktion von 5 Wahrzeichen des Deutschen Ostens wäre besser unterblieben, da sie dem sonst hervorragend ausgestattetem Werk nicht angemessen ist.
Krauße

Zeitschriftenschau

Westermanns Pädagogische Beiträge. Zur Eröffnung des Jubiläumsjahrganges (10 Jahre) bringt Heft 1: Ed. Spranger: Allgemeine Menschenbildung?, und u. a. K. H. Schwager: Zur Geschichte der pädagogischen Zeitschriften.

Westermanns Geographische Rundschau stellt in Heft 1/59 Südamerika in den Mittelpunkt der Betrachtungen: H. Wilhelmy — Bau und Oberflächengestaltung der La-Plata-Länder; F. Monheim — Die indianische Landwirtschaft im Titicacabecken. In der Bildbeilage Bilder aus Argentinien und Ecuador.

Lehrer-Rundbrief (Verlag M. Diesterweg, Frankfurt/M) 12/58 enthält u. a.: G. Schweizer — Das Ganzheitsprinzip in der Musikerziehung; H. Ueberschär — Ganzheitliche Musikerziehung.

Die **„Mitteilungen und Nachrichten"** 19/58 der Hochschule für Int. Päd. Forschung in Frankfurt bringen Kurzberichte über laufende Forschungsarbeiten: Der Einfluß von Filmen; Einfluß von Situation und Pubertätsalter auf das Bandenverhalten der Jugendlichen; Vergleich zwischen dem schwatzhaft-lauten und dem verschlossenen Kind; Einfluß des Schulehaltens auf die Lehrerpersönlichkeit; Zur Psychologie der Volksschullehrerin; Die Rolle des Vaters bei Erziehungsschwierigkeiten; Aggressivität bei Jugendlichen; Möglichkeiten kulturgeographischer Betrachtungen im Erdkundeunterricht; Das Versagen von Schülern während der Probezeit vor Aufnahme in die höheren Schulen; Die Problematik des Jahresklassensystems in der Volksschule; Über den Wert von Hausaufgaben; Das Zusammenwirken von Eltern und Lehrern in der Volksschule; Entwicklung von Tests für die Schularbeit. — Das Sonderheft Nov. 1958 schildert „Das Erziehungswesen der Schweiz in Einzelbildern". Hettich

HERMANN KESSLER

Deutsch für Ausländer

Teil 1: Leichter Anfang
Ein vollständiger Anfängerlehrgang nach der direkten Methode für Schüler aller Nationen.
61.—70. Tausend . . . . . Preis DM 4,90

Teil 1 a: Leichte Erzählungen
Ein lustiges Lesebuch im einfachsten Wort- und Formenschatz.
26.—35. Tausend . . . . . Preis DM 1,60

Teil 2: Schneller Fortgang
Eine anschauliche Deutschlandkunde mit einer übersichtlichen Einführung in die deutsche Sprachlehre.
26.—35. Tausend . . . . . Preis DM 7,20

Teil 2 a: Kurze Geschichten
Ein unterhaltsames Übungsbuch in leichtverständlicher Form.
11.—20. Tausend . . . . . Preis DM 2,20

Teil 3 a: Moderne Dichtungen
Ein erstes Einführungsbuch in das zeitgenössische Schrifttum . . . . . Preis DM 2,80

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

Bücher für den Deutschunterricht

Wörterbücher für alle Stufen

Das Kleine A—Z von Hans Stanglmaier

Dieses Büchlein bringt den einfachen und anschaulichen Wortschatz der Schüler in der Unterstufe der Volksschule.

72 Seiten, viele Bilder, kart. DM 1,40

Deutsche Rechtschrift von Johannes Guthmann

Ein Regel- und Wörterverzeichnis, das in seinem ersten Teil einen klaren Abriß der deutschen Grammatik bringt.

durchges. nach d. 14. Aufl. d. „Duden", 136 S., kart. DM 2,—

Deutsche Rechtschreibung von Otto Basler

Dieses Regel- und Wörterverzeichnis beruht auf einer Rechtschreibung, die das Alte nicht stürzen, sondern bewußt das erprobte Neue danebenstellen und einen Blick in die Zukunft weisen will.

110 Seiten, kart. DM 1,60

Sprachbücher für alle Schultypen

Volksschulen

Deutsches Sprachbuch für die Volksschule von Rottner-Zwissler

Eine schöpferische Spracherziehung, die die kindliche Sprachhaltung berücksichtigt.

Teile I—IV, je 60—128 Seiten, DM 1,60—DM 2.—

Mittelschulen

Tätige Spracherziehung von Geffert-Prestel-Schmidt

Aufgebaut auf dem Sprachwissen der oberen Volksschulklassen weist dieses Buch den Weg zum Meistern unserer Sprache.

132 Seiten, Hlw. DM 3,80

Höhere Schulen

Deutsches Sprachbuch für höhere Schulen von Hirschenauer-Thiersch

Dieses neuartige Sprachwerk faßt das Feld der Sprache in organisch abgerundete Übungskreise mit einheitlichen Stoffgebieten zusammen.

Die Bände für die Klassen I—IV liegen bereits vor, 127—144 Seiten mit zahlr. Abbildungen, je DM 3,40—DM 3,80, die Bände für die Klassen V und VI erscheinen demnächst.

R. OLDENBOURG VERLAG MÜNCHEN-DÜSSELDORF

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 4 · 6. Jahrgang · München, April 1959

VI. JAHRGANG April 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. 90 Jahre Deutsche Schule Istanbul . . . . . Seite 77
2. Das südafrikanische Schulsystem . . . . . E. Graebner Seite 80
3. Das Laienspiel an der Deutschen Schule in Mailand . . H. Lepke Seite 84
4. Sind unsere Schul-Lesebücher künstlerisch einwandfrei gestaltet? . . . . . H. Meyers Seite 86
5. Fibelfrühling! — Fibelsegen? . . . . . Seite 89
6. Als Studienrat an der höchsten Deutschen Schule der Welt . . . . . A. Pühringer Seite 90
7. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 93
8. Aus aller Welt . . . . . Seite 93
9. Büchertisch . . . . . Seite 98

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

90 Jahre Deutsche Schule Istanbul

Zur Feier ihres 90-jährigen Bestehens gab die Deutsche Schule in Istanbul eine reich bebilderte Festschrift heraus. Darin berichtet Prof. Dr. *Gerhard Fricke* über die wechselvolle Geschichte der Anstalt. Aus Raumgründen mußten wir leider den sehr lebendig geschriebenen Aufsatz stark kürzen. Wir entnehmen ihm folgende Angaben:

„Das Wesen einer Auslandsschule ist nicht nur beständige Wandlung, beständiger Neubeginn bei jeder neuen Schülergeneration. Ihr Charakter, ihre Würde und ihr Wert beruhen zugleich in dem, was sie in langer Leistung geworden ist; in dem Geist, den viele Folgen von Lehrer- und Schülergenerationen geschaffen haben und der sich nun als etwas zu Bewahrendes an jeder kommenden Generation, sie prägend, wirksam erweist. Darin liegt das Geheimnis einer rechten Schule: sie soll ebenso aus ihrer Vergangenheit wie für ihre Gegenwart und Zukunft leben."

Um 1860 gab es im damaligen Konstantinopel neben französischen, englischen und amerikanischen Lehranstalten eine österreichische Schule, deren Unterrichtssprache jedoch das Italienische war, und eine vom preußischen Gesandtschaftspfarrer geleitete evangelische Gemeindeschule. Die deutsche Kolonie bestand damals aus 300—500 Mitgliedern. Diese faßten schon 1864 den Plan zur Gründung einer konfessionell paritätischen „Bürgerschule", die allen deutschstämmigen Bewohnern Konstantinopels einschließlich der Schweizer und Österreicher offenstehen sollte. 1867 gewann dieser Plan durch eine Schulvereinssatzung festere Form. Trotz weitgehender Konzessionen seitens des Schulkomitees lehnten es die preußischen Kultus- und Kirchenbehörden ab, die preußisch-protestantische Volksschule in das neue Schulprojekt einzubeziehen und ihr vorhandenes Schulgebäude vorläufig zur Verfügung zu stellen. Darauf faßte ein neugebildeter Schulvereinsvorstand im Dezember 1867 den kühnen Entschluß, die Schule allein ins Leben zu rufen. Im April 1868 trafen zwei Lehrer, ein Studienrat und ein Grundschullehrer, aus Deutschland ein, und am 11. Mai 1868 wurde die Schule mit 2 Klassen und 24 Schülern in gemieteten Räumen eröffnet. 1872 hatte sie bereits 133 Schüler nur deutscher oder deutschstämmiger Herkunft. Die Unterrichtssprache war selbstverständlich Deutsch.

Sehr bald erwies sich das Mietshaus als zu klein; ein für die Einnahmen aus Schulgeldern sehr wichtiges Wachstum der Anstalt war unmöglich. Es zeugt für den Wagemut und Opfergeist der Schulgemeinde, daß man beschloß, aus eigenen Mitteln ein Schulgebäude zu errichten. Von den über 100 000 Goldmark betragenden Kosten für das Grundstück und den Neubau übernahm die deutsch-schweizerische Gemeinde rund 12 000 GM. Seitdem ist es bis heute Tradition, daß dem Schulvorstand jeweils auch ein Schweizer angehört.

Am 28. August 1871 wurde das nahe beim Galataturm gelegene dreistöckige Gebäude in Dienst gestellt. Seit der Gründung des Deutschen Reiches zeigten auch die deutschen Behörden Verständnis für die kulturellen Interessen der Auslandsdeutschen. Das Reich übernahm den Schuldenrest aus dem Neubau und der Ein-

richtung und stellte weitere Beihilfen in Aussicht. 1873 wurde endlich auch die preußisch-evangelische Schule mit der Deutschen Schule verschmolzen. 1874 zählte man 9 Klassen mit 10 Lehrkräften. Einige Jahre darauf übernahm Rektor *Mühlmann* die Schule mit 200 Schülern; als er sie 8 Jahre später verließ, waren es 300. Unter Mühlmann wurde die für Konstantinopler Verhältnisse ungeeignete altsprachliche Zielsetzung der Schule aufgegeben. Griechisch fiel ganz, Latein wurde Wahlfach; dafür traten Französisch und Englisch in den Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts. Das Schulziel wurde dem der „Höheren Bürgerschule" im Reich angeglichen. Etwa um 1880 wurde der Grundsatz, daß nur deutschstämmige Kinder Aufnahme finden sollten, aufgegeben. Von da ab durften auch türkische Kinder und Kinder anderer Nation die Schule besuchen. Die Folge war, daß Rektor Mühlmann für Schüler aller Altersstufen, die Deutsch nur unzulänglich beherrschten, zusätzliche Vorbereitungsklassen am Nachmittag einführte, während sie am Vormittag am normalen Unterricht — so gut es eben ging — teilnahmen.

Um 1890 umfaßte die Schule eine dreiklassige Grundschule, eine sechsklassige Knabenrealschule und eine ebenfalls sechsklassige Höhere Mädchenschule. Seit 1891 nannte sie sich *„Höhere Bürgerschule für Knaben und Mädchen"*. Unter Dir. *Dr. Schwatlo* (1893—1907) stieg die Schülerzahl auf 600.

Das 1871 errichtete Schulgebäude war weder den unterrichtlichen noch hygienischen Bedürfnissen der derart gestiegenen Schülerzahl gewachsen. Man dachte an einen Umbau, da man einen Neubau für finanziell undurchführbar hielt. Das Erdbeben von 1894 enthob den Schulvorstand aller Planung: das starkbeschädigte Gebäude konnte nicht mehr aufgebaut werden. Zum zweitenmal erbrachten Sammlungen in der Kolonie und in der Heimat einen Betrag von 100 000 Goldmark. Ein neues und schöneres Gebäude wurde an der Stelle errichtet, wo es noch heute den Hauptbau der Anstalt bildet, und 1897 eingeweiht. Bei seiner Anwesenheit in Konstantinopel i. J. 1898 besuchte das deutsche Kaiserpaar die Schule, und bei dieser Gelegenheit erhielt sie die Berechtigung, wissenschaftliche Befähigungsprüfungen für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst (das sog. Einjährige, die heutige Obersekundareife) abzuhalten. Damit war die Anstalt zur *staatlich anerkannten Realschule in Erweiterung* geworden. Dr. Schwatlo baute die Vorbereitungsklassen für Schüler ohne deutsche Sprachkenntnisse in den regulären Stufengang der Schule ein und entwickelte später diese Sonderklassen für ältere Schüler zu einem *5-klassigen Handelsschulzweig*, welcher Schüler mit mehr praktisch-kaufmännischen Zielen beruflich vorbereitete. Das Abschiedsdiplom (erstmals 1908) berechtigte sie zum Besuch einer deutschen Handelshochschule. Die erweiterten Ausbildungsmöglichkeiten steigerten den Zugang zur Schule derart, daß bereits 1903 eine Erweiterung durch einen fünfstöckigen rechten Flügelanbau notwendig wurde. In diesem wurden auch eine Anzahl von Lehrerwohnungen untergebracht.

1911 wurde mit der ersten amtlichen „Reifeprüfung" die Realschule zur staatlich anerkannten *Oberrealschule*, zur Vollanstalt. 1914 hatte sie bereits 778 Schüler. Ihr ursprünglicher Charakter hatte sich geändert: Jetzt bildeten die von Haus aus deutschsprachigen Schüler die Minderheit; die Mehrheit setzte sich aus nichtdeutschen und vor allem türkischen Schülern zusammen. Sie unter völliger Wahrung ihrer eigenen Art und Bestimmung mit deutscher Sprache und deutscher

Kultur, Bildung und Wissenschaft bekannt zu machen, wird von nun an die hohe Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung.

Als im 1. Weltkrieg nach dem Eintritt der Türkei an der Seite Deutschlands die Schulen der Alliierten schließen mußten, sprang die Schülerzahl der Deutschen Schule unter Dir. Dr. Tominski plötzlich auf 1020. Um so tiefer war der Sturz bei Kriegsausgang. Auf Grund des Waffenstillstandes wurden alle Deutschen kurzfristig ausgewiesen, und die Schule mußte geschlossen werden. Sie wurde in eine Kaserne für französische Kolonialtruppen verwandelt. Das gesamte Inventar und alle Schulakten wurden dabei vernichtet.

1924 konnte die Schule ihre Tätigkeit mit 116 Schülern in einem Mietshaus wieder aufnehmen. Kemal Atatürk öffnete den Deutschen wieder das Land. 1925 wurde das heruntergewirtschaftete Schulgebäude wieder zurückgegeben. Sofort nahm man — zum 3. Mal aus eigenen Mitteln — die totale Wiederherstellung und Neueinrichtung in Angriff. 1928 beim 60-jährigen Jubiläum zählte man schon wieder 587 Schüler, obwohl die Schule erst bis einschließlich Untersekunda eingerichtet war. Dankbar gedenkt der Bericht hier des Rektors *Preußer*, der von 1903 ab an der D. Sch. in Konstantinopel unterrichtet und die D. Sch. in Haydar Pascha geleitet hatte und der 1924 die Oberrealschule neu aufzubauen begann, und des OStDir. *Scheuermann*, der sie von 1929 ab leitete, von Preußer bis 1943 unterstützt.

Die Einführung der lateinischen Schrift durch Kemal Atatürk erleichterte den europäischen Kindern die Erlernung des Türkischen und den türkischen die Erlernung europäischer Sprachen. Da der Elementarunterricht für türkische Kinder gesetzlich allein den türkischen Volksschulen vorbehalten wurde, blieben die von deutschsprachigen Kindern besuchten Grundschulklassen klein. Und da der deutsche Kindergarten für die Vorbereitung auf die Grundschule nur noch für deutsche Kinder in Betracht kam, verlor auch er spürbar an Bedeutung. Eine weitere Folge der türkischen Schulreform war, daß alle ausländischen Schulen der türkischen Schulaufsicht unterstellt wurden. Türkische Geschichte und Literatur, Erdkunde und Staatsbürgerkunde blieben türkischen Lehrkräften vorbehalten. Türkisch wurde an allen ausländischen Schulen erste Fremdsprache. Die Vorbereitungsklassen bekamen eine neue Bedeutung: Da türkische Schüler erst nach Absolvierung der türkischen Volksschule eintreten durften und dann größtenteils kein Deutsch verstanden, mußten sie von jetzt ab in Spezialklassen im Laufe von 2 Jahren durch besonders geschulte Lehrer soweit im Deutschen gefördert werden, daß sie dann in die U. III eintreten konnten.

Der 2. Weltkrieg führte zu einer neuen, diesmal zehnjährigen Stillegung der Schule. Nach Rückgabe des Gebäudes konnte man am 1. 10. 1953 wieder mit 3 (deutschen) Grundschulklassen, 3 (seit 1954 vier) Vorbereitungsklassen und 4 Oberschulklassen beginnen, nachdem das Gebäude aus Mitteln des Bundes innen und außen völlig überholt und die Einrichtung ergänzt worden war. 1956 konnte die erste Reifeprüfung nach diesem dritten Neubeginn abgehalten werden. 1954 besuchte Bundeskanzler Dr. Adenauer und 1957 Bundespräsident Dr. Heuß die Schule. Heute hat sie wieder 965 Schüler mit 36 deutschen und 23 türkischen Lehrern, die unter Leitung von OStDir. *Dr. Tenbrock* stehen. Die sprunghafte Zunahme der Schülerzahl erforderte neue erhebliche Umbauten. Unter anderem mußten alle früheren Lehrerwohnungen in Klassenzimmer umgewandelt werden. Nach der Erneuerung der Inneneinrichtung der 35 Klassenräume, der Lehrer-

zimmer, der Büroräume, der naturwissenschaftlichen Arbeitssäle und der Turnhalle und nach der Beschaffung modernster Lehrmittel ist die Schule heute eine mustergültige Anstalt, die mit jeder europäischen Schule an Vollkommenheit wetteifern kann. Und doch zwingt die vorauszusehende Entwicklung der nächsten Jahre zur baldigen Inangriffnahme neuer baulicher Erweiterungen, die für Jahre hinaus allen technischen und unterrichtlichen Bedürfnissen Rechnung tragen sollen.

Der Schule, die mit berechtigtem Stolz auf das bisher Geleistete und auf ihre Wertschätzung durch das Gastland blicken kann, wünschen wir alles Gute für die Zukunft.

Hettich

Das südafrikanische Schulsystem

Von StR. Dr. K. E. Graebner, München (Lüderitzbucht)

In letzter Zeit wurde an dieser Stelle wiederholt von süd- und südwestafrikanischen Schulen berichtet *). Jedesmal gaben die Verfasser erst eine Einführung in die südafrikanischen Schulverhältnisse, soweit dies für das Verständnis der geschilderten Probleme wichtig war. Im Folgenden soll nun das südafrikanische Schulwesen einmal zusammenhängend geschildert werden. Dabei kann es vorkommen, daß die eine oder andere Eigenheit nicht in allen Provinzen volle Gültigkeit hat **). Denn ähnlich wie in der Bundesrepublik sind in Südafrika die einzelnen Provinzialverwaltungen für das Erziehungswesen verantwortlich. Daher weichen die Bestimmungen in der Kapprovinz, Transvaal, dem Oranjefreistaat und Natal etwas voneinander ab. Südwestafrika nimmt dabei eine Sonderstellung ein. Die Schulbehörde paßt sich wegen der geringen Bevölkerungszahl an die Verhältnisse in der Kapprovinz an.

Das Schulsystem der südafrikanischen Union ging aus dem britischen Schulwesen hervor, wie es sich noch heute in vielen Gebieten des Empire findet. Sein Vorteil ist die strenge systematische Gliederung des Lehrstoffs. Beim Schulwechsel, z. B. von Kenia nach Neuseeland, kommt ein Kind in seiner neuen Klasse an Hand gleicher Lehrpläne und Methoden sofort mit. Die südafrikanischen Behörden haben dieses System mehr oder weniger stark an die besonderen Gegebenheiten des Landes angepaßt. In Natal, der Provinz mit dem größten Prozentsatz Englischsprechender, herrscht beispielsweise noch die größte Übereinstimmung mit den Vorschriften des Mutterlandes. In dem von jeder Provinzverwaltung herausgegebenen „Syllabus" sind alle Pläne zusammengefaßt. Selbst für Teilgebiete eines Faches ist meist die aufzuwendende Stundenzahl vorgeschrieben. Daher ähneln sich auch die Lehrbücher stark. Sie sind in der Stoffanordnung oft nicht methodisch, sondern wie der Lehrplan rein systematisch aufgebaut.

Die Schulpflicht reicht allgemein bis zum 16. Lebensjahr, Schulgeld wird nicht erhoben. Es gibt keine Trennung in Volks- und Höhere Schule. Bis zum 7. Schul-

*) Graebner: „Der naturwissenschaftliche Unterricht an der Deutschen Schule in Lüderitzbucht", 1958/H.2; Becker: „Probleme des Sprachenunterrichtes in Lüderitzbucht", 1958/H. 5; Bartholdi: „Musische Erziehung — erst recht in deutschen Schulen im Ausland", 1958/H. 6; Kieh: „Der Physik- und Chemieunterricht in der Deutschen Schule in Johannesburg", 1958/H. 7; Münstermann: „Die deutsche Muttersprache als Unterrichtssprache in Windhuk", 1958/H. 8.

**) Für Ratschläge und Hinweise sei auch an dieser Stelle dem Schulleiter der Deutschen Schule Lüderitzbucht, Herrn K. Falk gedankt.

jahr wird die Unterstufe als Primary School bezeichnet. In den dünn besiedelten Trockengebieten des Westens führen an kleineren Orten die Schulen nicht weiter. Die Kinder müssen dann die Secondary School — vom 8. bis 10. oder — als High School bis zum 12. Schuljahr — eines größeren Ortes besuchen. Die Unterbringung erfolgt dann zu niedrigen Sätzen in regierungseigenen Schülerheimen. Vielfach, besonders in Südwestafrika, sind die Farmen so abgelegen, daß die Kinder schon zum Besuch der Primärschule in ein Schülerheim müssen, sie sind dann vom 6. Lebensjahr an nur noch in den Ferien zuhause.

Früher bestand die Tendenz, möglichst viele Primärschulen aufzustocken. Durch die beginnende Aufspaltung der Oberstufe in sprachliche, naturwissenschaftliche, hauswirtschaftliche und technische Zweige wird die Schaffung von Mammut- und Spezialschulen in Schulzentren begünstigt, weil sich sonst die notwendigen Einrichtungen nicht lohnen. Diese Entwicklung ist für die deutschen Privatschulen erschwerend.

Die Schul- und Klasseneinteilung sieht so aus:

Schuljahr	Bezeichnung	Abschlußexamen
	Primär-Schule (Grundschule)	
1.	Substandard A	
2.	Substandard B	
3.—7.	Standard I bis V	
	Sekundär-Schule (Mittelschule)	
8.—10.	Standard VI bis VIII	Junior Certificate
	Höhere Schule (High School)	
11.—12.	Standard IX bis X	Senior Certificate Matrik (s. u.)

Unterrichtsmethode ist in der Praxis meist das Vortragen nach dem Lehrbuch. Es sind Versuche gemacht worden, Arbeits- und Gruppenunterricht einzuführen; das scheitert aber meist an dem Mangel an ausgebildeten Kräften. Sprachen werden vorwiegend nach der direkten Methode gelehrt, d. h. weder im Unterricht noch in den Büchern wird eine andere Sprache als die betr. Fremdsprache verwendet. Besonders gilt dies bei den beiden Landessprachen Englisch und Afrikaans.

Die Unterrichtszeiten liegen ähnlich wie in England: der Sonnabend ist schulfrei, dafür schließt sonst der Unterricht gegen 15 Uhr, eine Mittagspause ist inbegriffen. Manche deutschen Schulen schließen schon um 13 Uhr und unterrichten dafür am Samstag. Solche Ausnahmen bedürfen einer Genehmigung.

Das Schuljahr beginnt im Spätsommer und fällt mit dem Kalenderjahr zusammen (Südhalbkugel). Es ist in vier Quartale zu etwa 56—58 Tagen eingeteilt, die durch Ferien voneinander getrennt sind (meist 2—6 Wochen). Die Lehrkräfte müssen in einem Tagebuch den Lehrplan in Quartale aufgeteilt eintragen und wöchentlich vermerken, was davon durchgenommen wurde. Täglich ist auch die Anwesenheit jedes Schülers auf besonderen Listen zu verzeichnen. 25 *volle* Stunden müssen wöchentlich als Beschäftigung der Lehrer nachgewiesen werden; die sich daraus ergebende Anzahl von Wochenstunden hängt von der Länge der Unterrichtseinheiten ab. Bei Vertragsabschlüssen führt dies oft zu Mißverständnissen.

Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, daß jede Schule „ihre" *Uniform* besitzt, deren wichtiges Stück der „blazer", eine Jacke aus gestreiftem Stoff ist, verziert durch das gestickte Schulwappen. Auf Wunsch der Eltern können sich deutsche Schulen meist von der Verwendung einer Uniform nicht ausschließen. Einen genialen Ausweg fand die Lüderitzbuchter Schule: weißes Hemd und Khakihose für Jungen und Dirndlkleider für die Mädchen.

Die Prüfungen über den vorgeschriebenen Stoff des Jahres finden am Schuljahresende statt. Diese sogenannten „tests", wie alle Arbeiten genannten werden, gliedern sich in mehrere Abschnitte und enthalten viele Einzelfragen. Meistens, aber nicht immer, kann der Prüfling daraus eine Auswahl treffen. Als die Primärschule noch bis Standard VI reichte, mußte sogar hier ein Abschlußexamen geschrieben werden, dessen Fragen vorher von der Unterrichtsbehörde begutachtet wurden. Die Form der Jahresarbeiten lehnt sich an den Aufbau des Junior und Senior Certifikate an, um die Kinder frühzeitig mit dieser Examensform vertraut zu machen.

Das Junior Certificate entspricht etwa der mittleren Reife und bildet den Abschluß der gesetzlich vorgeschriebenen Schulzeit. Das Examen muß in einer Landessprache (Englisch oder Afrikaans) als Muttersprache, der sog. A-Sprache, mindestens noch einer B-Sprache und weiteren teils vorgeschriebenen, teils frei wählbaren Fächern abgelegt werden. Als Minimum sind im allgemeinen sechs Fächer vorgeschrieben. Es ist ohne weiteres möglich, daß z. B. für Rechnen unbegabte Kinder statt dessen Haushaltkunde oder Holzbearbeitung wählen. Wie schon ausgeführt, kann nicht jede Anstalt alle Kurse durchführen und muß sich auf einige beschränken.

Das *Senior Certificate-Examen* ist ähnlich aufgebaut. Es ist die große Abschlußprüfung und wird bei entsprechender Fächerkombination dem Matrik gleichgestellt, d. h. es berechtigt zum Universitätsstudium. Das *Matrik* selbst ist eine Prüfung, die der Matriculation Board der südafrikanischen Universitäten ausarbeitet, während die Senior Certificate Prüfungen (S. C.) von den Provinzialverwaltungen zusammengestellt werden; daher gibt es zwar 5 verschiedene S. C.'s, aber nur ein Matrik. Kinder, deren S. C. nicht zum Studium berechtigt, erhalten das „School leaving", ein Entlassungszeugnis.

Die Examina selber sind recht ähnlich aufgebaut. In der A-Sprache werden 2 Arbeiten zu je 3 Stunden geschrieben, sonst sind es nur einmal 3 Stunden je Fach. Die Prüfungsfragen werden von der Provinzialverwaltung zentral gestellt und korrigiert. An allen Schulen einer Provinz wird gleichzeitig das selbe Fach geprüft. Die Aufsicht darf nicht durch die Fachlehrer erfolgen. Obwohl die Examenszeit im November/Dezember ist, dem südafrikanischen Sommer, wird oft an Vor- und Nachmittagen geschrieben. Die Arbeiten werden, nur mit einer Nummer versehen und ohne Namensangabe, weggeschickt. Eine Einsichtnahme in zensierte Arbeiten ist nicht möglich.

Neuerdings müssen von der Schule im September Vorexamen gehalten werden, deren Ergebnisse einzureichen sind. Dadurch soll eine gerechtere Benotung garantiert werden. Seit kurzem werden die Sprachen auch mündlich geprüft. $^1/_8$ der A-Sprachen-Note und $^1/_6$ der B-Sprachen-Note kommen so zustande.

In praktischen Fächern, wie dem Werkunterricht, macht der Jahresfortschritt $^1/_5$ der Gesamtnote aus. Versuche der letzten Jahre, die schulischen Leistungen

mehr einzusetzen, werden immer wieder verwässert. Die Beurteilung einer Lehrkraft erfolgt nämlich u. a. nach der Zahl der dem Betreffenden bereits durchgefallenen Examenskandidaten. Diese „Erfolgsziffern" werden in Bewerbungsschreiben angeführt. Bei einem anderen Prüfungssystem wäre die Versuchung zu groß, den Erfolg zu „verbessern".

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß man nur versuchen kann, jedes Kind bestmöglich an diese Examensart zu gewöhnen. Frühzeitig beginnt man mit Probearbeiten im gleichen Stil, um Angst und Scheu zu nehmen. Selbst Kinder, denen diese Art der Befragung nicht liegt, erzielen dann noch brauchbare Ergebnisse.

Für Deutschsprechende ist die Prüfung in der A-Sprache eine schwere Hürde, wird sie doch als Muttersprache bewertet. Bislang konnte in Südwestafrika (SWA) auch Deutsch als A-Sprache gewählt werden, wenn außerdem noch eine der beiden Amtssprachen (Englisch und Afrikaans) als A-Fach gewählt wurde. Das bedeutete aber eine Erschwerung. Daher ist man bemüht, die Anerkennung des Deutschen als alleiniger A-Sprache zu erreichen. So konnte 1958 Deutsch in SWA im Junior Certificate als alleinige A-Sprache gewählt werden und beide Landessprachen als B-Sprache. Bei sonst guten Ergebnissen kann man sogar in einer Landessprache durchfallen. Daher wird in SWA wohl eine deutsche Schule einen Zug für Schwachbegabte ganz in Deutsch führen. Warum nur für solche Kinder? Die Schwierigkeiten liegen nicht bei den Unterrichtsverwaltungen, sondern beim Matriculation Board: Die Universitäten werden nämlich ein deutsches S. C. schwerlich als Matrik anerkennen; sie verlangen zu Recht, daß ein Studierender ausreichende Kenntnisse einer Vorlesungssprache besitzen muß. Der Anteil in Deutschland studierender Kinder ist aber schon in SWA so niedrig, daß die Eltern ein Matrik wünschen, das im Lande zum Studium berechtigt, selbst wenn gar nicht die feste Absicht besteht, das Kind studieren zu lassen!

Die Anforderungen in der B-Sprache sind außerdem so gering, daß man paradoxerweise schwach begabten, deutschsprachigen Kindern empfiehlt, nur das verhältnismäßig leichte Afrikaans als A-Sprache zu wählen und die Muttersprache als B-Fach zu nehmen. Es werden dann im Deutschen derartig glänzende Leistungen erzielt, daß stark ausgeglichen werden kann.

Die *Benotung* ist eine Art Punktsystem. Schon bei den Examensfragen ist vermerkt, was an Punkten jedesmal zu „holen" ist, die Gesamtpunktzahl ist gleichfalls angegeben. Dadurch soll verhindert werden, daß Zeit mit gering bewerteten Fragen vergeudet wird. Nach der Korrektur wird die Anzahl der erreichten Punkte in Prozenten der Gesamtpunktzahl ausgedrückt. Mit anderen Worten: es handelt sich um ein Notensystem von 0—100, wobei 100 die beste Leistung darstellt. In den Zeugnissen wird allerdings nur mitgeteilt, in welcher Prozentklasse das Fach absolviert wurde. Die Prozentklassen sind dabei mit Buchstaben wie folgt bezeichnet:

Klasse	Prozente	Klasse	Prozente
A	80—100	E	40 —50
B	75— 80	F	33 1/3—40
BB	70— 75	FF	30 —33 1/3
C	60— 70	G	20 —30
D	50— 60	H	0 —20

Bei der Berechnung des Gesamtdurchschnittes wird die Prozentzahl der Klasse H überhaupt nicht mitgezählt. Dieses Notensystem ist damit durch die Klasseneinteilung der Prozente vielleicht das einzige, das bestrebt ist, die Zwischennoten zu verringern!

Während in Europa etwa 2—3 % aller Schulkinder in führende Stellungen gelangen, müssen in Südafrika etwa 25 % der weißen Kinder einmal diesen Posten bekleiden, obwohl begabte Kinder nicht häufiger sind als anderswo. Daher sollen möglichst viele die Prüfung bestehen, und deshalb sind die Anforderungen nicht so hoch wie in Europa. Ein Examen gilt bei einem Gesamtdurchschnitt von 40 % noch als bestanden, einzelne Fächer können aber noch mit $33^1/_3$ % bewertet sein, dann gelten immer noch alle als bestanden. In Deutschland würde eine gut vorbereitete Arbeit, die nur etwa zur Hälfte richtig wäre, als gerade ungenügend bezeichnet werden, das entspricht 50 %. Beim Aufrücken in der Grundschule gilt daher auch diese Note als Grenze, nicht aber in der Mittel- und Oberschule (40 %).

Die *deutschen Schulen* müssen sich irgendwie in dieses System einordnen, damit die Prüfungen erfolgreich sind. Trotz des notwendigerweise fremdsprachlichen Fachunterrichts in der Oberstufe wird ein lebendiges Unterrichtsgespräch, wie man es in Deutschland anstrebt, geführt, was eine weitgehende Beherrschung der zwei Landessprachen erfordert. Zusätzlicher Unterricht in deutscher Heimatkunde und Geschichte, die musischen Fächer und der Sport, Fahrten und Veranstaltungen, der enge Kontakt gerade an kleinen Schulen mit Eltern, Kindern und der Bevölkerung, all das trägt dazu bei, daß der deutsche Charakter einer solchen Schule so gewahrt werden kann, daß kein Besucher daran zweifelt, eine echte deutsche Schule vor sich zu haben.

Das Laienspiel an der Deutschen Schule in Mailand

Von Studienrat Heinz Lepke, Mailand

Laienspiel ist nicht Theater, auch wenn am Ende einer Zeit von Proben eine Aufführung steht. Sondern es soll gerade dem jungen Menschen in seiner Entwicklung helfen, zu sich selbst zu kommen. Die andere Rolle läßt den Spieler in ein anderes Wesen schlüpfen, ein Du erkennen und damit sich selbst als davon geschieden empfinden. Wohl weiß ich, daß hier sofort der Einwand gemacht werden kann, junge Menschen spielen meistens sich selber. Doch gewiß ist auch, daß eine Maria, ein König im Krippenspiel etwas von der Würde dieser Gestalten annehmen müssen und daß Schlender und Flitt in den „Freiern" von der Gelöstheit dieser Figuren spüren werden, von einer Freiheit, die deren Spieler im Leben noch nicht besitzen.

Klein waren unsere Anfänge an der Mailänder Schule, wie überhaupt Bescheidenheit ein Kennzeichen des Laienspiels sein sollte, auch bei der Auswahl der Stücke.

Durch jedes Spiel werden immer einige Spieler mehr beansprucht, gefördert und in den Vordergrund gestellt als andere. Doch ist das Spiel der ganzen Klasse das Anstrebenswerte in der Unterstufe. Das ist bei uns schon zweimal in der Grundschule und einmal in der Oberstufe 3 (Quarta) verwirklicht worden. Die

Proben dürfen sich ohne Gewissensbisse des Lehrers in den Unterrichtsstunden abwickeln, denn Sprechübungen für die ganze Klasse und das Beibringen einer natürlichen Gebärdensprache mit dem Ziel, ein unverkrampftes Auftreten des Kindes zu erreichen, rechtfertigen den Einsatz der Zeit. So wurden das Spiel vom dicken, ollen Pfannkuchen zu Fastnacht sowie ein Weihnachts- und ein Krippenspiel in diesen Klassen eingeübt. Auch noch in der Oberstufe schweißt ein solches Spiel eine Klassengemeinschaft so zusammen, daß sie sich dagegen verwahrt, Kameraden anderer Klassen mitspielen zu lassen.

Zu Fastnacht vorigen Jahres führten wir ein Hans-Sachs-Spiel auf: „Der Doktor mit der krummen Nase". Der Text der Reclamausgabe wurde zuvor in leichterverständliches Deutsch umgewandelt. Zwar meinten die Spieler zunächst, daß sich aus dem Stück wenig herausholen lasse, doch bot die Geschichte um den angeberischen Menschen bei näherem Zusehen soviel Gelegenheit zur Komik, daß die Aufführung wahrhaft erheiternd war. Es bewährte sich, daß wir die Rolle des Narren von einem behenden Mädchen spielen ließen.

Um den scheidenden Abiturienten ein Bild versöhnlicher Liebe mit auf den Weg zu geben, führten wir zur Entlassungsfeier die letzte Szene der Iphigenie auf. Zuvor sprach eine Abiturientin den Eingangsmonolog, und ein andere brachte eine Inhaltsangabe des Werkes. Thoas, erschüttert durch Iphigeniens Worte, bemühte sich, seinen Grimm durch sein Spiel in Versönlichkeit umzuwandeln. Den Eindruck verstärkten drei farblich abgestimmte Gewänder, die eine Kollegenfrau dankenswerterweise angefertigt hatte. Gewiß ist das Aufführen nur einer Szene eines Dramas keine ideale Lösung, doch kann eine Feierstunde dadurch an Höhe gewinnen.

Zum 101. Todestag von Eichendorff hatten wir uns vorgenommen, die „Freier" aufzuführen. Wieder erbot sich eine Klasse, in der Gesamtheit zu spielen und alle technischen Arbeiten zu leisten. Diesmal war es die Unterprima. Jeder bekam eine Rolle oder eine andere Aufgabe. Sogar in den kurzen Herbstferien arbeiteten die Kulissenmaler an ihren „Hintergründen", für den Lehrer eine bisher unbekannte Erfahrung. Ich hatte gewisse Bedenken gehabt, den Schülern solch lange Rollen anzuvertrauen; aber sie wurden mit der Begeisterung der Jugend gelernt. Die Inhaber von komischen Rollen entpuppten sich immer mehr. Sie gewannen eine Freiheit auf der Bühne, die man ihnen nicht zugetraut hätte. Doch lag hier auch eine Gefahr: Das lyrische, von starker Innerlichkeit getragene Element des Stückes konnte überspielt werden. Ganz sind wir ihr wohl nicht entgangen. Die Verlobungsszene auf dem selbstgezimmerten Balkon war aber so echt, daß man hätte meinen können, das Küssen sei in allen Proben geübt worden. Bei den Proben für die zweite Aufführung meinte ein Schüler, der eine lustige Person spielte: „Zuerst habe ich Angst vor dem Publikum gehabt, jetzt fehlt es mir schon; man geht dann noch mehr aus sich heraus." Alle Spieler empfanden auch von selbst, daß die Zuschauer der zweiten Aufführung viel schwerer zu packen waren als die der ersten, obwohl von mehreren Seiten festgestellt wurde, daß die zweite Aufführung besser war.

In den letzten zwei Wochen vor der Aufführung wurden die Spieler sicherlich zu stark beansprucht. Der normale Unterricht mußte weitergehen, und nur die Hausarbeiten wurden etwas gemindert.

Zum Schluß ist die Frage zu erheben: Wiegt der Gewinn den Einsatz von soviel Mühe auf? Erstens hat die Klasse der deutschen Kolonie in Mailand einen genußreichen Theaterabend verschafft. Zweitens ist die Klassengemeinschaft durch manchen Ärger und viel gemeinsame Freude weiter zusammengewachsen. Drittens hat sich jeder der Spieler vor einer kritischen Öffentlichkeit entfalten können, wozu er sonst nicht Gelegenheit gehabt hätte. Alle Mitwirkenden aber — auch das technische Personal durfte sich vor den begeisternd klatschenden Zuschauern verneigen — konnten mit dem Gefühl heimgehen, etwas Schweres in gemeinsamer Arbeit bewältigt zu haben. Dies war ein Anfang, und wir hoffen, daß wir neue Meilensteine setzen können.

Sind unsere Schul-Lesebücher künstlerisch einwandfrei gestaltet?

Von Dozent Dr. Hans Meyers, Darmstadt-Eberstadt

Bemerkung der Schriftleitung: Wir haben einen bekannten deutschen Kunsterzieher gebeten, zur Frage der Bebilderung von Schullesebüchern einmal Stellung zu nehmen. Es ist dies ein weiterer Diskussionsbeitrag zur Frage möglicher Lesebücher für Auslandsschulen. Jede Stellungnahme von draußen soll ein Baustein sein zu dem Werk, dessen Planung in Vorbereitung ist.

Jede Fibel, jedes Schullesebuch wirft neben vielen anderen Fragen nach seinem Aufbau auch die Frage nach seiner geschmacklichen und künstlerisch-formalen Gestaltung auf. Diese Buchgattung tut dies wie alle sonstigen für die Hand des Kindes bestimmten Buchwerke, vornehmlich natürlich die illustrierten, wenn auch die geschmackliche Seite eines Buches nicht nur eine Sache seiner Illustration ist.

Die künstlerische Qualität eines bebilderten Buches kann in zweifacher Hinsicht beurteilt werden, wobei diese beiden Bezüge außerdem in ihrem Verhältnis zueinander kritisch betrachtet werden müssen. Einmal ist es die typographische Gestaltung, d. h. das künstlerische Gesicht des Schriftbildes einer jeden gedruckten Seite, die Beachtung erfordert. Zweitens geht es um die bildnerische Qualität der Bebilderung selbst. Erst in einem formal einheitlichen Mit- und Füreinander dieser beiden Eigenschaften aber ergibt sich das entweder überzeugende und bedeutsame oder unbedeutende oder gar minderwertige Ansehen des Buches.

Es bedarf an dieser Stelle wohl kaum einer erneuten Beweisführung, daß die für das Kind bestimmten Bücher allein schon deshalb, weil sie der empfänglichsten und bildsamsten Menschengruppe in die Hand (und nicht nur in die Hand) gelangen, einen Anspruch haben auf qualitativ hochwertige Ausführung, daß das Beste für das Kind gerade gut genug ist. Das gilt in besonderer Weise auch für die künstlerische Ausführung. Die in solchem inneren Anspruch der Sache an uns gestellte Forderung ist umso unabdingbarer, je mehr ein Blick auf die Realitäten lehrt, daß es hierin mit dem Schulbuch nicht sonderlich rosig bestellt ist. Bezeichnenderweise, möchte man sagen, denn die Gründe sind kennzeichnend für einen charakteristischen Umstand, der hindernd im Wege steht.

Die Redaktion eines Schulfibel- oder Schullesebuches setzt in pädagogisch-didaktischer, fachlich-sachlicher und organisatorischer Hinsicht einen derart hoch-

qualifizierten Autoren- und Mitarbeiterstab voraus, daß man von diesem nicht ohne weiteres auch noch ein spezielles Urteil auf dem neben seinem eigentlichen Anliegen befindlichen Gebiet der künstlerischen Formgebung erwarten kann. Es ist also im allgemeinen unbedingt eine besondere künstlerische Kraft hinzuzuziehen. Dabei genügt es keineswegs, den ersten besten Künstler zu beauftragen. Es gibt aber auf diesem besonderen und eigenartigen Feld der künstlerischen Schulbuchgestaltung keine Fachspezialisten. Darum ist es außerordentlich schwierig, einen geeigneten künstlerischen Mitarbeiter zu finden. Der Mühe, diesen ausfindig zu machen, unterzieht sich aber nur derjenige Herausgeber mit Erfolg, der die hier vorhandenen Schwierigkeiten selbst überschaut und wirklich von dem Bewußtsein der Notwendigkeit solcher Anstrengung erfüllt ist, ganz abgesehen davon, daß nur ein sehr einsichtiger Verlag geneigt ist, die mit der Qualität seiner Mitarbeiter wachsende finanzielle Belastung auf sich zu nehmen.

Wenden wir uns aber den dann erst voll zur Debatte stellbaren Gestaltungsfragen selbst zu.

A. Bebilderung.

Zur gegenständlich inhaltlichen Seite können wir uns kurz halten. Sie ist eine Sache der pädagogischen und psychologischen Absichten und Einsichten. Im allgemeinen wird der Grundsatz gelten, daß auf echte Kindverständlichkeit und auf unmittelbaren oder mittelbaren Textbezug zu achten sei.

Weniger leicht lassen sich verbindliche Richtlinien für die formale Seite finden. Doch gelingt es, das auf jeden Fall Ungeeignete zuerst einmal herauszustellen.

Jede halb- oder scheinkünstlerische Bebilderung ist verderblich. Vor ihr ist das Schulbuch nicht grundsätzlich gefeit. Wir wissen, daß sich eine Flut geschmacksverwilderter Bilder durch die Kinderstuben wälzt und vor den Schulstuben nicht Halt macht. Dieser unaufhörliche und noch unabsehbar anschwellende Pfuhlstrom des Minderwertigen bricht sich über Zeitungen und Zeitschriften, Bilderbuch, Abenteuerhefte und Comics, hemmungslos sich anpreisend, Bahn und beherrscht zur Zeit in der ganzen Welt das Feld, unterstützt durch die Arglosigkeit des Kindes, die Unkenntnis und pädagogische Ahnungslosigkeit oder Uninteressiertheit der Eltern, die Ratlosigkeit und Machtlosigkeit der Lehrer und nicht zuletzt die unersättliche Geschäftsgier der Unterhaltungsmanager und -literaten.

Von hierher drohen folgende Gefahren für das Schulbuch. Nicht die Auswüchse stellen eine direkte Gefahr dar, wohl aber die minderwertigen und pseudokünstlerischen Mittel, mit denen operiert wird. Dies sind die Mittel des platten oder raffinierten oder geleckt manirierten Naturalistik (z. Z. Zeitungs-Comicstripes), der Verniedlichung und Sentimentalität (Kinderbuchillustrationen), des mißverstandenen impressionistischen Als-Ob (Jugendzeitschriften), der gedankenlosen Schemata, der ungekonnten Oberflächlichkeit (sog. Malbücher). Es werden nun aber auch einige positive Forderungen genau faßbar, auf deren Beachtung niemals verzichtet werden kann:

1. Eine kindverständliche künstlerische Formensprache ist gebunden an eine zugrundeliegende Zeichnung, bei der jeder Linienzug eine sachlich — echte Aussage macht (das Gegenteil eines Als-Ob oder eines amorphen Scheinimpressionismus), und an eine wohlartikulierte, klangvolle Farbigkeit (das Gegenteil von Geschöntheit süßlicher oder knalliger Aufdringlichkeit.) Sie ist eher herb als gefühlsüberladen in Zeichnung und Farbe.

2. Eine künstlerische Bildaussage ist nur dort möglich, wo sie von innen kommt (das Gegenteil von gedankenlosem Schematismus und konventioneller Leere). Dann ist sie überhaupt nur wahr, sinnvoll und notwendig. Das setzt beim Gestalter einen direkten Kontakt mit seiner Materie voraus. Er darf sich nicht fragen, wie haben es andere gemacht und was muß ich tun, um zu derselben Wirkung zu gelangen.

3. Das setzt aber auch kunstkräftige Bildideen voraus. Nur Kunstkraft vermag den billigen Ausweg des Massengeschmacks, verlogene Kraftmeierei (Supermanbildhefte), sentimentalen Schmus (Disney-Bamby-Kulleraugenkitsch) wie jede andere schwächliche Auchkunst zu vermeiden.

Die künstlerische Schulbuchillustration ist also eine Angelegenheit der seelischen Hygiene. Sie dient unmittelbar der Bildung des Augensinnes, mittelbar und in einem wesentlich weiteren Sinn dient sie der Bildung des Menschen zur Wahrheit überhaupt, indem sie sein tieferes Verlangen nach Ordnung und Artikulation stillt und pflegt.

Indirekt geht aus dem Bisherigen hervor, daß nicht unbedingt jede künstlerisch wertvolle Formensprache zugleich auch kindverständlich sein muß.

Wir sehen auch hier wieder von der inhaltlichen Seite ab, also von der mehr oder weniger differenzierten Geistigkeit eines Bildinhalts, der einem Kinde verschlossen sein kann.

Zunächst müssen wir uns freimachen von der zu unrecht vereinfachenden Vorstellung, wie sie in den letzten Jahrzehnten nicht selten zum Ausdruck gebracht wurde, daß dem Kinde nur diejenige Formensprache zugänglich sei, die seinem eigenen gestalterischen Bilden entspricht. Das Kind verschafft sich aber einen kindeswesentlichen Zugang zu vielen Dingen, die keineswegs der Stufe seiner eigenen Geistigkeit entstammen oder auch nur für eine Resonanz in dieser seiner Stufe berechnet wären. Dieses kindeswesentliche Verständnis braucht nicht dem objektiv vorliegenden Ding-Sachverhalt zu entsprechen, enthält aber oft so viel subjektive Fülle, als dem Ding an kindnahen Eigenschaften abgewonnen oder aufprojiziert werden kann. Das gilt auch für die Werke der bildenden Kunst, und es ist möglich, der dem Kinde eigenen Kraft des kindeswesentlichen Sehens und Auffassens auch bei der Formensprache der Illustration eines Kinder- oder Schulbuches Rechnung zu tragen.

Selbstverständlich gibt es künstlerische Aussageweisen, die einem völlig kindfremden und seine Verständniskraft absolut übersteigenden Formwillen entstammen und das umsomehr, als bei spätzeitlichen Kunstwerken die aushelfende gegenständlich-inhaltliche Komponente vernachlässigt wird zugunsten spezifisch formalkünstlerischer Qualitäten.

Auf der entgegengesetzten Seite der Kunst der frühen Kulturen und des frühen und hohen Mittelalters kann es als erwiesen gelten, daß die Bildform dieser Epochen stilistisch der Stilform des kindlichen Eigenschaffens sehr nahe steht und daher (abgesehen von den Problemen der kulturell weitentfernten Inhaltlichkeit) leicht vom Kinde aufgefaßt und verstanden werden kann. Das machen sich mehrere neue deutsche Schulbücher zunutze, indem sie zu ihren Textinhalten passende Werke der alten Kunst als Buchschmuck wiedergeben.

Ähnlich und sogar noch in verstärktem Maße verhält es sich mit dem Verständnis des Kindes für die Formenwelt der „Kinderkunst" selbst, d. h. für die

bildnerischen Produkte seiner Altersgenossen. Somit liegt der Gedanke nahe, Kinder- und Schulbücher durch Kinder selbst illustrieren zu lassen. Hier taucht aber das Problem auf, daß die Kinder selbst an die Qualität einer Buchbebilderung Maßstäbe anlegen, denen ihre eigenen Produkte anscheinend nicht genügen. Versuche auf diesem Gebiet haben gelehrt, daß dies im allgemeinen zutrifft, aber nicht für den Fall, daß Kinderarbeiten gewählt werden, die auf Grund der Führung durch einen besonders guten Kunstunterricht die Höhenlage maximal erreichbarer Formqualität der Altersstufenleistung aufweisen. Dann werden die kindlichen Bildwerke bewundert und als Buchillustrationen anerkannt. Von unserem Standpunkt betrachtet, gestattet dieser Weg zwar eine ideale Einheitlichkeit der pädagogischen und künstlerischen Gestaltung eines Schulbuches, jedoch darf er nicht einseitig und ausschließlich beschnitten werden, damit dem Kinde die Begegnung mit der Bildwelt im allgemeinen nicht gerade im Schulbuch verstellt wird.

B. Schriftbild- und Umschlaggestaltung.

Ein künstlerisches Schriftbild ist nicht allein eine Sache der Lesbarkeit. Bei der Wahl der Schrifttype, der Typengröße und des Zeilenabstandes dürfen neben dem Lesezweck die Gesichtspunkte der Gestaltetheit im musischen Sinn nicht vernachlässigt werden.

Darüberhinaus wirft die typographische Gestaltung eines Buches zahlreiche weitere Probleme rein künstlerischer Art auf. So birgt jede Entscheidung über den Satzspiegel nach Größe und Verhältnis zum Anschnitt der Seiten, jede Titel- oder Kapitelseite, jede Unterbringung einer Bildlegende usw. usw. neue Schwierigkeiten in sich, und die Art ihrer Lösung ist von Bedeutung für die notwendige Einheitlichkeit und das künstlerische Ansehen des ganzen Buches. Denn das Maß der Ausgeglichenheit und Proportioniertheit in jeder Einzelheit wie im ganzen ist bezeichnend für den Geist und das Maß der Formkraft des verantwortlichen graphischen Gestalters. Dabei kommt ein besonderes Gewicht der Außengestaltung des Buches zu, der eigentlichen Visitenkarte der ganzen Veröffentlichung.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß auch für die typographische Formgebung der gleiche strenge Maßstab der künstlerischen Qualität gilt, wie für die Bebilderung.

Sollen endlich Typographie und Bebilderung des Schulbuches zu einem einheitlichen Insgesamt aus einem Guß verschmolzen werden, so muß es einleuchten, daß eine Übersicht, die zur Bewältigung einer derart umfassenden Aufgabe gehört, nur von einem begabten Künstler mit besonderem Sachverstand erwartet werden kann.

Fibelfrühling! - Fibelsegen?

Das ist der Titel einer gründlichen und umfassenden Arbeit von Schulrat Ludwig Reinhard (s. DdLiA 1956, Nr. 3 und 5) im Heft 12/58 der pädagogischen Zeitschrift „Die Scholle" — Monatshefte für Schule und Elternhaus, Verlag Michael Prögel, Ansbach. Dieses Heft verdient, für unsere Auslandskollegen besonders erwähnt zu werden. In seinem 40 Druckseiten umfassenden Beitrag unternimmt es L. Reinhard, das deutsche Fibelschaffen seit 1945 einer kritischen Stellungnahme zu unterziehen. Schon der Titel „Fibelfrühling! — Fibelsegen"

läßt vermuten, was der Verfasser dann im einzelnen ausführt — daß bei der sprunghaft angestiegenen Fibelproduktion (72 Leselernbücher in deutscher Sprache seit 1945!) nicht alles zum besten steht.

L. Reinhard stellt folgende sieben Fragen:

1. Erfüllen die Fibeln die Forderung des Sprachgeistes und die Erwartungen des Kindes für das sinnfindende Lesen von Anfang an?
2. Welche Anforderung stellt die Gestaltung der Fibeltexte? Wie werden sie erfüllt?
3. Welche Schriftarten verwenden die Fibeln?
4. Welche Schwierigkeitsstufen weisen die ganzheitlichen Fibeln auf?
5. Ermöglichen die Fibeln die Eingliederung des Leseunterrichtes in den Gesamtunterricht?
6. Entsprechen die Bilder in den Fibeln den psychologischen, pädagogischen und künstlerischen Anforderungen?
7. Welche Forderungen ergeben sich für Fibelgestalter, Kritiker und Schulbehörden?

In der Antwort kommt L. Reinhard zu dem Schluß: So darf es nicht weitergehen! — Den tiefschürfenden Ausführungen sind zahlreiche Beispielseiten aus verschiedenen Fibeln beigegeben, auch aus der Auslandsschulfibel, die mit ihrer neuen Fibeldruckschrift „Prima" eine besondere Würdigung erfährt.
Es lohnt sich, diesem gediegenen Überblick über das deutsche Fibelschaffen zur Kenntnis zu nehmen. Er ist besonders beherzigenswert für alle die Kollegen im Ausland, die es übernehmen wollen, die Auslandsschulfibel durch Eigenfibelteile zu ergänzen. Daher sei Heft 12/1958 „Die Scholle" allen an Fibelfragen interessierten Kolleginnen und Kollegen bestens empfohlen. Schröter

Als Studienrat an der höchsten Deutschen Schule der Welt

Von Prof. Dr. Ing. Alfred Pühringer, La Paz

Zum Glück stand mir als oberschlesischem Flüchtling kein großes Lexikon oder geographisches Nachschlagewerk zur Verfügung, als ich mich um die Physiker-Stelle an der Deutschen Schule in La Paz/Bolivien bewarb. Sicher hätte ich sonst — da ich von La Paz fast nichts wußte — in solchen Werken gesucht und gefunden:

„La Paz, Hauptstadt von Bolivien, rund 300 000 Einwohner, liegt 3700 m hoch über dem Meer und ist damit höchste Hauptstadt der Welt. Das herrschende Höhenklima ist für Europäer auf längere Zeit nicht zuträglich und gesundheitsschädlich . . ."

Nach solcher Information hätte ich sicher kein Bewerbungsschreiben losgelassen, sondern wäre dem Spruch gefolgt: Bleibe im Lande und nähre dich redlich! Wie gesagt, zum Glück hatte ich keine solche Informationsquellen zur Hand; auch an meinem Salzufler Mädchengymnasium waren von dem 12-bändigen Lexikon nur 7 Bände über die Kriegsjahre gekommen, die über La Paz keine Auskunft gaben. So ließ ich mir von einem eben aus La Paz heimgekehrten Kollegen

über diese Stadt zwischen Himmel und Erde berichten und erfuhr, daß man auch in solchen Höhen durchaus leben — ja sogar lange leben kann.

Als Hochalpinist habe ich ja in meiner Jugend höchste und schwierigste Eisberge in meiner alten österreichischen Heimat bezwungen und sagte mir: 3700 m ist keine Höhe für ein gesundes Herz. So ging mein Bewerbungsschreiben seinen weiten Weg und fand Zustimmung in Bonn wie im Schulvorstand der Deutschen Schule in La Paz.

Ja, nun lebe ich bereits ein Jahr lang in einer Höhe von 700 m über der Zugspitze und fühle mich wohl und gesund wie in der norddeutschen Tiefebene, die meine zweite Heimat geworden war. Sicher, es ist für einen Mitteleuropäer zunächst unvorstellbar, wie man in solchen Höhen leben kann, denn im europäischen Raum finden sich bis zu rund 2200 m Höhe Gemsen, vielleicht einige Murmeltiere, etwas alpine Flora und dann in höheren Regionen nur noch Eis und Schnee.

Hier aber innerhalb der Wendekreise grasen auf 4000 m Höhe noch Kühe; Schafe und die so genügsamen wie grazilen Lamas finden sich bis an die ewige Eisgrenze, die hier bei rund 5000 m liegt. Aber nicht vom Leben der Tierwelt sei hier die Rede, denn schließlich handelt es sich um deutsche Lehrer im Ausland, die in dieser Zeitschrift vom Leben und Schulbetrieb im Ausland berichten.

Schon auf der Reise wird man ausreichend mit wohlgemeinten Ratschlägen von „Fachleuten" gefüttert. Eine ältere Dame auf dem Schiff erzählte mir von ihrer Freundin, die nach Quito (2800 m hoch gelegen) ging und mehrere Tage auf halber Höhe unterbrechen mußte, um diese enorme Höhenlage dann zu ertragen. Als wohlerzogener Mensch, der auch älteren Damen gegenüber höflich sein kann, hörte ich interessiert, ja fast erschüttert zu, ohne Widerworte zu geben, und dachte nur im Stillen jener Zeit, wo wir per Rad gegen die Hohen Tauern zogen und in ein oder zwei Tagen in schwerster Kletterarbeit bis auf 3500 — ja 3790 m hoch stürmten und dabei noch die gefürchtete 3000 m-Grenze überwinden mußten. So reihte ich diese wohlgemeinten Ratschläge gleich ins Reich der Fabeln ein und wartete die Wirklichkeit ab.

Der moderne Pullmann-Triebwagen, der nur für 1. Klasse-Passagiere ist, brachte mich von Arica/Chile nach La Paz. In unvorstellbaren Kurven und Zahnrad-Strecken müht er sich die 4300 m von Meeres-Null bis auf den Alti-Plano hoch. Die Passagiere, denen diese Bergwüste nichts gibt, beginnen bald zu schlafen. Nach dem reichlichen Frühstück (die ganze Tagesverpflegung ist im Preis der Fahrkarte inbegriffen) bieten sich bereits die ersten großartigen Tiefblicke auf den Pazifik und die Vorberge der Cordillere. Mit zunehmender Höhe verspürt man ein Ohrensausen — ähnlich wie bei uns in Europa, wenn man mit Bergseilbahnen hochfährt. Die ersten Hypochonder oder unbedingt interessant sein wollenden Damen verlangen nach Herztabletten, die zusätzlich zur Verpflegung verabreicht werden. Um ehrlich zu sein: in manchen Gesichtern erkennt man, daß sie blasser werden, die Lippen etwas blau — aber das ist wohl alles. Sensible Gemüter klagen über Kopfschmerzen, aber nach den ersten 5 Stunden verlieren sich die Klagen der Passagiere wie die blassen Gesichter, denn schon nach den ersten 4 Stunden Fahrt hat der Triebwagen die Höhe von rund 4000 m erklommen und fährt dann nur noch weitere 5 Stunden über diese gewaltige Hochfläche, Alti-Plano genannt, die wohl nur im Tibetanischen Hochland ein Gegenstück auf dieser

Erde haben dürfte. Wer in seiner Jugend etwas Sport getrieben hat und — das erscheint mir wichtig zu betonen — ein gesundes Herz hat, wird nicht einmal Kopfschmerzen bekommen bei dieser Höhenfahrt, so er nur die einfachste Bergsteiger-Regel „Tiefatmen und wenig körperliche Anstrengung, bis sich der Körper leidlich akklimatisiert hat" beachtet. Er wird so wie ich mit bestem Appetit vom Frühstück bis zum Kaffee mit Kuchen alles Gereichte verzehren und die Fahrt als unvergessliches Erlebnis mitnehmen.

In La Paz auf 3700 m angekommen, darf man dann freilich nicht gleich seine Koffer aus dem Gepäcknetz holen und damit losrennen. In den ersten Tagen muß man sich jeder schweren körperlichen Arbeit enthalten, möglichst bei offenem Fenster (was für ein großartiges, gesundes Klima hat La Paz!) schlafen, damit dem Körper ausreichend Sauerstoff zugeführt wird, und nicht allzuschwere Kost zu sich nehmen. Wer dies beachtet, wird sich schon in wenigen Tagen wohl und munter fühlen und begeistert sein von dem, was La Paz und Bolivien an landschaftlichen Schönheiten zu verschenken hat.

Freilich, wer schon den Schmutz in Italien oder auf dem Balkan unerträglich findet, wer nicht in der Lage ist, darüber hinweg zu gucken und den unaussprechlichen Reiz auch dieser europäischen Landschaften in sich aufzunehmen, der soll lieber nicht nach Bolivien kommen, der eignet sich nicht für Süd-Amerika. Im eigenen Heim in La Paz findet man jeden europäischen Komfort und alle technischen Einrichtungen dieses Jahrhunderts — wie elektrische Küche, Bad, Eisschrank — und jede gewünschte deutsche Sauberkeit. Klar, daß dies auch für die große und guteingerichtete Deutsche Schule gilt. So läßt es sich also hier auf dieser Höhe gut, wirklich recht gut leben, und heute schon bin ich mir sicher, daß diese 4 Jahre nicht nur der Meereshöhe nach beurteilt den Höhepunkt meines Lebens darstellen werden. Wer Augen hat und ein empfängliches Herz für diese Landschaft und ihre Menschen, der kann sich an ihr nicht sattsehen, zumindest nicht in 4 kurzen Vertragsjahren.

Ja, höre ich aber einige meiner pessimistischen Leser sagen, die Rechnung wird mir schon noch präsentiert werden, denn im Lexikon steht nicht umsonst: „Diese Höhe ist Europäern auf längere Zeit nicht zuträglich, sondern gesundheitsschädlich!" Darf ich darauf antworten, daß in der großen deutschen Kolonie hier Menschen leben, die 10 und 20 Jahre, ja ihr ganzes Leben hier zugebracht haben, ohne irgendwelche Gesundheitsschäden aufzuzeigen. Die dritte Generation von Deutschen wächst hier heran und kehrt nach jedem Europaurlaub gerne wieder hierher zurück. Vielleicht wird doch die nächste Lexikonausgabe schon eine Berichtigung für La Paz bringen — etwa derart: „La Paz, Hauptstadt von Bolivien mit rund 400 000 Einwohnern, wovon etwa die Hälfte Indianer sind. Die Stadt besitzt ausgesprochenes Höhenklima, liegt 3700 m hoch umgeben von den gigantischen Gipfeln der Königs-Kordillere (bis fast 7000 m hoch) und hat sicherlich das *gesündeste* Klima aller südamerikanischen Großstädte. Es gibt keinen Winter mit Schnee und fast das ganze Jahr über herrlichen Sonnenschein, der die Tage warm wie unsere deutschen Sommertage macht, während die enorme Höhenlage für kühle Nächte (im Juli—August sogar unter 0°) sorgt. Ungeziefer- oder Mückenplage wie überall in den Tropen gibt es in La Paz nicht".

Wirklich, hier auf 3700 m Meereshöhe läßt es sich gut leben, und alle Märchen bezüglich der dünnen Luft sind eben Märchen!

Persönliche Nachrichten

Zurückgekehrt: *Norbert Herrmann,* StA, am 25. 1. 59 nach 4 J. von Nedjat-ORSch. Kabul nach Mosburg/Obb., Stadtgraben 30. — *Walter Plass,* RSchL, am 24. 1. 59 nach 6 J. von Col. Andino Bogotá/ Col. nach Brake b. Bielefeld, 74. — *Wolfdietrich Schröder,* L, am 15. 2. 59 nach 3 J. von H.Pr.Sch. Windhoek nach München, Volksschule an der Flurstraße. — *Wolfram Eschenbach,* L, am 17. 2. 59 nach 4 J. von Col. Mariscal Braun in Laz Paz/Bol. nach Kassel, Oberste Gasse 12.

Hinausgegangen: Dr. *Georg Rud. Lind,* RSchL, von Dortmund am 1. 11. 58 als Leiter an die neue D. Sch. in Paris. — *Melitta Ebel,* L, von Dortmund am 1. 1. 59 an Col. Alemán San Sebastian/Span. — *Elisabeth Spelmeyer,* Jugendleiterin, bis 1958 in Kairo, wurde auf 1. 1. 59 an den Deutschen Kindergarten in Beirut/Libanon verpflichtet. — Dr. *Helmut Große,* StR (Deutsch) von Frankfurt/M. am 1. 10. 58 an Europa-Schule Luxemburg. — *Joh. Böck,* StR (D.G.Ek) von Fürstenfeldbruck/Bay. am 1. 11. 58 an D. Sch. Brüssel. — *Harry Bock,* StR, von Coburg/Bay. ab Sept. 1958 an ORSch. Istanbul (D. G. E). — *Ingeborg Witzel,* L. von Frankfurt/M am 1. 9. 57 an D. Sch. Madrid.

Ehrung für Besim Gürmen. Der bisherige Yar-Direktor Besim Gürmen an der Deutschen Schule Istanbul, der zur Wahrung der türkischen Belange dem jeweiligen deutschen Direktor zur Seite stand, ist nach Erreichung der Altersgrenze ab 31. 12. 58 in den Ruhestand getreten. In Würdigung seiner großen Verdienste um die Verbreitung deutscher Geistigkeit in der Türkei wurde ihm am 9. 1. 59 in einer Feierstunde im Deutschen Generalkonsulat das Bundesverdienstkreuz 1. Kl. verliehen. — Dir. Gürmen hat in Deutschland Abitur gemacht und an deutschen Universitäten Chemie studiert, war aber während seines ganzen Berufslebens an türkischen Schulen als Deutschlehrer tätig. Lange Jahre war er Generalinspekteur der türkischen höheren Schulen. Dann kam er als Yar-Direktor an die Deutsche Schule, an der er über 20 Jahre als Lehrer tätig war. Er setzte sich stets für die Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur in der Türkei ein und bewies seine enge Verbindung mit Deutschland auch als Verfasser eines Lehrbuches für den deutschen Sprachunterricht und als Übersetzer deutscher Werke ins Türkische.

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Der Jahrgang 1958 unserer Zeitschrift kann in geschmackvollem Ganzleinenband vom Verlag M. Hueber in München für 15 DM zuzüglich Porto bezogen werden.

Kurzberichte für „Aus aller Welt". Wir bitten erneut darum, daß gerade auch die kleineren Schulen im Ausland uns mindestens einmal im Jahr einen Kurzbericht über den derzeitigen Stand der Schule und ihre besonderen Probleme oder Pläne zusenden möchten. Es gibt leider eine ganze Reihe von Schulen, über die in unserer Zeitschrift noch nie berichtet werden konnte. — Schulen, die einen Jahresbericht herausgeben, werden gebeten, uns nicht nur diesen zuzusenden, sondern gleich einen knappen Auszug beizulegen, der die ihnen besonders wichtig erscheinenden Punkte heraushebt.

Mehr wissenschaftliche Forschung durch die deutschen Auslandslehrer. Die ausgezeichnete Zeitschrift „Südamerika" H. 1/Juli 1958 (hrg. v. F. R. Franke, Buenos Aires, Casilla 4502) bringt einen lesenswerten Aufsatz von Prof. Dr. Termer, dem Direktor des Völkerkundemuseums in Hamburg über „Deutsche Auslandsforschung in Ibero-Amerika". Darin finden wir auf S. 35 eine sehr beherzigenswerte Anregung für die deutschen Auslandslehrer, sich mehr als bisher an der wissenschaftlichen Forschung in ihren Gast-

ländern zu beteiligen. Wir lesen dort: „Der zweite Weg (= zur Beteiligung an der Landes- und Volksforschung) führt über die deutsche Auslandsschule. Jahr für Jahr gehen deutsche Akademiker und Seminarlehrer an unsere Schulen nach Ibero-Amerika hinaus. Sie tragen vielfach das Rüstzeug mit sich, in ihren speziellen Studienfächern, wie Naturwissenschaften, Geologie, Geographie, Völkerkunde drüben weiterarbeiten zu können, zumal die Ferien freie Zeit genug dazu lassen. Leider muß nach meiner eigenen Kenntnis aus Mittelamerika gesagt werden, daß bis jetzt solche Arbeiten vereinzelte Ausnahmen geblieben sind. Wie leicht wäre es möglich, in den vulkanreichen Ländern Mittelamerikas dauernde Beobachtungen der tätigen Feuerberge, regelmäßige Aufzeichnungen über Erdbeben und klimatische Erscheinungen vorzunehmen, sich den vernachlässigten botanischen und zoologischen Studien zu widmen. Es war eine Freude zu sehen, was für begeisterte Wanderer und Vulkansteiger die jungen deutschen Lehrer waren. Aber über das rein wandersportliche Interesse hinaus gingen ihre Neigungen niemals. Was geleistet werden kann, zeigt der fünfjährige Aufenthalt eines deutschen Studienrats in Guatemala, der die gründlichste Arbeit über die Morphologie der Vulkanlandschaften des nördlichen Mittelamerikas verfaßt hat. ... Das Interesse an solchen Aufgaben müßte namentlich bei den Leitern der Auslandsschulen stärker vorhanden sein. Jedenfalls ließe sich auf diesem Wege sehr wertvolle Kleinarbeit liefern, die unserer Wissenschaft nur dienlich sein kann und zugleich eine gute Empfehlung für den deutschen wissenschaftlichen Nachwuchs im Ausland wäre". — Dazu teilt uns Herr Prof. Dr. W. Drascher/Tübingen, dem wir obigen Hinweis verdanken, ergänzend mit: „Die jungen Kollegen sollten diese Anregung beherzigen. Sie nützen dadurch nicht nur dem deutschen Ansehen und heben ihre Stellung draußen, sondern sie schaffen sich Verbindungen und wissenschaftlichen Konnex mit der heimischen akademischen Welt; ja der eine oder andere kann dadurch erreichen, daß er nach seiner Rückkehr durch Erteilung eines Lehrauftrages an einer Hochschule in besonderem Maße in Stand gesetzt wird, seine Kenntnisse außer an der Schule auch an einer Universität zu verwerten." Dr. Drascher macht darauf aufmerksam, daß bei der Ausweitung des Interesses für Überseefragen in Deutschland die Aussichten für die Erteilung solcher Lehraufträge günstig sind. —Dagegen muß die Schriftleitung darauf hinweisen, daß die gewissenhafte Durchführung eines solchen Lehrauftrags während der Schulmonate im *Ausland* nur in geringem Ausmaße möglich sein wird und wegen der an sich hohen Stundenzahl der Auslandslehrer leicht zu Konflikten mit der Schule (Leiter und Schulvorstand) führen kann, da die Schule natürlich ein berechtigtes Interesse daran hat, daß der Lehrer seinen vertraglichen Verpflichtungen voll nachkommt und während der Schulmonate seine volle Arbeitskraft in erster Linie seiner Schule zur Verfügung stellt. Andererseits liegt eine wissenschaftliche Tätigkeit, etwa an einer fremden Hochschule, durchaus im Interesse unserer Kulturarbeit im Ausland. Vor Übernahme eines Lehrauftrags während der Auslandszeit raten wir daher zu einer freundschaftlichen Aussprache mit der Schulverwaltung.

Gemäßigte Rechtschreibereform. Die Empfehlungen des von den Bundesbehörden eingesetzten Arbeitskreises für Rechtschreibung, auf die wir schon in H. 10/1958, S. 232 hingewiesen haben, sind nebst ihren Begründungen vollständig abgedruckt in Frankf. Allg. Zeitung Nr. 17/ 21. 1. 59, S. 7 und in Mitteil. des Instit. f. Ausl.-Bezieh. 4/1958, S. 257 fg.

Das neunte Schuljahr. Die CDU-Fraktion im Landtag von Baden-Württemberg erklärte sich grundsätzlich mit der Einführung eines neunten Volksschuljahres einverstanden. Es bestehe aber noch großer Mangel an Lehrern und Schulräumen. Gegenwärtig fehlten in B.-W. 2000 Volksschullehrer. Bei der Einführung des 9. Schuljahres würden weitere 1500—1600 Lehrkräfte benötigt. Es werde daher schwer sein, das 9. Schuljahr sofort einzuführen.

Das 10. Schuljahr. Hamburg, das schon das 9. Pflichtjahr für die Volksschule durchgeführt hat, beabsichtigt, an 2 Schulen versuchsweise auch ein freiwilliges 10. Schul-

jahr einzurichten. Gewünscht wurde es von vielen Eltern und aus Kreisen der Industrie und des Handels, die darauf hinweisen, daß unsere Jugend nach 8 oder 9 Schuljahren den Anforderungen, die das heutige Wirtschaftsleben an sie stellt, noch nicht gewachsen, d. h. noch nicht berufsreif sei. Das 10. Jahr soll weder eine verlängerte Volksschulzeit sein noch eine Vorwegnahme der Ausbildung für einen bestimmten Beruf. Neben der Pflege eines erweiterten musischen Verständnisses für darstellende Kunst, Musik u. Dichtung sollen die Schüler vor allem Einblick erhalten in das allgemeine Wirtschaftsleben, in Wirtschaftsgeographie u. die verschiedenen Zweige der Technik, u. a. durch Besuche von Firmen und Fabriken, Werften usw.

(SWD-Rdf. 12. 2. 59)

Russisch als Unterrichtsfach an den höheren Schulen, zum mindesten als Wahlfach, forderte vor kurzem in Mannheim der Prof. der TH Dr. Rudolf Plank, der mehrere Jahre Kurator der wissenschaftlichen Abteilung des VDI war. Es sei merkwürdig und bedauerlich, daß die Sprache eines so mächtigen Nachbars, der auf wissenschaftlichem und literarischem Gebiet sehr Beachtliches geleistet habe, auf unseren Schulen so vernachlässigt werde. Die Russen dagegen steigerten den Unterricht im Deutschen immer mehr. — Demgegenüber können wir mitteilen, daß z. B. an 14 Gymnasien oder als Vollanstalten anerkannten Privatschulen in Baden-Württemberg Russisch getrieben wird und die Primaner diese Sprache als 1. Fremdsprache in der Reifeprüfung wählen können.

Ein **Verzeichnis der Heimschulen und Schülerheime** in der Bundesrepublik und in Westberlin wird vielleicht manchem Schulleiter draußen zur Auskunftserteilung willkommen sein. Es ist erschienen im Verlag H. Luchterhand, Berlin/Neuwied (1958, 112 S., DM 5,80) und macht u. a. Angaben über den Unterrichtsträger, die Schulform, die Fremdsprachenfolge und die Kosten.

Fortbildungskurse für ausländische Deutschlehrer veranstaltet das Goethe-Institut wieder im Sommer 1959. Sie sollen ausländische Germanisten in Vorträgen und Diskussionen in die heutigen Probleme der Literatur und Kunst, der Germanistik und Pädagogik einführen und sie durch Vorträge, Dichterlesungen, Besichtigungen, Ausflüge und event. auch Schulbesuche mit dem öffentlichen Leben Deutschlands bekannt machen. Kursorte und Termine: Berlin: 27. 7.—15. 8.; München: 13. 7.—1. 8. und 3. 8.—22. 8.; Stuttgart: 13. 7.—1. 8. Anfragen und Anmeldungen an Goethe-Institut, München Lenbachplatz 3.

Die Zeitschrift „Fahr mit" **der Deutschen Gesellschaft für internationalen Jugendaustausch,** Bonn, Kaiserstraße 42, erscheint mit dem Untertitel „Zeitschrift für Internationale Jugendbegegnung" seit 1. 1. 1959 (5. Jahrg.) monatlich. Einzelheft DM 0,50. Das Sommerprogramm erschien als Heft 2/1959 im Februar.

Kompositionswettbewerb. Die Fritz-Jöde-Stiftung schreibt wiederum einen Preis von DM 1000. — für eine zeitgenössische Instumentalkomposition auf dem Gebiet der Haus- und Jugendmusik aus. Er kann ganz oder geteilt verliehen werden. Nichtprämierte Kompositionen können angekauft werden. Bedingungen: Leichter bis mittlerer Schwierigkeitsgrad, angepaßt an Besetzungsmöglichkeiten von Liebhaber-Musiziergruppen. Werke für Chor sind ebenso ausgeschlossen wie Aussetzungen, Variationen usw. von bekannten Volksliedern, Volkstänzen oder anderen vorgegebenen Melodien. Die Kompositionen sollen, um das Probespiel zu erleichtern, mit ausgeschriebenen Stimmen eingereicht werden. Einsendeschluß: 1. Juli 1959. Ausführlichere Angaben durch die Geschäftsstelle: Hamburg 1, Im Winkel 23.

Sonstige Länder

Chile. Der *Verein deutscher Lehrer in Chile* hielt vom 8.—10. Jan. 1959 in Llanquihue seine 56. Jahresversammlung ab. An ihr nahmen 80 Lehrer und Lehrerinnen, darunter zum erstenmal auch 2 Ordensschwestern, und 8 Direktoren größerer und mittlerer Schulen teil. Besonders begrüßt wurde der Nestor der deutschen Direktoren in Chile Franz Schenker/Temuco und 2 Kolleginnen von der D. Sch. in Montevideo/Urug. Von dem Bruderverein in Argentinien, mit dem der VdLiCh eng zusammen-

arbeitet, hatte leider niemand erscheinen können. Offizielle Gäste waren der Kulturattaché der Dsch. Botschaft in Santiago und der dsch. Konsul in Concepcion. Grüße hatten u. a. gesandt der Leiter der Schulabteilung im AA und der Schulausschuß des Deutsch-ChilenischenBundes.

Zwei Grundsatzreferate seien hervorgehoben: OStR. *H. Sewing*/Santiago sprach über *„Gegenwärtige Probleme der deutschen Schulen in Chile"*. Er entwickelte den Gedanken der Kulturharmonie zwischen Chile und Deutschland, die ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Schulleistungen im Spanischen und Deutschen verlangt, d. h. für die deutsche Sprache und den deutschen Unterricht jenen Rang, der ihnen an einer „deutschen" Schule gebührt. Kritisch behandelte er gewisse Fragen der Erziehung der heutigen Schülergeneration, ferner die Struktur der deutschen Schulen in Chile, die überholungsreif sei, die Reform der Lehrpläne und das soziale Gefälle an den Schulen. — Dir. *Dr. Wolfgang Zedlitz*/ Osorno sprach über „Die Problematik des Deutschsprechens bei unserer Jugend". Ausgehend von dem für die meisten Schüler unerreichbaren Ideal der vollen Zweisprachigkeit entwickelte er den Anteil der verschiedenen Lebensgebiete an der Sprechfähigkeit der Schüler, bei der neben Elternhaus, Kameraden, täglicher Umwelt und Lektüre die Schule häufig der am wenigsten wirksame Faktor sei. Er beleuchtete die psychologischen Hintergründe der oft zu beobachtenden Zweitrangigkeit des Deutschen und gab Ratschläge für jugendnahe Maßnahmen zur Überwindung dieser Schwierigkeiten. — In der Diskussion zu beiden Vorträgen wurde mehrfach hingewiesen auf die unhaltbare Diskrepanz zwischen der Besoldung der sog. Altlehrer und der aus Deutschland beurlaubten Lehrkräfte, ferner auf die Schulpolitik der offenen Tür, auf den Gegensatz zwischen Sprachfreude und Überlastung, und auf neue Schultypen, die das bisherige starre System der deutschen Schulen in Chile ersetzen müsse. Beachtenswert war in der Diskussion die Anregung zur Schaffung einer Botschaftsschule mit ausschließlich deutschem Lehrplan. Die Frage, ob die Umschulungsschwierigkeiten der Kinder der deutschen Beamten beim Übergang von einer binnendeutschen Anstalt auf ein deutsches Liceo in Chile und den Nachbarländern und bei ihrem Wiedereintritt in eine binnendeutsche Schule dadurch behoben werden könnten, daß an einem geeigneten Ort eine Botschaftsschule mit Internat errichtet würde, wurde mit dem Kulturattaché Leg. Rat Dr. von Rom und Konsul Scheer besprochen. Nach Prüfung des Für und Wider beurteilte der Vertreter der Botschaft den Vorschlag skeptisch.

Drei Arbeitskreise befaßten sich mit Einzelfragen: Unter Leitung von Heinz Jorczik behandelten 26 Teilnehmer das Thema *„Das Kind und seine erste Fibel"*, wobei Frl. Heim aus Montevideo eine spezielle Einführung in Aufbau und Methode der Schröterschen Auslandsfibel gab. — Der Arbeitskreis *„Schullandheim"* (Leitung R. Karl/Concepción) und später die Vollversammlung forderten, daß neben dem Schullandheim in Limache im Norden auch ein solches für die Mitte und den Süden des Landes geschaffen werde. — Die Gruppe *„Deutschunterricht auf der Oberstufe"* (Leitung H. Sewing) forderte baldige Herausdes Chile-Lesebuches, mit dessen Vorbereitung sich z. Zt. der Schulausschuß des Deutsch-Chilenischen Bundes befaßt. — Für die Arbeit im kommenden Jahr wurden folgende Arbeitskreise gebildet: Kulturharmonie; Methodik des Deutschunterrichts; Methodik des Spanischunterrichts; Aufbau eines „Liceo Experimental"; Psychologie zum Primat der Erziehung; Internatsleben; Schullandheim.

Um die Verbindungen zwischen den Schulen zu verstärken, soll 1959 der Versuch gemacht werden, während des Jahres in den einzelnen Landesteilen zu pädagogischen Tagungen zusammenzukommen, da die Direktorenkonferenzen und die einmalige Jahresversammlung nicht ausreichen, das Gespräch von Schule zu Schule in Gang zu halten. Die Jahresversammlung könne dann das Fazit aus den gewonnenen Erfahrungen ziehen.

Auf der obenerwähnten 56. Jahresversammlung wurde OStRat *Hermann Sewing*, der vor seiner Wiederausreise nach Santiago im Mai 1958 unseren Büchertisch leitete und dem erweiterten Vorstand des VdLiA

angehörte, als Nachfolger von E. Lufer zum 1. Vorsitzenden des Vereins deutscher Lehrer in Chile gewählt. Kollege Lufer bleibt 2. Vorsitzender. Anschrift: Santiago de Chile, Casilla 1978.

An den deutschen Schulen in Chile sind z. Zt. 108 durch das AA in Bonn entsandte Lehrer und Lehrerinnen tätig, d. h. mehr als ein Sechstel aller aus Deutschland beurlaubten Lehrkräfte.

Die D. Sch. in *Concepción* wurde Ende Mai 1958 von 718 Schülern besucht, von denen 148 Deutsch als Umgangssprache im Elternhaus angaben. („Condor" 31. 5. 58).

Lehrer, Eltern und Schüler der D. Sch. in *Santiago* haben in einer kleinen Broschüre ein Verzeichnis von deutschen Büchern zusammengestellt, die zu Geschenken für die „Jugend von der Reifezeit bis zu 80 Jahren" geeignet sind. Nach Möglichkeit sind Verlage und Preise genannt. Nachahmenswert!

Frankreich. Das seit langem geplante Deutsche neusprachliche Gymnasium in *Paris* hat im November 1958 in der 3. Etage des CVJM-Hauses in der Rue Poincaré mit den Klassen Sexta und Quinta den Unterricht aufgenommen. Unter den bis jetzt 17 Schülern sind auch Kinder indischer, italienischer, französischer und österreichischer Nationalität. Die Schule soll mit der Sprachenfolge F + L + E langsam bis zur Reifeprüfung ausgebaut werden. Sobald es finanziell und räumlich möglich ist, soll auch die Grundschule dazu kommen und für weniger befähigte Schüler ein Mittelschulabschluß ermöglicht werden. Leiter: RSchL Dr. Lind.

Spanien. Durch einen Erlaß des spanischen Erziehungsministers wurde an den Mädchenklassen der staatlichen Oberschulen der Deutschunterricht aufgehoben. (D.-Unt. f. Ausl. 6/58).

Schweiz. *Aus der Geschichte der Schule „Fridericianum" in Davos.* 1864 wurde die Schule als reines Privatunternehmen gegründet Dr. Perthes, der 1867—75 in der Karlsruher sog. Prinzenschule des Großherzogs Friedrich I. von Baden als Latein-Lehrer tätig gewesen war und u. a. auch den Sohn des Fürsten, den späteren Friedrich II. von Sexta bis Prima unterrichtet hatte, gab ihr den Namen seines Zöglings, als er wegen eines Brustleidens 1875 nach Davos übersiedelte und 1878 die Leitung des Schulsanatoriums übernahm. Das „Deutsche Humanistische Gymnasium" sollte erholungsbedürftige, tuberkulös gefährdete und asthmaleidende Schüler im Hochgebirgsklima zur Reifeprüfung führen. 1899 hatte die Schule 49 interne und 49 externe Schüler. 1925 waren es schon 190, darunter 125 Deutsche, 43 Schweizer und 22 aus 9 anderen Nationen. Später wurden ein Realgymnasium und eine Oberrealschule angegliedert. Anfangs mußten die Prüflinge das Abitur als sog. „Wilde" an einer der badischen Oberschulen ablegen. 1909 aber wurde die Schule als „Deutsche Auslandsschule" anerkannt mit dem Recht, unter Vorsitz eines badischen Kommissars die Einjährigenprüfung, die spätere Obersekundareife, selbst abzuhalten, und 1919 erfolgte ihre Anerkennung als Vollanstalt, an der die deutsche Reifeprüfung unter Vorsitz eines Reichskommissars abgelegt werden konnte. Die Schule hatte einen guten Ruf: Nach einer Übersicht vom Jahre 1930 hatten in den 52 Jahren seit der Gründung von 417 Abiturienten nur 5 den Anforderungen nicht genügt. 1942 ging die Schule, die bis dahin Privateigentum der jeweiligen Direktoren gewesen war, an einen Schulverein über. Die Leitung übernahm der vom AA entsandte OStDir. Winkelmann. 1945 wurde die Schule wegen zu geringem Besuch (Kriegsende!) und aus Mangel an Mitteln geschlossen. Im November des gleichen Jahres wurde sie von der Gemeinde Davos übernommen, die aus ihr eine „Mittelschule" nach schweizerischem Muster machte. Heute führt sie den Namen „Schweizerische Mittelschule mit Internat". Alljährlich kann an ihrer deutschen Abteilung bei Bedarf auch wieder die deutsche Reifeprüfung abgelegt werden. Dr. Laule

An unsere Leser. *Sind Sie bereits persönlicher Abonnent unserer Zeitschrift? — Sind Sie bereits Mitglied des VdLiA? — Haben Sie unserem Verlag schon Ihre geänderte Anschrift mitgeteilt?*

Büchertisch

Spanische Geisteswelt — Vom maurischen zum modernen Spanien. Hgb. v. F. Schalk, Holle-Verlag, Baden-Baden, 1957, 360 S., Leinen. — Die zweisprachige Auslandschule hat den festen Dauerauftrag, der Vermittlung beider Kulturen gerecht zu werden. Wenn auch die einheimischen Lehrer das unbestrittene Privileg haben, die deutschen Schüler in die Kultur ihrer zweiten Heimat, des Gastlandes der deutschen Lehrer bevorzugt einzuweisen, so sollte kein deutscher Lehrer es unterlassen, selbst sich einen Weg zu den Literaturdenkmälern und Kunstwerken, zu allen geistigen Großtaten jenes Landes, in dem er schulisch arbeitet, zu bahnen. Den Lehrern an den vielen deutschen Schulen in Spanien ist dazu vom Kölner Romanisten Schalk ein neuer Leitfaden geboten, der sehr nützlich ist: knapp und wissenschaftlich, modern und unparteiisch, dabei dennoch lebendig und persönlich wird vom Cid bis Ortega, Unamuno und Lorca ein Anthologie geboten, die ihresgleichen sucht. Gute Einleitungen bereiten auf Texte vor, die das Wesentliche der Essayisten, Historiker, Dramatiker und Lyriker aussagen. 18. und 19. Jahrhundert kommen stiefmütterlich weg, was leicht zu erklären ist. Aus der Fülle das Typische zu greifen, das ist oft sehr schwer, und die Proben von Lope, Calderón, aber auch Ingnatius und Teresa sind umso schätzenswerter. Auch Sprichwörter, Gesetze sind da, theologische Traktate natürlich nicht, so sehr sie zu Spanien gehören. Jedenfalls scheint uns diese deutsche Auswahl glücklicher und viel runder als die doppelt so lange, hinsichtlich der Seitenzahl, die gleichzeitig in London bei John Calder herauskam. In neugefertigten Übersetzungen haben Schalk und sein Stab ein Großteil selbst geleistet, bei den Engländern waren nur 15 von 600 Seiten neu übersetzt. Die vorsichtige Darbietung durch Schalk erlaubt es sogar, den Band in der Oberstufe der höheren Schule zu verwenden; denn gerade das gewinnt das Herz deutscher Schüler für ihr fernes geistiges Vaterland, wenn sie sehen, wie sachlich und gründlich Gelehrte aus Deutschland in die Geisteskämpfe des so vielseitigen wie unruhigen, begabten wie zerrissenen Spanien eingedrungen sind. Sie werden selbst merken, was den Erwachsenen manchmal stört, daß die kurze Probe nicht immer das Beste oder Bekannteste bieten kann, daß die Einführung zu Ortega oder Unamuno, Maeztu wie Castro, notgedrungen oder sonstwie bedingt, vereinfacht und damit unbefriedigend ausgefallen ist. Da führen die 8 Seiten ausgezeichneter Bibliographie weiter, nachdem die 20 Seiten Einleitung eine spanische Literaturgeschichte in nuce geboten haben. Zum mindesten sollte also jede Lehrerbibliothek deutscher Schulen in Spanien und Südamerika diesen Extrakt der „España eterna" und „madre patria" führen. Niedermayer

Werner Klose: **Das Hörspiel im Unterricht.** *Verlag* Hans Bredow Institut Hamburg, 1958, 114 S., DM 7,50. — Nach dem Film hat sich das Hörspiel ein immer zahlreicher werdendes Publikum erobert, und die Schule wird gut daran tun, dieser Kunstform ihre Aufmerksamkeit zu schenken, die wie die Kurzgeschichte unsere Jungen und Mädchen besonders stark fesselt. Vielleicht sollt man in der Schule auf dem Weg über das Hörspiel, das die Jugend in ihrer Sprache anredet, Zugang zum klassischen Drama suchen, das ihr so fern und fremd erscheint. Wie man dabei vorgehen kann, zeigt das eben erschienene Buch von Werner Klose. Der Verfasser skizziert die Geschichte des Hörspiels und beschreibt, was ein Hörspiel ist. Für den Unterricht aller Stufen vom 5. bis 10. Schuljahr gibt er vielfältige Anregungen und Beispiele. Am Schluß stellt er Textausgaben und Literaturnachweise sorgsam zusammen. Das Buch sollte in der Lehrerbücherei einer Auslandsschule nicht fehlen. Es kann den Deutschlehrern wärmstens empfohlen werden. Lichtenberg

Eva Ulrich: **Ich bin eine Lehrerin,** 8° Pappband, Ernst Heimeran Verlag, München 100 S. DM 4,80. — Bekenntnisse einer Lehrerin, einer Zeit- und Leidgenossin, der es gelungen ist, mit versöhnlichem Humor die typischen bittersüßen Erfahrungen ihres Daseins in ansprechender Weise d. h. als perlende Erfrischung zu kredenzen. Die

heiter — überlegene Plauderei einer Berufskollegin, der wir uns tief verbunden fühlen. E. Ulrich vermag aber vor allem die andere Seite — die Elternschaft — zu faszinieren und geleitet sie mit sanfter Hand auf den Pfad der Einsicht. Man lese die gelungenen Grotesken „Mütter und Lehrerinnen" und anschließend „Väter in der Sprechstunde". Versöhnlich der Ausklang, überschrieben „Die leuchtenden Kinderaugen" mit dem Schlußsatz: Der schönste Ausdruck der Kindlichkeit aber ist das staunend aufgeschlagene Auge, das unbefangene, selbstvergessene Schauen und Erschauen der Welt." Schorpp

Hellmuth Benesch: **Wissenschaft der Menschenbehandlung.** Quelle und Meyer, Heidelberg, 1958. 364 S., 46 Textabb., 16 Bildtafeln., Ln., DM 23,—. — Der Autor dieser sehr beachtenswerten Neuerscheinung hat neben seinen psychologischen Fachkollegien an Universität und Volkshochschule diese Vorlesungen seit Jahren mit großem Erfolg vor allen Altersstufen gehalten. Unter Erweiterung und Systematisierung seiner Kolleggrundlagen und Heranziehung von vielen Beispielen des Alltags ergeben die seelischen Zusammenhänge grundlegende praktische Hinweise für Schule, Familie und Lebensführung und für das Verhalten von Mensch zu Mensch in allen Lebenslagen. Jedes der 16 Kapitel ist durch Zusammenfassungen ergänzt. Eine große Zahl von Tests und Experimentalübungen, in denen die Studien an je 200 Versuchspersonen ausgewertet worden sind, dienen der Anwendung bei eigenen Forschungen. Zahlreiche Aphorismen sind eingestreut, darunter viele von Goethe, die allerdings z. T. etwas banal sind. Zur Auflockerung helfen humorvolle Wendungen und Beispiele. Das stattliche, ethisch hochstehende Werk, eine wahre Praxis der Menschenkenntnis, ein Lehrbuch, das in die Hintergründe des menschlichen Wesens blicken läßt, ebenso wie in die Tiefen der Seele, kann jedermann, vor allem jedem Pädagogen, als nutzbringende Schulung seiner selbst, aber auch seiner Schüler, und zur Lebenserleichterung aufs wärmste empfohlen werden.
Berger

Deutschunterricht für Ausländer. Zs. für Unterrichtsmethodik und sprachlichen Austausch. In Verbindung mit dem Goethe-Institut-München und dem Deutschen Ausschuß für Sprechkunde und Sprecherziehung hg. v. Dr. Dr. Franz Thierfelder, Stuttgart. Max Hueber Verlag, München, 8. Jg. 1958. Zweimonatsschrift, jährl. DM 6,—. — Diese vorzügliche sprachmethodische Zs. enthält Erfahrungsberichte und praktische Hinweise aus dem Bereich des Deutschunterrichts an erwachsene Ausländer, Aufsätze über grammatisch-stilistische Schwierigkeiten und ihre Überwindung, Untersuchungen über den Gebrauch v. Praeposition und Konjunktion, Einzelprobleme, Übersichtsberichte über Neuerscheinungen der Literaturwissenschaft und sehr ausführliche Buchbesprechungen, die sich, räumlich unbeengt, zu lehrreichen Essays ausweiten dürfen. Interessant sind auch die Schilderungen von ausländischen Lehrern über ihre Durchführung des Deutschunterrichts. Ebenso sind die Zusammenstellungen von Lehrbüchern, Hilfsmitteln und geeignetem Lesestoff von Wert. Berger

Paul Kröher: **Whence and Why ?** English Etymologies. Dümmler-Verlag, Bonn, 1952. 102 S., DIN A. 5, kart., DM 4,80. — Aus langjähriger Praxis in Mittel- und Oberklassen ist diese äußerst gehaltvolle englische Etymologie entstanden, zugleich aus der Freude an den kulturgeschichtlichen Aufschlüssen der Wortgeschichte. Nach dem Tod des Verfassers wurde sie von B. G. Slade, University of London, bearbeitet und erweitert. Sie sei allen Freunden solcher Studien warm empfohlen. — Als kleine Ergänzungsvorschläge füge ich an: zu aloof: Luv; zu beadle: Pedell; zu board: he hadde the bord begonne (Chaucer); zu choir/quire: heutige Aussprache; zu grass-widow: Strohwitwe; zu haberdasher: Chaucer: haberdassher; zu Janitor: Januar; zu quacksalver: Verkäufer von Quecksilbersalbe gegen Lues. Berger

Arno Gürtler u. Ludwig Wolf: **Zeichnen im erdkundlichen Unterricht.** Heft 2: Europa (ohne Mitteleuropa) 6. Aufl. 1957; Heft 3: Außereuropäische Erdteile 7. Aufl. 1957 — Je 48 Tafeln kart. m. Ln. Rücken, Verlag Ernst Wunderlich, Worms, je DM 5,80. — Wenn ein Buch für den Erdkundelehrer in 6. und 7. Auflage er-

scheint, erübrigt es sich eigentlich, noch mehr zu seinem Lob zu sagen. Alle bereits bekannten Vorzüge — einfache, leicht faßlichen Darstellung und Herausgreifen des Wesentlichen — weisen auch die Neuauflage auf. Kein fertiger Film, keine noch so guten Lichtbilder können das Zeichnen an der Tafel überflüssig machen. Dafür auch dem zeichnerisch unbegabten Lehrer wertvolle Hinweise gegeben zu haben, ist das Verdienst dieser Hefte. Freilich scheint manchmal des Guten zu viel getan: Alles läßt sich in Geographie nicht zeichnerisch darstellen, aber jeder Lehrer wird mit Nutzen für seinen Unterricht Geeignete herausfinden. Erdkunde muß oft vom Nichtfachmann vermittelt werden: Hier hat er ein ausgezeichnetes Hilfsmittel zur Verfügung, das ihm eine methodische und sachliche Vorbereitung bei geringem Zeitaufwand ermöglicht. Der niedrige Preis des Einzelheftes erlaubt jedem Interessenten die Anschaffung.

Krauße

Hans Eberhard Friedrich: **Napoleon I.** Mensch, Idee, Staat. G. Grote Verlag, Rastatt, 1958. 194 S., 8 Abb., Gln., DM 14,80. — Dieses schöne Werk atmet nicht die klassisch-wissenschaftliche Kühle des weiland Berliner Historikers Max Lenz, ist kein Geschichtsquellenmosaik wie Emil Ludwigs Montagebuch, hat nicht den hinreißenden Begeisterungsschwung von „Rings um Napoleon" von Kielland, sondern es beschränkt sich auf die Entwicklungsgeschichte der Ideenwelt und des Charakters des großen Korsen, besonders im staatspolitischen Sinn. Gut ausgewählte Briefe und das Politische Testament", das er wenige Tage vor seinem Tod auf St. Helena diktierte und das für seinen Sohn bestimmt war, sind angefügt, und zwar französisch und deutsch. Das Dämonische in der Natur Napoleons wird nicht analysiert, jedoch das Gestzmäßige und vernunftgemäß Logische dieser beunruhigenden genialen Erscheinung, dieses geschichtlichen Meteors, das 10 Millionen Tote im Gefolge hatte. Friedrichs Schrift lenkt von der Legende fort, vernachlässigt bewußt das Dynamische, um dafür desto mehr das Statische und Methodische des Staatsmannes hervortreten zu lassen. Seine Abhängigkeit von Rousseau und der französischen Revolutionsideologie und seine allmähliche Loslösung von diesen wird nachgewiesen, ebenso wird die Frage berührt, ober er sich als Franzose oder Korse fühlte. Nicht herangezogen wird die Tatsache, die hier beweiskräftig erscheint, daß er seinen Namen Napoleone Buonaparte erst im italienischen Feldzug in Napoléon Bonaparte änderte! Sehr wesentlich und trefflich ist seine Stellung zum Judenproblem dargestellt. Und in alledem liegt das Neue und Wertvolle dieser glänzenden Untersuchung, die es aus der zahllosen Napoleonliteratur hervorhebt. Ein persönliches Nachwort ist angehängt. Das darin zitierte Wort des englischen Historikers Lord Acton „All power corrupt, and all absolute power corrupt absolutely" müssen wir leider nach den jüngsten Erfahrungen unterschreiben; daß sich jedoch der Verfasser zu Beginn dieser nachgestellten Bekenntnisse als „von tiefen Antinationalismus" (S. 177) beseelt vorstellt, wird die Mehrheit des deutschempfindlichen Auslandsdeutschtums ablehnen.

Berger

Ludwig Bahls: **English Idiomatic Grammar.** Nachschlagewerk, Sprachführer, Repetitorium für Schule, Haus und Beruf. 3. verb. Aufl. G. Westermann, Braunschweig, 1958. 351 S., Ln., DM 11,80. — Aus dem riesigen Gebiet der engl. Phraseologie sind von Ludwig Bahls die Hauptkomplexe der Umgangssprache ausgewählt und an die ihnen entsprechenden grammatischen Phänomene angegliedert worden. Beide sind zu geschlossenen Einheiten zusammengefaßt, so daß sie ein übersichtliches und methodisches System bilden. Ausführliche Stichwortverzeichnisse machen das schöne Werk gut nutzbar. Die grammatischen Zusammenstellungen bilden mit der in Listen zugeordneten, sehr umfangreichen Phraseologie, zahllosen Beispielsätzen und parallelen deutschen Redensarten ein sehr brauchbares Repetitorium, Nachschlagewerk und Hilfsbuch. B. A. Duncombe, London, zeichnet als Correferent. Nb.: Bei to take, to bring (Nr. 184) könnte noch to fetch angegeben werden (vergl. span.: traer, llevar, ir a buscar).

Der Verfasser des Nachschlagewerkes bittet um Mitarbeit der Fachkollegen aus der Praxis des Alltags und Unterrichts.

Berger

JOHANNA HAARER

Deutscher Alltag

Ein Gesprächsbuch für Ausländer

100 Seiten mit Worterklärungen, kart. DM 4,50

Dieses Buch mit Gesprächen aus dem deutschen Alltag ist eine wertvolle Hilfe für den Deutschunterricht an Ausländer. Wir alle bedienen uns in unseren täglichen Gesprächen der Umgangssprache, die nicht immer ganz den strengen Regeln der Grammatik genügt. Das Werk zeigt, wie in Deutschland wirklich gesprochen wird, es hilft dem deutschlernenden Ausländer, unsere alltägliche Sprache zu verstehen.

Einige Abschnitte sind nicht in Gesprächsform gehalten, um Lehrer und Schüler Möglichkeiten zu eigener Gestaltung in lebender Sprache zu geben.

MAX HUEBER / VERLAG / MUNCHEN

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

HANDBÜCHER ZUR GESCHICHTE

Sachwörterbuch zur deutschen Geschichte

von

HELLMUTH RÖSSLER und GÜNTHER FRANZ unter Mitarbeit von WILLY HOPPE u.a.

1512 Seiten, 15 Karten, ausführliches Register, Leinen DM 148.—

Das „Sachwörterbuch zur deutschen Geschichte" ist ein lexikographisch angelegtes Kompendium der gesamten deutschen Geschichte. Zu seiner Ergänzung nach der Personengeschichte hin dient das „Biographische Wörterbuch zur deutschen Geschichte".

Das Sachwörterbuch enthält etwa 2000 Artikel über alle für die deutsche Geschichte wichtigen Ereignisse, Institutionen, Länder, Völker, Urkunden und Ideen. Es berücksichtigt alle Gebiete geschichtlichen Lebens. Die weiterführende Literatur (bis 1955/56) ist am Ende jedes Artikels verzeichnet.

„Den Schulbüchereien und den Geschichtslehrern nachdrücklich empfohlen . . ."

Die Höhere Schule

Biographisches Wörterbuch zur deutschen Geschichte

von

HELLMUTH RÖSSLER und GÜNTHER FRANZ unter Mitarbeit von WILLY HOPPE

1016 Seiten, Leinen DM 88.—

Das Werk bringt knappe, aber detailreiche biographische Artikel über Politiker, Fürsten, Geistliche, Künstler, Wissenschaftler, Soldaten und Industrielle, die — als Deutsche oder Ausländer — den Gang der deutschen Geschichte mitbestimmt haben. Verweise stellen den Zusammenhang der einzelnen Biographien untereinander wie auch mit den Artikeln des Sachwörterbuchs zur deutschen Geschichte her.

"It would be difficult to conceive of a more useful single volume encyclopaedia of national biography."

Journal of Central European Affairs, USA

R. OLDENBOURG VERLAG · MÜNCHEN

Geschichtswissenschaftliche Literatur seit 100 Jahren

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Heft 5 · 6. Jahrgang · München, Mai 1959

VI. JAHRGANG MAI 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Das deutsche Lehrerbildungsseminar in Buenos Aires eröffnet . . . . . R. Schwede Seite 101
2. Schwierigkeiten der Erhaltung und Ausbreitung der deutschen Sprache an den Deutschen Schulen in Chile . . . . W. Zedlitz Seite 104
3. Sprachenschwierigkeiten und Versetzungen an der Deutschen Schule in Rom . . . . . Seite 109
4. Die Deutsche Schule in Stockholm 1569—1959 . . . Malte Unrau Seite 111
5. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 116
6. Aus aller Welt . . . . . Seite 117
7. Büchertisch . . . . . Seite 121
8. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 124

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

Das deutsche Lehrerbildungsseminar in Buenos Aires eröffnet

Von Rudi Schwede
Fachlehrer an der Escuela del Norte, Buenos Aires

Im Heft 11 (November) 1958 wurde mitgeteilt, daß die Absicht bestehe, in Buenos Aires ein deutsches Lehrerbildungsseminar einzurichten. Seit dem 18. Juli 1958, dem Tag einer entsprechenden Eingabe an die Kulturabteilung des A.A., bis Anfang März 1959 wurden die unterbreiteten Vorschläge mit den zuständigen Stellen eingehend diskutiert. Der Verband deutscher Lehrer in Argentinien als Trägerorganisation beschloß dann in seiner Vollversammlung am 4. 3. 59, mit dem 1. 4. 59 die Tätigkeit an diesem Seminar aufzunehmen.

Ein Außenstehender wird sich kaum einen Begriff von der Vielfalt an Arbeiten machen können, die es ermöglichten, im Verlaufe von nur wenigen Monaten dieses Projekt zu verwirklichen. Da galt es zunächst einen Weg zu finden, die Schwierigkeiten der Staatsangehörigkeit (deutsch, argentinisch) mit all ihren Folgen bei einer Übernahme in den innerdeutschen Schuldienst zu überbrücken. Weiterhin bereitete der Zeitplan beinahe unüberwindliche Hindernisse; sind doch sämtliche Lehrer und Lehrerinnen vor- und nachmittags unterrichtlich tätig. Die Frage der Raumbeschaffung, ein besonders heikles Gebiet, war zu klären. Doch allen Schwierigkeiten zum Trotz ist es der kleinen Gruppe verantwortlicher und mit der Durchführung beauftragten Lehrer gelungen, die Vorbereitungen so abzuschließen, daß am 1. 4. 59 mit der Lehrtätigkeit begonnen werden konnte.

Wenn auch zur Zeit noch keine finanzielle Unterstützung von Seiten des Auswärtigen Amtes zugesichert ist, wenn weiterhin fraglich ist, ob mit der Weiterbildung für unsere jungen Lehrerinnen in Argentinien eine bessere Entlohnung verbunden ist, so haben sich doch Lehrende und Lernende zusammengefunden, um zum Wohle unserer deutschen Auslandsschulen und für die Erhaltung und Vertiefung deutschen Kulturgutes zu wirken.

Sämtliche Dozenten halten vorläufig ihre Vorlesungen unentgeltlich; die jungen Studentinnen, um die es sich in der Mehrzahl handelt, bestreiten mit ihren Vorlesungsgebühren die Kosten für Drucksachen, Veröffentlichungen usw. Die Räume wurden dankenswerterweise von der Institution Cultural Argentino-Germana zur Verfügung gestellt. So bleibt nur noch zu wünschen, daß auch die zuständigen Stellen der Bundesregierung bald eine Entscheidung treffen, die es ermöglicht, die mit viel Hingabe begonnene Arbeit fortzusetzen. Um den Kolleginnen und Kollegen anderer deutscher Auslandsschulen einen Einblick in das Vorhaben zu geben, sei anschließend das Vorlesungsverzeichnis für das erste Semester zur Kenntnis gebracht.

Vorlesungsverzeichnis für das Herbstsemester 1959
(= 15. 3. — 9. 7. 59)

A. *Aufbau und Zulassungsbestimmungen*

Dem Lehrerbildungsseminar fällt die Aufgabe zu, aus der deutschstämmigen Bevölkerung Lehrkräfte heranzubilden. Diese Lehrkräfte sollen an deutschen

Auslandsschulen in der Unter- und Mittelstufe eingesetzt werden und dem Mangel an Lehrkräften abhelfen. Das Lehrerbildungsseminar hat die Aufgabe, in gemeinschaftlicher Arbeit von Lehrenden und Lernenden der freien Lehre und Forschung auf allen Gebieten des Erziehungs- und Bildungswesens in steter Verbindung mit der Erziehungswirklichkeit zu dienen, Lehrer für die Unter- und Mittelstufe auszubilden und bei der Weiterbildung aller bereits im Beruf stehenden Lehrer und Erzieher verantwortlich mitzuwirken.

Der Aufbau des Studiums wird durch die verschiedenen Bildungswege bestimmt, die der Student einzuschlagen gedenkt.

In der *Abteilung I* (Ordentliches Studium) studieren die Studenten, die ihre Ausbildung hier oder in der Bundesrepublik Deutschland abschließen wollen. Zum Studium gehören die Grundwissenschaften und das Studium eines wissenschaftlichen oder künstlerischen Wahlfaches. Für die Zulassung zum Studium in der Abteilung I sind das Reifezeugnis oder ein gleichwertiges Abschlußzeugnis, das Zeugnis über die Prüfung als maestro normal, ein handschriftlicher Lebenslauf und der ausgefüllte Fragebogen (weißer Vordruck) mit zwei Paßbildern vorzulegen.

In der *Abteilung II* (Weiterbildung) studieren alle bereits im Dienst befindlichen Lehrkräfte, die keine deutsche Staatsprüfung abgelegt haben. Ihr Studium umfaßt die Grundwissenschaften, die vertiefende Behandlung neuer Lehr- und Unterrichtsmethoden, sowie ein Wahlfach der Abteilung I. Bedingungen für die Aufnahme in Abteilung II sind der Nachweis über die Dienstleistung an einer deutschen Auslandsschule und eine längere berufspraktische Tätigkeit. Weiterhin sind folgende Unterlagen vorzulegen: handschriftlicher Lebenslauf mit genauer Angabe des Ausbildungsganges, Fragebogen (grüner Vordruck) und zwei Paßbilder.

Das Studienjahr läuft vom 15. 3. bis zum 30. 11. und unterteilt sich in ein Herbstsemester vom 15. 3. bis zum 9. 7. und ein Frühjahrssemester vom 1. 8. bis zum 30. 11. In der Zwischenzeit liegen die Semesterferien. — Neueinschreibungen erfolgen jeweils zum Beginn des Herbstsemesters.

B. *Studiengang*

Das Studium in der *Abteilung I* umfaßt sechs Semester, und zwar entweder sechs Semester am Lehrerbildungsseminar Buenos Aires oder vier Semester am Lehrerbildungsseminar Buenos Aires und die restlichen Semester an einer Pädagogischen Hochschule in Deutschland. Das Studium gliedert sich in folgende drei Teile:

1. Das grundwissenschaftliche Studium (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Methodik und Didaktik). Hinzu kommen musische und gymnastische Übungen.
2. Das Studium des Wahlfachs (Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie oder Musik).
3. Die schulpraktische Ausbildung (Sie erfolgt als Tages- oder Blockpraktikum). Die Teilnahme ist obligatorisch.

Das Studium in der *Abteilung II* erstreckt sich auf die Grundwissenschaften, auf die speziellen Arbeitsgebiete der Grundschulpädagogik und auf ein Wahlfach der Abteilung I. — Die Dauer dieses Studiums regelt sich nach dem erstrebten Ausbildungsgrad (siehe Abschlußprüfungen).

C. *Studiengebühren*

1. Für die Studenten der Abteilung I: Einschreibgebühr für ein Studienjahr m/n. 200.—; Semestergebühr m/n. 150.—.
2. Für die Studenten der Abteilung II: Einschreibgebühr für ein Studienjahr m/n. 100.—; Gebühr je belegte Vorlesung m/n. 10.—.

Sämtliche Gebühren sind bei der Einschreibung bzw. bei der Rückmeldung fällig und im Voraus zu entrichten.

D. *Jahresschlußprüfungen*

Nach Abschluß des 2., 4. und 6. Semesters findet jeweils eine Jahresschlußprüfung statt. Sie umfaßt eine Klausurarbeit, eine unterrichtspraktische Prüfung und eine mündliche Prüfung. An Prüfungsgebühren sind hierfür m/n. 100.— zu entrichten. Das erfolgreiche Bestehen der Prüfung führt nach dem 2. Semester zu einer 25 %igen, nach dem 4. Semester zu einer 50 %igen und nach dem 6. Semester zu einer 100 %igen Erhöhung der Stundenbasissätze. — Die Studenten der Abteilung I haben darüber hinaus nach jedem Semester eine Zwischenprüfung abzulegen.

E. *Vorlesungen*

Abteilung I — Ordentliches Studium — Pflichtvorlesungen:

1. Geschichte der Pädagogik — Von der Antike bis zur Romantik (R. Schwede)
2. Allgemeine Unterrichtslehre. Der Unterricht, seine Formen, sein Aufbau (R. Schwede)
3. Einführung in den Schreib- und Leseunterricht (H. Drechsel)
4. Einführung in die Rechenübungen der ersten Grundschuljahre (K. Grassmann)
5. Entwicklungspsychologie des Volksschulkindes (H. Drechsel)
6. Deutsche Sprachlehre, Sprachkunde und Rechtschreibung in der Grundschule (Dr. K. Veuhoff)

Abteilung II — Weiterbildung — Pflichtvorlesungen:

1. Geschichte der neueren Pädagogik — Vom Zeitalter der Reformation bis zur Erneuerung des deutschen Bildungswesens (R. Schwede)
2. Der ganzheitliche Leseunterricht im 1. Schuljahr (H. Drechsel)
3. Psychologische Fragen aus Unterricht und Erziehung (M. Lange)
4. Aufriß der deutschen Sprachgeschichte (Dr. K. Veuhoff)

Wahlvorlesungen:

5. Goethes pädagogische Ideen (N. N.)
6. Einführung in die Montessoripädagogik (N. N.)
7. Einführung in die deutsche Sprache für Kinder nichtdeutscher Muttersprache (M. Tepp)
8. Der Gruppenunterricht und der Begriff der Arbeitsschule (R. Schwede)
9. Unterricht auf werktätiger Grundlage (K. Grassmann)
10. Grundbegriffe, Aspekte und Methoden der neueren Psychologie (Dr. Hoffmann)
11. Einführung in das pädagogische Denken (N. N.)

12. Dichtung und Literaturwissenschaft an Hand von Beispielen (Dr. K. Veuhoff)
13. Schiller und seine Bedeutung als Schulautor (Dr. W. Wirth)
14. Sing- und Spielgut der Volksschule (N. N.)

Schwierigkeiten der Erhaltung und Ausbreitung der deutschen Sprache an den Deutschen Schulen in Chile

Von Direktor Dr. Wolfgang Zedlitz, Osorno

Der frisch aus Deutschland gekommene Kollege braucht nicht lange als Deutschlehrer an einer unserer deutschen Schulen in Chile und insbesondere in einer oberen Klasse tätig zu sein, um sich über die oft mäßige, ja mangelhafte Beherrschung des Deutschen eines größeren Teiles der Schülerschaft klar zu werden. Diese Tatsache wäre nicht übermäßig beunruhigend — jeder Lehrer steht in jedem Fach immer wieder mangelnden Leistungen gegenüber —, wenn sich nicht herausstellte, daß gerade gegenüber dem Deutschunterricht und der deutschen Sprache im allgemeinen eine geheime Abneigung unter den Schülern besteht, die sich nicht selten bis zur bewußten Opposition steigert. Der innere Widerstand der Schüler gegen das Deutsche ist in den unteren Klassen zum Glück kaum spürbar; er beginnt deutlich zu werden mit Beginn der Humanitätsklassen (mit 12 Jahren), erreicht seinen Höhepunkt in der 3. und 4. Humanitätsklasse (14 — 16 Jahre), um dann wieder etwas abzuebben. Der Verfasser kennt aus eigener Erfahrung die unglückliche und quälende Lage des Deutschlehrers in seinem heimlichen und auch offenen Kampf mit der ablehnenden Klasse um die Anerkennung seines Faches und hat sich lange und ernsthaft um die Aufspürung der Gründe für diese zunächst unverständlich scheinende Haltung der Schüler bemüht. Das vorliegende Referat berichtet darüber im Rahmen des Gesamtproblems der Deutscharbeit an unseren Deutschen Schulen in Chile, wobei die Verhältnisse im Süden des Landes besonders berücksichtigt worden sind.

Das wesentliche und spezielle Ziel unserer Schulen ist die Erreichung einer echten Zweisprachigkeit Spanisch-Deutsch bei den Schülern. Wir stehen hier grundsätzlich vor der selben Aufgabe wie die englischen oder französischen Schulen auch, nämlich der Förderung einer zweiten Sprache neben der Landessprache mit dem Ziel, die Schüler zur vollständigen Beherrschung auch der zweiten Sprache zu bringen. Schon hier muß sich starker Zweifel erheben, ob wir nicht von vorn herein ein zu hohes und unerreichbares Ziel stecken. Eine jede Kultursprache ist ein so schwieriges und zugleich feines Instrument, daß seine vollständige Beherrschung an sich schon als überdurchschnittliche geistige Leistung angesehen werden muß. Dies gilt für die Erlernung einer Sprache, die also schon eine gute Sprachbegabung voraussetzt. Wir gehen jedoch an die Aufgabe heran, durchschnittliche Schüler zur Beherrschung zweier Sprachen zu bringen!

Setzt man die völlige Beherrschung einer Sprache mit dem Wert 100 und die zweier Sprachen mit 200 an, so glaubt der Verfasser nach seinen Erfahrungen sagen zu können, daß nur hochbegabte Schüler den Wert 200 erreichen, während sehr gut begabte auf 180, gut begabte auf 160 und normal begabte auf 150 kommen. In der Praxis sieht das so aus, daß der unsere Schule mit 18 Jahren

verlassende junge Mensch, soweit er sprachlich normal begabt ist, das Spanische zu 90 oder 80% beherrscht und das Deutsche zu 60 oder 70%. Er spricht zwei Sprachen, aber keine von beiden beherrscht er vollständig. Machen wir uns nun klar, daß die Sprache d a s Werkzeug des Geistes schlechthin darstellt, so ergibt sich für unsere Schüler die zweifelhafte Lage, zwar zwei Werkzeuge mit auf den Weg bekommen zu haben, jedoch zwei unvollkommene, ein Umstand, der jeden Erzieher mit gewissen Bedenken erfüllen muß und jede Zweisprachen-Schule stark belastet.

Müssen wir also erkennen, daß der Zweisprachigkeit schon grundsätzliche Grenzen gesteckt sind je nach der sprachlichen Begabung der Schüler, so treten noch weitere Nachteile für die Erwerbung jeder zweiten Sprache neben der Landessprache auf, denn die Schule ist nur e i n e r von verschiedenen Bildungs- und Einflußfaktoren, die das Kind seine Sprache oder Sprachen lernen und beherrschen lernen läßt.

In erster Linie ist da die Familie (wir wollen hier die Wohngemeinschaft darunter verstehen: Vater, Mutter, Geschwister, Hausangestellte), welche den größten sprachbildenden Einfluß ausübt und von vorn herein bestimmt, welche Sprache für das Kind die eigentliche „Mutter"sprache wird. Wird in der Familie (Kindermädchen!) spanisch oder vorwiegend spanisch gesprochen, so wird die Schule später bei aller Mühe nur eine mäßige bis befriedigende Deutschbeherrschung erreichen können. Neben Familie und Schule tritt der Einfluß des Umgangs außerhalb von Familie und Schule, des Umgangs mit weiteren Verwandten, Freunden und Bekannten. Auf diesen Umgang hat die Schule kaum Einfluß. Er könnte nur von den Eltern gesteuert werden, welche hier ein wirksames Mittel in der Hand haben, die Sprachbeherrschung ihrer Kinder nach Wunsch in Richtung auf das Spanische oder das Deutsche bewußt zu lenken. [Beispiel: Ferienaufenthalt eines vorwiegend spanisch sprechenden Kindes bei deutsch sprechenden Freunden]. Weitere nicht zu unterschätzende Faktoren sind Radio, Kino, Literatur und schließlich die gesamte alltägliche Umgebung. Ein Kollege definierte es einmal so: „Die Luft spricht spanisch hier." Und er hatte recht.

Auf der untenstehenden Tabelle sind die genannten sprachbeeinflussenden Faktoren noch einmal zusammengestellt und ihr Einfluß auf ein 4- bzw. 12-jähriges Kind in Hundertteilen abgeschätzt:

Sprachbildungs- und Einflußfaktoren	Für ein Kind von 4 Jahren	12 Jahren
1. Familie	60	20
2. Schule	—	20
3. Umgang außerhalb der Familie und Schule	20	20
4. Radio	—	10
5. Kino	—	5
6. Literatur	—	10
7. Land und Leute	20	15

Die Aufstellung läßt deutlich werden, daß wir, die Schule, nur wenig zur Geltung kommen können. In großem Vorteil befinden sich Internatsschulen. Auf jeden Fall hat aber die zweite Sprache im anderssprechenden Land — in unserem Falle das Deutsche (Englische, Französische) im spanischsprechenden

Chile — naturgemäß das Nachsehen, es sei denn, die Familie hält hartnäckig und bewußt an der Sprache fest, die nicht Landessprache ist.

Soweit über die Nachteile, die ganz allgemein eine zweite Sprache neben der Landessprache zu spüren bekommt. Dazu treten nun spezielle Schwierigkeiten für den Fall, daß das D e u t s c h e die zweite Sprache sein soll, Schwierigkeiten, die unser besonderes Interesse verdienen, da ihre Beseitigung, falls möglich, die Erfolge unserer Deutschen Schulen verbessert.

1. *Schwierigkeit der deutschen Sprache.* Deutsch ist bekanntermaßen eine schwierigere Sprache als z. B. Englisch oder (für spanisch sprechende Kinder) Französisch. Jeder spanisch sprechende Schüler wird bei gleicher Bemühung und gleichem Zeitaufwand eine bessere Beherrschung des Englischen oder Französischen erreichen als des Deutschen. Dieser Gesichtspunkt bedarf keiner weiteren Ausführung.

2. *Rang der deutschen Sprache im Gastlande.* Es gibt eine Rangordnung der Sprachen, entstanden aus kulturellen, historischen, politischen, praktischen und vielen anderen Gründen, deren Untersuchung hier nicht zu Debatte steht, eine Rangordnung, die nicht in allen Teilen der Erde die gleiche ist und sich auch zeitlich verändert. Dieser Rang einer Sprache wird von unseren Schülern sehr deutlich empfunden und ist entscheidend für das Interesse, mit dem sie an die Erlernung derselben herangehen. Es ist durchaus nicht gleich, ob man einem Schüler zumutet, neben der Landessprache Englisch oder etwa Polnisch zu lernen. Die Rangordnung der Fremdsprachen in Chile sieht Englisch und Französisch etwa gleichwertig an der Spitze (vor 100 und auch noch vor 50 Jahren führte das Französische, das inzwischen stark verloren hat, eindeutig die Rangordnung an), danach erst folgt mit deutlichem Abstand das Deutsche mit geringem Vorsprung vor Portugiesisch, Italienisch, Russisch und weiteren Sprachen. Der Anreiz, den die deutsche Sprache den Schülern auf Grund ihres Ranges bietet, ist also nicht allzu groß, wenn auch im Steigen begriffen.

Folgende kleine Begebenheit, die sich während des letzten Krieges in Osorno zugetragen hat, möge die praktische Auswirkung des Ranges einer Sprache vor Augen führen: Zwei Herren unterhalten sich auf der Straße auf deutsch und werden von einem Polizisten deswegen vermahnt, der ihnen bedeutet, man befinde sich in Chile und spreche hier nicht deutsch sondern spanisch. Einer der Herren erwidert nun auf spanisch und sagt dem Polizisten, sie hätten ja garnicht deutsch sondern englisch gesprochen. Worauf dieser sich höflich entschuldigte: d a s hätte er nicht gewußt. — Der Fall ist vielleicht extrem, da er zu einer Zeit spielte, da alles Deutsche niedrig im Kurs stand. Er bleibt jedoch aufschlußreich.

3. *Spezielle Hemmungen der Schüler gegenüber der deutschen Sprache.* Zu Beginn dieses Berichtes wurde gesagt, daß unsere Schüler dem Deutschen gegenüber Hemmungen zeigen und sich oft in deutlicher Opposition befinden. Diese zunächst unverständliche Haltung könnte durch die folgenden Begründungen verständlich werden:

a) *Rangordnung in der Klasse je nach der Spanischbeherrschung.* In jeder Klasse gibt es unter den Schülern eine heimliche Rangordnung, deren Zustandekommen nichts oder wenig mit den schulischen Leistungen zu tun hat. Für das Leben der Klasse als solcher ist es entscheidend, welcher Schüler oder welche Gruppe die Führung übernimmt. Es ist nun nicht zu übersehen, daß an unseren

Deutschen Schulen in Chile, und besonders im Süden, die Beherrschung des Spanischen sehr entscheidend für diese Rangordnung ist. Fast ausnahmslos geben diejenigen Schüler den Ton an, die sich in der spanischen Sprache am sichersten bewegen. Die Erklärung dafür könnte in folgendem zu suchen sein: Unsere Schulen waren nach ihrer Gründung in der „Kolonialzeit" zunächst rein deutsche, nach Chile verpflanzte Schulen. Eltern und Kinder sprachen deutsch, denn sie konnten kein Spanisch. 6 oder 8 Stunden wöchentlich waren der spanischen Sprache und Geschichte gewidmet. Sehr bald taten sich einige Kinder hervor, die sich das Spanische leichter und besser aneigneten als der Rest der Klasse. Sie wurden von den andern bestaunt und bewundert, und damit stieg ihr Ansehen und Rang innerhalb der Klasse beträchtlich. Die geschilderte Situation hat sich inzwischen abgeschwächt, sie besteht im Prinzip aber immer noch, und es scheint der Zeitpunkt noch nicht gekommen zu sein, wo ein Umschlag eintritt und wo alle selbstverständlich gut spanisch können und das Deutsche, als etwas besonderes, den Rang bestimmen würde. Dieser Entwicklung stünde zudem ein schweres Hemmnis gegenüber, das im Anschluß geklärt wird.

b) *Ja nicht „Gringo" sein oder als solcher gelten.* Im Gegensatz zu uns Deutschen kennt der Amerikaner keine Bewunderung des Fremden, keine „Fremdsüchtigkeit". In Nordamerika besteht sogar eine ausgesprochen entgegengesetzte Tendenz: was amerikanisch ist, ist gut, alles Fremde ist weniger gut; die Einwanderer aller Nationen und besonders die Kinder versuchen, so schnell wie möglich ganz amerikanisch zu werden. Auch in Chile ist der Fremde nicht besonders geachtet. „Gringo" ist ein Schimpfname, der geringschätzig den dummen Neuling kennzeichnet, der nicht dazu gehört und übers Ohr gehauen werden darf und soll. Unsere Kinder reagieren sehr scharf darauf, wenn sie als „gringos" bezeichnet oder betrachtet werden, denn nichts ist ihnen unangenehmer und peinlicher. Sie stehen sowieso im Verdacht der Gringotums, denn sie repräsentieren äußerlich meistens den blonden, großgewachsenen Typ und tragen deutsche Namen. Wenn sie nun gar noch deutsch sprechen, geraten sie in große Gefahr, ganz zum Gringo gestempelt zu werden. Man muß durchaus annehmen, daß viele einen deutlichen Komplex in dieser Beziehung haben, dessen Kompensation uns den Schlüssel gibt für das Verständnis der Abneigung, deutsch zu lernen und sich vor allem der deutschen Sprache zu bedienen. Jeglicher Zwang kann diesen Komplex nur vertiefen und führt zu keiner Lösung, sondern nur zur Opposition.

Folgendes Beispiel möge die Lage kennzeichnen: Im Archiv unserer Schule fand sich eine im Jahre 1937 oder 1938 von einer Deutsch-Chilenin verfaßte Erzählung „Der deutsche Osterhase im Jugendbund". Die Geschichte, in deutschen Versen verfaßt und mit kleinen Zeichnungen versehen, erzählt die Abenteuer des deutschen Osterhasen, der nach Chile kommt, um die deutschstämmigen Kinder zu besuchten und zu erfreuen. Nach seiner Landung fühlt er sich in der fremden Umgebung zunächst nicht recht wohl, trifft aber bald ein kleines, blondes Mädchen, das ihm recht deutsch aussieht, und er spricht es daher auch sehr freundlich auf deutsch an. Und nun kommt eine für uns äußerst aufschlußreiche Stelle des Gedichtes:

> Der Blondkopf aber, große Not, erwidert keinen Gruß,
> streckt garstig nur die Zunge raus und stampft mit seinem Fuß:
> — « ¡Anda, vete conejo! — ¿Crees que soy una gringa? »
> (Übersetzt: „Geh los, Hase, glaubst Du etwa, ich sei eine Gringa?").

Die Geschichte geht dann so weiter, daß der Osterhase schließlich doch die gebührende Aufnahme bei den deutschsprechenden Kindern des Jugendbundes findet. Das Beispiel spricht für sich und läßt den oben genannten Gringokomplex geradezu mit Händen greifen.

c) *Junges, starkes Nationalgefühl als Chilene.* Unsere deutschstämmigen Kinder, und diese bilden an den Schulen, von denen ich spreche, die große Mehrzahl, sind, obwohl durch Namen, Tradition und Sprache noch mehr oder weniger mit Deutschland verbunden, sehr bewußt Chilenen. Sie fühlen sich als Glied eines kleinen und jungen Volkes und lieben es mit einer eifersüchtigen und empfindlichen Liebe. Wehe dem, der ihr Chile nicht achtet und anerkennt, es über die Achsel ansieht und es, wie es ihrem Stolz erscheint, zu verkleinern sucht. Ihnen erscheint der Deutschlehrer als Vertreter eines Volkes, das sich anmaßt, besser, wertvoller, größer zu sein und das ihnen von Lehrern und Eltern ununterbrochen als Vorbild hingestellt wird. Das wird verstärkt dadurch, daß wir Deutschen durchaus zum Schulmeistertum mit erhobenem Zeigefinger neigen. Die selbstverständliche Sympathie eines normalen, natürlichen Kindes bei einem Zweikampf liegt bei dem Schwächeren. Die ganze Neigung fällt daher auf das schwächere und vermeintlich angegriffene Chile, das ja zudem i h r Land ist. Und weiter, kein Kind erträgt es auf längere Zeit, ununterbrochen ein fremdes Vorbild vorgesetzt zu erhalten, ohne schließlich dazu zu kommen, dieses Vorbild — zum mindesten nicht zu lieben.

d) *Instinktive Abwehr gegen Anforderungen, die aus dem deutschen Wesen erwachsen.* Ich glaube, es darf — wenn wir vermeiden, damit ein Werturteil auszusprechen — behauptet werden, daß die deutsche Lebensart mit mehr Mühe, Arbeit und Selbstdisziplin verbunden ist als die Art der latein-amerikanischen Völker, ihr Leben zu gestalten. Sollten unsere Kinder das nicht vielleicht instinktiv fühlen und den Anforderungen aus dem Wege zu gehen suchen, die mit der Akzeptierung deutschen Wesens und damit auch der deutschen Sprache unvermeidlich verbunden ist?

e) *Geringe Anforderungen im Deutschen in den staatlichen Prüfungen.* Der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden, was jeder Deutschlehrer der Humanitätsklassen immer wieder erfahren muß und was allgemein bekannt ist. Die Deutschkenntnisse unserer Schüler liegen im Durchschnitt weit über den Prüfungsanforderungen, die notgedrungen den Maßstäben der Staatsschulen etwa angeglichen werden müssen. Es besteht daher für unsere Schüler von hier aus kein Zwang oder Anreiz, sich mit dem Deutschen besonders intensiv zu beschäftigen. Deutsch ist im Gegenteil ihr bequemes Ausruhefach, in dem eine noch ausreichende Zensur ohne besondere Bemühungen gesichert ist.

Welche praktischen Folgerungen für unsere Deutscharbeit ergeben sich nun für uns aus den oben gewonnenen Einsichten? Sie seien kurz formuliert:

1. Lehrer und Eltern sollten sich der dargestellten Zusammenhänge bewußt werden.
2. Wir alle müssen bewußt mithelfen, um dem Deutschen als Kultur- und Weltsprache den Rang zu verleihen, der ihm zukommt.
3. Wir sollen von unseren Kindern in Bezug auf die Zweisprachigkeit nicht mehr verlangen, als ihre Begabung zuläßt.

4. Die Lehrerschaft sollte viel intensiver auf das Elternhaus einwirken, da die Familie in der wichtigen Kleinkindperiode über die sprachliche Entwicklung des Kindes entscheidet.
5. Die Schulen müssen viel größeren Wert auf die Internatsarbeit legen.
6. Die deutschen Lehrer sollten spanisch sprechen können. Jeder Lehrer muß als Vorbild mehr wissen als seine Schüler. Wie können wir von unseren Schülern Zweisprachigkeit verlangen, wenn wir sie selbst nicht haben? Das gilt auch für die Eltern.
7. Die deutschen Lehrer sollten selbst möglichst wenig „Gringo" sein.
8. Das Chilenentum der Kinder ist unbedingt zu achten. Chile ist nun einmal i h r e Heimat und i h r Vaterland. Deutschland liegt weit. Viel Takt ist nötig in der Darstellung Deutschlands als Vorbild.
9. Jeglicher Stoff, der im deutschsprachigen Unterricht an die Schüler herangetragen wird, sollte möglichst in ihrem Interessenbereich liegen. Die Kinder lernen deutsch sprechen und denken, wenn in der Stunde deutsch gesprochen wird u n d w e n n s i e d a b e i s i n d. Sie werden dabei sein, wenn man sie interessiert.
10. Die beste und nachhaltigste Berührung mit deutscher Sprache und deutschem Wesen ist ein längerer Besuch Deutschlands. Den Eltern, Schulen und anderen Institution sollte kein Opfer zu groß sein, um möglichst vielen älteren Schülern und Studenten einen solchen Besuch zu ermöglichen.

Die vorliegende Darstellung kann bei ihrer Kürze keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie hat ihren Zweck erfüllt, wenn sie uns einen Schritt weiter gebracht hat in der Diskussion des Grundproblems unserer Deutschen Schulen in Chile und vor allem im Verständnis für die Lage, in der sich unsere Kinder befinden. Denn nur aus diesem Verständnis heraus werden die Methoden zu finden sein, die zu besseren Ergebnissen in unserer Deutscharbeit führen können.

(Zu obigen Ausführungen nimmt im nächsten Heft *G. D. Moos* ergänzend und einschränkend Stellung. — Die Schriftleitung)

Sprachenschwierigkeiten und Versetzungen an der Deutschen Schule in Rom

Ausschnitte aus dem Jahresbericht 1957/58

In H. 3/1959, S. 68 haben wir statistische Angaben aus der Festschrift der Deutschen Schule in Rom gemacht. Zur Ergänzung lassen wir hier noch einige Abschnitte aus dem Jahresbericht 1957/58 dieser Schule folgen, weil wir annehmen, daß sie anderen Auslandsschulen Anregungen geben könnten. Die Überschriften sind von uns eingesetzt.

Schriftleitung

Sprachenschwierigkeiten und Versetzungen. Im I t a l i e n i s c h - U n t e r r i c h t waren im vergangenen Schuljahr je 2 Klassen wegen des sehr unterschiedlichen Kenntnisstandes der einzelnen Schüler in jeder Klasse zusammengelegt. So war bisher von je 2 Klassen ein Teil in einem sogenannten Unterkurs, ein anderer in einem Oberkurs untergebracht mit dem wenig erfreulichen Ergebnis, daß in der

Regel die Unterkursler ewig Unterkursler blieben und die Klassenspaltung kein absehbares Ende hatte. Dazu war im Unterkurs eine wahre Sisyphusarbeit zu leisten, weil immer wieder neue Anfänger in die halbwegs vorgerückte Gruppe hineingestellt werden mußten. Die jetzige Neuregelung des Italienisch-Unterrichts bezweckt, daß die Klassengemeinschaft möglichst gewahrt und gefestigt werden soll. Wer Italienisch als Muttersprache spricht oder es als Deutschrömer von Kind auf gelernt hat, sitzt nun auch im Italienischen in der gleichen Klasse wie die „Zugereisten" mit ihren grammatischen Grundkenntnissen und ihrem bescheidenen Vokabular. Nur die absoluten Anfänger werden in einem besonderen Kurs zusammengefaßt. Daß dies für die früheren „Unterkursler" zuerst ein wenig mühsam, für die früheren „Oberkursler" gelegentlich etwas langweilig ist, muß in Kauf genommen werden.

Im Grunde ist es ja die gleiche Schwierigkeit, die das Deutsche für alle bietet, die es nicht als Muttersprache sprechen und die doch auf ihre Weise und mit aller Mühe den Anschluß an den Klassenstand erkämpfen müssen. Psychologisch wird so ein kleiner Ausgleich für die Italiener geschaffen, die im Deutschen notwendigerweise hinten marschieren. Es ergibt sich aus dieser organisatorischen Neuregelung allerdings auch, daß der Stoff des italienischen Lehrplanes stärker an unsere Methode und unsere Unterrichtsziele angepaßt werden muß: weniger Literaturgeschichte, mehr Gewicht auf Sprechen, Lesen, Schreiben, mehr moderne Lektüre, aus der Vergangenheit nur das über den nationalen Rahmen Gültige.

Damit sind wir schon mitten drin in den Schwierigkeiten, die für uns das Wort „Klassenstand" problematisch machen. Notwendigerweise hinken die Deutschen im Italienischen hinter den Italienern, die Italiener hinter den Deutschen im Deutschen her. Aber wieviel Zwischenschattierungen, wieviel Fälle von halbem und ungefährem Wissen und Können gibt es bei uns! Und die Holländer, Belgier, Schweden, die unsere Schule in wachsender Zahl besuchen, können sich *weder* im Italienischen *noch* im Deutschen ausruhen! Aber damit nicht genug: auch unter den Deutschen, den Österreichern, den Schweizern häufen sich die Komplikationen. Der Normalfall, daß das Gros der Klasse vorrückt, unterwegs ein paar Sitzenbleiber verliert und ein paar Zuzügler gewinnt, existiert bei uns nicht. Die Ausnahme dominiert durchaus; von den 60 Schülern der oberen Klassen sind nur 11 seit der Sexta auf unserer Schule! Bei der Buntscheckigkeit des innerdeutschen Schulwesens bedeutet das, daß fast jeder Neuankömmling ein „Fall" ist, mit Überschüssen in bestimmten Fächern und Defiziten in anderen.

Was konnten wir tun? Vor allem: jeden Fall auch als Fall behandeln. Wir haben Ziele gesteckt (in der Regel das Nachholen von zwei Jahren in einem Jahr), wir haben durch Festsetzung von Zwischenprüfungen Möglichkeiten der Selbstkontrolle gegeben, im Lateinischen die Möglichkeit geboten, am Unterricht einer niedrigeren Klasse teilzunehmen. Vor allem: wir haben bei der Versetzung berücksichtigt, daß wir nicht mit einem Normalmaß messen können, und wir haben von der Nichtversetzung nur dann Gebrauch gemacht, wenn ausgeschlossen war, daß der Schüler auf der nächsten Stufe erfolgreich mitarbeiten konnte, oder wenn Faulheit für die abgrundtiefen Löcher verantwortlich war.

Wenige Schüler sind nicht versetzt worden, diese wenigen allerdings definitiv. Dem italienischen Brauch des „esame di riparazione" haben wir uns mit voller

Absicht nicht angeschlossen, und auch das Hintertürchen, das einem Nichtversetzten der *Höheren* Schule erlaubte, beim Übertritt in die *Mittel*schule aufzusteigen, ist — im Interesse der Schüler selber — geschlossen worden. Wir müssen hier den Eltern für ihr Verständnis und ihre Mitarbeit danken, auch wenn die von der Schule getroffenen Maßnahmen sie zunächst schmerzlich betroffen haben.

Erst in den Klassen der Oberstufe wird die Zusammensetzung unserer Klassen homogener, so daß die Durchführung der Reifeprüfung nach den Vorschriften der in Deutschland üblichen Examen (unter Berücksichtigung österreichischer Stoffgebiete bei österreichischen Abiturienten) durchgeführt werden kann.

Kein aufgabenfreies Wochenende. In Deutschland ist das Stöhnen über die Aufgabenüberlastung allgemein. Die überbelegten Klassen zwingen ebenso dazu wie der Perfektionierungsdrang in der Brust manches deutschen Schulmannes. In Rom haben wir zwar kleinere Klassen, aber die Verhältnisse liegen hier aus anderen Gründen ähnlich. Nur in einer Schule mit wirklich kleinen Klassen ist es noch möglich, das Hauptgewicht des Lernens in den Unterricht selbst zu verlegen. Darum haben wir uns auch noch nicht entschließen können, uns dem in Deutschland viel geübten Brauch des aufgabenfreien Wochenendes anzuschließen. Wir möchten den gleichen Effekt lieber im freien Einverständnis und von Fall zu Fall erreichen.

Schuljahrdauer. Das Schuljahr begann bisher „etwa" am 20. September — allerdings nach italienischer Gewohnheit etwas zögernd, weil eine Reihe von Kindern mit oder ohne Eltern noch in der Sommerfrische waren. Um klare Verhältnisse zu schaffen, hat der Schulvorstand beschlossen, in Zukunft mit dem 1. Oktober zu beginnen und mit dem 30. Juni zu schließen. (Die Sommerferien dauern also volle 3 Monate. Man meint, das sollte ausreichen; aber Landessitten sind, wie wir aus eigener Erfahrung wissen, besonders in romanischen Ländern schwer zu beseitigen. — Schriftleitung) .

Lehreraustausch. Seit langem unterhalten wir gutnachbarliche Beziehungen zur hiesigen Schweizer Schule. Sie haben in diesem Jahr durch einen Lehreraustausch zwischen beiden Schulen ihre ersten Früchte getragen. Auch mit dem französischen Lycée Chateaubriand haben wir gute Beziehungen anknüpfen können.

Die Deutsche Schule Stockholm 1569—1959

Von Malte Unrau, Stockholm *)

Die kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Schweden und Deutschland können auf eine lange Tradition zurückblicken. Sie erreichten ihren ersten Höhepunkt zur Zeit der Hanse. Der Einfluß dieses mächtigen Handelsbundes war auf wirtschaftlichem Gebiet von tiefgreifender Wirkung. Die Hanse beeinflußte aber auch die geistige Kultur des schwedischen Reiches während

*) Die Unterlagen zum geschichtlichen Teil des Aufsatzes wurden zahlreichen schwedischen Büchern aus dem 17. und 18. Jahrhundert entnommen, sowie der Urkundensammlung der Deutschen Schule, die der Verfasser im Stockholmer Stadtarchiv einsehen konnte. Genannt seien: *Terlin*, Stockholms stad; *Rüdling*, Det i flor stående Stockholm (1731); *Elers*, Stockholm (1800); *Strindberg*, Gamla Stockholm (1882).

dieser Zeit, in der sich viele Bürger aus dem norddeutschen Raum in Stockholm und in kleineren schwedischen Städten niederließen. Die Erben der Hanse, die Vasakönige, legten im 16. Jahrhundert nach Auflösung der skandinavischen Union den Grund zum modernen Schweden. König Gustav Vasa, der politisch erfahrene Mitarbeiter und Ratgeber aus Deutschland berief, wurde zum Gründer eines selbständigen schwedischen Königreiches.

In dieser Zeit beginnt das Archiv der deutschen St. Gertruds-Gemeinde zu Stockholm, dessen umfangreiches Material aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts uns wichtige Hinweise über das Bestehen der Deutschen Schule zu Stockholm liefert. Die vorliegenden Kirchenrechnungen, die vom Jahre 1569 an vorhanden sind und sich jetzt im Archiv der Stadt Stockholm befinden, teilen uns mit, daß während der Rechnungsperiode 1569 bis 1571 der Schulmeister Christoph von der Gemeinde mit 430 Mark besoldet und ihm außerdem die Miete bezahlt wurde. Ferner geht aus den Rechnungen hervor, daß Christoph, der wahrscheinlich zugleich Kantor war, im Jahre 1572 starb und auf Gemeindekosten bestattet wurde.

Sein Nachfolger wurde Marcus Sylvius aus Elbing. Aus den Kirchenbüchern ist ersichtlich, daß er am 28. Juli 1573 der Gemeinde den Empfang von 875 Mark bescheinigte. Von diesem Betrag werden 275 Mark als Deckung seiner Reisekosten nach Stockholm angegeben, während er 600 Mark für drei Quartale Schuldienst erhielt. Sein Nachfolger wurde der Schulmeister Thomas, dem gleichfalls die Reiseauslagen von Deutschland nach Schweden ersetzt wurden. Die Besoldung dieser ersten uns namentlich bekannten Lehrer der Schule war noch sehr schlecht. Das geht aus einem Vergleich mit dem Einkommen des Predigers der deutschen St. Gertruds-Gemeinde zu Stockholm hervor, der weit mehr als das doppelte Einkommen erhielt. So sagen uns die Rechnungsakten aus den Geschäftsjahren 1580/81 und 1583/84, daß der Schulmeister Burchard ein Jahresgehalt von 52 Talern hatte, der Prediger der Gemeinde jedoch ein solches von 160 Talern. Als Schulraum diente den Kindern der deutschen Gemeinde der zu diesem Zwecke eingerichtete Chor der St. Gertruds-Kirche, die zu dieser Zeit ausgebaut wurde. Außerdem wird uns berichtet, daß in den Monaten Juli/August, Oktober/November, Januar und April/Mai für die Schüler Prüfungen stattfanden. Der Schulmeister erhielt für jede Prüfung 1½ Taler, um Papier, Tinte, Federn und Äpfel zu kaufen.

Diese ersten Quellen über die Deutsche Schule in Stockholm zeigen uns nur, daß die Schule schon 1569 bestand; von den Anfängen ist uns jedoch nichts überliefert. Nur wenige deutsche Auslandsschulen wurden aber früher ins Leben gerufen. Soweit mir bekannt ist, waren es die durch die deutschen Siedlungszüge in Osteuropa entstandenen Schulen.*) Hierzu gehört die deutsche Domschule in Reval, die im Jahre 1319 gegründet wurde. Ein Jahrhundert später, in den Jahren 1430 und 1446, wurden deutsche Lehrer an die siebenbürgisch-sächsischen Schulen nach Groß-Schenk und Hermannstadt berufen. Mit der Gründung der Stockholmer Schule, die wahrscheinlich in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts erfolgte, setzt für die deutschen Auslandschulen ein bedeutender Aufschwung ein. So folgten deutsche Schulgründungen 1575 in Kopenhagen, 1626 in Moskau, 1710 in Petersburg und 1740 in Bukarest.

*) Vgl. dazu Schmidt-Boelitz, Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande I, S. 16—35. — Die Schriftleitung.

Von besonderer Bedeutung für die spätere Entwicklung der Stockholmer Schule waren ein „offener Brief" Karls IX. aus dem Jahre 1607 und ein Erlaß Gustav Adolfs II. aus dem Jahre 1612. In dem Brief Karls IX. wird beurkundet, daß die deutsche Gemeinde aus ihren Einkünften ihre Schule unterhalten dürfe und die Schulmeister besolden möge. Gustav Adolf II. erteilte der deutschen St. Gertruds-Gemeinde ein weiteres bedeutendes Privileg, in welchem er der Gemeinde die Aufrechterhaltung der Schule bestätigte, damit den Kindern Lesen, Schreiben und Singen gelehrt werde. Außerdem wird in diesem Schreiben bestimmt, daß neben der Gemeindeschule keine weitere deutsche Schule bestehen dürfe. Schulträger blieb demnach die kirchliche Gemeinde, die die Schule begründet hatte. Dieser Zustand änderte sich bis zur Schließung der Schule im Jahre 1888 nicht. Noch im vergangenen Jahrhundert bestand der Schulvorstand aus dem Pfarrer der St. Gertruds-Gemeinde und vier Gemeindemitgliedern. Die Umwandlung von einer konfessionellen Gemeinde- in eine Vereinsschule, wie es bei vielen Auslandsschulen im 19. Jahrhundert der Fall war, erfolgte erst bei ihrer Wiedereröffnung während des letzten Krieges.

Die erste Schulordnung wurde 1627 vom Pfarrer Rothlöben geschrieben, 1635 wurde sie angenommen, 1773 verbessert und erst 1841 wesentlich geändert. Diese Änderung war auf Grund der 1820 in ganz Schweden in Kraft getretenen neuen Schulordnung notwendig geworden.

Die Schulgeschichte ist gekennzeichnet durch ein Auf und Ab auf unterrichtlichem und wirtschaftlichem Gebiet. Zeitströmungen und der Einfluß starker Einzelpersönlichkeiten lassen sich erkennen. Nach schwierigen Anfangsjahren dienten 1616 schon drei Lehrer der Schule. Als Unterrichtsraum benutzte man seit 1576 ein mietfreies Privatzimmer in einem alten Gildehaus der Stockholmer Altstadt, bis dann 1670 ein neuerbautes Schulhaus zur Verfügung stand. In diesen Jahrzehnten bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts wuchs das öffentliche Interesse an der Schule. Sie wurde als humanistisches Gymnasium geführt und war auch durch ihre Theateraufführungen bekannt. Sie wurde von vielen schwedischen Kindern besucht und hatte das Recht, auf das Universitätsstudium vorzubereiten. Wie gut ihr Ruf war, geht aus den anerkennenden Worten Karls XII. hervor, der 1717 über die Deutsche Schule sagte, „sie sei die einzige Schule in der ganzen Stadt, die mit einem Gymnasium verglichen werden könne. Vermutlich gebe es im ganzen Reich kein Kollegium, an dem nicht jemand sei, der nicht an dieser Schule seine Grundlagen zum Studium erworben habe."

Unter den Förderern der Schule im 18. Jahrhundert ist der Hofkellermeister Fuhrmann zu nennen, der 1776 vierundvierzigtausend Taler Kupfermünzen zum Umbau des Gebäudes und zwölf Stipendien stiftete. Noch ein Jahrhundert später wird von 21 Stipendiaten berichtet, denen durch die Fuhrmann'sche Stiftung der Besuch der Schule ermöglicht wurde. In dieser Zeit wird als Rektor Dr. Wilhelm Lüdeke erwähnt, der 1774 zum Pfarrer und später zum Inspektor der Anstalt ernannt wurde. Er wirkte als vorbildliche Lehrerpersönlichkeit, und seine pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen förderten die Entwicklung der Schule in jeder Hinsicht. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erfolgte die Umwandlung von einem humanistischen in ein neusprachliches Gymnasium. Es heißt, die Schule sei wahrscheinlich die einzige Anstalt in der Stadt, in der moderne Sprachen gelehrt würden. Im Schuljahr 1857/58 bestand die Schule aus drei Oberschulklassen mit 80 Kindern, für welche insgesamt 26 Freistellen

zur Verfügung standen. In diesen Klassen, die wöchentlich 36 Stunden Unterricht erhielten, wurden im Sprachunterricht neben Deutsch und Schwedisch Französisch, Englisch und Latein erteilt. Die drei Lehrer, die diese Klassen unterrichteten, gaben wöchentlich je 24 Stunden. Außerdem gab es eine vorbereitende Klasse, in der 26 Knaben und 6 Mädchen von einem Volksschullehrer 26 Stunden in der Woche unterrichtet wurden.

In den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts begann für die Deutsche Schule eine Krise, die 1888 zu ihrer Schließung führte. Die wirtschaftlichen Existenzbedingungen hatten sich zu dieser Zeit verschlechtert. Das Jahr 1883 forderte von der Gemeinde einen Zuschuß von 4810 Kronen für die Schulkasse — für die damalige Zeit eine beträchtliche Summe. Die Beschaffenheit des Schulhauses war schlecht. In dem Protokoll einer Schulvorstandssitzung vom Mai 1885 heißt es: „Das Gebäude in der schmalen und ziemlich dunklen Gasse ist nicht geeignet, eine größere Schülerzahl heranzuziehen. Die Gemeinde müsse darauf Bedacht nehmen, wenn eine Hebung der Schule erzielt werden solle, ein würdiges und den Anforderungen der Jetztzeit entsprechendes Lokal zu beschaffen." Dieser Zustand konnte ein Jahr später durch den Umzug in ein geeigneteres Gebäude geändert werden. Das Niveau der Schule war jedoch gesunken. Der Erziehung nach deutscher Art war nicht mehr die gleiche wie in der Vergangenheit. In einem Inspektionsbericht von 1885 ist zu lesen, daß der Unterricht in allen Klassen nicht zufriedenstellend sei und daß die schwedische Lehrerin in der untersten Klasse, die gar nicht Deutsch verstehe, durch eine deutsche Lehrkraft ersetzt werden müsse. Kurze Zeit später wurde sogar in einer Schulvorstandssitzung die Ablösung aller alten Lehrkräfte und ihr Ersatz durch neue tüchtige Lehrer aus Deutschland gefordert. Zu den Tatsachen, die zur Schließung der Schule beitrugen, kam hinzu, daß das staatliche Schulwesen Schwedens am Ende des 19. Jahrhunderts eine beachtliche Höhe erreicht hatte und daß viele deutsche Eltern ihre Kinder in die Schulen des Gastlandes schickten.

Die Zeit des Dritten Reiches zerstörte in Schweden weitgehend das moralische Ansehen, das Deutschland bis dahin in hohem Maße genossen hatte. Eine Folge war auch der Rückgang des Interesses an der deutschen Sprache nach Kriegsende. Diese Tatsache wurde bei der Neuordnung der schwedischen Lehrpläne im Jahre 1947 deutlich: Der Deutschunterricht an den Schulen des Landes rückte von der ersten an die zweite Stelle des Fremdsprachenunterrichtes. Es war eine Maßnahme, die nicht allein durch rein pädagogische Motive begründet werden konnte. Die Schließung der Deutschen Schule war im Mai 1945 erfolgt. Erst im Oktober 1957 wurde sie unter Studienrat Boettge wiedereröffnet. Die sieben 10—12 jährigen Mädchen und Jungen, die sich zum Wiederbeginn eingefunden hatten, wurden in einem Schulzirkel zusammengefaßt und in der ersten Zeit in einem von der St. Gertrudsgemeinde gemieteten Raum unterrichtet. Dieser Kreis bildete den Anfang für eine höhere Schule, während auf die Einrichtung einer Grundschule aus räumlichen und personellen Gründen zunächst verzichtet werden mußte. Nachdem sich die Schülerzahl vergrößert hatte, wurden im Schuljahr 1954/55 für die beiden Realklassen Sexta und Quinta Räume in einem Stockholmer Jugendheim gemietet. Im Februar 1955 erfolgte die Gründung des Deutschen Schulvereins, der als Träger der Schule zusammen mit dem Schulleiter von nun an die eigentliche Verwaltung der Schule übernahm und sie in allen Rechtsfragen zu vertreten hatte. Zum Beginn des Schuljahres 1955/56 verpflichtete der Schul-

vorstand die ersten Lehrkräfte aus Deutschland. Es waren jetzt die erste Grundschulklasse und die drei Realklassen Sexta bis Quarta vorhanden. Das größte Problem, daß zunächst gelöst werden mußte, waren die beengten räumlichen Verhältnisse in dem gemieteten Jugendheim und die abseitige Lage des Gebäudes in einem südlichen Vorort Stockholms. Es gelang zwar, zum Schuljahrsanfang 1957/58 in einem anderen Jugendheim weitere Klassenzimmer für die Grundschulklassen zu mieten, die Lage verbesserte sich dadurch aber nicht; denn diese beiden Gebäude lagen weit auseinander. Ein sehr erfreuliches Ereignis für Lehrer und Schüler war daher die Rückgabe des früheren deutschen Schulgebäudes im Oktober des vergangenen Jahres, die nach langwierigen Verhandlungen mit den schwedischen Behörden erfolgte. Das Gebäude war nach dem Kriege beschlagnahmt und dann an die Stadt Stockholm verkauft worden. Es wurde dem Schulverein mietweise wieder zur Verfügung gestellt. Das Grundstück liegt in bester Wohnlage und ist von allen Richtungen gut zu erreichen, was bei der Weitläufigkeit des Stockholmer Stadtgebietes sehr wichtig ist. Hinzu kommt, daß dank der Geräumigkeit des Gebäudes dem weiteren Ausbau zu einer modernen Schule nichts im Wege steht. Erfreulicherweise sind die finanziellen Mittel zum Um- und Ausbau der Klassenräume und der Turnhalle, die gleichzeitig als Festraum eingerichtet wird, vorhanden. Mit der Vollendung der begonnenen Bauarbeiten ist noch im laufenden Schuljahr zu rechnen. Für die Weiterentwicklung der Schule werden sich die Rückgabe und der Ausbau des alten Gebäudes günstig auswirken. Erst wenn der vorbildliche Stand der Landesschulen in ihren Baulichkeiten, Lehrmitteln und selbstverständlich im Unterricht und der Erziehung erreicht ist, kann mit einem Ansteigen der Schülerzahl gerechnet werden. Diese betrug am Anfang des Schuljahres 1958/59 140 Schüler und Schülerinnen. Die verhältnismäßig niedrige Zahl bei einer so starken deutschen Kolonie war bisher in erster Linie auf die ungenügenden räumlichen Verhältnisse und die schlechte Lage des Schulgebäudes zurückzuführen. Leider besteht aber bei einem Teil der deutschen Elternschaft noch immer die Neigung, ihre Kinder den schwedischen Schulen anzuvertrauen, weil sie dort bessere Beziehungen für ihr künftiges Leben und damit ein leichteres Fortkommen finden.

Dringend notwendig ist für den weiteren Aufbau die Einrichtung eines Kindergartens, die vorbereitet ist und in nächster Zeit erfolgt. Der Kindergarten soll die Kinder schulreif machen, was auch das Ziel der schwedischen Kindergärten ist; außerdem aber soll er die ungleichmäßige sprachliche Vorbildung, die bisher beim Eintritt der Schulanfänger in die erste Grundschulklasse eine sehr unterschiedliche Höhe zeigte, beseitigen. Der Unterricht in den ersten Klassen wird dann wesentlich erleichtert.

Die vier Grundschulklassen sind zur Zeit noch sehr schwach belegt. Die Auffüllung dieser Klassen mit deutschsprachigen Kindern ist für die Zukunft besonders wichtig. Das wird in erster Linie davon abhängen, ob die deutsche Elternschaft es vorzieht, ihre Kinder in die dem Elternhaus näher liegenden und unentgeltlichen Landesschulen oder in die Deutsche Schule zu schicken, die aus wirtschaftlichen Gründen von den Eltern der Grundschulkinder ein hohes Schulgeld verlangen muß. Neben der vierklassigen Grundschule wurde eine kombinierte 5. - 8. Volksschulklasse eingerichtet. In dieser sind jene Schüler zusammengefaßt, die dem Unterricht in den Realschulklassen nicht folgen können und ihrer Begabung und ihren Anlagen nach in die Volksschuloberstufe gehören.

Diese Einrichtung hat sich bewährt, da diese Kinder jetzt die Unterrichtsarbeit in den Klassen Sexta bis Quarta nicht mehr belasten. Die Oberstufe besteht zur Zeit aus sechs Klassen eines neusprachlichen Gymnasiums. Am Ende des Schuljahres 1958/59 wird erstmalig nach dem Kriege die Schlußprüfung für Deutsche Schulen im Ausland stattfinden. Die Schüler der Prüfungsklasse, die gleichzeitig das Zeugnis für das schwedische Realexamen erhalten wollen, müssen unter schwedischer Aufsicht und nach schwedischen Bestimmungen eine Ergänzungsprüfung in den Fächern Schwedisch und Schwedische Geschichte ablegen. Außer in diesen beiden Fächern ist die Unterrichtssprache in allen Klassen Deutsch. Schwedisch wird aber als zweite Muttersprache und für einen Teil der Kinder als erste Fremdsprache vom ersten bis zum letzten Schuljahr betrieben. Den schwedischen Lehrplänen nach muß von Sexta ab Englisch gegeben werden. In der Quarta kommt als Wahlfach Latein hinzu, das in Schweden erst von der Obertertia ab erteilt wird. Erschwert wird die Unterrichtsarbeit in der Oberstufe durch eine große Zahl von nichtdeutschen Kindern, die verschiedenen Nationen angehören. Sie können oft dem Unterricht in den Klassen, in welche sie ihrem Alter entsprechend eingereiht wurden, trotz Nachhilfestunden und Sonderkursen nur schwer folgen. Eine Ablehnung dieser zum Teil begabten Schüler war bisher meist schlecht möglich, da das die Hoffnungen der ausländischen Eltern auf die Deutsche Schule und das Vertrauen zu ihr enttäuscht hätte. Nicht zu vergessen ist, daß die Aufnahme dieser Schüler die wirtschaftliche Lage der Schule verbessert. Wenn bisher in den meisten Fällen die Aufnahme dieser Schüler bejaht wurde, so muß in Zukunft in der Oberstufe das Problem der Neuaufnahme von nichtdeutschen Schülern gesondert behandelt werden, um zu vermeiden, daß der deutsche Sprachunterricht und der Unterricht überhaupt zu sehr den Bedürfnissen und Fähigkeiten dieser Schüler angepaßt wird.

Die Rechtsverhältnisse der Schule wurden vor kurzer Zeit durch einen Beschluß der schwedischen Regierung festgelegt, durch den sie der königlichen Oberschulbehörde unterstellt wurde. Gleichzeitig erhielt sie Examensrecht, und die ausgestellten Zeugnisse der Schule werden in Schweden anerkannt. Wenn auch nach diesem Beschluß die Schule den Anforderungen und Bedürfnissen des Gastlandes in begrenztem Maße Rechnung tragen muß, so wird weiterhin ihre Aufgabe darin bestehen, Mittlerin zwischen Heimat und Gastland zu sein und deutsches Kulturgut zu pflegen. Die Gewähr zur Erfüllung dieser Aufgaben ist durch das gute Verhältnis zu den Landesbehörden gegeben, die der freien Entfaltung des deutschen Charakters in Unterricht und Erziehung genügend Spielraum lassen.

Persönliche Nachrichten

Zurückgekehrt: *Dr. W. Brettschneider,* StR, von D. Sch. Las Palmas/Span. nach 3 J. nach Wolfenbüttel, Große Schule.

Hinausgegangen: *Hans Heinr. Winckler,* StR (vor dem Krieg in Quito/Ecuador u. Barcelona, 1954—57 in San Salvador) im Februar 1959 von Cuxhaven als Schulleiter an D. Sch. Temuco/Chile. — *Ulrich Diekert,* MiSL, von Oberursel am 1. 10. 58 an D. Sch. Santa Cruz de Tenerife. — An die D. Sch. in Barranquilla gingen: Nov. 1958 *Karl Ernst Levy,* MiSL, aus Elmshorn; Dez. 1958 *Gerda Flessa,* L, Nürnberg; *Ruth Taig,* L, Nürnberg; *Hannelies Hanke,* L, Sprendlingen b. Offenbach; *Eberhard Hanke,* L, Buchschlag b. Offenbach; Jan. 1959 *Josef Beck,* StR, Düsseldorf. — *Horst Roux,* L, bisher

Bilbao, im Nov. 1958 an Col. Humboldt in Puebla/Mex. — *Wolfg. Albrecht*, MiSL, früher La Paz, von Hamburg am 1. 4 59 als Schulleiter an D. Sch. Traiguén/Chile. — *Friedr. Wilh. Kuhlmann*, StR, von Güntersloh am 1. 10. 58 als Sportlehrer an Col. San Miguel Madrid. — *Karl Aug. Darapsky*, StR, aus Frankfurt/M. am 26. 10. 58 als Schulleiter an D. Sch. Las Palmas/Span. — *Heinz Reckhorn*, L, aus Emsdetten/Westf. am 18. 2. 59 an D. Sch. Las Palmas. — *Marietheа Rasch*, MiSL, aus Bremen am 1. 11. 58 an Dsch. Botschaftsschule Moskau. — *Dr. Joachim Ploch*, Dipl. Psych. u. L, aus Würzburg nach 4½ J. D. Sch. Santiago de Chile am 1. 3. 59 weiterverpflichtet an Nedjat-ORSch. Kabul (D, Bi). — *Kurt Illgen*, Konrektor, von Stuttgart am 15. 4. 59 an D. Sch. Villa Ballester/Arg. — *Karla Müller-Henschel*, L, aus B.-Charlottenburg am 1. 3. 57 als Schulleiterin an Col. Alemán Contulmo/Chile.

Ordensauszeichnung. Der Kindergärtnerin der D. Sch. *Oruro/Bol. Schwester Evangelista* ist vom Herrn Bundespräsidenten für ihre in 27 Jahren geleistete unermüdliche und erfolgreiche Tätigkeit das Bundesverdienstkreuz verliehen worden. Überreicht wurde es ihr in einer vom Schulchor verschönten Feier durch den deutschen Konsul in Oruro. Der Direktor der Schule J. Schmidt hob in einer herzlichen Ansprache die Verdienste von Schw. Evangelista hervor.

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Der **„Unterausschuß des Bundestages für die deutschen Institute und Schulen im Ausland"** wurde neu gebildet. Zum Vorsitzenden wurde der Abgeordnete Heinz Kühn (SPD) gewählt. K.

In Heft 1/1959 der politisch-wissenschaftlichen Zeitschrift „Die neue Gesellschaft" wird in vier Beiträgen die **deutsche Kulturpolitik** behandelt. Senator *Landahl* weist nach, wie im Laufe der industriellen und gesellschaftlichen Umwälzungen der letzten 150 Jahre der Staat mehr und mehr in die Rolle eines Trägers der Kulturpolitik gedrängt wurde. Die gegenwärtige Situation wird von *Kurt Frey*, Generalsekretär der Kultusmin.-Konf., mit einer umfassenden Darstellung der Möglichkeiten und Gefahren des für die deutsche Kulturpolitik umstrittenen Föderalismus behandelt. *Heinz Kühn*, der neue Vorsitzende des „Unterausschusses für die deutschen Institute und Schulen im Ausland", behandelt die gegenwärtigen Probleme der auswärtigen Kulturarbeit Deutschlands. *Dr. Lindemann* schließlich läßt die Vision einer wirksamen deutschen Kulturpolitik entstehen. — Das Heft ist beim Verlag „Neue Gesellschaft" in Bielefeld für DM 2.— zu haben. K.

Die wichtigsten deutschen nichtamtlichen Institutionen, die sich mit der Kulturarbeit im Ausland befassen, haben in Bonn Anfang März eine **„Arbeitsgemeinschaft für internationalen Kulturaustausch"** gebildet. An der Arbeitsgemeinschaft sind beteiligt: der Arbeitsring Ausland für kulturelle Aufgaben (Köln), die Carl-Duisberg-Gesellschaft für Nachwuchsförderung (Köln), der Deutsche Akademische Austauschdienst (Bonn), die Friedrich-Ebert-Stiftung zur Förderung demokratischer Volkserziehung (Bonn), das Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache (München), das Institut für Auslandsbeziehungen (Stuttgart) und der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg (Braunschweig). Die „Arbeitsgemeinschaft" wird Erfahrungen austauschen, die Aufgabengebiete einschl. der Beziehungen zu anderen Kulturorganisationen und zu den amtlichen Stellen abgrenzen und Grundsätze für übereinstimmende Tätigkeiten ausarbeiten. („Welt", 9. 3. 59)

Amtliche Bezeichnung für höhere Auslandsschulen. Nach einem Beschluß des Auslandsschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 22. 2. 59 soll der Begriff „Höhere Schule" künftig ersetzt werden durch die Bezeichnungen *„zur Abschlußprüfung führende deutsche Auslands-*

schule" bzw. „*zur Reifeprüfung führende deutsche Auslandsschule*".

Schulen, die zur Abschlußprüfung führen, sind sowohl die höheren Schulen, die bis U 2 reichen, als auch die Mittelschulen. Für weiterführende Schulen (Sch. im Aufbau) ist die Abhaltung einer Abschlußprüfung Voraussetzung für die Genehmigung zur Einrichtung der Oberstufe. Sie fällt erst weg, wenn eine solche Schule endgültig als zur Reifeprüfung führend anerkannt ist.

Reifeprüfungen (RP) und Schlußprüfungen (SP) an Auslandsschulen zwischen 1. 4. 59—31. 3. 60:

Barcelona Col. San Alberto Magno, RP, und *Madrid* Col. San Miguel, RP, beide Juni 59 (OSchRat a. D. Dr. Dr. Döhner).

Bilbao D. Sch., SP, Juni 59 (Stadt-OSchRat Jaenichen).

Lissabon D. Sch., RP u. SP und *Porto* D. Sch., SP, beide Juni 59 (OStDir. a. D. Schröter).

Mailand D. Sch., RP und *Mailand* Istituto Giulia, RP, sowie *Rom* D. Sch., RP, alle Mai/Juni 59 (Leit. Reg. Dir. Dr. Reimers).

Kairo D. Evg. Obersch., RP, *Kairo* Sch. der Borromäerinnen, SP, und *Alexandrien* Sch. der Borromäerinnen, SP, alle Mai/Juni 59 (Reg. Dir. Dr. Kaier).

Vlodrop Kolleg St. Ludwig, RP, Frühj. 60 (Stadt-OSchRat Jaenichen).

Steyl Arnold-Janssen-Sch., RP und *Steyl* St. Michaels-Gymn., RP, beide Frühj. 60 (OSchRat Kluxen).

Den Haag D. Sch., RP u. SP, Frühj. 60 (OStDirektorin Derichsweiler).

Exaten Kolleg, RP, Frühj. 60 (OSchRat Jaenichen).

Brüssel D. Sch., RP, Frühj. 60 (OSchRat Quack).

Zuoz Lyceum Alpinum, RP und *St. Gallen* Inst. a. d. Rosenberg, RP, beide März 60 (MinRat a. D. Möhlmann).

Feldkirch Stella Matutina, RP, Juli 59 (ORegRat Schröder).

Vaduz Collegium Marianum, SP, März 60 (ORegRat Schröder).

Helsinki D. Sch., RP, April/Mai 59 (Leit. Reg. Dir. Dr. Reimers).

Stockholm D. Sch., SP, Juni 59 (MinRat a. D. Möhlmann).

Athen D. Sch., RP, März 60 (MinRat Dr. Höhne).

St. Germain-en-Laye Internationale Sch. Nostrifizierungsprüf., Juni 59 (OSchR. a. D. Dr. Dr. Döhner

Bitte an die Leiter der Auslandsschulen. Wir bitten die Leiter aller, auch der kleinsten Auslandsschulen, sich für regelmäßige Belieferung unserer Zeitschrift mit aktuellen Kurznachrichten mehr als bisher einzusetzen. Wenn sie selbst keine Zeit dazu finden, sollten sie ein Mitglied ihres Kollegiums, das als ständiger Verbindungsmann zur Zeitschrift arbeitet, mit dieser für uns wichtigen Aufgabe betrauen. — Auch um Einsendung von guten Fotos (Postkartengröße) für unsere Bildbeilage wird gebeten.

Tätigkeitsberichte. Berichte über die Tätigkeit eines Lehrers während seiner Auslandsdienstzeit laufen bei der für ihn zuständigen Heimat-Schulbehörde in der Regel nur ein, wenn ein Beauftragter der Kultusminister-Konferenz, etwa als Prüfungskommissar, die Schule besucht und dem Unterricht des betr. Kollegen beigewohnt hat. Sein Bericht geht dann über das AA in Abschrift an das zuständige Landes-Unterrichtsministerium und wird dort in die Personalakten eingereiht. Sonst aber können Jahre vergehen, ohne daß sich in den Personalakten außer dem Datum der Beurlaubung und Rückkehr eine Notiz über die Tätigkeit und Bewährung des Lehrers findet. Kehrt er dann zurück und hat etwa inzwischen der frühere Referent gewechselt, so ist der Heimkehrer nicht mehr persönlich bekannt. Um diese unter Umständen recht nachteilige Lücke in den Personalakten auszufüllen, empfiehlt es sich für jeden ins Ausland beurlaubten Lehrer, alljährlich und vor allem natürlich bei seiner Rückkehr seiner heimischen Behörde auf dem Dienstweg einen „Tätigkeitsbericht" einzureichen, in dem er über Umfang und Art seiner Arbeit in- und außerhalb der Schule, Besonderheiten seines Unter-

richtes und sonstige an ihn herangetretene Aufgaben Aufschluß gibt. Bei einem Ferienaufenthalt in der Heimat sollte er auch nie versäumen, „seinem" Referenten im Unterrichtsministerium einen Besuch zu machen und von seiner Tätigkeit zu erzählen. Nur so ist es möglich, daß der Referent mit dem Namen des Beurlaubten auch eine bestimmte Vorstellung von dessen Person und Arbeit verbindet.

Gegen die 5 Tage-Woche sprach sich in einer Denkschrift die Arbeitsgemeinschaft Höhere Schulen der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte aus. — Der Bayrische Kultusminister gab im Landtag als vorläufiges Ergebnis der Versuche mit der 5 Tage-Woche bekannt, daß die Lehrer überwiegend Nachteile festgestellt hätten: bei den Schülern bewirke die notgedrungen verlängerte Schulzeit in den 5 Tagen gegen Ende des Unterrichts eine außerordentliche Ermüdung, und die Ergebnisse der letzten Stunden seien geringer. Die Lehrer aber hätten eine spürbare Mehrbelastung und Ermüdung durch den zeitlichen Druck, durch Häufung des Vor- und Nachmittagsunterrichts und durch die Verschiebung der Korrekturen auf den Abend.

Rechtschreibung geographischer Namen. Ein aus Geographen, Kartographen und Germanisten bestehender Ausschuß soll Richtlinien zur Vereinheitlichung der Rechtschreibung geographischer Namen ausarbeiten und veröffentlichen. Zusammen mit der Duden-Redaktion soll ein „Geographie-Duden" herausgegeben werden.

Deutschunterricht für Offiziere der britischen Rheinarmee. Regelmäßigen Deutsch-Unterricht hat der Oberbefehlshaber der britischen Rheinarmee in Mönchen-Gladbach für alle Leutnante und Hauptleute als Pflichtfach angeordnet. Höhere Dienstgrade freiwillig.

Die **„Bonner Fachberichte aus der Sowjetzone"**, hg. vom BuMin. f. gesamtdeutsche Fragen in Bonn, unterrichten in Broschüren von je 8—28 S. DIN A 5 über das Schulwesen, das Berufs- und Fachschulwesen, die Spielfilmproduktion, den Arzt-, Richter- und Anwaltsberuf, das Handwerk und die landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften in der Sowjetzone. Neu erschienen ist in 2. Auflage das Bändchen „Universitäten und Hochschulen". Auf begründete Anfrage zu erhalten vom obengenannten Ministerium.

Sonstige Länder

Großbritannien. Über die umfangreiche Tätigkeit des *British Council* im Jahre 1957/58 unterrichtet ein aufschlußreicher Aufsatz von Dr. Dr. Thierfelder „Bemerkungen zum Jahresbericht des B. C." in den Mitt. d. Inst. f. Ausl.-Beziehungen 4/1958, S. 194 fg. Der Jahresetat des B. C. betrug darnach £ 3 867 899. Gegenwärtig unterrichtet der B. C. rund 100 000 Männer und Frauen in aller Welt.

Kolumbien. Landeskundliche Aufsätze über *Kolumbien* und über die Städte *Bogotá* und *Barranquilla* finden wir in Mitteil. d. Inst. für Ausl.-Bez. 4/1958, S. 206—213. — Ebenda S. 214 wird berichtet über den Stand des Deutschunterrichtes im Col. Andino *Bogotá,* im Col. de St. Clara Bogotá und an der Schweizer Auslandsschule Col. Helvetia in Bogotá, sowie an dem ursprünglich von einer Deutschen gegründeten und dann in kolumbianische Hände übergegangenen Instituto Alice Block in der gleichen Stadt. — Das Colegio de St. Clara, von Schulschwestern vom Kinde Jesus geleitet, hatte Anfang 1958 600 Schülerinnen; das schweizerische Col. Helvetia 472 Schüler, von denen nur 58 Schweizer, 371 Kolumbianer und 43 Angehörige anderer Staaten waren.

Die D. Sch. in *Cali* (1936 gegr., 1942 enteignet, 1952 wiedereröffnet) hatte Ende 1958 in Kindergarten, Vorschule und Oberstufe 620 Schüler, von denen 120 deutscher Abstammung und deutschsprachig waren. Sie wurden von 19 deutschen bzw. deutschstämmigen und 16 kolumbianischen Lehrern unterrichtet. Im KiGa. und in den ersten 5 Schulklassen haben deutsche Lehrer den Gesamtunterricht in Händen; nur die vom kolumb. Unterrichtsministerium geforderten spanischen Fächer werden von Kolumbianern gegeben. In der Oberschule ist Deutsch tägliche Pflichtstunde. Daneben erhalten die deutschsprachigen Kinder noch gesonderten Deutschunterricht. Außerdem wird versucht, in Pfadfindergruppen auf Fahr-

ten und in Lagern deutsche Art und Sprache zu pflegen.

(Mitt. d. Inst. f. Ausl.-Bez. 4/58)

Die in Bogotá erscheinende Tageszeitung „Rundschau" bringt in ihrer Ausgabe vom 3. 11. 58 einen Aufsatz von Schulleiter A. König über die Deutsche Schule in *Barranquilla.* Sie wurde 1913 gegründet und war bis 1930 in verschiedenen, meist recht unzureichenden Privathäusern untergebracht. 1930 wurde im Stadtteil Bellavista ein eigenes Schulgebäude bezogen, das auch eine Turnhalle enthielt. Damals bestand sie aus dem Kindergarten, 4 Primaria- und 4 Sekundariaklassen. Der Unterricht wurde nach deutschen Lehrplänen und in deutscher Sprache erteilt. Spanisch war Pflichtfach vom 1. Schuljahr ab, Englisch setzte in der 1. Sekundarklasse ein. In einem Bericht von 1931 heißt es bezeichnenderweise: „Die D. Sch. nimmt außer den Kindern der hier ansässigen deutschen Familien stets auch einige Kinder nichtdeutscher Eltern auf, sofern diese ihrer Abstammung und Erziehung nach einen Gewinn für das Deutschtum versprechen. Diese sollen im Kindergarten frühzeitig an den Klang der deutschen Sprache gewöhnt werden, damit es ihnen in den späteren Unterrichtsklassen nicht schwer wird, dem deutschen Unterricht zu folgen". Die Glanzzeit der Schule vor dem Krieg waren die Jahre 1936—40 mit ca. 250 Schülern. Im 2. Weltkrieg wurde die Schule 1942 von der kolumbianischen Regierung beschlagnahmt und enteignet. Alle Deutschen mußten Barranquilla verlassen; sie wurden teils nach Deutschland zurücktransportiert, teils bei Bogotá oder in den USA interniert. Nur langsam kamen nach dem Krieg wieder deutsche Familien nach B. Erst Ende 1955 konnte mit Unterstützung des AA die Schule wieder eröffnet werden, und zwar mit einem Kindergarten und 5 Primarklassen und 255 Schülern — ein Zeichen für das Vertrauen, das seitens der kolumbianischen Bevölkerung in die deutsche Erziehung gesetzt wurde. Die Grundschule (Primaria) wurde staatlich offiziell anerkannt; die Oberstufe (Secundaria) wurde mit 6 Jahrgängen amtlich zugelassen, von denen aber zunächst nur 2 geführt wurden. Im Januar 1959 wurde im Zug des planmäßigen Aufbaus die 3. Sekundarklasse eingerichtet. 1955 war das beschlagnahmte Schulgebäude noch nicht zurückgegeben; die Schule mußte in einem früher schon benutzten Privathaus untergebracht werden. Erst ein Jahr darauf erfolgte die Freigabe, und am 23. 2. 57 konnte das Haus nach umfangreichen Reparaturen wieder bezogen werden. (Im gleichen Gebäude befindet sich das Deutsche Konsulat). Von den heute 494 Schülern sind 62 % Knaben, 38 % Mädchen, die nach Landesgesetz außer im KiGa getrennt unterrichtet werden müssen. — Da nach dem Krieg außer wenigen der früheren deutschen Familien nur junge deutsche Ingenieure und Kaufleute nach B. kamen, so waren nach einer Statistik von 1958 unter damals 395 Schülern nur wenig deutsche Kinder vorhanden: Nur 23 Kinder sprachen noch wirklich deutsch; dazu kamen 42, von denen ein Elternteil deutsch ist und die nicht oder nur sehr wenig deutsch sprachen. Bei weiteren 21 Kindern war nur noch eine weitläufige deutsche Abstammung oder Verwandtschaft festzustellen. — Den Lehrkörper bilden heute einschließlich des Leiters 13 Deutsche (darunter 8 aus Deutschland beurlaubte) und 12 Kolumbianer. Über den heutigen Lehrplan und die Rolle des Deutschen im Unterricht gibt der Aufsatz leider keinen Aufschluß. Ein besonderes Problem ist der tägliche Transport von über 300 Schülern in der Großstadt von rd. 400 000 Einwohnern. Er erfolgt durch 4 schuleigene große Omnibusse. — Außer Rundschreiben an die Eltern gibt die Schule monatlich ein Mitteilungsblatt „El Informador" heraus.

Paraguay. Das Colegio de Goethe in *Asunción* feierte 1958 das Jubiläum seines 65jährigen Bestehens. Es wurde 1893 als Colegio Alemán der deutschen evg. Kirchengemeinde mit 11 Schülern eröffnet. 1945 war die Schule vorübergehend geschlossen worden, wurde aber schon 1946 wieder eröffnet und zählt heut in 7 Jahrgängen Primaria und 6 Jahren Secundaria über 1000 Schüler, die von 70 Lehrern unterrichtet werden.

Venezuela. Das Colegio Alemán in *Maracaibo* begann das Schuljahr 1958 mit 220 Schülern, von denen nur 43 der Muttersprache nach deutsch waren. Von den 8

Lehrern waren 3 Deutsche bzw. Deutschsprachige. Das erst im vorigen Jahr bezogene neue Gebäude wird bald wieder zu klein sein, denn auch für das laufende Schuljahr hatten sich viel mehr Schüler vormerken lassen, als aufgenommen werden konnten.

Zum erstenmal in seiner 66jährigen Geschichte hat das Colegio Humboldt in *Caracas* im vergangenen Jahr 11 Abiturienten (Bachillerato) entlassen können.

(Mitt. I. f. Ausl.-Bez. 4/58)

Puerto Rico. Der emeritierte Ordinarius für Pädagogik an der Universität Heidelberg Prof. Christian *Caselmann* wurde vom Gouverneur des Commonwealth of Puerto Rico eingeladen, zusammen mit Prof. Dr. Morgan *Bredsdorff* (Vordingberg, Dänemark) und Prof. Dr. Lamberto *Borghi* (Universität Florenz) das puertoricanische Unterrichtswesen zu studieren und Vorschläge zu seiner Verbesserung zu machen. Prof. Caselmann war zunächst im Herbst 1958 allein sechs Wochen in Puerto Rico, um sich zu orientieren. Er ging Ende Februar zusammen mit den beiden anderen Herren wieder hinüber, um während eines Aufenthaltes von drei Monaten einen Reformplan auszuarbeiten. — Puerto Rico ist ein selbständiges, aber mit USA durch Wirtschafts- und Wehrunion verbündetes Commonwealth. Es hat 2½ Mill. Einwohner und ist in starkem wirtschaftlichem und kulturellem Aufschwung begriffen und schon zu über 50 % industrialisiert. Es ist sehr dicht bevölkert. Seit 1903 besteht Schulpflicht für die sechsjährige Volksschule. Diese wird praktisch zu 94 % durchgeführt. Auf der Volksschule baut sich die sechsjährige „High School" auf. Die Insel hat 3 Universitäten: die Staatsuniversität in San Juan, eine Interamerican Presbiterian University in San Germán und eine katholische in Ponce. Das Bildungswesen ist ganz nach amerikanischem Muster aufgebaut. Das Volk spricht spanisch; Amtssprachen sind Spanisch und Englisch.

Spanien. Am 1. März d. J. wurde in einer Feier der Grundstein für das neue Gebäude der Deutschen Schule in *Madrid* gelegt. Es ist für die Aufnahme von rd. 1000 Schülern geplant. Außer den Diplomatischen Vertretern der Bundesrepublik und Spaniens nahmen an der Feier auch die Diplomatischen Vertreter Österreichs und der Schweiz teil. (SWD. Rundf. 9. 3. 59)

Mehr deutsche Schulen für den Vorderen Orient. Der SPD-Bundestagsabgeordnete Harry Bading hat nach seiner Informationsreise in den Vorderen Orient auf die Bedeutung deutscher *Gewerbeschulen* in diesem Gebiet hingewiesen und gefordert, daß noch mehr solcher Schulen in Zusammenarbeit mit den staatlichen Stellen dieser Länder errichtet werden. In allen Ländern des Vorderen Orients bestehe ein ausgesprochener Mangel an Technikern und Handwerkern. Schulen, die Verständnis für Maschinenpflege wecken und die Behandlung und Reparatur von Maschinen lehren, seien die Voraussetzung für die weitere Entwicklung der Wirtschaft in diesen Ländern. Während der Anwesenheit der Bundestagsdelegation in Bagdad wurde dort die erste deutsche Gewerbeschule eröffnet, an der der irakische Staat mit Grundstück und Baulichkeiten, die Bundesrepublik mit der gesamten technischen Ausstattung und der Gestellung der Lehrer beteiligt sind. Ähnliches gelte für *landwirtschaftliche Schulen.* Auch die Pionierarbeit der *deutschen Kirchen* auf schulischem Gebiet in diesen Ländern verdiene größte Unterstützung. (Nach „Die Zukunft meistern", SPD-Ref. Bonn)

Büchertisch

Rudolf Meldau: **Richtiges Englisch.** Nach Stichwörtern in alphabetischer Anordnung. Fehlerquellen beim Schreiben und Sprechen der englischen Sprache. G. Westermann, Braunschweig, 1951. 174 S., Hln., DM 4,80. — Der Lektor der engl. Sprache am Auslands- und Dolmetscher-Institut der Universität Mainz gibt in 363 Stichwörtern eine sehr gute Auslese der Schwierigkeiten, der feinen Unterschiede bei Synonymen und der Fälle häufiger Verwechslungen. Im Anhang sind die 2600 Ausdrücke des Textes deutsch und englisch nachschlagebereit. Die Begriffsbestimmungen sind sachlich klar und

scharf. — Der Verf. bittet um Mitarbeit von Kollegen aus der Praxis. Berger

Auf die folgenden Broschüren wird empfehlend hingewiesen:

„Was liest meine Klasse?" Klassenlesestoffe, Schülerbücherei, Sachlesestoffe. Hg. v. Jugendschriftenausschuß der Gewerkschaft „Erziehung u. Wissenschaft", Landesverband Schleswig-Holstein. Ausgabe 1959. Verlagsbuchhandlung Gustav Weiland Nachf., Lübeck. Einzelheft 0,60. 20 Ex. je 0,50 DM u. weitere Staffelung.

Hans Prinzhorn: **Persönlichkeits-Psychologie.** Bearbeitet von Ernst Frauchiger. 2. Aufl. Quelle u. Meyer, Heidelberg, 1958. 116 S. Ln. DM 8,50. — Ein schmaler, aber sehr inhaltsreicher Band des früh verstorbenen Psychologen und Psychiaters Hans Prinzhorn. An seiner Wiege haben viele Paten gestanden: Goethe und Carus, Schopenhauer und Nietzsche, Baron von Uexcüll, der ungarische Philosoph Palágui. Vor allem aber ist es das Gedankengut von Ludwig Klages, das hier für ein besonderes Gebiet der Seelenkunde, die Persönlichkeit, verwertet wurde. Es ist im Rahmen einer kurzen Besprechung unmöglich, den reichen Inhalt der Schrift auch nur andeutend zu skizzieren. In scharfsinniger, tiefbohrender Beweisführung untersucht der Verfasser den vieldeutigen Begriff der Persönlichkeit in einer schwerflüssigen, beziehungsreichen und oft schwer verständlichen Sprache, in seinen vielfältigen Abwandlungen und in der Stufenfolge seiner Entwicklung vom Urmenschen bis in unsere zerspaltene Gegenwart, oft mit ganz neuer, selbständiger Auffassung. Es ist eine Schrift für geduldige, sachkundige Leser, die mit der neuesten Psychologie, besonders mit den Werken von Ludwig Klages vertraut und die bereit sind, harte Gedankenarbeit zu leisten. Ihnen wird die kleine Abhandlung reiche Anregungen geben; sie werden sie mit viel Zustimmung, vielleicht auch mit manchem Widerspruch lesen. Solchen Lesern sei sie daher bestens empfohlen.

Keiper

St. von Borkowski: **Miniaturen erzieherischer Kunst.** 3. Aufl., Ferd. Dümmlers Verlag, 175 S., L, DM 7,60. — Rund 160 „Miniaturen", jede einzelne bei aller Gedrängtheit des Ausdrucks kristallklar und stilistisch meisterhaft, reihen sich in verbundener Folge von 6 Gruppen zur Ganzheit eines großartigen pädagogischen Überblicks. Kaum ein Problem des Erziehungsvorgangs wurde übersehen. Souveräne Beherrschung der psychologischen Grundlagen und der wissenschaftlichen Pädagogik leuchtet in vielen Darstellungen wohl auf, verdichtet sich aber nie zum Anspruch auf Ausschließlichkeit. Was auch über falsche und richtige Wege der Erziehung gesagt wird, stets geschieht es ohne die „Falten amtlicher Wichtigkeit, ohne die Gebärde des bewußt Vorbildlichen." Das Büchlein will die Geheimnisse der Erziehung anleuchten und deuten, aber nicht enthüllen, Liebevolle Einfühlung in die Seele des Jugendlichen ist erfolgversprechender als erlernte Routine. Eine pädagogische Propädentik von hoher Warte könnte man diese Miniaturen nennen. Aber auch der reife und selbstsichere Erzieher findet in ihnen ein Brevier für besinnliche und erhebende Stunden. Langerfeld

E. Halberstadt, Th. Wältermann und *Fr. Jung:* **Chemie für Mädchenmittelschulen und Mädchenrealschulen.** M. Diesterweg, Frankfurt a. M. 1958, 202 S., Hln. DM 7,40. — Entsprechend der besonderen Aufgabe des Buches sind Stoffauswahl und Text auf die Anwendungen der Chemie im täglichen Leben und in der Industrie zugeschnitten. Dennoch sind die Verfasser bemüht, zugleich eine Einführung in das Verständnis chemischer Vorgänge und Gesetzmäßigkeiten zu geben (Erhaltung der Masse, konstante und multiple Proportionen, Avogadro, einfache Gasgesetze, Formelsprache, Bauformeln, stöchiometrische Berechnungen u. a.). Diese systematische Hinführung läßt sich im ersten Teil leichter ermöglichen als in der 2. Hälfte des Buches, in der vom Abschnitt XI „Zweckmäßige und natürliche Hauswirtschaft" ab Verbindungen der Organischen Chemie gebracht werden. In anschaulich geschriebenen Kapiteln, wie „Vom Bleichen und Färben" oder „Vom Waschen und Reinigen" wird das Mädchen von der Praxis des täglichen Lebens her angesprochen. Im

Text wurde ein ungeheuerlich großes Tatsachenmaterial verarbeitet. Das alphabetische Register enthält fast 1300 Hinweise! Die Fülle des Stoffes erfordert eine weise Führung durch den Lehrer, der für seinen Unterricht vielseitige Anregung finden und manches z. B. Hinweise auf Unterrichtsfilme oder übersichtliche Tabellen sehr begrüßen wird. Die Materialfülle ist nicht ohne Gefahr für die Zuverlässigkeit einzelner Angaben geblieben. Eine etwaige Neuauflage bedarf daher einer kritischen Durchsicht. Erfreulich sind die 99 einprägsamen Textabbildungen und die Wiedergaben von Photographien auf 24 Schwarzweißtafeln. Bock

H. Braun: **Hier irrt Goethe — unter anderen.** Eine Lese von Anachronismen von Homer bis auf unsere Zeit. Verl. Heimeran, München, 33. Tausend, 136 S., DM 5,80. — Ein vergnügliches und witziges Büchlein, das man mit Schmunzeln liest und das vielleicht manchem Kollegen zur gelegentlichen Auflockerung einer Unterrichtsstunde willkommen ist. Br. sammelte, unterstützt von Lesern früherer Auflagen, eine Menge von „slips" und „blunders", d. h. „Zeit- und Ortsschnitzern", wie er sie nennt, die Dichtern, Schriftstellern und Malern aller Zeiten unbewußt unterlaufen sind. (Absichtliche Geschichtsfälschungen scheidet er aus; absichtliche Anachronismen in Parodien und Travestien erwähnt er nur nebenbei). Nicht mit schulmeisterlich erhobenem Finger prangert er sie an; sie sollen nur erheitern. Denn „wie alles Kuriose sind sie amüsant". Am dichterischen Wert eines Werkes ändern sie nichts — auch wenn Shakespeare die Lucretia (z. Zt. des Tarquinius) sich Tinte, Federkiel und Papier bringen läßt, um einen Brief zu schreiben. Hettich

Kurt Wais: **An den Grenzen der National-Literaturen.** Walter de Gruyter, Berlin, 1958. — 414 S., Gln., DM 27.—. —Der gelehrte Verfasser, Romanist in Tübingen und Autorität in vergleichender Literaturgeschichte, führt in dieser hochinteressanten Sammlung von Aufsätzen „wenig begangene Pfade in den Zonen der wechselvollen Kontakte zwischen den Literaturen der europäischen Kulturgemeinschaft". Scharf treten die „nationalen Typen des Neueren Dramas im genetischen Zusammenhang" hervor; „Goethe in Frankreich", „Schillers Auswirkungen im Ausland", „Stendhals italienischer Roman" und das Verhältnis zwischen deutscher und französischer Lyrik". Grundsätzliches wird zum Thema „Übersetzung, Übertragung und daß „Verhältnis zwischen deutscher und wirkungen des frz. Realismus u. Naturalismus in Deutschland", zu „Henrik Ibsens Sinnbildern in der Krise des 19. Jahrhunderts", zu Knut Hamsun und Calderón, zur italienischen u. deutschen Gegenwartslyrik und der „Beziehung der zeitgenössischen Dichtung zu den bildenden Künsten", zum Essay und zur „Beurteilung der altorientalischen u. europäischen Erzählerdichtung". In schärfster Prägung werden verglichen: Formtypen u. Charaktere, caballero u. gentleman, das Heroische als Vorbedingung zum Tragischen, der Pastor fido und der Tempest, comedia u. play, dtscher, frz. u. engl. Bühnenstil, Dostojewskij u. Schiller, Montaigne, Stendhal u. Nietzsche, Mallarmé, Keats u. Poe, D. H. Lawrence, Valéry u. Rilke. Diese wenigen Streiflichter müssen genügen. Die 19 Untersuchungen bieten in glänzender Darstellung mit zahllosen Belegen, umfassendem Wissen und erstaunlicher Belesenheit Forschungsergebnisse, die jeden Literarhistoriker und Philologen begeistern und fesseln werden.
Berger

Von den **Quellen- und Arbeitsheften für den Geschichtsunterricht,** Ernst Klett Verlag, Stuttgart, lagen bis Januar 1957 22 Nummern vor, die den Zeitraum von Altrom bis zur Gegenwart umfassen. 50 u. mehr S., kart., je DM 1,40—1,80. Für Lehrer halber Ladenpreis u. fr. Handexemplare bei Einführung. — Die vorliegenden Prüfungsstücke: „Römische Einheitskultur der Kaiserzeit", „Zeitalter des Hellenismus", „Zeitalter der Entdeckungen" u. „Bismark im Urteil der Zeitgenossen und der Nachwelt", ein jeweils klug ausgewähltes Quellenmosaik, beweisen ihren Unterrichtswert. Berger

Peter Stolp: **A Primer of German Verbs. — The Principal Irregular Verbs in the German Language.** Ed.

F. C. Avis, 26 Gordonbrock Road, London S E 4, 1957/58. — 128 u. 142 S., Ln., je DM 3.— Diese preiswerten Grammatiken werden jedem Lehrer, der englischsprechende Schüler in Deutsch unterrichtet, eine wertvolle Hilfe sein. Berger

M. J. Hillebrand: **Psychologie des Lernens und Lehrens,** eine anthropol.-psycholog. Grundlegung. 172 S., kart. DM 11,80. Gemeinschaftsverlag Huber-Bern und Klett-Stuttgart, 1958. — Zweifellos gehören die Untersuchungen über den Lernvorgang zu den zentralen Anliegen jeglichen pädagogischen Tuns. Nach den Arbeiten von Dewey (Wie wir denken), Guyer (Wie wir lernen), Strunz (Päd. Psychol. d. math. Denkens), Wößner (Lehren und Lernen) und Roth (Päd. Psychologie des Lehrens und Lernens) zielt H's Grundlegung auf das schulische Lernen im Rahmen der Volksschule und legt hier den Begriff des *bildenden Lernens* fest: „Es erwacht an einer Frage, es sucht im drängenden Wissenwollen vermutend, vergleichend, ordnend den Weg bis zur Erkenntnis, es findet seine Fortsetzung einmal in der Einbettung des in der Erkenntnis Erfaßten in den allgemeinen geistigen Bestand und zum andern in bestimmten Haltungen und Gesinnungen, und es erreicht seinen Sinn, wenn es zur Lebensorientierung und Lebensbemeisterung beiträgt." Nach der anthropol. Grundlegung untersucht H. den Lernablauf empirisch-psychologisch unter den Aspekten der Denk- und Gestaltpsychologie, sowie der Willens- und Sozialpsychologie, wobei die Ursachen von Lernschwierigkeiten nicht fehlen. Im Rahmen der Hilfsfunktion, die dem Lehren im Unterricht zukommt, wird aus dem Bezugsdreieck Bildungsgut — Schüler — Lehrer die Wirksamkeit der treibenden Kräfte aufgezeigt: Antriebsstruktur des Lehrens, Lehrer-Schüler-Verhältnis und Momente der Schulatmosphäre, auch das Problem der Unterrichtsmethode. Bei der Begründung der Unterrichtsgrundsätze (Anschauung, Lebensnähe, Kindesgemäßheit, Ganzheit, Spontaneität) spannt H. den Bogen vom spanischen Humanisten Vives bis zu Goethe. „Das fruchtbare Lernen ist die Überwindung des eigenen Irrtums." Der abschließende Blick auf die gegenwärtige Situation unserer Jugend und auf die pädagogische Lage beschränkt sich klug auf die Tatsachenbereiche, die für das Thema von besonderer Bedeutung sind. Das Buch ist klar aufgebaut und geschrieben und bringt wertvolle Hinweise auf einschlägige Literatur. Koch

Zeitschriftenschau

Deutschunterricht für Ausländer 6/1958 bringt u. a.: H. Geissner: Sprecherziehung im Deutschunterricht für Ausländer; Frz. Thierfelder: Fortschritte der deutschen Sprache in Brasilien.

Westermanns Pädagogische Beiträge — Heft 2/59 — Fritz Stückrath: Psychologische Studien über die Schularbeiten; Dieter Gramm: Von den Alphabeten im Schreibunterricht.

Westermanns Geographische Rundschau — Heft 2/59 — Heinz Schamp: Der Weltluftverkehr; Hans Telbis: Das elektrifizierte Eisenbahnnetz im westlichen Europa; Kurt Horstmann; Die Weltvolkszählung um 1960.

Lehrer-Rundbrief (Diesterweg, Frankfurt/M) — Heft 1/59 — Hermann Thyen: Zum Anfangsrechenunterricht VI (Schluß).

Die Ganzheitsschule (Herder, Freiburg — Heft 6/58—59 — Hans Gieding: Ganzheitliches Rechnen im 2. Schuljahr; Walter Helger (ehemaliger Auslandskollege): Nach dem Test schulunreif — und doch gute Schüler; Dieter Gramm: Vom Anteil des Schreibwerkzeuges an der Gestaltung der Schülerhandschrift. Schröter

Handreichungen für gegenwartsbetonten Unterricht Aug. 1958 bringt eine ausführliche Würdigung des 5. Jhrg. unserer Zeitschrift. Auf die ebenso eingehende Besprechung im „Lehrerrundbrief" 7/58 haben wir bereits 1958, S. 192 hingewiesen. Hettich

DEUTSCHE RUNDSCHAU

Herausgeber: Dr. Rudolf Pechel — Redaktion: Dr. Harry Pross

AUTOREN: *Droysen - Turgenjew - C. F. Meyer - G. Keller - Storm - Ebner-Eschenbach - Mommsen - Virchow - Goerdeler - Eyck - Th. Mann - Hofmannsthal - Bergengruen - Dilthey - Picard - Hillebrand - Hagelstange - Uhde-Bernays - Alfred Weber - Otto von Taube - Peter Bamm - Gebser - Heer - Golo Mann*

„Als ich im Herbst 74", schrieb Theodor Fontane, „in Rom war, stand im Schaufenster eines Buchladens ein gutaussehendes Heft, zu dem es mich geheimnisvoll hinzog, und da las ich denn Deutsche Rundschau, herausgegeben von Julius Rodenberg ... ‚Das wird etwas', klang es sofort in mir. Und es ist etwas geworden, zur Freud aller Welt ... Seit 84 Jahren ist die Deutsche Rundschau die literarisch-politische Monatsschrift des gebildeten Bürgertums: traditionsbewußt und fortschrittlich. Die Deutsche Rundschau bringt in jeder Nummer 112 Seiten unveröffentlichte Prosa, Gedichte und Besprechungen namhafter Autoren. Zugleich informiert sie über das Weltgeschehen in fundierten Aufsätzen. Die zumeist kritischen Beiträge zur deutschen Politik und Geschichte sind hieb- und stichfest."

DEUTSCHE RUNDSCHAU

monatlich DM 2,10, Jahresabonnement DM 18,—
Verlangen Sie ein Probeheft vom Verlag Deutsche Rundschau, Baden-Baden DL

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

BÜCHER FÜR DEN ERDKUNDEUNTERRICHT ALLER SCHULTYPEN

Volksschulen

Erdkunde von Breunig-Müller
Schülerbuch für den Erdkundeunterricht der Volksschulen

Teil I (5./6. Schuljahr) . . . . . DM 4,40
Teil II (7./8. Schuljahr) . . . . . DM 4,40

Beide Bände erscheinen im Sommer 1959

Erdkundliches Lehr- und Arbeitsbuch für die bayerischen Volksschulen von Heilmannseder-Klenk

Band I (5./6. Schuljahr) *Mitteleuropa* . . . . . DM 3,60
Band II (7./8. Schuljahr) *Die weite Welt — Deutschland* . . . DM 3,60

Mittelschulen

Erdkundliches Unterrichtswerk für Mittelschulen von Wolfram Hausmann

Teil I A *Länderkunde von Europa.* Erscheint im Sommer 1959
(Anfangsband für die vierklassige Mittelschule)

Teil I *Länderkunde von Afrika und Amerika* . . . . . DM 4,80
Teil II *Länderkunde von Asien und Australien* . . . . . DM 4,80
Teil III *Deutschland und die Welt* . . . . . DM 4,80

Höhere Schulen

Erdkundliches Unterrichtswerk von Ludwig Bauer

Hervorgegangen aus Geistbecks Geographie

Durch die vielfältige und differenzierte Neugliederung des Werkes kann für jeden beliebigen Lehrplan aus 18 Teilbänden (2 weitere Bände erscheinen in Kürze) eine entsprechende Zusammenstellung getroffen werden.

Fordern Sie bitte unseren Sonderprospekt an!

Lesestoffe für den Erdkundeunterricht von Hermann Bartels

Die je 27—30 sorgfältig ausgewählten Erzählungen der reich bebilderten Hefte sind der Altersstufe des 5.—10. Schuljahrs aller Schultypen angepaßt.

Bisher sind folgende Hefte zum Preis von je DM 1,60 erschienen:

Afrika, Indien, Südamerika, UdSSR, USA, Südeuropa

R. OLDENBOURG VERLAG MÜNCHEN-DÜSSELDORF

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 6 · 6. Jahrgang · München, Juni 1959

VI. JAHRGANG JUNI 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Bundesschulen im Ausland? — Ein kulturpolitisches Problem . . . . . Seite 125
2. Deutschunterricht von der spanischen Muttersprache aus . . . . . W. Hering Seite 126
3. Die ganzheitliche Unterrichtsgestaltung in der Grundstufe der Auslandsschule (insbesondere der Schulen in Portugal) . . . . . M. Unrau Seite 133
4. Doppelsprachigkeit bei deutsch-chilenischen Schülern G. D. Moos Seite 137
5. Kugelschreiber in der Schule? . . . . . Seite 140
6. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 141
7. Aus aller Welt . . . . . Seite 142
8. Büchertisch . . . . . Seite 145
9. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 148

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

Bundesschulen im Ausland? — Ein kulturpolitisches Problem

Unter diesem Titel erschien in der „Zeitschrift für Politik" 1958, S. 173 - 178 ein Aufsatz von Geh. Rat Prof. Dr. F. Schmidt, Marburg. Der Verfasser untersucht und bejaht die Frage, ob neben den von deutschen Schul- und Kirchengemeinden im Ausland unterhaltenen und verwalteten Deutschen Schulen mit der Zeit auch noch vom Ausw. Amt Bundesschulen errichtet werden sollen [1]), und das weitere Problem, ob solche Schulen rein deutschen Charakter tragen oder ob sie auch für nichtdeutsche Schüler in unter Umständen überwiegender Zahl geöffnet sein sollen [2]). Die Zeitschrift für Politik nimmt zu dem Problem nicht selbst Stellung, sondern stellt es ihren Lesern zur Diskussion.

Dr. Schmidt führt u. a. aus: Bisher hat es in der langen Geschichte der deutschen Auslandsschulen noch nie amtliche Reichs- oder Bundesschulen gegeben. Eine gewisse Durchbrechung dieses Grundsatzes stellte allerdings bereits 1907 die vom Schulreferat des AA eingerichtete und mit Lehrern versorgte „Deutsche höhere Schule für persische Knaben" in Teheran dar, da ihr die sonst übliche deutsche Schulgemeinde nebst einem Schulvereinsvorstand fehlte. Auch die 1907 gegründete „Deutsch-Chinesische Medizin-Hochschule" in Schanghai, die 1909 eröffnete „Deutsch-Chinesische Ingenieurschule" in Schanghai-Wusung und ihre Zubringer-Realschulen in Schanghai, Hankau, Tschöngtu und Tsinanfu wurden nicht von ortsansässigen Deutschen eingerichtet und unterhalten, noch auch hatten sie deutsche Schüler. Sie wurden von den deutschen Konsuln verwaltet. Gleichartige deutsch-türkische und deutsch-arabische Schulen kamen 1909 in Aleppo, Adena und Bagdad hinzu. Sie waren Schulen des Auswärtigen Amtes, wenn auch der Name Reichsschulen vermieden wurde. Sie alle wurden Opfer des 1. Weltkrieges.

Etwas Ähnliches stellte das 1935 in Villa Crespo in Argentinien eröffnete Schulunternehmen dar: das „Instituto Crespo", ein Schulheim für Knaben und Mädchen, dem eine Reihe von Aufbau- und Berufsschulen angeschlossen war, entbehrte ebenfalls einer deutschen Schulgemeinde. Die armen rußlanddeutschen Bauern der Provinz Entre Rios hätten ein solches Unternehmen auch nie planen oder gar selbst unterhalten können. Von den ganz geringen Schulgeldeinnahmen abgesehen wurden die Kosten vom Reichsschulfonds bestritten. Die Verwaltung lag im wesentlichen in den Händen der deutschen Botschaft und ihres Kulturrats Prof. Dr. Keiper (der heute 90jährig in Bad Godesberg lebt).

---

[1]) Nicht zu verwechseln mit den sog. Botschaftsschulen, wie sie heute in Moskau und Ankara bestehen und wie bis vor kurzem in Belgrad eine bestand. Diese haben einen ganz anderen Charakter. — Die Schriftleitung.

[2]) Die gleiche Frage wurde auf der 56. Jahrestagung des Vereins deutscher Lehrer in Chile am 8.—10. Jan. 1959 aufgeworfen. Man überlegte dort, ob es möglich sein werde, für deutsche Schüler in den südamerikanischen Staaten, die nicht das Bachillerato, wohl aber ein deutsches Abitur anstreben, in erster Linie also für Kinder der diplomatischen Vertreter, an einem zentral gelegenen Ort eine rein deutsche (Bundes)Schule mit Internat einzurichten. Siehe darüber Heft 4/59, S. 96. — Die Schriftleitung.

Neuerdings sind große und moderne Gebäude für deutsche Schulen in Mailand und an anderen Orten errichtet worden, deren mehrere Millionen DM betragende Kosten zum überwiegenden Teil vom Schulreferat des AA in Bonn getragen wurden. Auch das ist eine Durchbrechung des früheren Prinzips, denn dadurch ist die Bundesregierung Bauherr und Besitzer dieser Gebäude geworden.

Wie stehen nun die Dinge, wenn die ortsansässigen Deutschen trotz einer großen Zahl im Schulalter stehender deutscher Kinder es unterlassen oder gar ablehnen, deutsche Schulen zu gründen? Es steht aber außer Frage, daß sowohl in Paris wie in London deutsche Volks- und Oberschulen notwendig wären [3]). Nach Lage der Dinge könnten es nach Auffassung des Verfassers nur staatliche Schulunternehmen sein, und ihrer Gründung müßte ein längst dringlich gewordenes Kulturabkommen vorausgehen.

Vorläufig erscheint es dem Verfasser berechtigt, daß man die vorhandenen privaten Auslandsschulen im Einvernehmen mit ihren Schulvorständen von Bundesseite soweit ausbaut und vervollkommnet, daß sie unseren heutigen kulturpolitischen Forderungen gerecht werden können. „Kulturpolitik ist in England, Frankreich, Italien und den USA eine alte und bewährte Gepflogenheit. Von diesen Ländern können wir für die Lösung der uns heute gestellten Aufgabe viel lernen".

Hettich

Deutschunterricht von der spanischen Muttersprache aus

Vortrag auf der Tagung der Leiter der deutschen Schulen in Spanien Madrid, 14. September 1942

Von Studienrat Dr. Werner Hering (gefallen 1944 in Frankreich)

Der sehr umfangreiche Vortrag, den uns Herr Oberschullehrer E. Rehnelt, Reutlingen, zur Verfügung stellte, wurde aus Raumgründen auf Bitte der Schriftleitung gekürzt und bearbeitet durch Rektor Joseph Krull, Hildesheim. Die Schriftleitung

Die Unterbrechung der Arbeit der deutschen Schule in Madrid während des Bürgerkrieges hatte zur Folge gehabt, daß sich 1939 über 100 etwa 9-13jährige Schüler anmeldeten, die keine Deutschkenntnise besaßen. Sie wurden in Sonderkursen unterrichtet, wo sie einen besonders intensiven Deutschunterricht erhielten. Über die dabei gesammelten Erfahrungen will ich heute berichten.

Es mag im günstigsten Falle möglich sein, daß ein spanisches Kind die deutsche Sprache im Kindergarten und in den vier Grundschuljahren nicht wie eine Fremdsprache erlernt, sondern nach einer direkten Sprechmethode als eine Art zweite Muttersprache, die seine Verkehrs- und Spielsprache wenigstens auf dem Schulgelände wird und in der sich auch sein weiteres geistiges Wachstum vollzieht. Die Schüler unseres Sonderkursus waren in einer ganz anderen Lage. Sie mußten das Deutsche als eine Fremdsprache erlernen wie die Sextaner in

[3]) Inzwischen ist in Paris ein neusprachliches deutsches Gymnasium, vorerst mit den Kl. Sexta und Quinta, eröffnet worden. Siehe Heft 4/59, S. 97. — Die Schriftleitung.

Deutschland das Englische, wenn auch die viel höhere Stundenzahl ein schnelleres Vorankommen ermöglichte. Auch Rechnen, Erdkunde, Biologie, Singen und Turnen standen natürlich im Zeichen des Deutschunterrichtes. Der ganze Vorsprung, den diesen Kindern ihr höheres Alter gab, mußte voll ausgenutzt werden.

Sie werden einwenden, daß dieser Unterricht einen Sonderfall dargestellt hat. Vielleicht haben sich aber gerade bei diesem konzentrierten Deutschunterricht einige Probleme besonders deutlich gezeigt, die in dem ebenfalls sehr konzentrierten Deutschunterricht der Abendkurse wiederkehren und die auch dem Unterricht in den Grundschulklassen und in der Unterstufe der Oberschule zugrundeliegen. Ich will an Beispielen aus der Phonetik, der Formenlehre, der Satzlehre und der Wort- und Stilkunde darzustellen versuchen, wie und wo der Deutschunterricht die spanische Muttersprache des Schülers berücksichtigen sollte.

Wir wollen erreichen, daß unsere Schüler ein akzentfreies Deutsch sprechen [1]). Die Härten, die das Deutsche mit dem Spanischen gemeinsam hat, können wohl nur der do*ch*-Laut sein (span.: o*j*o) und vielleicht der starke expiratorische Akzent. Man denke an die Stimme der spanischen Straßenausrufer, die so ganz anders tönt als in Paris oder Rom. Wenn dem Spanier das Deutsche gleichwohl hart erscheint, muß es aber noch andere Härten haben, die dem Spanischen fremd sind:

1. Die Konsonantengruppen (de*r* *Strumpf*, de*r* *Bleistift*)
2. Die Aspiration der *p*, *t*, *k*, oder besser: der *t*, *k*, *p*; denn dies ist die relative Frequenzfolge dieser Laute im Deutschen (101 *t*, 11 *k* und nur 2 *p* auf S. 1 der „Wahlverwandtschaften")
3. Der Kehlkopfverschlußlaut (Knacklaut) der anlautenden Vokale (*E*in *a*lter *A*nis *i*st *a*ngenehm)

Diese Härten erleichtert sich der Spanier. Wie aus *straperlo* ein *estraperlo* geworden ist, so sagt er der *ester*umpf, er spricht *tante* statt *thanthe* und unterscheidet nicht zwischen *Ameise* und *am Eise*. Hier also üben wir besonders.

Wir haben im Deutschen alle Vokale und ihre Klangfarbe, die das Spanische hat, und noch etwa ein Dutzend mehr; denn dem Spanischen fehlt die Unterscheidung zwischen Längen und Kürzen, es fehlen ihm die Mischlaute *ö*, *ü*, das entspannte *e* und die Diphthonge. In einem spanischen Text sind etwa 50 % aller vorkommenden Laute Vokale, in einem deutschen nur etwa 40 %. Dann sind im Spanischen die Vokale größerer Schallfülle die häufigsten (*a* 16 %, *e* 14 %, *o* 10,4 %), die beiden anderen sind selten (*i* 6 % und *u* 3,6 %). Im Deutschen sind die *a* weniger als halb so häufig wie im Spanischen (6,5 %), und unser häufigster Vokal ist das *e* in *Vater*, ein Laut geringer Schallfülle, den das Spanische gar nicht besitzt. Dieser Laut *e* erscheint auf S. 1 der „Wahlverwandtschaften" mit 148 mal sogar öfters als der häufigste Konsonant, das *n* (142 mal). Das ist ein weiterer Grund, diesen Laut besonders eindringlich zu üben. Die *e*-Laute machen allein fast ein Fünftel der Laute in einem deutschen Text aus (17,7 %). Wenn sie richtig sitzen, wird die Aussprache unserer Schüler also ein bedeutendes Stück vorangekommen sein.

---

[1]) Vgl. KRULL, Phonetische Erziehung, Hefte 3 und 5/1954 „Der deutsche Lehrer im Ausland". — Die Schriftleitung.

Die Phonetik darf nicht beim Einüben der Einzellaute stehen bleiben. Wenn wir französisch sprechen, wissen wir, daß wir bewußt eine höhere Stimmlage suchen müssen. „Monsieur Seguin n'avait pas de bonheur avec ses chèvres" in deutscher Stimmlage gesprochen klingt unfranzösisch. Hingegen erscheint „El señor Seguin no tenía suerte con sus cabras" — ebenfalls in deutscher Stimmlage — nicht unspanisch. Die spanische Stimmlage ist tiefer als die französische und somit der deutschen näher. Man denke an die tiefen, dunklen Stimmen mancher Spanierinnen im Gegensatz zur Französin. Hier werden unsere Schüler kaum Schwierigkeiten finden.

Auch die allgemeine Linie der Stimm-Melodie, das Heben oder Senken der Stimme am Ende des Aussagesatzes, der Ergänzung, der Parenthese, der Unterordnung, der Aufzählung und der Frage deckt sich im allgemeinen mit dem deutschen Akzent. Hingegen ist die Intonation, das Auf und Ab der Stimme innerhalb dieser Sprechgruppen im Deutschen viel bewegter als im Spanischen. „Das Deutsche", sagt Navarro Tomás, „hat gebrochene, eckige Linien, das Spanische verhältnismäßig einförmige, lang anhaltende Töne, die sich in regelmäßigen Abständen wiederholen. Die spanische Stimm-Melodie ist gewichtig, nüchtern, abgemessen. Wenn Deutsche spanisch sprechen, übertreiben sie die vorhandene Wellenbewegung und machen zwischen betonten und unbetonten Silben größere Tonunterschiede als wir. Oft beginnen sie eine Sprechgruppe mit hohen Tönen, auch wenn die ersten Silben unbetont sind."

Daraus lernen wir, daß wir, im Leseunterricht besonders, die Sprechmelodie der spanischen Schüler auflockern müssen, die Höhen und Tiefen hineinbringen müssen, die das Spanische nicht hat. Ein deutscher Satz an der Tafel und die spanische Übersetzung dazu machen das deutlich:

Vor lángen Jáhren lébte einmal ein Órgelbauer ...

Hace mucho tiémpo, vivía un organéro ...

langen liegt höher als *mucho*, *lebte* höher als *vivía*. Das Deutsche hebt die Stimme bei Substantiven, Adjektiven und Verben. Wir setzen diese Akzente in das Lesebuch hinein und lernen das Gedicht, oder besser noch, den Prosaabschnitt so auswendig.

Auf einen besonders häufigen Intonationsfehler soll noch kurz eingegangen werden. Jeder von Ihnen wird bestätigen, daß man von Spaniern, die vorlesen, meist hört:

> „... und alle Morgen, wenn ér aus der Herberge fortging, war's schöner, und ér ging leichter und munterer dahin, und als ér am achtzehnten Tage in der Stadt des Arztes ankam und den anderen Morgen aufstand, war és ihm so wohl, daß ér sagte ..."

Die falsche Betonung der persönlichen Fürwörter erklärt sich dabei daraus, daß der Schüler leise jedes Wort ins Spanische übersetzt und ihm die spanische Betonung gibt. In seiner Muttersprache sind aber diese Fürwörter, wenn sie gesetzt werden, betont. Sonst fallen sie weg. Es muß dem älteren Schüler bewußt gemacht werden, daß der Satz „wenn er aus der Herberge fortging" — „cuando se marchó del albergue" heißt und nicht: cuando él se marchó del albergue". Und man wird damit gleichzeitig einen häufig wiederkehrenden Fehler, das Weglassen der deutschen Fürwörter, bekämpfen. Die in den ge-

nannten Sätzen erforderliche Melodie, in der viele unbetonte Silben der betonten vorausgehen, ist dem Spanischen durchaus nicht fremd: *madrileños, explicaciones, especificaremos* und sogar *desde que nos comprometimos.*

Ein wichtiger Unterschied zwischen dem deutschen und dem spanischen Satz liegt schließlich noch in der verschiedenen Länge der Sprechgruppen. Das Spanische spricht in Abschnitten von durchschnittlich acht Silben. Die deutsche Sprechgruppe kann viel länger sein. „Und als er am 18. Tage in der Stadt des Arztes ankam" sagen wir in einem einzigen Tempo, wo das Spanische abtrennt, auch durch Kommas: „Y cuando llegó, al décimo octavo día, al pueblo del médico".

In mehr als phonetischer Beziehung fruchtbar scheint es mir, daß man das spanische Kind deutsche Kernsätze — Kinderreime, Rätsel, Sprichwörter, Gesetze — auswendig lernen läßt.

Wir haben den deutschen Akzent mit dem spanischen vergleichen wollen. Mit ‚spanisch' war hier kastilisch gemeint. In Sevilla, Barcelona oder Vigo spricht man aber anders. Das Andalusische hat einen bewegteren Tonfall als das Kastilische, steht also dem Deutschen näher; der Katalane wiederum kennt die Konsonantengruppen am Wortende, das Katalanische erscheint dem Madrider áspero und duro wie das Deutsche, während wiederum der langsame Rhythmus und der melodiöse Tonfall des Galizischen dem Kastilier ebenso auffällig ist wie dem Deutschen. Wenn wir also in Deutschland an die Mundarten anknüpfen, so kann man hier in Spanien das gleiche tun. Nur muß man sich eben auf den Akzent der spanischen Dialekte beziehen.

Vielleicht noch wichtiger und glücklicherweise zahlreicher als die Widersprüche sind die aufzuspürenden Gemeinsamkeiten beider Sprachen. Sie erscheinen uns beinahe selbstverständlich, wenn es um Einzelbegriff und Vokabeln geht. Auffälliger sind sie in der Satzlehre und in der Stilistik. Man vergleiche die Redensarten:

dicho y hecho — gesagt, getan
perder el hilo — den Faden verlieren
darse cuenta — sich Rechenschaft geben
estar sobre ascuas — auf glühenden Kohlen sitzen
andar como perros y gatos — wie Hund und Katze sein
mirar por encima del hombro — über die Achsel ansehen
tener a mano — zur Hand haben
cambiar de disco — eine andere Platte auflegen
matar el tiempo — die Zeit totschlagen
morirse de risa — sich totlachen
poner las cosas en su lugar — die Sachen richtigstellen
tomar por moneda corriente — für bare Münze nehmen

In den üblichen Lehrbüchern des Deutschen erscheinen der Dativ und Akkusativ in einer der ersten Lektionen. Diese Fälle bereiten aber dem Spanier die größten Schwierigkeiten, nicht wegen ihrer Form, sondern wegen ihrer Verwendung. Schon der Wechsel von Dativ und Akkusativ nach den bekannten Präpositionen ist bei Spaniern nicht mit der Regel: „Man fragt wo?, und man fragt wohin?" abgetan; denn er weiß eben nicht, wie er im ge-

gebenen Falle fragen muß. Im Umgangsspanisch sagt man in beiden Fällen *dónde* (¿Dónde vas?). Und man scheidet zwar zwischen *voy al colegio* und *estoy en el colegio,* aber nicht zwischen *me siento en la silla* und *estoy sentado en la silla.*. Man muß die Kinder also veranlassen, zu überlegen, ob Bewegung oder Ruhe vorliegt, und auch da gibt es für sie Zweifelsfälle. Ganz heillos wird aber die Verwirrung, wenn es sich um Dativ- oder Akkusativobjekt handelt. Man kann das Versagen der Spanier in diesem Punkte nur verstehen und abstellen, wenn man sich klar macht, daß das Spanische bei einem belebten Objekt zwischen Dativ und Akkusativ nicht unterscheidet:

veo a l padre — l e veo

doy la carta a l padre — l e doy la carta

Aber das Spanische macht einen Unterschied zwischen:

he visto e l libro — he visto a l padre

Das Spanische unterscheidet also nicht so sehr zwischen näherem und fernerem Objekt, sondern zwischen belebtem und unbelebtem. Und man kann nicht einmal sagen, daß das so dumm wäre: wenn ich einen Hund schlage, reagiert der ganz anders als ein Stück Holz, also:

pego a l perro — aber: pego l a mesa

Eine andere innere Sprachform liegt hier vor; sie verursacht die großen Schwierigkeiten und erfordert eine nicht geringe methodische Kraftentfaltung des Lehrers.

Bei der Pflege des W o r t s c h a t z e s hat m. E. die direkte Methode bleibende Früchte getragen. Hier müssen wir den Umweg über die Muttersprache vermeiden und unmittelbare Assoziationen zwischen dem zu lernenden Wort und dem Begriff herstellen. In jedem Aufsatz sind mir Hispanismen aufgefallen. Der spanische Schüler hat mit dem Begriffs- und Wortsystem seiner Muttersprache gearbeitet. Die Aufsatzbesprechung ist dann die richtige Stunde, das Spanische der Fremdsprache gegenüberzustellen. Manchmal sind es Fälle, wo einem spanischen Wort zwei oder mehr deutsche entsprechen:

„*Als* wir in der dritten Stunde sind, sitzen wir unruhig". Das spanische *cuando* heißt ‚als', ‚wenn' oder ‚wann'. Wir suchen die Regel und üben sie.

„Die deutschen *Knaben* nehmen ihr Frühstück."

Furchtbar dieses Knaben, aber auch *Jungen* wäre falsch gewesen, weil die Mädchen ja auch frühstücken. *Niños* heißt eben auch *Kinder,* wie *padres* = *Väter* und *Eltern* heißt, *hermanos* = *Brüder* und *Geschwister, primos* = *Vettern* und *Basen, hombres* = *Männer* und *Menschen.* Dem Spanischen fehlt aber in allen den genannten Fällen ein Wort für das Genus.

Beber heißt *trinken* und *saufen,* und ebenso muß das spanische Kind unterscheiden lernen zwischen *essen* und *fressen, ertrinken* und *ersaufen, töten* und *schlachten, Mund* und *Maul.* Die deutsche Sprache trifft hier Unterscheidungen, die der spanischen fremd sind.

Die Sauberkeit des begrifflichen Denkens herbeizuführen, ist eine der Hauptaufgaben allen fremdsprachlichen Unterrichts. Wenn in einer Unterklasse ein neues Wort gelernt werden soll, dann muß der Lehrer eine Reihe Beispielsätze bilden, die den Bedeutungsumfang des Wortes abschreiten, besonders aber in dem

Teil des Bedeutungsfeldes, wo das spanische Wort, das dem Schüler zunächst vorschwebt, nicht hinreicht, also etwa:

Geruch: Der Polizeihund hat einen scharfen Geruch.

Der Geruch schlechten Öles ist unangenehm.

Holen und *bringen* übersetzen die Wörterbücher mit *traer* und *llevar*. Aber diese Gleichungen erweisen sich bei näherem Zusehen als sehr brüchig. *Traer* bedeutet nur, daß einer etwas auf mich zu trägt, führt oder fährt, *llevar*, daß dies von mir weg geschieht. Aber der Anfang oder das Ziel dieser Handlung wird nicht ins Auge gefaßt. Dies tun aber die Wörter *holen* und *bringen*. Holen heißt: bis zu einem bestimmten Platz gehen oder fahren usw. und dort etwas wegnehmen, um es an einen anderen Platz zu tragen, zu führen oder zu fahren, spanisch genau: ir a buscar una cosa. Bringen bedeutet: etwas tragen, führen oder fahren, um es abzuliefern. Die deutschen und spanischen Verben sind gleich, indem sie es unbestimmt lassen, ob das Geholte oder Gebrachte eine Last ist oder sich selbst fortbewegt, etwa ein Tier (wo das Französische *porter* und *mener, apporter, amener* und *emporter, emmener* scheidet). Sie sind verschieden, indem

a) das Deutsche Beginn oder Ziel der Handlung ins Auge faßt, das Spanische nicht;

b) das Spanische die Richtung auf mich her (*traer*) oder von mir weg (*llevar*) deutlich auseinanderhält, die das Deutsche durch Adverbien ausdrücken kann: *traer* = herbringen, *llevar* = hin-, wegbringen, mitnehmen.

Stehen - sitzen - liegen - hängen ist für die spanischen Kinder schwer zu unterscheiden. Daß Menschen, Hunde, Katzen *stehen, sitzen* und *liegen* können, ist noch einzusehen. Vielleicht auch, daß Vögel immer *sitzen* — außer dem Storch und seiner Verwandtschaft, die auch *stehen* können. Aber eine Fliege oder Spinne an der Wand? Stehen, sitzen, liegen oder hängen diese? Noch schwieriger ist es mit Gegenständen: der Hut *sitzt* auf dem Kopfe, aber er *liegt* auf dem Tisch. Schuhe *stehen* unter dem Bett, Pantoffeln *liegen* wohl auch. Teller *stehen* auf dem Tisch, man sollte meinen, sie *lägen*, Rotweinflecke *sitzen* ziemlich fest. Das Gedicht *steht* im Buch, die Anzeige *steht* in der Zeitung (spanisch: „*viene* en el *periódico*"). Ein Kind schreibt: „Die Uhr *stand* auf dem Tisch." Es war aber eine Taschenuhr, also *lag* sie. Ebenso muß man mit *reiten, fahren, fliegen, getragen werden* und allen Verben der Bewegung viele Übungen anstellen.

Hingegen genügt uns im Deutschen in bestimmten Fällen ein einfaches *sein* oder *haben*, wo das Spanische eine Bewegung feststellt:

„Er *ist* verliebt — *Anda* enamorado"

„Der Zug *hat* Verspätung" — „El tren *lleva* retraso"

„... ob sie eine Fahrkarte *hatten*" — si *llevaban* billete"

Eine deutsche Sprachlehre für Spanier müßte Übungen vorsehen, die solchen Unterschieden in der inneren Sprachform gerecht werden.

Als ein Hauptarbeitsgebiet des Deutschunterrichts in Oberschule 3 (Quarta) habe ich mir Übungen zum deutschen Zeitwort mit seinen Vorsilben vorgenommen. In einem der Aufsätze finden sich die Fehler:

Die Römer haben ihm den Kopf geschnitten. (le han cortado la cabeza).
In der Straßenbahn stehlen uns die Diebe. (nos roban los ladrones).

Natürlich, denn spanisch *cortar* heißt *schneiden, ab-, zer-, zuschneiden,* spanisch *robar* ist *stehlen* und *bestehlen.* Versuchen Sie einmal, einem Spanier klarzumachen, welcher Unterschied besteht zwischen: ‚das Haar schneiden' und ‚das Haar abschneiden'. Den Reichtum an Präfixen, den das Latein noch hatte, haben die romanischen Sprachen nur teilweise erhalten. Das Deutsche ist hier aber ebenso reich geblieben wie die alten Sprachen (an-, auf-, ab-, vor-, dazwischen-, unter-, über-, daneben-, ver-, ent- und zersetzen). Den Anzug *anziehen,* die Kravatte *umbinden,* den Hut *aufsetzen,* das Abzeichen *anstecken* heißt spanisch: *poner* el traje, la corbata, el sombrero, la chapa. Mit *reisen* und *abreisen* drücken wir die kursive und die inchoative Aktionsart der gleichen Tätigkeit aus, wo das Spanische zwei Vokabeln *viajar* und *salir* braucht. Hier liegt eine Hauptschwierigkeit für den spanischen Schüler vor, zumal es nicht so ist, daß man die Bedeutung eines Präfixes lernen und nun frei damit schalten kann. Denn wir sagen: *enthaupten,* aber nicht: *entkopfen,* sondern: *köpfen;* wir bilden: *verlängern* vom Komparativ, aber *verkürzen* vom Positiv, und *erwärmen* und *erkälten* entsprechen sich keineswegs.

Wenn man das Vokabellernen so betreibt, daß man ausgeht von Begriffsgruppen in direkter Methode, später und gelegentlich solche Gruppen im Deutschen und Spanischen vergleicht und die verschiedenen Anschauungen, die zugrunde liegen, aufzeigt, dann kann, glaube ich, ein richtiger Vokabelunterricht daraus werden und in höheren Klassen ein Begriffsunterricht und eine vergleichende Wesenskunde.

Wir haben nur einige Fragen des Deutschunterrichts mit der Forderung, an das Spanische anzuknüpfen, berührt. Man muß sie auch berücksichtigen, wenn man ein deutsches Lehrbuch für spanische Schüler zusammenstellt oder auswählt. Sie werden mich nun nicht mißverstehen und annehmen, ich meine, man müsse mit den Kindern über expiratorischen Akzent reden und über Bedeutungsfelder, innere Sprachform, kursive Aktionsart usw. Über die Methode, nach der man bei alldem verfährt, wäre noch vieles zu sagen. Es wird darauf hinauskommen, daß in den Unterklassen nicht so sehr das Spanische ausdrücklich herangezogen wird, als daß der Lehrer bei seinen Übungen, wo er nur das Deutsche zu bringen braucht, den Blick auf die spanische Muttersprache der Kinder gerichtet hat, und daß die Lehrbücher entsprechend aufgebaut sind. Erst im Grammatikunterricht der Oberstufe wird man bewußt beide Sprachen nebeneinanderstellen, und damit wird man in diesen Unterricht eine sehr belebende Perspektive hineinbringen.

Nachwort des Bearbeiters. Mit deutschen „Sonderkursen", aus deren mühevoller Arbeit der Verfasser seine vorgetragenen Gedanken gewann, hat auch in den nachfolgenden Jahren manche deutsche Auslandsschule einen Notstand überbrücken müssen. Sie werden auch künftig vielerorts nicht unvermeidbar sein. Aber nicht deshalb allein haben die Ausführungen von Dr. Hering Gültigkeit behalten. Deutscharbeit mit fremdsprachigen Menschen wird sich immer dankbar auf Anregungen stützen, besonders wenn sie, wie hier, aus ehrlichem Suchen kommen und in schlichter, unaufdringlicher Darstellungsweise situationsbedingte Anwendungsmöglichkeiten offen lassen. Auf die Wiedergabe vieler erläuternder Arbeitsbeispiele und sprachwissenschaftlicher Hinweise mußte bei der gekürzten

Bearbeitung verzichtet werden. Immer wieder klingt die Notwendigkeit für den Deutschlehrer durch, sich gründlichen Einblick in die fremde Sprache und in nutzbringende Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen. Die Mängel der verfügbaren Lehrbücher werden aufgedeckt, Forderungen angemeldet: „Spanische Kinder brauchen andere Lehrbücher als deutsche Kinder. Ein Lehrbuch „Deutsch für Ausländer" kann nicht so gut sein, wie es ein Buch „Deutsch für Spanier" wäre, eine Fibel aus Sofia nicht so gut wie für Spanier eine aus Madrid. Man kann in Berlin oder München für den Deutschunterricht im Ausland nur Allgemeines, aber nichts Besonderes anordnen." Folgerichtig kommt der Verfasser vom Thema her zur Forderung: „Deutsche und spanische Kinder müssen im Deutschen auf dieser Stufe getrennt unterrichtet werden." — Nun, wir wissen um die Lösungsschwierigkeiten, die von den Schulverschiedenheiten aufgegeben werden, und verstehen gleichwohl die vorgetragenen Anliegen — Grund genug, dankbar zu sein und im eigenen Schulalltag weiterzusuchen. J. Krull.

Die ganzheitliche Unterrichtsgestaltung in der Grundstufe der Auslandsschule (insbesondere der Schulen in Portugal)

Von Lehrer Malte Unrau, Stockholm

In Deutschland ist der Gesamtunterricht in den ersten beiden Schuljahren zum Grundprinzip des Unterrichtes geworden. Es dürfte keinen Lehr- und Arbeitsplan geben, der diese Tatsache nicht berücksichtigt. Im 3. und 4. Schuljahr hat jedoch die Anwendbarkeit des Gesamtunterrichtes seine Grenzen, das trifft besonders für viele Auslandsschulen zu. Von einem Gesamtunterricht wie in den ersten beiden Schuljahren können wir in der 3. und 4. Klasse der Grundschule nicht mehr sprechen. Es ist mehr ein Unterricht auf ganzheitliche Art, in dem die unterrichtlichen Maßnahmen darauf gerichtet sind, eine Verbindung zwischen den einzelnen Fächern herzustellen. Hierbei konzentriert sich die Arbeit in den verschiedenen Disziplinen jeweils um ein einziges Sachgebiet, das Gelegenheit zu gleichzeitiger Berücksichtigung aller Unterrichtsfächer gibt. Diese Sacheinheit wird dem engeren oder weiteren Erlebnis- und Erfahrungskreis der Kinder entnommen. In möglichst engem Anschluß an den Lebenskreis erfolgt dann die Übungs- und Festigungsarbeit im Lesen, Schreiben und Rechnen.

Diese in Deutschland angewandte Form der ganzheitlichen Unterrichtsgestaltung stößt an vielen Auslandsschulen auf große Schwierigkeiten.

In den vergangenen Jahren war mir an der Deutschen Schule in Porto / Portugal die Möglichkeit geboten, die Grenzen der Anwendbarkeit des ganzheitlichen Unterrichtes in der Grundstufe der Auslandsschule kennenzulernen.

Da ist zunächst die doppelte Aufgabe, die die Auslandsschule zu erfüllen hat. Während wir es als Hauptziel unserer Bildungsarbeit betrachten, daß die Kinder durch den Erwerb der deutschen Sprache und den Besuch der Deutschen Schule mit dem Lebensraum und der Lebensart unseres Volkes vertraut gemacht werden, legen die Eltern der portugiesischen Schüler, die bei weitem in der Mehrzahl sind, besonderen Wert darauf, daß ihre Kinder das portugiesische Programm der ersten vier Schuljahre erfüllen, das mit der Aufnahmeprüfung für das portugiesische Lyceum abgeschlossen wird. Die Kinder müssen also in

der Grundstufe ein deutsches und ein portugiesisches Programm bewältigen. Wenn auch versucht wurde, die beiden verschiedenen Lehr- und Arbeitspläne einander anzugleichen, was besonders auf Kosten des deutschen Planes geschehen ist, so unterscheiden sich die stofflichen Forderungen doch wesentlich.

Diese für die ganzheitliche Unterrichtsgestaltung sich so nachteilig auswirkende Tatsache wurde in dem ausgearbeiteten deutschen Rahmenlehrplan berücksichtigt, in dem es heißt:

„Der Rahmenlehrplan für die Grundstufe schreibt nicht die einzelnen Unterrichtsstoffe und die Reihenfolge ihrer Behandlung vor, die im Verlauf eines Jahres mit den Schülern zu erarbeiten sind. Er soll ein Wegweiser sein, nicht aber den Lehrkräften durch starre Gebundenheit die notwendige Beweglichkeit und Freiheit nehmen, wie sie die kindgemäße Erziehungsarbeit und die besonderen Verhältnisse an einer Auslandsschule verlangen. Daher verwirft der Plan das Stoffprinzip und wendet sich an den Tätigkeitsdrang des Kindes und alle seine schöpferischen Kräfte."

Außerdem finden in der Unterrichtsplanung die folgenden Gesichtspunkte Beachtung:

1. Bei der Stoffauswahl sind maßgebend:
   a) die kindliche Entwicklungsstufe,
   b) der Bildungswert des Stoffes.
2. Tagesfragen, ein Erlebnis, jedes Ereignis, sofern sie der Bildung nützlich sind, werden mit den Schülern behandelt, wenn es ihr unmittelbares Interesse verlangt.
3. Notwendiges Üben in den Fertigkeiten darf nicht vernachlässigt werden.

Der portugiesische Lehrplan dagegen ist ganz auf die portugiesischen Examen, die schon im 3. und 4. Schuljahr stattfinden, abgestimmt. Die verschiedenen Lehrstoffe werden nach Auswahl und Reihenfolge den Lehrkräften vorgeschrieben. Nach diesem Plan müssen sie ohne große Abweichungen unterrichten. Die einzige Freiheit in der Unterrichtsplanung, die eine portugiesische Lehrkraft hat, ist die Aufteilung des Stoffes auf die einzelnen Monate und Wochen. Der umfangreiche Examensstoff muß jedoch bis zum Schuljahrsende durchgearbeitet werden. Der Grundsatz von der Lückenlosigkeit des Stoffes, wie wir ihn im portugiesischen Lehrplan finden, fördert zwar quantitativ die Begriffsbildung, jedoch das durch die Stoffmenge und die Unterrichtsmethode bedingte vorwiegend rezeptive Verhalten der Schüler läßt seine produktiven Kräfte nur wenig zur Entfaltung kommen.

Neben den angeführten Schwierigkeiten ist es die unterschiedliche Lehrmethode des Landes, die einer völligen Durchführung der ganzheitlichen Arbeitsweise im Wege steht. Gesamtunterricht und ganzheitlicher Unterricht sind den einheimischen Lehrkräften etwas Unbekanntes. Sie erteilen gefächerten Unterricht, wie er einmal in der Belehrungsschule üblich war, was bei dem umfassenden Stoff, der bewältigt werden muß, nicht verwunderlich ist. Ist in einer Stunde Erdkunde, die laut Lehrplan schon in der portugiesischen Grundstufe gegeben werden muß, erteilt worden, so müssen oder sollen sich die Kinder in der folgenden Stunde in Rechnen oder Portugiesisch mit dem gleichen Interesse einem ganz neuen Gedankeninhalt zuwenden. Zum Glück liegen die meisten Hauptfächer in der Hand eines Lehrers, so daß mit dem Klingelzeichen

die Bearbeitung des Stoffes nicht unbedingt abgebrochen werden muß. Dem Kinde werden aber innerhalb weniger Stunden mehrere nichtverwandte Stoffe geboten. Aber nicht nur während eines Tages, sondern während des ganzen Jahres laufen die einzelnen Fächer unverbunden und eigengesetzlich nebeneinander her. Verlangt einmal in einer Stunde ein unmittelbares Interesse der Schüler eine frühere Behandlung des Stoffes, so wird diese auf einen Zeitpunkt verschoben, an dem der Stoff dem Lehrplan nach an der Reihe ist.

Diese durch die Fächerung bedingte zwangsweise Lenkung der kindlichen Betätigung wirkt sich in den ersten Schuljahren auf das Bildungsergebnis negativ aus. Denn alles, was die kindliche Seele wahrnimmt, faßt sie zuerst in einem Gesamteindruck auf. Das Leben bietet sich dem Kinde nicht gefächert dar, sondern in ungegliederten Ganzheiten. Das ist auch beim Erwachsenen so, nur ist dieser in der Lage, den Gegenstand oder das Erlebnis in Einzelheiten zu gliedern, da ihn seine seelischen Kräfte und seine Erfahrungen dazu befähigen.

Während auf Grund dieser Erkenntnisse die deutschen Lehrkräfte bestrebt sind, ihren Unterricht nach ganzheitlicher Art zu gestalten, läuft also ein gefächerter portugiesischer Unterricht nebenher. Hier eine für die Unterrichtsarbeit brauchbare Lösung zu finden, ist eine weitere Aufgabe der Schule. Einige erfolgversprechende Versuche wurden schon unternommen. So wurden Unterrichtsbesuche und Aussprachen mit den portugiesischen Lehrkräften durgeführt.

Der Gesamtunterricht ist in den ersten beiden Schuljahren an der Auslandsschule trotz der aufgezeigten Probleme ohne nennenswerte Schwierigkeiten durchzuführen. Im 3. und 4. Schuljahr treten jedoch in der Einbeziehung der einzelnen Fächer in die ganzheitliche Unterrichtsarbeit Schwierigkeiten auf, die wir auch in Deutschland kennen. Als Beispiel soll der Rechenunterricht der 3. und 4. Klasse angeführt werden. Das Rechnen nimmt eine sich aus der Natur des Rechenstoffes ergebende Sonderstellung ein. Während in den anderen Fächern der Grundschule der Systematik kein so großer Wert zukommt, ist im Rechenunterricht ein strenger systematischer Aufbau des Stoffes erforderlich. Der Berliner Bildungsplan schreibt zum Beispiel hierüber:

„Die mathematische Bildung ist eine Ganzheit, bei der die einzelnen Vorgänge mannigfach ineinander greifen und sich gegenseitig beeinflussen und fördern. Jede Verfrühung ist zu vermeiden, da sie nur zu mechanischen Fertigkeiten und nicht zur mathematischen Bildung führen würde."

Es wäre im Rechnen also ein großer Fehler, im Interesse der ganzheitlichen Unterrichtsweise eine willkürliche Auswahl aus dem Gesamtstoff zu treffen oder auf die Wünsche der Kinder Rücksicht zu nehmen. Wenn für das Rechnen ein systematischer Aufbau erforderlich ist, so soll das nicht heißen, daß die mathematische Bildung nur eine systematische Aneignung von Techniken sei. Diese bilden zwar die Grundlagen des Rechenunterrichtes, ihr Erwerb muß aber im Anschluß an anschauliches Erfassen erfolgen, so daß hinter jedem Üben auch eine sachliche Zahlenbeziehung steht. Zusammenfassend kann über die Stellung des Rechnens im ganzheitlichen Unterricht gesagt werden:

„Das Rechnen folgt der seelischen Entwicklung des Kindes und steht in enger Verbindung mit den ganzheitlichen Lebenskreisen, aber seine Geschlossenheit, welche sich aus der mathematischen Systematik ergibt, läßt eine völlige Einbeziehung in den ganzheitlichen Unterricht des 3. und 4. Schuljahres nicht zu."

Dieses trifft besonders für den portugiesischen Unterricht im Rechnen zu, der in der Grundschule von den Kindern wesentlich mehr als der deutsche Rechenunterricht fordert. Die folgende Gegenüberstellung aus dem portugiesischen und dem deutschen Lehrplan soll diese Tatsache unterstreichen.

Auszüge aus dem deutschen Lehrplan: (3. Schuljahr)	*Auszüge aus dem portugiesischen Lehrplan: (3. Schuljahr)*
a) Einführung in den Zahlenraum bis 1000.	a) Der Zahlenraum bis 1 000 000 und darüber hinaus.
b) Zuzählen, Abziehen, Malnehmen und Teilen: ein-, zwei- und dreistellige Zahlen. Kopfrechnen und halbschriftliches Rechnen. Einführung in das Verfahren des Schriftrechnens beim Zuzählen und Abziehen.	b) Zuzählen, Abziehen, Malnehmen und Teilen im Zahlenraum bis 1 000 000 und darüber hinaus; schriftliches Verfahren — auch mit Zahlen dezimaler Schreibung. Die Probe auf Richtigkeit.
c) Münzen, Hohl-, Gewichts- und Längenmaße. Zeitmaße. Uhr und Kalender.	c) Die gebräuchlichen Gewichtsmaße. Zeitmaße. Längen-, Flächen- und Körpermaße. Hohlmaße.
d) Einfaches Schlußrechnen.	d) Angewandtes Rechnen. Schlußrechnung.
e) Die grundlegenden geometrischen Kenntnisse werden erst vom 5. Schuljahr an vermittelt.	e) Grundlegende Kenntnisse in der Raumlehre: Linie, Strecke, Strahl. Flächen und Flächenformen. Raumformen. Winkel, Vielecke. Kreis und Kreisumfang. Gewinnung von weiteren Raumvorstellungen: Würfel, Rundsäule und Kugel.

Eine weitere Sonderstellung innerhalb der ganzheitlichen Arbeit nimmt an der Auslandsschule die Übungs- und Festigungsarbeit im Lesen, Schreiben, in der Sprachlehre und in der Rechtschreibung ein. Sie erfolgt im Rahmen der Sachgebiete, die sich an den Jahresablauf anlehnen, auf die Erlebniswelt des Kindes aufbauen oder von der Heimatkunde ausgehen. Die Behandlung der Übungs- und Festigungsstoffe ergibt sich aus ihrer Eigengesetzlichkeit. Sie müssen vom Leichten zum Schwierigen fortschreiten und die geistigen Voraussetzungen des Kindes berücksichtigen. Außerdem kommt den Lese-, Rechtschreibe- und Sprachlehreübungen an der Auslandsschule eine besondere Aufgabe zu, da der deutsche Sprachunterricht für die Mehrzahl der Schüler fremdsprachlicher Unterricht ist. Denn kein Sprachunterricht kann auf grammatische Einsichten verzichten, sie sind erforderlich, um einen Einblick in die Eigenart und den Aufbau der Sprache zu bekommen.

Die vorangegangenen Darlegungen zeigen, daß der ganzheitliche Unterricht in der Grundstufe der Auslandsschule in seiner Anwendbarkeit Grenzen besitzt. Dieses trifft vor allem für das 3. und 4. Grundschuljahr zu. Die Schwierigkeiten an vielen Auslandsschulen ergeben sich aus den besonderen unterrichtlichen Verhältnissen. Da jedoch diese Arbeitsweise der Kindesnatur mehr entspricht als der gefächerte Unterricht, so sollte es ein erstrebenswertes Ziel sein, den ganzheitlichen Unterricht in der Grundstufe zum Grundprinzip des Unterrichtes zu machen.

Doppelsprachigkeit bei deutsch-chilenischen Schülern

Bemerkungen zum Aufsatz von Dr. Wolfg. Zedlitz in Heft 5/1959

Von Lehrer Gerd-Dieter Moos, (Quilpue/Chile) Haiger/Hessen

A. Parallellaufende Muttersprachen. Ein Problem, über welches ich während meiner fünfjährigen Tätigkeit als Lehrer an einer deutschen Schule in Chile oft nachgedacht habe, stellt die Doppelsprachigkeit des deutsch-chilenischen Kindes dar. Die Schüler der deutschen Schulen in Chile kommen häufig aus Familien, die vor drei oder sogar vier Generationen nach Südamerika einwanderten. Ihre Vorfahren mögen zu den Siedlern gehört haben, die vor rund hundert Jahren den Urwald im Süden des Landes rodeten und fruchtbares Ackerland schufen. Heute sind die Mitglieder dieser Familien chilenische Staatsbürger. Oft haben sie wichtige Stellungen in der Staatsverwaltung oder in der Volkswirtschaft inne. Die deutsche Sprache wird aber bei ihnen parallellaufend zur spanischen Sprache als gleichwertige Muttersprache gepflegt und erhalten. Professor Grandjot von der Universidad de Chile in Santiago hat statistisch nachgewiesen, daß dieses Nebeneinanderhergehen der beiden Sprachen stabil ist, d. h. der Wortschatz in beiden Sprachen ist keiner nennenswerten Verminderung unterworfen. (s. auch S. 148 dieses Heftes, letzte Zeile — Die Schriftleitung)

Welche sind nun die Ursachen dieser beachtlichen Parallellität zweier grundverschiedener Sprachen? Warum nimmt unter den Chiledeutschen die deutsche Sprachfähigkeit nicht in dem Maße ab, wie etwa bei deutschen Einwanderern in den U.S.A. oder in Australien? Nicht wenig haben die deutschen Schulen dazu beigetragen, das deutsche Sprachgut zu erhalten und zu fördern. Aber wir dürfen auch die psychologische Seite dieser Frage nicht unbeachtet lassen. Die Liebe des Deutsch-Chilenen zum alten Vaterland und die Anhänglichkeit zur Wahlheimat liegen eng beieinander im kollektiven Unterbewußten verankert. Dort in den Tiefenschichten der Seele wurde auch die günstige Vorbedingung geschaffen für das geschwisterliche Nebeneinander-Gedeihen der beiden Sprachen. Wir können von einer günstigen völkerpsychologischen Konstellation sprechen, als deren äußere Auswirkung nicht zuletzt die Sympathie anzusehen ist, die Deutschland seit jeher vom chilenischen Volke entgegengebracht wurde.

Welches Problem ergibt sich nun für den aus Deutschland nach Chile verpflichteten Lehrer dem deutsch-chilenischen Kinde gegenüber? Diese Frage ist einfach zu beantworten: „Behandle die beiden Kulturkreise, den deutschen wie den chilenischen, als gleichwertig. Vermeide es taktvoll, abwertig oder auch nur kritisch über den chilenischen Lebensraum zu sprechen!" Es ist grundfalsch, dem deutsch-chilenischen Kinde Stoff zu einem Konflikt zu geben, indem man sein inneres Heimatgefühl stört; seine Liebe gehört in gleichem Maße seinem Vaterland wie auch der Heimat seiner Väter. Wir sollten bemüht sein, diese so seltene Harmonie zweier nebeneinander lebender Sprachen nicht zu stören. Es liegt hier eine Möglichkeit, die Mauern einengender Nationalität zu beseitigen, um einer Welt geistigen Austausches und seelischer Bereicherung das Tor zu öffnen.

B. Die psychologische Situation des deutsch-chilenischen Kindes. Als der vorangegangene kleine Aufsatz über das Problem der Zweisprachigkeit bei deutsch-chilenischen Schülern geschrieben wurde, lag mir noch nicht das Maiheft

des deutschen Lehrers im Ausland vor. Nach Kenntnisnahme des Vortrages von Herrn Dr. Zedlitz über die Schwierigkeiten der Erhaltung und Ausbreitung der deutschen Sprache an den deutschen Schulen Chiles erscheint es mit notwendig, in Entgegnung auf diesen Aufsatz und in Ergänzung meiner eigenen Zeilen noch speziell auf die schwierige psychologische Situation des deutsch-chilenischen Schulkindes einzugehen.

Auch ich habe die Schwierigkeiten des deutschen Lehrers in Chile am eigenen Leib kennengelernt. Dr. Zedlitz spricht in seinem Referat über den Kampf des deutschen Lehrers gegen innere Widerstände, vom Widerwillen einiger Schüler gegen die deutsche Sprache, ja, in einzelnen Fällen von bewußter Opposition. Sehr richtig erkennt er einen inneren Konflikt, der alle diese Äußerungen auslöst. Versuchen wir uns in die komplizierte seelische Situation des deutsch-chilenischen Schülers hinein zu versetzen, so müssen wir grundlegend feststellen: dieses Kind (ich betrachte es vom psychologischen Standpunkt aus) empfindet weder rein deutsch, noch rein chilenisch. Seelisch steht es zwischen beiden Völkern, ihm fehlt der starke, schützende Kraftstrom, der aus jeder direkten Verbindung mit einem Mutterboden quillt und der die Sicherheit vermittelt, die uns Deutschen trotz aller äußeren Niederlagen selbstverständlich ist. Der seelische Kräftehaushalt dieses Kindes reagiert wie ein Pendel, das auf die leichteste Berührung hin nach der chilenischen oder nach der deutschen Seite ausschlägt. Verständlicherweise sind diese Kinder leicht verletzbar. Wie leicht kann da der frisch aus Deutschland kommende Kollege unbewußt einen Fehler begehen, der dann die angeführten Widerstände hervorrufen kann. Schon allein der Zwang, Deutsch zu sprechen, wird eine Opposition auslösen. Wie leicht vergreift man sich im rechten Ton, und schon bilden sich die Schwierigkeiten heran. Seien wir uns darüber im Klaren, daß wir durch Strafen die innere Bereitschaft zum Deutschsprechen nicht herbeiführen werden. Voraussetzung für diese innere Bereitschaft ist gegenseitiges Vertrauen. Dieses erringen wir nur, wenn wir die beiden Sprachen, Deutsch und Spanisch, gut beherrschen, die spezielle Situation des deutsch-chilenischen Kindes verstehen und achten und darüber hinaus sein chilenisches Vaterland mit ihm lieben. Beginnen wir nicht unseren Unterricht mit: „Bei uns in Deutschland . . .", sondern zeigen wir, daß wir auch zum chilenischen Kollegen und zum chilenischen Volk Beziehungen unterhalten. Wir dürfen nicht den Fehler begehen, einen nur „deutschen" Standpunkt einzunehmen, um zu vermeiden, daß das deutsch-chilenische Kind in eine seelische Zwangslage zwischen zwei Fronten versetzt wird.

Ich bin mir bewußt, daß ich an einen empfindlichen Punkt rühre. Wenn ich es offen aussprechen darf, so sind meiner Meinung nach die Schwierigkeiten noch viel größer und tiefgehender, als sie uns Herr Dr. Zedlitz in seinem Aufsatz so treffend darstellt. Auf die besondere familiäre Lage des deutsch-chilenischen Kindes möchte ich nicht näher eingehen. Dr. Zedlitz fordert sehr richtig enge Fühlungnahme mit den Familien unserer Schüler. Die Eltern sind aber in vielen Fällen noch empfindlicher und sind schwieriger zu behandeln als ihre Kinder. Bedenken wir doch, daß die Deutsch-Chilenen eine kulturelle Insel verteidigen, die in ihrer Entwicklung nicht mit dem Zeitgeschehen des Mutterlandes Schritt zu halten vermag. So sind sie zum Beispiel in ihrem politischen Denken mit den historischen Abläufen der letzten zwanzig Jahre noch lange

nicht in dem Maße fertig, wie wir es in Deutschland sind. Man wird mir sicher zustimmen müssen, daß hier von unseren neu kommenden Kollegen viel an Verständnis und Takt verlangt wird. Trotz dieser Schwierigkeiten müssen wir es immer wieder versuchen, dem deutsch-chilenischen Schüler gerecht zu werden, um die Zweisprachigkeit zu erhalten. Im vorangehenden Aufsatz über die Parallelität zweier Muttersprachen bei deutsch-chilenischen Schülern habe ich versucht aufzuzeigen, warum unsere Sache der Mühe wert ist. Wir dürfen nicht nur Deutschlehrer sein, die handwerklich eine Sprache vermitteln, wir sollten vielmehr mit Takt und Einfühlungsvermögen all das zu lösen versuchen, was oft verkrampft hinter abwehrender äußerer Schale verborgen liegt.

Abschließend möchte ich noch auf zwei Punkte im Dr. Zedlitz'schen Referat eingehen, denen ich nicht voll zustimmen kann. Die Interpretation des Begriffes „Gringo" erscheint mir etwas zu einseitig. In seiner Diagnose glaubt Dr. Zedlitz von einem Gringokomplex beim deutsch-chilenischen Kinde sprechen zu müssen. Meiner Meinung nach liegen die Ursachen des Komplexes in einer bedauerlichen seelischen Indifferenz. Das Kind weiß nicht, wohin es völkisch gehört. „Gringo" ohne Beiwort stellt nicht immer ein Schimpfwort dar [1]). Um die Bedeutung des Wortes zu erläutern, bringe ich hier eine Begebenheit, die mir meine Frau, eine Deutsch-Chilenin, in dritter Generation in Chile geboren, erzählte. Während des vergangenen Krieges wurde sie von einem Straßenpolizisten in Santiago beschimpft. Sie war damals vierzehn Jahre alt und befand sich auf dem Schulweg. Der „carabinero" rief ihr das gebräuchliche „gringa" mit einem nicht wiederzugebenden Beiwort zu. Hierauf entgegnete ihm meine Frau „prefiero ser gringa antes que indio" („lieber bin ich eine gringa und kein indio") Aus dieser kleinen Begebenheit geht die Rangordnung der beiden Schimpfworte klar hervor. Der Polizist benötigte ein unziemliches Beiwort, um „gringo" zum Schimpfwort zu stempeln, während „indio" für sich allein eine Beleidigung darstellt. — Oft ist dem Namen „gringo" Bewunderung beigemengt. Einem „gringo" vertraut der Chilene ohne weiteres, und von ihm erwartet er besondere Leistungen. In vielen Fällen kann „gringo" ein verbreiteter Spitzname sein, der auf jeden blonden Menschen angewandt wird. Häufig stellt der „gringo" sogar ein Ideal vor, dem von vielen Chilenen auf den verschiedensten Gebieten nachgeeifert wird.

Was Herr Dr. Zedlitz endlich über den Rang der deutschen Sprache sagt, kann ich nicht voll unterschreiben. Persönlich glaube ich, daß es schwierig sein dürfte, eine Rangordnung nach den angeführten historischen, politischen und anderen Gründen überhaupt anzulegen. Denken wir nur an die alten Sprachen, die ihre Völker weit überlebt haben. Eine Sprache entwickelt sich weiter von der ihr innewohnenden geistigen Kraft, deren Ausstrahlungen schwer aufzuhalten sind. In dieser Hinsicht brauchen wir uns wohl am wenigsten Sorgen zu machen. Unsere deutsch-chilenischen Schüler werden von ihrer deutschen Ur-

---

[1]) Nach der US-Zeitschr. „Life" (Internat. Ed. 27. 4. 59) ist das Wort angeblich eine Verballhornung des Anfangs eines Liedes, das zu Anfang des 19. Jh. britische Truppen beim Marsch sangen: „Green grow the rashes, oh!" Gringo wurde dann zur Bezeichnung der Yankees. Heute bezeichnet es (ohne verächtlichen Sinn) den Ausländer ganz allgemein. — Das Wort kommt aber schon 1787 in einem spanischen Wörterbuch vor im Sinn von „Ausländer mit fremdartigem Akzent". — Schriftleitung.

Muttersprache nicht so leicht gelöst werden. Ob sie diese Sprache nun sprechen wollen oder nicht, spielt hierbei keine Rolle. Noch sitzen die Wurzeln des deutschen Volkstums fest in ihren Seelen; ob dieses weiter sprießt und weiter klingt, liegt zum großen Teil in den Händen der deutschen Lehrer.

Kugelschreiber in der Schule?

Der Iserlohner Schreibkreis (ISK), ein inoffizielles, aber hervorragendes Gremium für Schrift- und Schreibfragen in der Schule, zu denen auch zwei Mitarbeiter an der Auslandsschulfibel gehören — die Herren Hermersdorf und Brachold —, hat sich aufgrund umfangreicher Untersuchungen zur Frage der Verwendung des Kugelschreibers geäußert. Wir wollen diese Stellungnahme unseren Auslandskollegen nicht vorenthalten:

1. Verglichen mit den Füllhalterschriften zeigt sich bei den mit dem Kugelschreiber (KS) auf holzfreiem 80-g-Papier geschriebenen Schriftproben eine verstärkte Spur des Schreibdruckes. Der Grund hierfür liegt in der Starrheit des KS. Die Elastizität der Schreibfeder vermittelt dem Schreiber ein Gefühl für den aufzuwendenden und aufgewandten Druck. Im Gegensatz dazu rollt die Kugel des KS unelastisch über die Schreibfläche. Auch die Ermüdungserscheinungen, über die Schüler aller Altersstufen klagen, dürften auf diese Starrheit zurückzuführen sein.

2. Geläufigkeitsmessungen ergaben, daß die Kinder mit dem KS schneller schreiben. Die Beschleunigung des Schreibablaufs hat ihre Ursache in dem geringen Reibungswiderstand der rollenden Kugel auf der Schreibfläche. Dieser geringe Reibungswiderstand beim Schreiben mit dem KS hat ein Absinken der Schriftgüte zur Folge.

3. Bei allen Versuchen wurde eine Minderung der Formqualität der KS-Schriften festgestellt. Das Absinken der Formgüte zeigte sich in verschiedener Art:

a) Gegenüber dem Tintenstrich ist die Schreibspur des KS ungleichmäßig, der Fluß der Paste setzt oft aus, und es bilden sich verkleckste Stellen und Schlieren. Bei längerem Gebrauch des KS treten diese Mängel in verstärktem Umfang auf.

b) Die Starrheit der schreibenden Spitze bringt den unwillkürlich wechselnden Druck des Schreibers in der Strichstärke und -breite der Schrift nur wenig zum Ausdruck.

c) Der KS ist auf den Gleichzug (Schnurzug) beschränkt und schließt den Wechselzug (Bandzug) aus.

d) In einer großen Zahl von KS-Schriften zeigt sich eine verstärkte Tendenz zu Abschleifungen, Fadenbildungen, Verschleifungen und ausfahrenden Zügen. Damit verliert die KS-Schrift gegenüber der Tintenschrift an Klarheit und Eindeutigkeit.

4. Der KS muß im Gegensatz zum Füllhalter und Federhaltern in einem bestimmten Neigungswinkel gehalten werden, sonst berührt die Kugel nicht oder nicht ausreichend das Papier, und die Paste fließt nicht genügend aus. Damit ist der Spielraum des Neigungswinkels des KS gegenüber dem des Füllhalters stärker eingeengt und es sind der individuell bestimmten Schreibhaltung engere Grenzen gesetzt.

5. Außerdem kann der KS im Gegensatz zum Füllhalter kürzer gefaßt werden. Dadurch werden die Bewegungsmöglichkeiten der Schreibspitze eingeschränkt, und die Fingerkuppen behindern den Blick auf die Schreibspitze.

Die Unterstützung der Neigung zu verstärktem Druck, die Gefahr eines durch herabgesetzten Reibungswiderstand unangemessen beschleunigten Schreibens, der Zwang zu einer bestimmten Haltung des Schreibgerätes und die Möglichkeit einer übertriebenen Kurzfassung stehen in einem ursächlichen Zusammenhang mit der Minderung der Formqualität der KS-Schrift.

Die Auswertung der Versuchsergebnisse führt zu einer Ablehnung des Kugelschreibers in seiner jetzigen Konstruktion für die Aufgaben der Schule. Schröter

Persönliche Nachrichten

— Weitere Meldungen an die Schriftleitung erbeten —

Hinausgegangen: Frau *Lotte Maurer* geb. Vollkommer, L, aus Erlangen am 1. 2. 59 an D. Sch. Oruro/Bol. — *Herbert Schweickert,* L, aus Heidelberg am 1. 4. 59 an D. Sch. Oruro. — *Alfred Brettschneider,* StR Ch, Bi, Ek, von Heidelberg am 1. 9. 58 an Col. Andino Bogotá. — *Ursula Plewnia,* L, von Peine/NS am 1. 10. 57 an D. Sch. Thessaloniki . — *Ludwig Tasch,* Sport- u. Werkl., von Braunschweig am 1. 3. 57 an Nedjat-ORS in Kabul. — *Heinz Stamm,* L, von Bad Aibling am 1. 2. 59 an D. Sch. Sucre/Bol. — An die D. Sch. Rom wurden verpflichtet: am 1. 12. 58 *Ursula Nuyken,* SAss, aus Mülheim/Ruhr; am 1. 10. 58 Dr. *Rud. Wagner,* StR Bi, Ch, aus Bad Harzburg; Dr. *Jos. Vogt,* SAss L, G, aus Ettenheim/Bad.; Frau *Irmtraud Bäuerle,* L, aus Hamburg, und *Gabriele von Korff,* KiGä, aus Las Palmas. — *Hans Wilh. Engels,* L, aus Hamburg ist auf 1. 6. 59 als Schulleiter an D. Sch. Puerto Varas/Ch. verpflichtet. — Dr. *Lothar Biller,* OStR, aus Hildesheim am 15. 4. 58 als Schulleiter u. Fachl. für G, Ek, Fr an D. Sch. Kabul. — *Hans-Edgar Fischerworring,* StR, aus Essen am 17. 4. 58 als Schulleiter an D. Sch. Barraraquilla/Kol., dann wegen Tropenerkrankung am 1. 9. 58 als stellv. Leiter an D. Sch. Valencia/Span.

Zurückgekehrt: *Gerd-Dieter Moos,* L, von Quilpué/Ch. nach 5 J. am 23. 3. 59 nach Haiger/Hess., Aubachstr. 3. — Dr. *Ilse Ackermann,* StR, von Brüssel nach 5 J. am 31. 3. 59 nach Heidenheim/Brenz, Schillergymn. — Von der D. Sch. Rom kehrten zurück: *Eva Prüfer,* Hptl, nach 5 J. am 31. 8. 58 nach Baden-Baden (jetzt verh. Müller-Minero u. aus dem Schuldienst ausgeschieden); am 15. 9. 58 Dr. *Paulheinz Henke,* SAss, nach 3 J. nach Wesel, Gymn. Herzogenring; am 30. 9. 58 *Martha Mies,* KiGä, nach 5 J. nach Bonn; am 30. 9. 58 *Siglinde Kreuzer,* SAss, nach 4 J. nach Hamburg-Poppenbüttel, Mä.-Gymn.

Ministerialrat a. D. Dr. Heinz Langerfeld 75 Jahre alt. Seinen 75. Geburtstag begeht Ministerialrat a. D. Dr. Heinz Langerfeld am 2. Juli 1959 in Hunstig bei Dieringhausen im Rheinland. (Sein Bild brachten wir zu seinem 70. Geburtstag in H. 4/1954, S. 14.) Seit 1927 ist Dr. Langerfeld der deutschen Auslandsschule verbunden, als den damals 43jährigen Studienrat in Gummersbach der Auftrag erreichte, die Deutsche Schule Sofia zur Vollanstalt auszubauen. Ihre erste Reifeprüfung konnte 1932 abgehalten werden. Als Leiter der damals größten deutschen Auslandsschule war er gleichzeitig schulfachliches Mitglied des Verwaltungsausschusses der deutschen Schulen in Bulgarien (Sofia, Rustschuk, Plovdiv, Warna und Burgas). Das brachte mit sich die Zuständigkeit für alle Personalfragen der fünf Schulen. Dr. Langerfeld erreichte die vollkommene Angleichung ihres inneren Ausbaues, der Lehr- und Stoffpläne, der Schul- und Ferienordnung. Diese Angleichung ermöglichte auch die Schaffung eines besonderen Fibel- und Lesebuchwerkes für die fünf Schulen, das von seiner Seite alle Förderung erfuhr und bald in vielen anderen deutschen Schulen Europas und in Übersee benutzt wurde. Die Bewährung der zentralen kollegialen Leitung der Schulen in Bulgarien gab später Veranlassung, die Einrichtung auch auf andere Länder mit mehreren deutschen Schulen zu übertragen. Aus kriegsbedingten Gründen konnte dies aber nur in Spanien mit gutem Erfolg durchgeführt werden. — 1938 ging Dr. Langerfeld als Oberschulrat nach Berlin, wo ihm die Verwaltung der Höheren Schulen der Provinz Brandenburg oblag. Gleichzeitig war er Mitglied des „Gutachterausschusses für die deutschen Schulen im Ausland". 1941 wurde er als Hilfsarbeiter in das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung berufen, wo er ab 1942 als Ministerialrat den Arbeitsbereich Auslandsschulen, Sprachlektorate der Deutschen Akademie in München und pädagogische Beziehungen des Reichs zum Ausland übernahm und schulfachlicher Referent beim Abschluß und der Durchführung von Kulturabkommen mit fremden Staaten war. Während dieser Tätigkeit ist er beteiligt gewesen am Zustandekommen folgender für die Auslandsschule wichtiger Fortschritte: Einrichtung von Beförderungsstellen als Planstellen auf dem Reichshaushaltsplan mit 12 Oberstudiendirektoren- und zahlreichen Rektoren- und Haupt-

lehrerstellen; die doppelte Anrechnung von Tropendienstjahren wurde durch Verwaltungsakt des REM einheitlich geregelt; Auslands-Direktorenkonferenzen wurden in Berlin abgehalten und die Anerkennung des Grundsatzes der Berücksichtigung von Auslandsbewährung bei der Besetzung von Beförderungsstellen erreicht. — Im Namen der Auslandslehrerschaft und als Schriftleiter dieser Zeitschrift, der Dr. Langerfeld von allem Anfang verbunden war, sprechen wir ihm zu seinem 75. Geburtstag unsere herzlichsten Glückwünsche aus. Möge es ihm vergönnt sein, noch viele Jahre der Gesundheit zu verbringen und weiterhin noch lange tätigen Anteil zu nehmen an dem, was ihm zur Lebensaufgabe wurde: die deutsche Auslandsschule. Dr. Hettich R. Schröter

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Berichtigung. Im Aprilheft 1959, S. 100, Z. 23 rechts hat sich ein bedauerlicher Druckfehler eingeschlichen. Es muß heißen: „des deutschempfindenden Auslandsdeutschtums".

Leser über unsere Zeitschrift. Professor Bender, der bekannte Herausgeber von Lese- und Handbüchern für den Deutschunterricht an Höheren Schulen, schreibt: „Ich beglückwünsche Sie zu dieser wertvollen Tätigkeit für die deutschen Schulen im Ausland. Aus dem Inhaltsverzeichnis 1958 sehe ich aufs Neue, wie vielseitig die Zeitschrift und wie nötig sie ist."

Lehrermangel in Hessen. Am 23. März erklärte der hessische Kultusminister, daß im abgelaufenen Rechnungsjahr 162 etatsmäßige Volksschullehrerstellen nicht besetzt werden konnten. Im neuen Etatsjahr werde sich diese Zahl noch erhöhen. Der wirkliche Bedarf an Lehrkräften für Volks- und Mittelschulen liege z. Zt. zwischen 500—600. Zwar habe der Zugang zu den Päd. Akademien bedeutend zugenommen, doch könne dadurch der Lehrermangel für längere Zeit noch nicht beseitigt werden. Das vorgesehene 9. Schuljahr, die Senkung der Klassenstärken und die Verminderung der Stundenzahl für ältere Lehrkräfte erforderten zusätzliche Lehrer. Auch müsse man in den nächsten Jahren mit einer steigenden Zahl von Pensionierungen alter Lehrer rechnen. Die seit 1954 erfolgte Ausbildung und Übernahme von 680 aus der Sowjetzone geflohener Lehrkräfte habe an dem bestehenden Mangel nicht viel geändert. — Bei den Gymnasiallehrern habe der unmittelbare Bedarf gerade gedeckt werden können; Mangel bestehe vor allem noch an Altsprachlern.

Beschlüsse der KuMinKonf. von Ende April 1959: Die *Sommerferien* sollen im allgemeinen nicht länger als 6 Wochen dauern. Nur Bayern möchte an 7 Wochen festhalten. Um den Erfordernissen des Fremdenverkehrs zu entsprechen, sollen diese Ferien nicht alle zur gleichen Zeit liegen, sondern in 5 zeitlich gegeneinander verschobene Gruppen eingeteilt werden. — Bayern hat bisher als einziges Bundesland am *Schuljahrsbeginn im Herbst.* festgehalten. Die Frage, ob im Zuge der Vereinheitlichung die anderen Länder sich dieser Regelung anschließen sollen, soll nochmals überprüft werden. Der Kultusminister von Schleswig-Holstein wies dabei darauf hin, daß in 68 von 72 Staaten das Schuljahr im Herbst beginnt. — Der *Schichtunterricht wegen Schulraummangel,* eine der übelsten Kriegsfolgeerscheinungen, müsse endlich beseitigt werden. Bisher hätten die Länder für den Bau von Schulräumen 6 Milliarden DM aufgewendet; jetzt müsse der Bund helfen und für 1959 und 1960 je 100 Millionen DM zur Verfügung stellen.

Schulen für begabte Landkinder. Auf einer Tagung der niedersächsischen Lehrer in Bad Harzburg sagte vor kurzem Kultusminister Langeheine: „Die leistungsfähigere Dorfschule muß kommen. Die gegliederte Landschule, an der unter anderem auch der fremdsprachliche Unterricht zu seinem Recht kommen kann, wird es künftig dem begabten Landkind ermög-

lichen, zur weiterführenden Schule überzugehen, ohne schon mit dem zehnten Lebensjahr das Elternhaus verlassen oder alle Gefahren des Fahrschülers auf sich nehmen zu müssen."

Hochschulreife ohne Besuch der höheren Schule. Der Begriff des „zweiten Bildungswegs" ist unseren Lesern bekannt. Im Jg. 1955, S. 45 und 1956, S. 17 berichteten wir über das in Oberhausen (Nrh/Wf) bestehende *„Staatliche Institut zur Erlangung der Hochschulreife* durch Bewerber aus praktischen Berufen" (Abiturschule). In Niedersachsen besteht mit dem gleichen Ziel das *„Braunschweig-Kolleg"*. Während dieses aber sich im Lehrplan eng an die Pläne des neusprachlichen oder naturw. Gymnaisums hält, will die dritte derartige Schule, das im April d. J. vom hessischen Kultusminister in Wiesbaden eröffnete *„Hessen-Kolleg"* einen anderen Weg einschlagen. Das Kolleg soll die im Beruf erworbenen praktischen Erfahrungen umsetzen und auswerten und so zu einer Hochschulreife führen, die auf anderen als den herkömmlichen Voraussetzungen der Höheren Schule aufbaut. (Vgl. auch DdLiA 1958, S. 89: die Oberschule praktischen Zweiges in Berlin). Im vergangenen Winter hat man für das Hessen-Kolleg aus rd. 150 Bewerbern 50 nach einem besonderen Ausleseverfahren ausgewählt; andere sind um ein Jahr zurückgestellt worden. Von den Ausgewählten hatten sich die meisten, vor allem Absolventen der Volksschule, bisher schon privat oder auf Fachschulen weitergebildet. Künftig erhofft man Nachwuchs nicht nur aus den Volksschulabgängern, sondern auch aus jenen Aufbauklassen, die einige Berufsschulen eingerichtet hatten, um Schüler neben der Lehre bis zur Fachschulreife zu fördern. — Von den Abendgymnasien, über die wir ebenfalls mehrmals berichteten, unterscheiden sich die genannten neuartigen Schulen dadurch, daß sie die volle Zeit und Arbeitskraft der Schüler beanspruchen, während die Abendgymnasiasten tagsüber ihrer Berufsarbeit nachgehen.

Neuartige Sprachkurse im Ausland mit Familienanschluß. Die Carl-Duisberg-Gesellschaft für Nachwuchsförderung in der Industrie (Köln), die Auslandsstelle des Deutschen Bundes-Studentenringes (Bonn) und die Deutsche Gesellschaft für internationalen Jugendaustausch (Bonn) haben im April d. J. gemeinsam eine *„Gesellschaft für praktisches Auslandswissen"* (Düsseldorf, Mintropstr. 19) gegründet. Diese veranstaltet 1959 in England, Frankreich, Italien, Spanien und in der französischen Schweiz 77 Lehrgänge von 8 Tagen bis 14 Wochen Dauer. Weitere sind für 1960 für Schweden geplant. Die Teilnehmer werden in Familien untergebracht, wo sie Gelegenheit zu ausgiebiger Konversation haben. Zusätzlich sollen in den größeren Städten Sprachklubs eingerichtet werden. Interessenten wenden sich an die GfPA.

Sonstige Länder



Chile. Die chilenische Postverwaltung hat zum hundertjährigen Bestehen der Karl Anwandter-Schule in Valdivia (siehe DdLiA 11/1958, S. 241) eine Sondermarke ($ 40 grün) herausgebracht. Es ist u. W. das erste Mal, daß ein fremder Staat zu Ehren einer Deutschen Schule eine Briefmarke herausgibt. Wenn auch das neue prächtige Gebäude der Schule leider nicht abgebildet ist, so möchten wir doch die abgebildete Brücke zusammen mit der Unterschrift „Instituto Alemán C. Anwandter, Valdivia 1858—1958" als ein Symbol der Verbundenheit Chiles mit deutscher Kultur und Erziehung auffassen.

Nach einer Meldung von H. Klemp in der Frf. Allg. Ztg. vom 1. 4. 59 hat auf

der Jahrestagung des Vereins deutscher Lehrer in Chile die Diskussion über eine Neugestaltung der Deutschen Schulen in Chile einen breiten Platz eingenommen. Sowohl organisatorisch wie methodisch sei eine Neugestaltung notwendig. Die Erneuerung hänge eng zusammen mit der Frage nach dem Ziel der Schulen. Bisher habe es immer geheißen, die Schule müsse das von den Gründern überantwortete Erbe in lebendiger Verbindung mit der alten Heimat bewahren und gleichzeitig die Schüler auf ihr späteres Leben im chilenischen Vaterland vorbereiten. Diese Aufgabe sei einigermaßen leicht zu lösen gewesen, solange die Zusammensetzung der Schüler einheitlich war. Seitdem aber der Anteil an nichtdeutschen Schülern immer größer geworden sei, sei eine Differenzierung sowohl in der Zielsetzung als auch in der Methode notwendig geworden. Aber vor dieser Umgestaltung zögere man, weil damit vieles Liebgewordene verschwände. Da man auf die ibero-chilenischen Schüler weder verzichten möchte noch aus finanziellen Gründen verzichten könne, müsse eben ein neuer Weg gefunden werden. Heute beginnen die Schulen mit einer Kindergartenklasse, deren Besuch für alle nicht deutsch sprechenden Kinder Pflicht sei. Die Grundschule umfaßt 6 Jahre; in ihr ist Deutsch noch die Unterrichtssprache, nur im Spanischen und im Unterricht der chilenischen Geschichte wird spanisch gesprochen. In der Oberstufe (humanidades), die ebenfalls 6 Jahre umfaßt, sei es gerade umgekehrt: Alle Fächer mit Ausnahme von Deutsch und deutscher Geschichte müssen nach Landesgesetz in spanischer Sprache erteilt werden. Die große Zahl der nicht oder sehr wenig deutsch sprechenden Schüler habe zur Folge, daß heute der deutsche Sprachunterricht für beide Gruppen nicht mehr gemeinsam erteilt werden könne (obwohl es z. T. noch geschehe), wenn man nicht die deutschsprechenden Kinder benachteiligen und die anderen überfordern wolle. Eine Lösung dieses Problems sei noch nicht gefunden. — Vgl. auch DdLiA 4/59, S. 96 und 5/59, S. 104—109).

Das seit 10 Jahren bestehende Colegio Catolico Alemán in *Santiago* zählt heute 280 Schüler vom Kindergarten bis zum 6. Humanitätsjahr. Unter den Lehrern sind 4 aus Deutschland entsandte. Die Schule benötigt dringend einen kath. Studienrat oder Assessor für Deutsch in Oberklassen. Er sollte wenn möglich perfekt spanisch sprechen und auch Philosophieunterricht erteilen können. Meldungen sofort über das AA.

Iran. Zwischen der Bundesrepublik und Iran ist Anfang April d. J. ein Abkommen über den Ausbau und die Verwaltung von zwei deutschen Gewerbeschulen in *Teheran* und *Täbris* abgeschlossen worden.

Kolumbien. Am 23./24. März 1959 trafen sich in Cali die Lehrer der drei in Kolumbien bestehenden Deutschen Schulen *Barranquilla, Bogotá* und *Cali* zu ihrer 2. deutschen Lehrertagung. Sie sandten herzliche Grüße an den VdLiA und an unsere Schriftleitung. Dem Verband dankten sie dabei für seine wertvollen Anregungen und Mitteilungen; der Zeitschrift wünschten sie, daß sie ihre fruchtbare Arbeit fortsetzt und den Auslandslehrern auch weiterhin wertvolle Anregungen vermittelt und neue Beschlüsse bekanntgibt.

Spanien. Der Kollege Sepp Puntke in Las Palmas will in Zusammenarbeit mit spanischen Lehrern ein *„Mathematikbuch für deutsche Schulen im Ausland"* von Sexta bis Untersekunda ausarbeiten, weil das Arbeiten nach einem innerdeutschen Lehrbuch wegen der sprachlichen Schwierigkeiten, der Überfülle des Stoffes und der Verschiedenheit der deutschen und spanischen Lehrpläne zu viele Unzuträglichkeiten mit sich bringt. Wird an einem solchen Werk schon an einer anderen Auslandsschule gearbeitet? Wer interessiert sich für Mitarbeit und macht Vorschläge? Anfragen an Sepp Puntke, Colegio Alemán, Calle Juan Carlo 11 /Ciudad Jardin, Las Palmas de Gran Canaria (Spanien).

Sowjet-Union. Seit Jahren experimentiert man in der S.-U. auf dem Gebiet des Erziehungswesens. Immer wieder wurde der Unterrichtsstoff, die Unterrichtsmethode und die Organisation der Schulen verändert. Die Koedukation z. B. wurde

eingeführt, abgeschafft und wieder eingeführt; das Schulgeld wurde abgeschafft, wieder eingeführt und abermals beseitigt; die Dauer der allgemeinen Schulpflicht wurde mehrmals geändert. Jede Generation lernte auf andere Art und nach einem anderen Programm, weil man von veränderten Erziehungsgrundsätzen ausging. Nunmehr ist die achtjährige Schulpflicht allgemein eingeführt (in den großen Städten betrug sie bisher 10 Jahre, in kleinen Orten 7 Jahre). Die Schüler der weiterführenden Schulen sollen in der Industrie und Landwirtschaft mitarbeiten; ihre Weiterbildung soll zum guten Teil auf Abendkursen erfolgen. Damit will man bis 1965 zweieinhalb Millionen Schüler der oberen Klassen den Industriebetrieben und Kolchosen zuführen. Trotzdem rechnet man damit, daß bis 1965 insgesamt 4,6 Millionen junger Menschen das Ziel der Reifeprüfung oder den Abschluß eines anderen vergleichbaren Schultyps zu erreichen sich bemühen. Die Zahl der Schüler, die sich auf die Reifeprüfung vorbereiten, würde sich gegenüber heute verdoppeln. Allerdings bedarf es bis zur Erreichung dieses Zieles großer Anstrengungen: In der gesamten Sowjetunion müßten neue Klassenräume mit 4 Millionen Plätzen geschaffen werden; die Russische Bundesrepublik allein benötigt 250 neue Schulen. Die Zahl der zusätzlich benötigten Lehrkräfte geht in die Hunderttausende. — (Nach Frkf. Allg. Ztg. 20. 4. 59).

Uruguay. Der Leiter der Deutschen Schule in *Montevideo* OStRat Dr. Fritz Bornmann tritt zum Herbst dieses Jahres in den wohlverdienten Ruhestand. Er hat die Schule von 1928—1934 und nach ihrer Wiedereröffnung von März 1951 bis heute geleitet und sie zu einer Schülerzahl von rd. 1200 ausgebaut. Seine Verdienste wurden vom Herrn Bundespräsidenten im Juni 1957 durch die Verleihung des BVKreuzes 1. Kl. und vom Goethe-Institut im August 1958 durch Verleihung der Goethe-Medaille gewürdigt. (s. DdLiA 1957/189 und 1958/21). — Der Vorstand des Schulvereins Montevideo, Av. Francesco Soca 1352) bittet Philologen mit Auslandserfahrungen und spanischen Sprachkenntnissen, die sich für die Stelle des Leiters interessieren, sich umgehend mit ihm in Verbindung zu setzen und gleichzeitig ihre offizielle Bewerbung auf dem Dienstweg an das AA zu richten.

Büchertisch

„Leseplan für Klasse 5—10 der Volks- und Mittelschule", zusammengestellt nach den Lehrplänen der Kult.Min. der Länder. Reclam, Stuttgart, 1958.

„Phywe-Nachrichten", Heft 4, 22. Jg., 1958. Hg. v. Phywe-AG-Göttingen. Aus dem Inhalt: „Einrichtung von naturwiss. Schülerübungsräumen" (Phys., Chem., Biol.), von Gis. u. H. Fassbender, sowie: „Die Stromversorgung v. Schul-Übungsräumen" v. W. Spengler. "Biol. Sch. Übungen" v. J. Müller. „Chemie- Übungen" v. R. Flügel. U. a. m.

Lesebuch für höhere Lehranstalten, Band 8: **Die deutsche Literatur vom Sturm und Drang bis zum Naturalismus**. 354 Seiten, 60 Abb., 4 Farbtafeln. Bayerischer Schulbuchverlag, München, 1957. DM 5,80. — An Lesebüchern stehen den deutschen Gymnasien sehr viele Ausgaben zur Verfügung. Bei diesem Wetteifern der Verlage ist es verständlich, daß die jeweilige Auswahl der Stoffe mit der größten Sorgfalt vorgenommen wird. Kritische Beurteilungen werden meistens subjektiv gefärbt sein müssen. Für die Wahl einer der Ausgaben durch eine deutsche Auslandsschule spielt auch die Überlegung eine Rolle, ob die Bände nicht zu viel für einzelne Epochen geben und so den Überblick erschweren. Man wird hier vielfach zu Ganzlektüren übergehen. Es muß aber dabei mit der Zeit gerechnet werden. Ein Band wie der vorliegende ist ein Musterbeispiel sorgfältiger Auswahl, die sich bewußt über zu große Beschränkung hinwegsetzt. 330 Seiten Stoff aus einem knappen Jahrhundert! Wer will, daß die Schüler

auch nach der Schule ein Buch voll des Reichtums deutschen Dichtens und Denkens besitzen, führe es ein, ist doch der Preis sehr vorteilhaft. Ganz besonders empfiehlt es sich durch seine vorbildliche Ausstattung. Literarischen Arbeitsgemeinschaften, auch Sprachkursen für Erwachsene, wird es von besonderem Nutzen sein. Göttling

Grundriß der Geschichte *für die Oberstufe der Höh. Schulen, Ausg. B,* Teil III: **Von 1850 bis zur Gegenwart.** Klett, Stuttgart, 1958. Bearbeitet v. Hans Herzfeld u. Dittrich. 232 S. mit 22 guten ganzseitigen, teils modernen Bildtafeln u. Kartenskizzen im Text u. 2 Karten im Großformat. Hln., DM 7,60. — Diese bedeut. Neuerscheinung sei als Ergänzung meiner Übersicht über „Geschichtsbücher" in Jg. 1958, Heft 1, S. 7, Abs. 4, angezeigt, unter Wiederholung der Empfehlung. — Diesem Verlagswerk reiht sich an: *Klett*s**Geschichts-Unterrichtswerk** für die Mittelklassen, Ausg. B, Bd. III: **Vom Fürstenstaat zur Bürgerfreiheit.** Hg. v. Werner Menzel. Klett, Stuttgart, 1958. Mit 139 Abb. u. Karten, 180 S., Kart., DM 5,60. — Dieses interessante Lehrbuch steht selbständig neben der systematischen Ausg. A. Durch straffe Zusammenfassung treten die Entwicklungsphasen trotz aller Gedrungenheit in eindringlichen Geschichtsbildern hervor und zeigen neben den wirtschaftlichen, geistigen u. sozialen Belangen die Kräfte u. Strömungen der gesch. Entwicklung. Die Illustrationen im Text sind hervorragend ausgewählt. Berger

Günther Haensch, **Deutsche Texte zum Übersetzen,** Max Hueber Verlag München, 1958. 199 S., Kart. DM 5,80. — Haensch will Sprach- und Dolmetscherschulen, aber auch den Leitern von Deutschkursen Unterrichtshilfe leisten. Die Texte sind nach ihrer Schwierigkeit in 6 Gruppen eingeteilt. Nach kurzen, einfachen Stücken aus dem Alltag folgen kleine Anekdoten und Texte aus Natur-, Länder- und Völkerkunde, aus Kunst- und Literaturgeschichte, Ausschnitte aus Zeitungen und Zeitschriften aller Art. Das Buch dürfte sich auch als Lesebuch für fortgeschrittene Schüler in Deutschkursen eignen. Lichtenberg

Hylla-Duhamel: **L' Education en Allemagne.** Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt-Main, 1957, 78 S. — Die Schrift ist umgearbeitet aus einer in englischer Sprache erschienenen von 1954. Sie will keinen vollständigen Überblick auf das deutsche Erziehungswesen geben, sondern nur Hauptgesichtspunkte hervorheben. Trotzdem bietet der Inhalt doch mehr. Es ist erstaunlich, wie die Verfasser auf dem beschränkten Raum (es sind gut ausgewählte, bezeichnende Bilder beigegeben) das deutsche Schul- und Erziehungswesen in seinem geschichtlichen und entwicklungsmäßigen Aufbau dem Leser nahebringen, wobei bis zum neuesten Stand vorgedrungen wird. Selbst Fachleute werden es begrüßen, die Vielheit des manchmal allzuregsamen deutschen pädagogischen Lebens zusammengefaßt zu finden. Die Verfasser bedauern es, daß 1945 nicht die Gelegenheit zu völligem Neuaufbau des deutschen Schul- und Erziehungswesens ergriffen wurde; andere könnten auch sagen, es ist erfreulich, daß nicht alles von früheren Zeiten her über Bord geworfen wurde. Die deutschen Auslandsschulen können froh sein, daß manche Experimente an ihnen vorübergehen.

Göttling

Afrikaliteratur. Die vor einigen Jahren gegründete Deutsche Afrika-Gesellschaft, Bonn, Rathausgasse 9 sieht es als ihre vordringlichste Aufgabe an, in knapper, übersichtlicher und anregender Form das weithin geschwundene Interesse der deutschen Öffentlichkeit an der Entwicklung dieses Erdteils zu beleben. Das ist notwendig, weil unsere Kenntnisse fremder Länder mit unserem „Wirtschaftswunder", das doch weitgehend dem Welthandel zu verdanken ist, zweifellos nicht recht Schritt gehalten haben. So dient die jetzt erscheinende Schriftenreihe **„Die Länder Afrikas"** Verlag Kurt Schröder Bonn, jeweils ca. 100 S., Preis ca. 4—5 DM keineswegs nur engeren Fachinteressen; die Bücher sind zugleich Hand- und Lehrbücher, die einen knappen, aber umfassenden Überblick über die in ihnen behandelten Länder ermöglichen und bei denen auf lebendige Anschaulichkeit besonderer Wert ge-

legt wird. Nur Verfasser, die lange an Ort und Stelle geweilt haben, sind ausgewählt worden. Erschienen sind bisher Darstellungen von *Äquatorialafrika, Nigeria, Madagaskar, Südafrika, Ghana, Libyen, Westafrika, Sudan, Kamerun und Marokko;* weitere sind in Vorbereitung. Die einheitliche Gliederung aller Bände gibt Gewähr, daß keine wichtige Sparte unerwähnt bleibt; Geschichte und Gegenwart, Land und Volk werden zu einem Gesamtbild verwoben. Die dem Fernerstehenden ganz überraschend erscheinende Entwicklung, die vom Kolonialismus zu erhöhter Selbständigkeit hinführt, hat derart umfassende Umwälzungen ausgelöst, daß viele der früher als maßgebend anerkannten Quellen heute an Bedeutung erheblich eingebüßt haben. Der Erdkunde- und Geschichtslehrer muß daher sein Wissen unbedingt auffrischen und ergänzen, wenn er dem Schüler ein wahrheitsgetreues Bild geben will. Selbstverständlich variiert der Gehalt der einzelnen Bände je nach der Einstellung des Verfassers; doch scheinen mir die Darstellungen von Kamerun, Madagaskar und der Südafrikanischen Union besonders gelungen zu sein. Die verschiedenartigen, meist mehr durchschimmernden als ausgesprochenen Meinungen der einzelnen Autoren über die Wege und Ziele der Selbständigkeitsbewegungen miteinander zu vergleichen, ist besonders reizvoll. — Diese Übersichtsbände sind für Lehrer- und Schülerbüchereien unserer Auslandsschulen sehr geeignet. Vielleicht ist die Deutsche Afrika-Gesellschaft bereit, den Schulen bei der Beschaffung des wichtigen Lehrmaterials zu helfen? Drascher

Friedrich Nikol: **Aufnahmeprüfungen bis 1957** *an Höh. Lehranstalten, Mittel- und Handelsschulen.* Mit Einführung für Eltern und Erzieher von Univ. Prof. Dr. Huth. 7. verb. u. erw. Aufl., mit herausnehmbaren Lösungen. J. Lindauer Verlag (Schaefer), München 1958. 170 S., Kart., DM 3,80. — Die große Fülle der gut ausgewählten Prüfungstexte für Deutsch und Rechnen wird allen Auslandsschulen willkommen sein. — Derselbe Verlag bietet eine **Kleine Deutsche Wort- und Satzlehre** und **Kurzgrammatik** *in übersichtlicher Tafelform* für DM 0,95 an. Dieser im Unterricht der Unter- und Mittelklassen langvermißte Sprachlehrbogen bietet allen Sprachlehrern grundlegende Hilfe. Den deutschen Bezeichnungen sind die lateinischen beigefügt. Berger

„Denker und Deuter im heutigen Europa", herausgegeben von *Hans Schwerte* und *Wilhelm Spengler* als Bd. 1 und 2 der Reihe „Gestalter unserer Zeit", Gerh. Stalling Verlag Oldenburg 1954, Gln. jeder Band (320 bzw. 360 S.) DM 16,80. — „Eine Diagnose des geistigen Lebens unserer Zeit" könnte man diese Bücher nennen, welche den Versuch machen, in stark zusammengeraffter Form zu verdeutlichen, welch gewaltige Wandlungen sich in Völkern und Menschen Europas vollzogen haben. Im 1. Band werden die geistigen Repräsentanten aus Deutschland, Österreich, der Schweiz, den Niederlanden, Belgien und Skandinavien und im 2. Band die aus England, Frankreich, Spanien und Portugal, Italien und Osteuropa dargestellt. Durch eine Auswahl aus dem jeweiligen Werk wird nach einem kurzen Lebensbild der Persönlichkeit ihre zeitbeeinflussende Aussage und ihre Stellung im Kulturzusammenhang der Gegenwart verdeutlicht. Jeder einzelnen Gruppe ist ein Kapitel über das heutige geistige Antlitz des Landes vorangestellt, dem die Gestalten entstammen. Wenn für Deutschland Spengler, Schweitzer, Guardini, Bultmann, Heidegger, Jaspers, Thomas Mann, Benn und Ernst Jünger oder für England Shaw, Th. E. Lawrence, Joyce, Eliot, Russel und Toynbee aufgestellt werden, so ist, begründet in der Natur solcher Sammlungen, beim Text und erst recht bei der konzentrierten Interpretationen subjektive Auswahl und Darstellung unvermeidbar. Die Aufzählung aller Namen wäre zu umfangreich und ermüdend, doch haben alle dargestellten Persönlichkeiten weit über die Grenzen ihrer Länder hinaus Ruf und Wirkung gewonnen. In ihnen wird die vielgegliederte Form der Volkstümer und Nationen sinnfällig, deren gegenseitiges Verstehen immer mehr wachsen kann, je mehr sie einander in ihren geistigen Strömungen kennen und erkennen. Die Zitate, gewiß nicht nur eine

Wiedergabe wesentlicher Aussagen, fordern vom denkenden Leser eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Stoff. Dabei wird er erkennen, daß, seltsam übereinstimmend, in allen Ländern gleichermaßen nach einer neuen Synthese zwischen Gegenwart und Vergangenheit gesucht wird, deren Tradition uns so fragwürdig wurde. Es wird der Wunsch geweckt, das eine oder andere Originalwerk als Ganzes durchzuarbeiten. — Die Nachkriegszeit macht besonders deutlich, daß die geistige Substanz des Nachbarn zu erarbeiten ist.

Tang

Aus dem *Axel Juncker Verlag*-Berlin seien für die Reisezeit empfohlen: **Urlaubs- u. Reisesprachführer Italienisch" (Frz., Span.)** mit nötigen Redewendungen, Vokabeln u. Aussprachebezeichnung (Querformat, 222 S., kart. DM 2,90), ferner **Junckers „Sprachführer"** 250—400 S., Plastik, DM 3,80). — Hingewiesen sei ferner auf **Langenscheidts Taschenwörterbuch"** Dtsch/Ital. und Ital./Dtsch., 986 S., DM 12,80, das 70 000 Stichwörter enthält und ebenso wie die in Heft 5/1958 uns. Zsch. besprochenen engl., frz., span. Wörterbücher eine glänzende Verlagsleistung bedeutet. Im 75. Jubiläumsjahr erreichte die Zahl der in allen Kultursprachen verbreiteten TWB des Verlags die Zahl von 20 Millionen Exemplaren.

Berger

„U. S. A." — *Mai's Auslandstaschenbücher Nr. 9.* Verlag Volk und Heimat, Buchenhain-München, 250 S., 8 S. Bilder, gr. Karte, Plastikband, DM 7,90. — Wiederholt haben wir auf diese gehaltvollen und gründlichen Führer durch fremde Staaten und Weltstädte hingewiesen. Bd. 9 hat alle Vorzüge der bisher 13 Nummern. Lehrern, Kaufleuten, Ingenieuren, Diplomaten, Politikern und Gelehrten wird es ein wertvolles Einführungs- und Nachschlagebuch sein, sei es daß sie Auskunft suchen über die Geschichte der USA, über das Land und seine Bewohner, Regierungsform und Parteien, kirchliche Verhältnisse, Kultur, Presse, Verkehrsmittel oder Angaben über Reiserouten und Preise u. v. a. Jedem, der sich kürzere oder längere Zeit im Lande aufhalten will, warm zu empfehlen.

Hettich

Zeitschriftenschau

Westermanns Pädagogische Beiträge — Heft 3: Arnold Fricke: Operatives Denken im Rechenunterricht als Anwendung der Psychologie von Piaget; Karl Odenbach: Die sechs Empfehlungen zur Rechtschreibeform — Heft 4: Heinrich Besuden: Der Rechenmeister (Adam Riese); Martin Behrendt: Mensch und Welt im Akkusativ und Dativ.

Westermanns Geographische Rundschau — Heft 4 ist mit vier Beiträgen Berlin gewidmet und bringt einen Beitrag und die Bildbeilage über Puerto Rico von Peter Bloch.

Schröter

Österr. Päd. Warte 3/59: Frz. Zöchbauer: Zur Methodik der Filmerziehung (Erziehung durch den Film und zum Film).

Hch.

Westermanns Monatshefte bringen im 100. Jg., Heft 4, als Sondernummer *„Edle Rassen"*, eine Monographie, die mit zahlreichen Farbbildern, z. T. nach alten Meistern, und tierpsychologischen, entwicklungsgeschichtlichen u. literarischen Aufsätzen dem Thema „Hund" gewidmet ist und dem Biologieunterricht bestens dienen kann.

Berger

Deutschunterricht für Ausländer 1/59: Littmann: Neue akustische Hilfsmittel für den Deutschunterricht (= Sprachplatten für Oberklassen und Erwachsenenkurse); Pastor H. Mueller: Probleme und Aufgaben des deutschen Sprachunterrichts in Brasilien; Dr. W. Schmitz: Der Gebrauch der deutschen Präpositionen um, herum und bis; Dr. H. Joppe: Der Deutschunterricht für die Ausländer am Nicolaus-Cusanus-Gymnasium in Bad Godesberg; Über die Zweisprachigkeit in Chile (Bericht über ein Referat von Dr. Grandjot).

Hch.

Die Mutterschule

Anleitung für Mütter, ihre Kinder, die keine deutsche Schule besuchen können, selbst zu unterrichten. — Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitstelle Bonn.

Viele deutsche Mütter in aller Welt, die fernab von einer Schule wohnen, möchten ihre Kinder mit der deutschen Sprache — der Muttersprache — vertraut machen. Dazu soll „Die Mutterschule" tatkräftige Hilfe leisten. Für das erste Lernjahr sind 10 Hefte vorgesehen, die sich mit der Familie und ihrem Lebensbereich beschäftigen. Die Mutter erhält Unterlagen für die Unterweisung im Lesen und Schreiben, im Rechnen, Zeichnen und in der Musikpflege. Die Hefte des 1. Lernjahres sind für 5—7 jährige Kinder gedacht und reich bebildert.

Im Abonnement je Heft 1.20 DM zuzüglich —.10 DM Versandspesen, Einzelheft 1.50 DM

Max Hueber Verlag München 13

Zum neuen Schuljahr 1960 ist an der

Deutschen Schule in Montevideo — Uruguay

Colegio y Liceo Alemán de Montevideo

Grundschule und Höhere Schule mit z. Zt. 1200 Kindern, die Stelle des

Schulleiters

zu besetzen.

Dienstantritt spätestens Ende 1959, jedoch möglichst früher.

Bevorzugt werden Philologen mit Auslandserfahrungen und spanischen Sprachkenntnissen.

Bewerbungen (Lebenslauf, mit Lichtbild, Zeugnisabschriften und sonstige Befähigungsnachweise) erbeten an

Sociedad Escolar Alemana
Avda. Dr. Francisco Soca 1352
Montevideo — Uruguay

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

Soeben erschienen:

Das Bild vom Ausland

Fremdsprachliche Lektüre an höheren Schulen in Deutschland, England und Frankreich

Herausgegeben von CHARLOTTE LÜTKENS und WALTHER KARBE
(Veröffentlichung des Forschungsinstituts der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik)

182 Seiten, 1959, brosch. DM 20.—

INHALT:

Einleitung (W. Karbe) — Über Wesen und Funktion des Auslandsbildes (Ch. Lütkens) — Ziele und Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts: Deutschland (W. Karbe), Frankreich (C. Santelli), England (H. A. Greatwood) — Das Auslandsbild in der Schullektüre (J. Folliet, K. R. Stadler, E. A. S. Butterworth, G. Smolka, Ch. Lütkens) — Vorschläge zur Verbesserung der Lektüreauswahl.

Gegenstand dieser Studie ist das Bild, das die fremdsprachliche Lektüre an höheren Schulen in der Bundesrepublik in England und Frankreich jeweils vom Leben des anderen Landes vermittelt — das Bild also, das der deutsche Schüler sich aufgrund seiner Lesestoffe von England und Frankreich, der englische und französische Schüler von Deutschland macht. Als Material dienten die Auskünfte von 135 deutschen, 21 französischen und 28 englischen Schulen. Neben den genannten Herausgebern und Verfassern haben unterstützend und beratend mitgewirkt: Prof. Dr. A. Bergstraesser, Prof. Dr. G. Eckert, Prof. Dr. W. Treue, Prof. W. Merck, das Internationale Schulbuchinstitut, Braunschweig, die Ständige Konferenz der Kultusminister, das französische Unterrichtsministerium und das British Council. Die Arbeit enthält am Schluß Vorschlagslisten und Anregungen für eine zeitgemäße Lektüreauswahl.

R. OLDENBOURG VERLAG · MÜNCHEN

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Heft 7 · 6. Jahrgang · München, Juli 1959

VI. JAHRGANG JULI 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Stoffliche Auswertung eines fünfjährigen Aufenthaltes in Chile . . . . . Dieter Moos Seite 125
2. Aus der Praxis eines ganzheitlichen Schreibunterrichtes R. Schröter Seite 129
3. Deutsche Schulen in Argentinien . . . . . O. Ehlert Seite 132
4. Ausländische Kulturarbeit im Schulwesen Afghanistans R. Herrmann Seite 134
5. Über Ortsnamen, ihre Aussprache und Herleitung . . W. Berger Seite 136
6. Aus aller Welt . . . . . Seite 140
7. Büchertisch . . . . . Seite 145
8. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 148

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

Stoffliche Auswertung eines fünfjährigen Aufenthaltes in Chile

Von Lehrer Gerd-Dieter Moos, Haiger/Hessen

In der Aprilnummer des „deutschen Lehrers im Ausland" steht unter dem Titel „Mehr wissenschaftliche Forschung durch die deutschen Auslandslehrer" auf Seite 93 eine Notiz, die auf das mangelnde Interesse der meisten Auslandslehrer an einem wissenschaftlichen Sachgebiet des jeweiligen Gastlandes hinweist. Welche Möglichkeiten bestehen nun für den deutschen Lehrer, während seines Auslandsaufenthaltes nebenher wissenschaftlich tätig zu sein, und welche Wege stehen ihm offen, Stoff zu sammeln, den er später nach seiner Rückkehr nach Deutschland auswerten kann? Ich möchte versuchen, diese Fragen im Hinblick auf Südamerika zu beantworten. Da ich im März dieses Jahres nach fünfjährigem Aufenthalt in Chile nach Deutschland heimgekehrt bin, kann ich dabei beide Seiten der Aufgabe berücksichtigen: die Möglichkeiten der Stoffsammlung und die Wege der späteren Auswertung in Deutschland.

Vom Photographieren und der Bildauswahl. Die ersten Wochen nach Ankunft im Ausland sind im allgemeinen ausgefüllt mit ungewohnten Eindrücken. Man ist einer einschneidenden Umstellung unterworfen, und man vermag all das Neue kaum zu fassen, das sich einem darbietet. Es ist nun entscheidend, mit welcher inneren Einstellung der deutsche Lehrer dem Land begegnet, in dem er vier bis fünf Jahre tätig sein wird. Versuchen wir es nicht, deutsche Maßstäbe anzulegen. Als Resultat würden wir ein schiefes Bild erhalten. Tauchen wir vielmehr vorbehaltlos in das Meer des Unbekannten. Nach einiger Zeit, wenn wir die Sprache des Landes sprechen, werden wir von selbst erkennen, daß diese neue Welt ihr eigenes Gesicht trägt, das sich nach inneren Gesetzen geformt hat.

Erst jetzt sollten wir zur Kamera greifen. Der Esel und das schmutzige Kind am Straßenrand sind ebenso lockende Objekte wie der schneebedeckte Vulkan und der urwaldumsäumte See. Jedoch bald werden wir merken, daß wir dies Übermaß an Eindrücken garnicht zu verarbeiten vermögen. Ich kenne Kollegen, die Hunderte von Farbdias besitzen und immer neue Bilder ihrem Vorrat hinzufügen, ohne sie voll auszunützen. Es empfiehlt sich vielmehr, bestimmte Landschaften oder Bezirke von besonderem Interesse im Hinblick auf die spätere Rückkehr nach Deutschland auszuwählen und diese Gebiete gründlich zu bearbeiten. So könnte man, um einige Beispiele für Chile herauszugreifen, Aufnahmen von der Salpetergewinnung im Norden des Landes, von der Kupfermine von Chuquicamata und ähnliches mehr vorbereiten. Das selbe gilt für die südamerikanischen Großlandschaften: die Hochanden, die Pampa, das Inlandeis im Süden des Kontinents und andere sollten gesondert behandelt werden.

Hier möchte ich eine Bemerkung über das Reisen in Südamerika einflechten. Man kann natürlich schnell und angenehm den ganzen Kontinent im Flugzeug durchreisen. Hierbei gewinnt man aber nur einen oberflächlichen Eindruck, und interessante Objekte für Einzelstudien bieten sich bei dieser Art des Reisens kaum.

Ich habe ferner gefunden, daß wirklich lohnende Objekte selten an den großen Straßen und Fluglinien lagen und daß häufig in unmittelbarer Nähe des Aufenthaltsortes interessante Gebiete zu finden waren, die nur darauf warteten, ins Auge gefaßt und entdeckt zu werden.

Themen für Einzelstudien. Die im Folgenden genannten Möglichkeiten der Stoffgewinnung sind natürlich lückenhaft. Es gibt sicher noch viele andere Wege, die fruchtbringend beschritten werden können. Ich will hier nur von eigenen Erfahrungen sprechen und damit neu hinausgehenden Kollegen Anregungen geben.

Es dürfte für jeden Lehrer interessant sein, sich mit dem *Schulsystem* des Gastlandes zu beschäftigen. Mein neuer Schulleiter in Deutschland bat mich schon kurz nach meiner Ankunft, vor dem Kollegium ein Referat über die „Erziehungsformen in den USA und Chile" zu halten. Wir sehen, daß das Interesse unserer deutschen Kollegen nicht nur auf die deutschen Schulen im Ausland gerichtet ist, sondern daß sie vielmehr darüber hinaus auch etwas über die Schulform anderer Länder hören wollten. Sicher bieten sich für jeden deutschen Lehrer Möglichkeiten, durch einen landeseigenen Kollegen Zutritt zu den Staatsschulen zu erhalten und dort am Objekt selbst Studien anzustellen. Ich fand die Situation in Chile besonders interessant, da man hier seit Jahren eine Reform des veralteten Schulsystems plant. Wir finden dort neben dem Liceo Tradicional (Alte Schulform mit vielem Auswendiglernen) neuere Schulen, die sogenannten Liceos Renovados oder Liceos Experimentales, die sich mehr an die Erziehungsformen in den USA anlehnen. Daneben existiert in Santiago als einzige Schule, die dem deutschen humanistischen Gymnasium ähnelt, das Instituto Nacional. Wir müssen auch die Beziehungen zwischen den deutschen Privat- und den Staatsschulen beachten. Am Ende eines jeden Schuljahres (Dezember) besuchen Prüfungskommissionen von chilenischen Staatslehrern die deutschen Schulen, um dort in den Humanidades (7. bis 12. Schuljahr) die Examen abzunehmen. Hierdurch ergibt sich ein ständiger Kontakt mit den Liceos, der auch über die Prüfungen hinaus gepflegt werden sollte.

Als zweiten, für jeden Auslandslehrer wichtigen Punkt möchte ich *Geographische Studien* setzen. Ich habe bereits einleitend bei den Farbphotos darauf hingewiesen, daß man sich zweckmäßig auf bestimmte Landschaften und Regionen beschränkt. Leicht kann man Bergsteigen und Wandern mit mineralogischen, geologischen oder biologischen Studien verbinden. In Südamerika bietet sich für jedes dieser Fächer Neuland. Weise Einschränkung ist hier am Platze; man kann unmöglich zu viele Materien gründlich nebeneinander bearbeiten.

Als dritten Punkt nennen wir *Wissenschaftliche Spezialstudien.* Hierbei muß sich jeder von seinen Neigungen leiten lassen. Vorteilhaft ist es, sich schon vor der Ausreise aus Deutschland auf einem bestimmten Teilgebiet wissenschaftlich zu orientieren. Ich hatte Glück und lernte bald nach meiner Ankunft in Herrn Dr. Federico Felbermayer, Quilpué-Chile, einen namhaften Archäologen und Völkerkundler kennen. Da meine wissenschaftlichen Interessengebiete Ethnologie und Archäologie umfaßten, danke ich es hauptsächlich ihm, gründlicheren Einblick in die Forschungsergebnisse dieser Fächer in Südamerika erhalten zu haben. Anschluß an wissenschaftliche Institute und Museen des Gastlandes ist meiner Meinung nach die Vorbedingung, um erfolgreich arbeiten zu können.

Aus meinem Spezialgebiet möchte ich zwei Themen als Beispiele für die Auswertung anführen. Leider ist es unserer Zeitschrift nicht möglich, meinem Referat eine Anzahl von Bildern beizugeben. Sie würden besser als Worte zeigen, worauf es mir ankommt.

Das Reich der Inkas. Einer der bedeutendsten Kulturräume im vorkolumbianischen Amerika lag im Reiche der Inkas. Als Francisco Pizarro im Jahre 1533 den Gottkönig Atahualpa gefangennahm und tötete, brach das Staatsgebilde dieses Volkes zusammen, das sich vom heutigen Ecuador bis in den Norden Chiles erstreckte. Heute stehen wir bewundernd vor den Ruinen von Macchu Picchu, Cuzco, Sacsahuamán und denen vieler anderer Inkastädte. Die Inkakünstler kannten die Bearbeitung von Gold, Silber, Platin und Bronze. Ihre Frauen stellten die wunderbarsten Gewebe her. Die Töpferei hat bei keinem Volk der Welt eine so große künstlerische Vollendung erreicht wie bei den Indianern des alten Perú.

Woher nehmen wir nun die Kenntnis von der Lebensweise der alten Inkas? Eine unerschöpfliche Nachrichtenquelle öffnet sich uns durch die Grabbeigaben. Die Inkas pflegten ihren Toten sogenannte „Huacos" (Quechuasprache = Tongefäße mit typischer Schlinge als Henkel und Ausgußöffnung) mitzugeben. Diese Gefäße enthielten Getränke und Zehrkost für den Weg ins Jenseits. Oft wurde der Verstorbene, in wunderschöne Gewebe gehüllt, mit seinem gesamten Gold- oder Silberschmuck bestattet. Unendlich schöne Schätze enthalten die Museen von Lima, Cuzco und La Paz. Die Grabbeigaben aus der Welt der Inkas sind ein getreuer Spiegel der damaligen Zeit. Von ihnen habe ich, um einen anschaulichen Unterricht zu garantieren, möglichst viele Originalstücke gesammelt und mit nach Deutschland gebracht. Ich möchte zwei davon auswählen und ihre Auswertung für den Unterricht oder für einen Vortrag erläutern.

Der Inka verkörperte Gott und Herrscher in einer Person. Um die Macht in gerader Linie fortzuvererben, wurde der älteste Sohn mit der nachfolgenden Schwester vermählt. Den Toten wurde nicht selten eine Statuette des obersten Fürsten als Schutzfigur mit ins Grab gegeben. Ich besitze einige dieser Figuren. Eine davon ist aus massivem Silber, etwa 8 cm hoch, kunstvoll geschmiedet. Die eine Seite stellt den Inka mit seinem typischen Federschmuck auf dem Haupte dar. Ein reichverziertes, mantelähnliches Gewand fällt ihm bis über die Kniee. Sein Ohrenschmuck hängt bis auf die Brust herab, wo der Fürst das Symbol seiner Herkunft und göttlichen Macht, die Sonnenscheibe, trägt. Auf der Rückseite der Figur ist in ähnlicher Form die Gemahlin des Herrschers abgebildet.

Derartige Silberfigürchen sind selten. Häufiger finden wir farbig verzierte Tongefäße, „Huacos", die Porträtköpfe, Tiere und Fruchtknollen darstellen. Keines dieser Gefäße gleicht dem anderen, jedes veranschaulicht ein Stück aus der versunkenen Welt der Inkas.

Das Llama war und ist noch heute das typische Haustier der peruanischen und bolivianischen Hochlandindianer. Eines meiner Gefäße verkörpert ein lachendes Llama. Auf vier eiförmigen Früchten sitzend symbolisiert es Wohlstand und Fruchtbarkeit. Am Halse des Tieres ist eine Öffnung, durch welche die im Gefäße befindliche Luft beim Einfüllen einer Flüssigkeit entweichen kann. Stößt man Luft in das lachende Tierfigürchen, so ertönt aus dieser Öffnung ein pfeifender Laut.

Die Osterinsel. Als zweites Beispiel wählen wir ein Gebiet der Völkerkunde, das seit einiger Zeit ganz besonders im Brennpunkt des Interesses steht. Vor einigen Jahren stellte der norwegische Archäologe und Völkerkundler, Thor Heyerdahl, die Osterinsel in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Diskussionen. Durch die Fahrt der Kon-Tiki erbrachte er den Beweis, daß eine Überquerung des stillen Ozeans von der Küste Perus bis zu den polynesischen Inseln möglich gewesen war. Bei seinem späteren Aufenthalt auf der Osterinsel hat er an Hand von archäologischen Funden zu beweisen versucht, daß zur Zeit der Inkas Verbindungen zwischen dem amerikanischen Kontinent und der Osterinsel bestanden.

Ich habe mich hauptsächlich dem Studium der Kleinkunst der Osterinsulaner gewidmet. Neben den bekannten riesigen Steinfiguren, den „Moai", die der holländische Admiral Reggeveen am 6. 4. 1722 als erster Europäer entdeckte, finden wir auf der Insel verschiedenartige kleine Holzfiguren („Moai Miro"). Den Toten zum Gedächtnis werden Seelenfiguren vor den Häusern und in den Gräbern aufgestellt, die von großer künstlerischer Schönheit sind. Sie stellen den Menschen im Tode dar, mit eingefallenen Wangen und abgezehrtem Körper.

Heute sind die Inselbewohner katholische Christen, und trotzdem fließt noch der alte Aberglaube an Götter und Dämonen in die christliche Religion über. Früher war „Makè—Makè" der oberste Gott der Insulaner. Auf dem höchsten Punkt der Insel lag die heilige Stadt Orongo. Im vulkanischen Felsen finden wir Steinzeichnungen von Vogelmenschen. Nach dem alten Glauben der Eingeborenen schuf Makè—Makè den Menschen nach seinem Bilde. Der Gott sah sein Antlitz im Spiegel einer mit Wasser gefüllten Schale. Der erste Mensch sollte sein Ebenbild werden. Da setzte sich ein Vogel auf seine Schulter, und das Spiegelbild wurde mit einem Schnabel versehen. Auf diese Weise schuf Makè—Makè den Vogelmenschen.

Die Geschichten und Legenden der Osterinsulaner vermag ich mit Stücken meiner Sammlung anschaulich zu belegen. Eine Holzfigur stellt Makè—Makè dar, wie er den ersten Vogelmenschen im Arm hält. Außerdem besitze ich Totenfiguren, Schutzfiguren, das Bild der heiligen Seeschwalbe, die beim Krönungsfest des Königs eine Rolle spielte, und andere mehr.

Die Osterinsel birgt viele ungelöste Rätsel. An der Entzifferung der Schrifttafeln („Rongo—Rongo") wird augenblicklich gearbeitet. Die Bedeutung der riesigen Steinfiguren ist noch nicht befriedigend geklärt. Von fremdartiger Schönheit ist diese Welt; sie ist es wert, immer wieder neu entdeckt zu werden.

Wir sollten möglichst viel Material für die Bereicherung unseres Unterrichts in der Heimat mitbringen. Von einem Lehrer, der von draußen kommt, erwarten unsere Schüler etwas Besonderes. Wieder anderen Stoff erfordern Vorträge bei Lehrerkonferenzen, und für Vorträge an Volkshochschulen sollten wir auch etwas bereit haben.

Zum Schluß sei noch ein Wort gestattet zu der einleitend erwähnten Notiz H. 4/1959, S. 93, die vom „mangelnden Interesse der deutschen Lehrer im Ausland an wissenschaftlicher Forschung" spricht. An Interesse fehlt es uns nicht, aber an der Zeit zu wirklicher Forschungsarbeit. Es ist kaum möglich, dreißig Stunden in der Woche zu unterrichten und sich in zwei Sprachen für den Unterricht vorzubereiten und daneben noch wissenschaftlich tätig zu sein. Die gewissen-

hafte Schularbeit geht vor. Wer in den Ferien Zeit dazu findet, wird sein Interesse gern auch wissenschaftlichen Forschungen zuwenden. Er wird vielleicht durch die Beschäftigung mit diesen Dingen nicht immer die Wissenschaft bereichern können, aber er wird einen persönlichen Gewinn davontragen, der auch in der Berufsarbeit Früchte trägt.

Aus der Praxis eines ganzheitlichen Schreibunterrichtes

Von Hauptlehrer Rudolf Schröter, Borgholzhausen

„Schreibenlernen ist für das Kind keinesfalls das bloße Aneignen einer „Kulturtechnik", die auf rein technischem Erwerb der Buchstaben und deren Synthese beruht. Es ist besonders für den Schulanfänger sehr viel mehr. Es ist in erster Linie sinnvolles Tun, Schaffen von etwas Sinnvoll-Bedeutungshaftem, was ihm ein synthetisches Verfahren nicht geben kann. Schreiben ist somit von Anfang an ein sinnhaftes Gestaltungsgeschehen, das sich auf Grund struktureller Vorgegebenheiten im Kind in geistiger Auseinandersetzung mit dem Kulturgut ausformt. Auch für den Erwachsenen ist Schreiben ein sinnhaftes ganzheitliches Tun. Für das Kind, das noch viel stärker in ganzheitlichen Erlebensweisen eingebettet ist, kann das nicht anders sein". So schrieben wir in der Begleitschrift zur Auslandsschulfibel.

Inzwischen ist in ihrem Bereich die Theorie zur Praxis geworden und hat auch für innerdeutsche Schulverhältnisse die Probe bestanden. Das gilt nicht nur für das ganzheitliche Lesenlernen nach kombinierter Ganzsatz- und Ganzwortmethode, sondern auch für das ganzheitliche Schreiben, wie es unser Mitarbeiter H. Brachold in Hannover entwickelt und für unsere Arbeit aufgezeigt hat. Aber jede Methode, die Anspruch darauf erhebt, psychologisch gut fundiert zu sein und einen konsequenten Weg zu gehen, wird ihren Wert erst dann recht unter Beweis stellen, wenn sie elastisch und entwicklungsfähig genug ist. Das ist vor allem für die Arbeit in der Auslandsschule erforderlich, wo sie den verschiedenartigsten Voraussetzungen gerecht werden soll und dem Lehrer ermöglichen muß, sie in seine besonderen Verhältnisse hineinzubiegen.

Auch für den besonderen Fall der Anwendung des ganzheitlichen Schreiblehrganges der Auslandsschulfibel in einer innerdeutschen Schule bewies diese Methode ihre Elastizität. Es darf allerdings nicht verschwiegen werden, daß ihre Anwendung in Elternkreisen einige Bedenken verursachte, da man dort bekanntlich recht bald sichtbare Ergebnisse des Unterrichtes zu sehen wünscht, und das Kriterium der Methode, die lange Anlaufszeit mit den bewegungsphysiologischen Vorübungen, zunächst unverstanden bleiben wird, bis ein Elternabend die nötigen Hinweise gibt und um Verständnis bittet.

Von ihm soll ein wenig erzählt werden, da er in ähnlicher Weise in diesem Jahre wiederholt wird und sicherlich auch einige Anregungen für die Schularbeit draußen zu geben vermag. Mittelpunkt der Veranstaltung war die Mappe, die für jedes Kind angelegt worden war. Auf dem Umschlag sind vermerkt die Namen des Kindes, sein Schuleintrittsalter, der Besuch des Kindergartens oder nicht und sonstige wichtige Hinweise über die Entwicklung geistiger und körper-

lcher Art. Für draußen wären zusätzlich notwendig die Vermerke über das Elternhaus, die Nationalität, das Sprachkönnen, die jeweilige Muttersprache und einiges andere mehr. Unsere Mappen enthalten die Unterlagen der internen Testversuche, um über Begabung und Reifestand der Kinder etwas zu erfahren. Da ist vorhanden der viermalige Schreibtest „Elli ist lieb" — nach einer entsprechenden Geschichte an der Wandtafel groß vorgeschrieben und am selben Wochentag der drei nächsten Wochen wiederholt. Zwischendurch, noch in der ersten Woche, schrieben wir ebenfalls nach einer netten Geschichte den Brief an die Oma. Mit ihm beabsichtigen wir, das Kind in das Atmosphärische des Schreibens einzuführen. „Das können wir doch nicht", war die Antwort vieler Kinder. Da aber einige Mutige sogleich darangingen, das Papier von links nach rechts zeilenweise vollzukritzeln, da ging es auch bald bei den übrigen, und schließlich lieferte dann jeder seinen „Brief". Alles, was man bisher schon konnte, wurde hineingeschrieben. Es wurde gedruckt, gemalt, der eigene Name versucht und am Ende eine kurze Zeile angesetzt: „Das ist der Gruß an die Oma." — Bald wurde in einem Maltest der Lehrer gemalt, aber groß mußte er sein, unten am Papier anfangen bis oben an den Rand hinauf. Die beste Darstellung brachte ihn sogar mit Brille, dunklem Anzug und rotem Schlips. Ähnlich wurde beim Baumtest und schließlich noch beim Schulhaus verfahren. Den Abschluß bildete ein Mengentest (zehn Kringel in bestimmter Anordnung). Da inzwischen auch schon die bewegungsrhytmischen Vorübungen des Schreibens angelaufen waren, wurden ihre Blätter der Mappe beigegeben. Weiterhin nahm sie alle Schreibübungen, Zeichungen, und Hefte auf und gab am Schuljahrsende ein getreues Bild der Leistung eines jeden Kindes und seiner schulischen Entwicklung. Zum Elternabend wurde aus den 42 Mappen je ein Beispiel einer guten, einer mittleren und einer schwachen Leistung herausgenommen und unter dem Epidiaskop an die Bildwand geworfen. Im Anschluß daran bekamen die Eltern die Mappen ihres Kindes zur Einsichtnahme ausgehändigt und konnten an den gezeigten Beispielen einer guten, mittleren und schwachen Leistung nun die Arbeit des eigenen Kindes unschwer selbst einordnen und Kenntnis nehmen vom Reifestand, der anfänglichen Leistung und der Stellung auf der Sprossenleiter der Begabungen dieser Klasse. In den meisten Fällen blieb diese Anfangsleistung symptomatisch für die Schularbeit innerhalb des gesamten ersten Schuljahres.

Entscheidend für den Lehrgang des ganzheitlichen Schreibens sind die ersten Wochen mit den Übungen ohne Gerät, den Auflockerungs- und Entspannungsübungen der Schulter-, Arm-, Hand- und Fingermuskulatur. Die Übungen mit Gerät kamen erst nach Einführung des geeignetsten Schreibgerätes so recht in Fluß. Es ist dies der von der Firma A. W. Faber-Castell, Nürnberg, angebotene Verlängerer 29/13 mit einer weichen schwarzen Mine der Serie 4/22o, die einen Durchmesser von 4,5 mm und eine Länge von 100 mm hat. Wir nannten das Schreibgerät unseren Wunderbleistift. Er wurde als solcher auch im Schreibwarengeschäft verkauft. Er ermöglicht leicht die Fausthaltung des Schreibgerätes als Zwischenlösung und hat den Vorteil, daß vor allem bei dieser Haltung die Mine gleichsam wie von selbst über das Papier gleitet und den Schwung begünstigt. Das hat sich für das spätere Schreiben sehr vorteilhaft ausgewirkt. Eltern, deren Kinder eine schwere Hand haben, bestätigten unaufgefordert die günstige Wirkung dieser Schreibmethode gerade bei den Schwerhändern.

Notwendig für die Einführung der Schreibfiguren ist ein behutsames Vorgehen von den Großbewegungen in der Luft, an der Wandtafel mit Finger und Kreide, auf der Bank und schließlich auf das Papier, erst mit umgedrehtem Halter ohne Schreibspur, dann mit der Mine. Wir benutzen in diesem Jahr zuerst ein großformatiges Schreibheft 30 x 21 cm, um Figuren und erste Wörter möglichst groß ausführen zu können. Entscheidend bleibt dabei ihre Ausführung in einem rhythmischen Schwung — verbunden mit einer Melodie —, damit die Schreibformen mit jener Beschwingtheit ausgeführt werden, die aus „gesamtkörperlichen Bewegungsqualitäten" kommt. Die sogen. Schienenfiguren haben wir mit je einem Verslein bedacht und in einer für alle Formen gleichen Melodie gesungen. Weder Texte noch Melodie sollten den Kindern irgendwelche Schwierigkeiten bereiten. Sie müssen ihnen schnell eingehen und anfeuernd wirken. Bei fremdsprachigen Kindern wird improvisiert werden müssen von der einfachsten Silbensingform bis zum dort bekannten Kinderlied.

Während die Schienenfiguren in ersten Übungsstufen vielmals und bis zur Sicherheit überfahren werden, sind die Endprodukte möglichst gleichmäßig geformte Einzelfiguren. Sie wurden im Drang nach Betätigung und nach Hausaufgaben von den Kindern immer wieder ausgeführt, auch auf der Schiefertafel. Nicht nachgefahren wird die zweite Gruppe der rhythmischen Schreibbewegungsfiguren. Ihnen sind in der Begleitschrift vielerlei Texte in verschiedenen Melodien beigegeben. Das setzt aber ihre Kenntnis voraus. Außerdem entbehrt die ganze Übung in dieser Form der Einheitlichkeit gesamtunterrichtlichen Tuns. Wir haben darum in unserem Unterricht Texte und Melodien zusammengefaßt zu einer graphisch-rhythmischen Darstellung des Märchens von Hänsel und Gretel in einfacher, immer wiederkehrender Melodie. Das ist gewiß nur ein Weg, der praktiziert werden kann. Sicherlich entstehen in der auslandsschulischen Praxis weitere Varianten. Es sei empfohlen, sie auszuschleifen und als methodisch praktischen Beitrag dem Verfasser mitzuteilen zur Abrundung und zum Ausbau der Methode des ganzheitlichen Schreibens in deutschen Auslandsschulen.

In der Phase des eigentlichen Schreibens mit ganzen Wörtern in Schreibschrift lassen wir die Wörter zur Eigenkontrolle untereinander schreiben. Wir üben zuerst auf Papier ohne Linien, teilen aber dem Kind die Blatthälfte in 8 oder mehr Kästchen. Als erste Liniatur nahmen wir anschließend die sogenannte „einfache Linie — Liniatur 8 — und schrieben das Wort mit Ober- und Unterlängen in drei Linien hinein, immer noch untereinander. Diese Großform ermöglichte dem Kind mit seinem Wunderbleistift den anfänglichen rhythmischen Bewegungszug beizubehalten. Außerdem blieben die Einzelformen des Übungswortes für Lehrer und Schüler unter sichtbarer Kontrolle. Wir behielten fast das ganze Jahr diese Liniatur bei und übten während der Phase der Einschleifung diese Großformen weiter. Die Ergebnisse waren erstaunlich gut. Erst als bei der Mehrzahl der Kinder die Sicherheit der richtigen Binnengliederung des Wortes nicht mehr zu bezweifeln war, wurde den guten Schreibern die Erlaubnis gegeben, zur kleineren Schrifthöhe überzugehen. Wir benutzten nun vom dreigeteilten Liniensystem Liniatur 1. Ist die Sicherheit der Binnenformen noch nicht erreicht, entsteht beim Übergang zu kleinerer Schrift leicht ein Knick in der zügigen Ausführung und in der Gleichmäßigkeit der Buchstabenbildung. Nunmehr hat auch der „Wunderbleistift" für das Schreiben seine Schuldigkeit getan und wird durch den Bleistift ersetzt. Wer auch im neuen Liniensystem eine gute

Schreibleistung zeigt, darf sich von seinen Eltern einen guten Schulfüller erbitten und zu Beginn des zweiten Schuljahres nun mit Tinte schreiben.

Das günstige Ergebnis des ganzheitlichen Schreiblehrganges wurde indirekt bestätigt durch die im Laufe des Jahres neuhinzugekommenen Kinder, deren Schrift wesentlich abfiel. Wenn sich der Lehrer auch einen Ruck geben muß, zum neuen Weg ja zu sagen, so wird er doch von ihm nicht mehr lassen wollen, wenn ihm die Grundlagen-Erkenntnis und die praktische Durchführung erst einmal geläufig sind. Unterstützt wird der Erfolg unbewußt durch die Leitformen der Fibeldruckschrift, die bis zum letzten Bogen dem Kinde vor Augen stehen und durch die Schreibschriftformen der gelben, roten und grünen Handkarten. Auf die Frage: Wie soll es weitergehen? werden wir demnächst die Antwort geben.

Deutsche Schulen in Argentinien

Von F. O. Ehlert, Olivos, Argentinien

(genehmigter Abdruck aus Frkf. Allg. Zeitung vom 8. 4. 59)

Die Nachricht, daß in der Bundesrepublik ein Kulturbeirat gegründet werden soll, um das Auswärtige Amt bei Änderung und Aktivierung der deutschen Kulturarbeit im Auslande zu beraten, hat in deutschsprachigen Kreisen von Buenos Aires ein beifälliges Echo gefunden. Fühlt man sich doch hier in der Schulfrage, einem der wichtigsten Gebiete der Kulturpolitik, in den letzten Jahren etwas von Bonn vernachlässigt. Daran ändert auch die Tatsache nicht viel, daß im letzten Jahr in finanzieller Hinsicht eine wesentliche, aber noch immer nicht als ausreichend angesehene Besserung eingetreten ist.

Die Zahl der deutschsprechenden Menschen in Argentinien wird heute auf etwa dreihunderttausend bis vierhunderttausend geschätzt. Dabei läßt sich schwerlich ein Trennungsstrich zwischen Bundesdeutschen, das heißt Menschen deutscher Nationalität, und deutschen Einwanderern der ersten oder zweiten, inzwischen naturalisierten, Generation ziehen. Die meisten von ihnen haben den Wunsch, ihre Kinder in der Sprache ihrer Väter zu erziehen. Darum gab es vor dem Kriege in Argentinien nicht weniger als vierzig große deutsche Schulen, die sich auch in argentinischen Kreisen größten Ansehens erfreuten, und die auch von argentinischen Kindern und Kindern anderer Nationalitäten besucht wurden. Die Schulen waren ihrem Charakter nach, ebenso wie die damals und heute im Lande bestehenden englischen oder französischen Unterrichtsinstitute, reine Propaganda-Schulen.

Mit dem Kriegseintritt Argentiniens wurden diese deutschen Schulen ausnahmslos enteignet. Ein fast gleichzeitig eingeführtes neues Schulgesetz machte für Ausländer-Schulen — auch für die englischen und französischen — den argentinischen Lehrplan und Spanisch als Unterrichtssprache obligatorisch. Argentinien ist als Aufnahmeland daran interessiert, daß seine Einwanderer sich so schnell wie möglich assimilieren. Die im Lande geborenen Kinder dieser Einwanderer gelten entsprechend dem „jus solis" automatisch als argentinische Staatsangehörige, auch wenn die Eltern inzwischen noch nicht naturalisiert sind.



Sparen schafft Vermögen

Lassen Sie sich über die für Sie zweckmäßigste Geldanlage (Sparkonten, Wertpapier-Depots usw.) von uns als Spezialbank für Lateinamerika, Spanien und Portugal beraten. Auch in allen anderen Bankangelegenheiten stehen wir Ihnen gern zur Verfügung.

DEUTSCHE UEBERSEEISCHE BANK

BERLIN W 30	HAMBURG 1	KÖLN 1
Viktoria-Luise-Pl. 9	Ballindamm 7	Andreasloster 5—7

Eigene Vertretungen in Argentinien, Brasilien, Chile, Mexico und Venezuela

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 7,80
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 Übungsbuch 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 Königswinter / Margaretenhöhe



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

Viele deutsche Mütter

in aller Welt, die fernab von einer Schule wohnen, möchten ihre Kinder mit der deutschen Sprache — der Muttersprache — vertraut machen. Dazu soll das neu entstehende Sammelwerk „Die Mutterschule" tatkräftige Hilfe leisten. Für das erste Lernjahr sind 10 Hefte vorgesehen, die sich mit der Familie und ihrem Lebensbereich beschäftigen: die Wohnung, die Umgebung des Hauses, die Mahlzeiten, das Spiel, Tiere usw. Die Mutter erhält Unterlagen für die Unterweisung im Lesen und Schreiben, im Rechnen, Zeichnen und in der Musikpflege. Die Bebilderung ist mit großem Geschick auf das kindliche Fassungsvermögen abgestimmt. Die Hefte des 1. Lernjahres sind für 5—7jährige Kinder gedacht und mit lehrreichen Ausschneidebogen versehen.

Die Mutterschule. Briefe für deutsche Mütter im Ausland zum Selbstunterricht ihrer Kinder. Im Abonnement je Heft 1.20 DM zuzüglich —.10 DM Versandspesen, Einzelheft 1.50 DM. — Verlangen Sie unverbindlich ein kostenloses Probeheft beim

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN 13

Als in den letzten Jahren die alten deutschen Schulvereine sich wieder bildeten und die deutschen Schulen neu gegründet wurden, mußte das auf einer neuen Basis aus eigener Kraft geschehen. Die Schulen gelten heute als deutsch-argentinische Schulen, in denen der Unterricht in deutscher Sprache nur zusätzlich nachmittags — neben dem offiziellen argentinischen Morgenprogramm — erteilt werden kann. Dreißig der alten deutschen Schulen sind inzwischen von der argentinischen Regierung wieder an die alten Schulvereine wenigstens formell zurückgegeben worden. Praktisch hat das allerdings nur in Ausnahmefällen zu der Freigabe der Gebäude geführt. Diese sind auch weiterhin von argentinischen Schulen besetzt, für die bei der heutigen Lage der Dinge auch bei dem besten Willen kaum andere Räume zu finden sind.

In Groß-Buenos Aires allein gibt es heute schon wieder zwölf solcher deutsch-argentinischen Schulen, die seit Beginn des neuen Schuljahres Mitte März rund fünftausend Schüler haben. Davon besitzen etwa zehn Prozent die deutsche Nationalität, 75 Prozent sind deutscher Abstammung oder deutschsprachig und 15 Prozent besitzen eine andere Nationalität. Vier weitere, nicht ganz so stark besuchte Schulen (gegenüber früher 26) gibt es im Landesinneren. Drei der Schulen von Groß-Buenos Aires haben schon eine Oberstufe. Einschließlich der deutschen Sprachkurse der angesehenen deutsch-argentinischen Kultur-Gemeinschaft (Institución Cultural Argentino-Germana) mit rund dreitausend erwachsenen Schülern (Studenten, Ärzten, Rechtsanwälten, Ingenieuren, Kaufleuten usw.) und der Kurse der Vereine, kirchlichen Ordensschulen und privaten Sprach-Institute kann die Zahl der Schüler deutscher Schulen oder Kurse in Argentinien heute schon wieder auf insgesamt rund zehntausend geschätzt werden. Diese Zahl bleibt zwar hinter den Vorkriegszahlen und den heutigen Vergleichszahlen der englischen (British Council) und französischen Institutionen (Alliance Française) noch stark zurück, ist aber in den letzten Jahren wieder in ständigem Wachsen begriffen.

Das steigende Interesse an der deutschen Sprache und der deutschen Kultur ist erfreulicherweise bei den erwachsenen Personen argentinischer oder anderer Nationalität besonders groß, wie sich aus der zunehmenden Teilnehmerzahl an den Sprachkursen der vorerwähnten „Cultural", der Universitäten und anderer Institute zeigt.

Die Erziehung der heranwachsenden Jugend deutscher Sprache ist dagegen noch etwas problematisch. Durch das obligatorische Absolvieren des argentinischen Lehrplans in spanischer Sprache wird der Alltagsgebrauch der deutschen Sprache bei den schon im Lande geborenen Kindern zwangsläufig etwas in den Hintergrund gedrängt.

Der Nachmittagsunterricht an den deutsch-argentinischen Schulen in deutscher Sprache stößt vorläufig auch noch immer auf finanzielle und technische Schwierigkeiten. Da die Schulvereine sich finanziell weitgehend selbst erhalten müssen, ist das Schulgeld verhältnismäßig hoch, und viele minderbemittelte Eltern können ihre Kinder nicht in die deutschen Schulen senden. Da die meisten Schulen unter räumlichen Schwierigkeiten leiden, müssen überdies alljährlich bei der Neueinschulung zahlreiche Kinder aus Mangel an Platz abgewiesen werden.

Die Hauptschwierigkeit ergibt sich jedoch für alle Schulen aus dem Lehrermangel. Von den vor dem Krieg vorhandenen und in Deutschland ausgebildeten Lehrern sind inzwischen wegen Erreichens der Altersgrenze oder durch Berufswechsel nach der Enteignung der Schulen viele ausgeschieden. Nur wenige sind in

den Dienst der neuen Schulen eingetreten. Sie bilden mit den wenigen, von der Bundesrepublik entsandten, deutschen Kräften den Kern der Lehrkörper. Die Masse besteht aus jungen deutsch-argentinischen Lehrerinnen, die auf argentinischen Lehrer-Seminaren ausgebildet wurden. Sie sind oft sehr begabt und entwicklungsfähig, sind aber verständlicherweise häufig den sprachlichen Anforderungen, die auf einer deutschen Lehranstalt an sie gestellt werden müssen, nicht ganz gewachsen. Es laufen daher Bestrebungen, die deutschen Sprachkenntnisse dieser jungen, einheimischen Lehrkräfte zu vertiefen. Von seiten der Schulvereine würde man es daher sehr begrüßen, wenn diesen jungen Lehrern und Lehrerinnen auch einmal Gelegenheit geboten würde, ein Jahr auf einer Schule in der Bundesrepublik zu unterrichten und dort auch die neuen deutschen Unterrichtsmethoden kennenzulernen. Man ist hier davon überzeugt, daß diese jungen Menschen, die in der Mentalität von zwei verschiedenen Kulturen aufgewachsen sind, sicherlich auch eine Bereicherung für innerdeutsche Schulen sein könnten. Die Heimat könnte dafür einige innerdeutsche Lehrer, die möglichst schon spanische Vorkenntnisse haben sollten, auch auf einige Jahre nach Argentinien abgeben.

Von nicht geringerer Bedeutung ist die ausreichende und rechtzeitige Belieferung mit deutschem Lehrmaterial. Auf dem Gebiete der Gewerbeschulen und Werkmeisterschulen für deutschsprachige Menschen liegen die Verhältnisse gar noch ganz im argen.

Ausländische Kulturarbeit im Schulwesen Afghanistans

Von St.Ass. Robert Herrmann, (Kabul) Moosburg/Bay.

Meine bisherigen Aufsätze[1]) beschäftigten sich mit den Schulen mit deutschen Lehrkräften und dem Afghanischen Schulwesen. Daneben besteht eine weitere Gruppe von Schulen, von denen die eine unter dem Begriff „International School" für die europ./amerik. Kolonie arbeitet, während andere als „Afghanische Schulen mit ausländischen (aber nicht-deutschen) Lehrkräften" bezeichnet werden können. Der deutsche Auslandslehrer wird ja an vielen Orten auf ähnliche Verhältnisse stoßen, und es mag deshalb angebracht sein, sich auch mit der Auslands-Kulturarbeit anderer Länder vertraut zu machen.

Die Kabuler *„International School"* ist eine auf private Initiative zurückgehende Einrichtung, die eine Ausbildungsmöglichkeit für die Kinder der Ausländer-Kolonie bietet. Damit trat und tritt sie in eine gewisse Konkurrenz zur deutschen Privatschule. Die Vielzahl der Nationalitäten, der die Kinder (auch hier werden keine Afghanen aufgenommen) angehören, bringt sprachliche Schwierigkeiten. Englisch und Französisch herrschen vor und bilden in zwei Bildungszweigen die Grundsprachen, zu denen die anderssprachigen Schüler möglichst schnell hingeführt werden. Wechselweiser „Fremdsprachenunterricht" ist geboten. In erster Linie umfaßt die Schule Kindergarten und die ersten 6 Grade der allgemeinen Schule, wobei Möglichkeit für Weiterausbau gegeben ist. Neben einigen von den Mutterländern verpflichteten Lehrkräften besteht der Lehrkörper aus Ortskräften, vorwiegend Damen der ausländischen Kolonie. Wirtschaftlich ist die Schule selbständig. Die Schulgelder sind relativ hoch. Verschiedene diplomatische

[1]) DdLiA 1958, S. 248 und 1959, S. 62.

Vertretungen pflegen die Schule wohlwollend zu unterstützen. Ein Gremium — ähnlich unseren Schulvereinen — vertritt die Eltern und kann als Schulträger betrachtet werden. Kulturell tritt die Schule im Rahmen von verschiedenen Veranstaltungen innerhalb der ausländischen Kolonie — oft gemeinsam mit unserer deutschen Privatschule — in Erscheinung. Das Niveau und die schulischen Leistungen lassen sich nicht ohne weiteres mit unserem System vergleichen. Mancher Kritik wird die Schule nicht standhalten können. Die Schülerzahl lag im Dezember 1958 bei über 120 (einschl. Kindergarten).

Die zweite Gruppe der Schulen läßt sich am besten nach den einzelnen Ländern gliedern, die in Afghanistan im Erziehungssektor Hilfe leisten.

1. Allen voran stehen die *Vereinigten Staaten,* die an verschiedenen Programmen beteiligt sind. Ich kann nicht alle Einzelheiten hier anführen, doch möge die folgende Aufzählung einen Überblick geben:

a) *Habibia-College.* Es entspricht unserer Kabuler Nedjat-ORSch. mit Englisch als Fremdsprache. Die USA stellen über die ICA Lehrer für Englisch und Fachkunde kostenlos zur Verfügung und liefern Lehr- und Lernmaterial.

b) *Lehrerbildung.* Im Rahmen der afghanischen Lehrerbildung (Institut of education und Faculty of education) helfen die USA über das sogenannte Columbia-Team durch Gestellung von Sprachlehrern und Beratern für die verschiedenen Schulzweige einschließlich der Mädchenbildung. Auch hier liegen alle Kosten bei den Vereinigten Staaten. Im allgemeinen ist es so, daß die ICA (International Cooperation Administration) mit einer amerikanischen Institution (z. B. University of Wyoming, s. u.) einen Pauschalvertrag abschließt und der Vertragsschließende dann in jeder Hinsicht für die Durchführung des Programms verantwortlich ist, auch für die Auswahl und Besoldung der ausländischen Arbeitskräfte. Ein an sich günstiges Verfahren, das die Durchführung der Programme aus der Schwerfälligkeit der Staatsbürokratie herausnimmt.

c) *Landwirtschaftliche Schulen.* In diesem Sektor arbeiten die Amerikaner durch Lehrer, Berater und Gestellung von Material für den Unterricht an der Universität Kabul und an der sogenannten „Vocational Agricultural School".

d) *Afghanisches „Institute of Technology"*, eine Art Ingenieurschule, die sehr weitgehende amerikanische Förderung in allen Belangen der Lehre und Verwaltung genießt.

e) Im Rahmen der *Universität* ist die ICA am Neubau der Universitätsgebäude und des „Campus" beteiligt.

f) Sehr groß ist weiter die Zahl der durch die Amerikaner zur Verfügung gestellten *Stipendien* in den USA und an der University of Beirut.

Zu diesem Punkt seien einige kritische Bemerkungen, die das deutsche Stipendienwesen betreffen, erlaubt. Die Amerikaner haben eine sehr strikte Auswahlmethode und prüfen die Kandidaten im Lande sehr eingehend, ehe sie das Stipendium vergeben. Bei uns liegt die Federführung zu sehr bei der diplomatischen Vertretung, wobei die fachlichen und sprachlichen Grundlagen, die nur der Pädagoge beurteilen kann, viel zu gering bewertet werden, weshalb Fehlauswahlen häufig sind. Sich auf das Urteil der einheimischen Dozenten zu sehr zu verlassen, ist nicht günstig. Sie vermögen die Verhältnisse unserer Unversitäten oft nicht richtig zu erfassen. In dem amerikanischen College-System steht der ausländische Student viel stärker unter Aufsicht, als bei unseren sehr freizügigen Universitäten. Gerade

in Ländern wie Afghanistan, wo die Famlienwirtschaft eine so große Rolle spielt, kann die Stipendiatenauswahl nicht streng genug erfolgen. (Das gilt sicher auch für andere Länder).

Wie in vielen Ländern schafften die USA auch in Afghanistan durch die USIS (United States Information Service) ein sehr stark frequentiertes und wirkungsvolles Bildungszentrum mit reichhaltiger Bibliothek, Filmarchiv und Vorführraum, Sprachkursen, Kindernachmittagen usw.

2. *England* beschränkt seine Hilfeleistung auf die Entsendung von Lehrkräften durch das British Council für das Ghazi-College (auch dieses eine Schule wie die Nedjat-ORSchule, nur Englisch als Fremdsprache). Diese Lehrer sind vorwiegend Sprachlehrer. Ferner bietet England eine umfangreiche Bibliothek und ein reichhaltiges Tonfilmarchiv mit entsprechenden Projektoren. Die zur Verfügung gestellten Sachwerte bleiben Eigentum des British Council und unter der Verwaltung der englischen Lehrer (Leihgabe). — Stipendien für besonders geeignete Absolventen sind vorgesehen.

3. *Frankreich* sorgt für die ständige Bereitstellung von Lehrern (Sprach- und Fachlehrern für Naturwissenschaften) für das *Isteqlal-College*. (Wir haben also neben der Nedjat-ORSch. drei weitere, ähnlich aufgebaute höhere Schulen: Habibia und Ghazi mit Englisch, Isteqlal mit Französisch als Fremdsprachen). Daneben stellt Frankreich ebenfalls Lehr- und Anschauungsmaterial zur Verfügung. — Besonders befähigte Absolventen erhalten Stipendien.

4. An der Auswahl und Übergabe von Stipendien sind auch die einzelnen Abteilungen der *UNO/TAM* beteiligt.

Es geht aus dem oben Dargelegten hervor, daß neben Deutschland auch eine Reihe anderer Staaten sehr maßgeblich an der Entwicklung des afghanischen Schulwesens Anteil nehmen. Es wäre falsch, hierbei in die Vorstellung von einem Konkurrenzkampf zu geraten — im Gegenteil! Es sollte unser Bestreben als Auslandslehrer sein, neben der Verbreitung des Deutschen auch zu einer ersprießlichen Zusammenarbeit mit den anderen westlichen Nationen zu gelangen, um im Enderfolg ein gemeinsames Ziel auch gemeinsam zu erreichen.

Über Ortsnamen, ihre Aussprache und Herleitung

Eine kleine Plauderei, mit besonderer Berücksichtigung Lateinamerikas

Von OStDir. i. R. Dr. Wilh. Berger, Freiburg i. Br.

Es war an einem herrlichen Maimorgen des Jahres 1915, als ich im Prat-Ascensor, einem der Aufzüge, welche die Unterstadt Valparaisos mit den Wohnvierteln auf den Hügeln verbinden, abwärts fuhr. Außer mir befand sich nur der alte englische Makler Roß in der Kabine. Plötzlich überdröhnte ein gewaltiges Donnern die Stadt, alle Geschütze der Hafenbefestigungen feuerten. Wir sahen uns erstaunt an ... Da kam die Erleuchtung: „Oh, to-day is the anniversary of the battle of Iquique!“ Tatsächlich, es war der 21. Mai, jener Tag, an dem 1879 zu Anfang des Salpeterkriegs die kleine Kriegsmarine Chiles mit ihren Holzkorvetten die beiden großen geschützten peruanischen Kreuzer mit unvergleichlicher Tapferkeit angriff. Nun mußte man gehört haben, wie der Name

dieses nordchilenischen Küstenortes in englischem Munde klang: „Aikwaikwi"! Diese angelsächsische Selbstherrlichkeit der Aussprache ist ebenso lächerlich wie imponierend, bewundernswert in ihrer unbekümmerten Dreistigkeit. Ich denke an Mr. Catty, weiland headmaster eines englischen Colleges, der mit meckernder Stimme das „benedicite" des Tischgebets gemäß der üblichen englischen Aussprache des Lateinischen als „Binidaisaiti" sprach, was ein sehr unheiliges Gelächter der sechzig Jungens im Speisesaal zur Folge hatte. Ich denke ferner an King George Vth, der sehr überrascht war, als er in einer Gesellschaft belehrt wurde, daß Goethe gewiß kein Japaner gewesen sei. Er hatte den Namen des großen Dichters bisher immer Go-i-thi ausgesprochen!

Nun, Aikwaikwi hin und her, auch so manche unserer Geographielehrer, die sich nicht immer bemühen, die so sehr einfachen spanischen Ausspracheregeln sich einzuprägen, versündigen sich gelegentlich gegen den heiligen Geist richtiger Aussprache und Betonung, wie ich feststellen mußte. Besonders peinlich ist es natürlich bei Neulingen im spanisch sprechenden Ausland, wenn sie solche Fehler im Unterricht oder im Privatgespräch machen und lächerlich wirken. Häufiger ist natürlich falsche Aussprache fremdländischer Orts- und Personennamen im Inland. Wie wenige Sprecher bei Filmvorführungen oder Vorträgen über Photo-Kunstreisen ins Ausland belehren sich vorher! Der Deutsche ist anders geartet als der Angelsachse, sollte es wenigstens sein: gründlicher, wissenschaftlicher, exakter! Aber leider tritt diese unsere deutsche Genauigkeit, wie wir oft zu unserer Enttäuschung erlebten, nicht überall in solchen öffentlichen Produktionen, in Farbfilmvorträgen, wie sie jetzt bequeme Mode sind, in Erscheinung — blamable Entgleisungen für den Kenner.

Nach Schopenhauer wird das Lächerliche bewirkt durch die Feststellung einer verblüffenden Inkongruenz des Abstrakten mit dem Realen, des Erwarteten mit der Erscheinung. Im Sprachlichen wirkt die komische Aussprache im Vergleich mit der richtigen als Inkongruenz. Man sollte hier wirklich achtsamer sein! In vertrauten Sprachgebieten ist man's ja doch auch unbedingt, denn wer „Hómer, Héxenmeter, Penelópe, Piepe-Liene, Enténté Cordíalé, Dütt statt Duett, usw." sagt, gilt mit Recht als ungebildet und wird verlacht. Warum sollte es daher erlaubt sein, Ecuador wie Aequátor auszusprechen, Perú als Péru, und Guayaquil wie Gutschakwil, wie ich einmal hörte? Valdivia wie Falltiefja, und Valparaiso wie Fallparäso? Und Neureichs fahren natürlich nach Mal-lorca, Sefil-la und Gránada!

Nun sind wir ja alle Laien in dem, was wir nicht verstehen, und werden sicher die selben Aussprachesünden bei russischen, ungarischen, persischen u. a. Orts- und Personennamen begehen. Aber trotzdem sollte sich gerade jeder Lehrer als Wissenschaftler in dieser Richtung „strebend bemühen". Wie es ja auch meist in der Aussprache italienischer Personen-, Orts- und Sachbezeichnungen mit gutem Willen geschieht, denn dieser Kulturkreis liegt uns näher (Doge, Michelangelo, Chianti, Scherzo, Cinquencento, Vicenza, Reggio, Chiasso etc.). Ebenso wird bekannt sein, daß das e in Maeterlinck, Hoensbroech, Soest, Roermond usw. nicht umlautet, sondern Dehnungszeichen ist. Dies alles hat mit den historisch gewordenen und somit berechtigten deutschen Versionen bekannter Auslandsnamen Mailand, Paris, Tessin z. B.) nichts zu tun.

Über Lateinamerika herrschen im Inland bei uns nicht nur bei der „Großen Masse", sondern auch bei „Gebildeten" oft sehr seltsame Meinungen: „Er ist

zu den Schwarzen gegangen (nach Chile)" ... „In La Paz lebt mein Onkel, vielleicht kannst du ihm von Valparaiso aus mal nachmittags zum Kaffee besuchen" ... „Chile, das liegt doch in den Tropen ..." „Sicher haben Sie dort große Kaffeeplantagen mit Sklaven gehabt" ... „So, da haben Sie also soviele Jahre lang im Urwald Negerkinder in Chile auf Englisch unterrichtet?" ... „Sagen Sie mal, Chile, liegt das an der Ost- oder an der Westküste?" So Justizräte, Professoren und Damen!

Die Forderung ist wohl berechtigt, daß die Auslandskunde an den Schulen der Bundesrepublik intensiviert werde, und daß allen echten Auslandskennern immer wieder Gelegenheit geboten werden müßte, in Vorträgen und Kursen ihr Wissen mitzuteilen, auch wenn sie nicht mit Farbfilmen protzen können. Aber naiver Genuß an letzteren und an oberflächlichen Büchern von Auslandsreisen, die in kürzesten Aufenthalten flüchtigste Erlebnisse sammeln, ohne gründliche Studien und meist ohne Kenntnis der Landessprache, ja denen nach kreolischer Art und Spottlust „Bären" aufgebunden werden, sind z. Zt. große Mode.

Hinzu kommt, daß unsere Schulgeographiebücher in Einzelheiten oft falsch sind und Irrtümer enthalten, die dann von dem Lehrer, der sich vertrauensvoll auf ihre Angaben stützt, ahnungslos verbreitet werden. Ich möchte einige typische Beispiele herausgreifen und zwar zunächst die Fehldeutungen der Städtenamen Valparaiso und Buenos Aires. Zu ersterer ist ein kleiner historischer Exkurs nötig:

Diego de Almagro, der alte Waffengefährte und spätere Todfeind des Pizarro, des Eroberers von Perú, war trotz seines Alters von über 60 Jahren mit einigen hundert Reitern und ein paar Tausend yanaconas, indianischen Lastträgern, nach Süden gezogen, in der Hoffnung, ein zweites Goldland für sich zu entdecken. Die zuerst benutzten Inkastraßen führten am Rand der gewaltigen Hochcordillere entlang, an schwindelnden Abgründen vorbei. Dann irrte die Schar unter furchtbaren Entbehrungen, gequält von Hunger, Kälte, Höhenkrankheit und eisigen Stürmen in monatelangem Marsch durch die trostlose, weglose Gebirgswildnis. Soweit sie nicht fliehen konnten, starben die indianischen Träger dahin. Was an Truppen und Indios übrig blieb, erreichte in elendem Zustand endlich die schönen Regionen der Küstentäler des nördlichen Mittelchile. Nun konnten sie sich an der üppigen Fruchtbarkeit und labenden Vegetation des Aconcaguatales, eines jener grünen, heute noch „paradiesischen", gut bewässerten Täler, die sich von den Andenhöhen zur pazifischen Küste erstrecken, erfreuen. Drei Schiffe hatte Almagro in Lima ausgerüstet, um ihn dort zu erwarten, wo jener Breitegrad die Küste berührt, an dem heute die Stadt Valparaiso liegt. Aber nur das kleinste Schiff, der Santiaguillo, hatte unter dem Kapitän Pastene dieses Ziel erreicht. Don Diego sandte den Ritter Juan de Saavedra mit einem Reitertrupp, geleitet von Pastenes Boten, zum Treffpunkt am Landungsplatz, um später nachzufolgen.

Diese Bucht, heute der größte (und lange Zeit der schlechteste) Hafen der Westküste Südamerikas, hatte damals einen sicheren kleinen Seitenhafen, einen Blinddarm, der sich in Richtung auf den Cerro Artillería von der großen, halbkreisförmigen Bucht abzweigte, wo heute sich die Calle Serrano hinzieht. Er bot den Schiffen des 16. und 17. Jahrhunderts sicheren Schutz, denn sie waren sehr klein an Tonnengehalt. Dieser schmale seitliche Hafen ist heute längst versandet,

und die weite Bucht, die den Nordstürmen erst seit dem Bau einer Mole vor wenigen Jahrzehnten Trotz bieten kann, hat viele Sturmkatastrophen erlebt, so den dreitägigen furchtbaren „Norder" 1919.

Man versteht die Freude der Mannen Almagros, als sie das Aconcaguatal erreicht hatten und am Strand von Quintil (Valparaiso) Proviant, Munition, Verstärkung und — Hufeisen sie erwarteten. Das paradiesische Tal also war das Aconcaguatal, und die Bucht, um die sich später an Stelle der paar Fischerhütten von Quintil die Stadt Valparaiso hinziehen sollte, nannten sie: den „Hafen des Paradiestales, El puerto del valle del paraíso". Und heute noch adressiert man sein aus dem Süden Chiles nach Valparaiso aufgegebenes Frachtgut einfach nur „Puerto". Es ist ein wahrer Unsinn, die Bucht mit ihren Hängen, an denen sich amphitheatralisch die Hafenstadt hinzieht, „Tal" zu nennen! Ein „Paradies" ist sie auch nie gewesen. Der Boden, zerrissen von Schluchten, hatte einst wie heute schlechte Vegetation, Kakteen, Gestrüpp. Die Indianer nannten die Gegend Alinmapu, verbranntes, d. h. sonngebranntes Land.

Auch Buenos Aires — und auf die Deutung dieses Städtenamens als „Stadt der guten Winde" sind die Verfasser unserer Schulbücher und Lehrer stolz — ist keineswegs eine von guten Winden gesegnete Stadt. Im Gegenteil! Das Klima dieser Wetterecke, wo die feuchtheißen Luftmassen der brasilianischen Urwälder von Norden her aufsteigend sich mit den Pampastürmen und den eiskalten Polarwinden treffen, ist denkbar schlecht. Wir denken mit Grauen an die kaum erträgliche trockene Hitze bei dreimaligem Aufenthalt im Hochsommer dort zurück. Nach der einen Theorie soll der Name von dem Gründer der Stadt am breiten La Plata, Pedro de Mendoza, 1535, stammen, als „La ciudad de Santa María de los buenos aires", unter welch letzteren man die günstigen Seewinde bei der Einfahrt in den Strom verstanden haben will. Die wahrscheinlichere Deutung aber ist die, daß viele der ersten Ansiedler, Landsknechte und Seeleute, einer Laienkongregation angehörten, deren Mutterkloster auf den Höhen oberhalb von Sevilla lag und „El monasterio de Nuestra Señora de los buenos aires" hieß, weil dort solch linde Lüfte wehten. Danach nannte man die Neugründung „La ciudad de Nuestra Señora de los buenos aires", abgekürzt „Buenos Aires". So ist auch Bahia eine Kürzung aus „Cidade do Salvador da Bahía de Todos os Santos", Santos aus „Hospital dos Santos" usw. Daß Rio de Janeiro, im Januar entdeckt, auf einem Mißverständnis beruht, ist bekannt, denn es liegt an einer vielverzweigten Bucht und nicht an einem Fluß. „Patagonien" bedeutet entgegen Pigafettas, des Begleiters von Magallanes, Auffassung nicht „Großfüßlerland" (Volksetymologie!), sondern ist ein Wort des Quichua, der Inkasprache, und meint: Stufenland, da es terrassenartig abfällt, wie auch „Pampa" auf Quichua „Ebene" bedeutet.

Schließlich sei noch der Unsitte gedacht, die Meeresstraße „Magellan"-Straße zu nennen. Ihr portugiesischer Entdecker (in spanischen Diensten) hieß Magalhães, spanisch: Magallanes. Es ist sehr unrecht, seinen Namen englisch umzuprägen, wie es auf vielen Kartenwerken großer Verlage geschieht — und in Lehrbüchern. Die englischen Piraten und Weltumsegler kamen erst viel später.

Mögen alle, die zu besserem Wissen verhelfen können — und hierher gehören die deutschen Auslandslehrer in erster Linie! — dazu beitragen, es zu verbreiten. Besonders unser Schulwesen sollte von Irrtümern und Torheiten freigehalten werden, damit sich diese nicht wie „eine ewige Krankheit forterben". Und

allen Verlagen erdkundlicher und völkerkundlicher Bücher sei vorgeschlagen, sich der Beratung von Landeskennern zu bedienen, wie auch nach dem Vorbild unserer großen Lexika hinter jedem ausländischen Landes-, Orts- und Personennamen eine kurze Aussprachebezeichnung zu bringen. Damit wäre dem ernsthaften Ziel dieser kleinen, zwanglosen Plauderei am besten gedient.

Persönliche Nachrichten

— Weitere Meldungen an die Schriftleitung erbeten —

Zurückgekehrt: *Ernst Reinecke,* L, von D. Sch. Kapstadt im Febr. 1959 nach 3 J. nach Völksen/Ni Sa. — *Erwin Reichstein,* StR, von D. Sch. Stockholm im Herbst 1958 nach 3 J. nach Pinneberg/Holstein, Ölting sallee 39 — *Lucie Frischknecht,* StR, am 30. 8. 59 von D. Sch. Helsinki nach 4 J. nach Bad Dürkheim, Maler-Ernst-Str. 7.

Hinausgegangen: *Heinz Michlenz,* L, von Hamburg im Okt. 1958 an D. Sch. Kapstadt — *Fritz Geisler,* StR, (Bi, Ch, Ek) aus Heidelberg auf 1. Sept. 1959 an D. Sch. Helsinki — *Eva Wille,* L, von Lüneburg/N. Sa. am 17. März 1959 an D. Sch. Montevideo/Urug. — *Günther Podes,* StR, von Frankfurt/M am 1. April 1959 nach D. Sch. Den Haag — *Margrit Schnell,* L, von Friedberg am 1. April 1959 nach D. Sch. Den Haag.

Berichtigung: Die Notiz in H. 3/1959, S. 68 ist wie folgt richtigzustellen: „*Dr. Ploch* schloß ... einen zweijährigen Vertrag mit dem Afghanischen Erziehungsministerium für die Kgl. Afg. Nedjat-ORSchule in Kabul ab".

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Bildbeilage. Die übliche Juni/Juli-Bildbeilage wird dieses Mal dem Augustheft beigegeben, das als Sonderheft zur 4. Jahrestagung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland erscheint.

Bildbeilagen in unserer Zeitschrift und Dia-Reihen zur Dokumentation. Wiederholt haben wir an dieser Stelle gebeten, uns geeignete Fotos für Bildbeilagen einzusenden. Leider haben auch persönliche Briefe an einige Schulen in Europa nur eine kleine Ausbeute gebracht. So hatten wir Mühe, die Beilage des Augustheftes zusammenzustellen. Eine Anzahl von Bildern wurde uns von der Klischee-Anstalt mit dem Bemerken zurückgegeben, sie seien zur Reproduktion wenig geeignet oder würden durch erforderliche starke Retuschen zu hohe Kosten verursachen. Der Verlag ist bereit, auch weiterhin halbjährlich Bildbeilagen zu bringen; er kann es aber nur, wenn genügend viele Bilder zur Auswahl zur Verfügung gestellt werden. Sonst lohnen sich die beträchtlichen Kosten für die Klischees und für Druck und Papier nicht. Es ist zwecklos, kleinformatige oder unscharfe Aufnahmen oder Vergrößerungen mit gerasteter Oberfläche oder gar Ausschnitte aus gedruckten Jahresberichten einzuschicken. Erforderlich sind Hochglanzfotos auf weißem Papier, die motivlich ansprechend, gestochen scharf und kontrastreich sind. Je größer die Vorlage ist, desto besser gelingt die Reproduktion. Postkartenformat sollte das mindeste Maß sein. Da abgedruckte Bilder auf Wunsch honoriert werden (Kosten angeben!), so erhalten die Schulen ihre Auslagen für Aufnahme und Vergrößerung ja wieder ersetzt. Es ist eine wichtige und dankbare Aufgabe, das Leben der deutschen Auslandsschulen im Bild festzuhalten und auch die Atmosphäre der Schulumgebung und die des Landes in Beziehung zur Schule festzuhalten.

Geld gut angelegt bringt Geld!

Wer sich im Jahre 1900 eine gute Aktie kaufte und sie durch alle Stürme der Zeit hindurch bis heute behielt, hat in der Zwischenzeit nicht nur ganz annehmbare Einnahmen erzielt: er könnte seine Aktie heute für ein mehrfaches dessen verkaufen, was er einst dafür aufwendete. Natürlich gab es Zeiten, in denen seine Aktie weniger wert war als heute, aber auch solche, in denen sie noch höher bewertet wurde. So zeigt dieses Beispiel zweierlei: Erstens, daß die angeblich so risikoreiche Aktie mit das einträglichste und wertbeständigste war, was es seit der Jahrhundertwende gab; zweitens aber, daß die Aktie ihre Qualitäten erst bei der langfristigen Anlage zeigt.

Allerdings, wer versteht schon genug davon, sein Geld in Aktien anzulegen, und wessen Mittel reichen dazu aus? Denn man sollte ja nicht nur einen einzigen Wert kaufen und damit alles auf eine Karte setzen! All denen, die so denken, hilft Investment. Investment gibt es in Deutschland schon seit 1950, und wer damals sein Geld in Investment-Anteilen anlegte, hat es bis heute verdreifacht oder gar verfünffacht.

Was ist ein Investment-Anteil. Es ist ein Wertpapier, das an zahlreichen Aktiengesellschaften beteiligt. Es ist wie ein Stück von einem großen Kuchen, dessen Zutaten sorgfältig von Fachleuten ausgewählte Aktien sind. So wie jedes Stück Kuchen nach allen Zutaten schmeckt, beteiligt jeder Anteil an allen Aktien, die den Kuchen ausmachen. Der Fachmann nennt den Kuchen einen Investment-Fonds und die Kuchenstücke Investment-Anteile.

Wer sein Geld in Investment-Anteilen anlegt, kauft sich das Fachwissen und die Sachkenntnis, die heute nun einmal zu einer Geldanlage gehören. Dabei ist es nicht einmal nötig, über große Beträge zu verfügen, denn Investment-Anteile gibt es schon für 100.— bis 200.— DM. All die Schwierigkeiten, die sonst bei einer Anlage in Aktien vorhanden sind, fallen weg, denn die Auswahl, Überwachung und Verwaltung ist Fachleuten übertragen, die auch einen Austausch von Wertpapieren vornehmen, wenn es aus Gründen der Konjunktur oder der Ertragslage notwendig erscheint.

Eine solche Anlage bietet die Allgemeine Deutsche Investment-Gesellschaft. Zu ihren Gesellschaftern zählen 20 deutsche und ausländische Banken, darunter die Bayerische Hypotheken- und Wechsel-Bank, Bayerische Staatsbank, Bayerische Vereinsbank, Berliner Bank Aktien-Gesellschaft, Berliner Handels-Gesellschaft, Commerzbank Aktiengesellschaft, sowie die Vereinsbank in Hamburg.

Vier verschiedene Fonds stehen den Anlegern zur Verfügung: FONDIS, der Fonds industrieller Spezialwerte mit 22 Aktien-Spitzenwerten, FONDAK, der Fonds für deutsche Aktien, der an nahezu 150 verschiedenen ausgewählten Aktiengesellschaften beteiligt, FONDRA, der Fonds für Renten und Aktien, der zu einem Drittel Renten und zwei Dritteln Aktien enthält, sowie der jüngste Sproß dieser Familie, der ADIFONDS, der Fonds der 100 Werte, der ganz besonders auf die heutige Börsenlage zugeschnitten ist.

Wer sich im Jahre 1950 einen FONDAK-Anteil kaufte, hat dafür DM 100.— bezahlt. Heute hat er sein Geld nicht nur verfünffacht, sondern außerdem DM 80.— an Ausschüttungen erhalten. Das sind gewiß Zahlen, die sich hören lassen. Glauben Sie nicht auch, daß man mehr davon wissen sollte?

Wenn Sie sich auf „Der deutsche Lehrer im Ausland" berufen, sendet Ihnen die Allgemeine Deutsche Investment-Gesellschaft m.b.H., Düsseldorf, Bismarckstr. 31, einen ausführlichen Prospekt auf Anforderung kostenlos und unverbindlich. (Anzeige)



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

In jeder deutschen Auslandsschule

sollten Erfahrungsberichte über das deutsche Auslandsschulwesen und über den Deutschunterricht für Ausländer stets zur Hand sein. Die Zeitschriften „Der deutsche Lehrer im Ausland" und „Deutschunterricht für Ausländer" enthalten dazu wertvolle Beiträge von bleibendem Wert. Sie sollten daher jahrgangsweise gebunden werden, um immer wieder Rat und Anregung zu bieten.

Für unsere Abonnenten liefern wir Einbanddecken in Ganzleinen mit Farbaufdruck zum Preis von 3.50 DM je Zeitschrift und Jahrgang.

Von beiden Zeitschriften sind aber auch fertig gebundene Jahrgänge erhältlich:

Der deutsche Lehrer im Ausland. Jahrgang 1957 und 1958. In Leinen gebunden und mit Inhaltsverzeichnis für den gesamten Jahrgang je 15.— DM

Deutschunterricht für Ausländer. Jahrgang 1957 und 1958. In Leinen gebunden und mit Inhaltsverzeichnis für den gesamten Jahrgang je 10.— DM

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN 13

Vorläufig sind die Bildbeilagen unserer Zeitschrift die einzige Möglichkeit zu einer solchen Dokumentation. Pläne für einen Film über die deutschen Auslandsschulen konnten bisher noch nicht verwirklicht werden. Dagegen müßte es den fotografierenden Kollegen möglich sein, Farbdia-Reihen über alles, was mit dem Leben ihrer Schule und dem Charakter von Land und Leuten zusammenhängt, herzustellen. Diese könnten bei Vorträgen und auf Tagungen gezeigt und vielleicht auch, wenn einige Mittel dafür zur Verfügung gestellt würden, durch eine Zentrale im Leihverkehr anderen Schulen zur Verfügung gestellt werden. Sicherlich ist bei manchen Kollegen schon reiches Material vorhanden, das bisher nicht voll ausgenutzt wurde. Wir möchten daher mit einer Bestandsaufnahme beginnen und bitten alle aktiven und ehemaligen Kollegen, durch Einsendung von Bestandsverzeichnissen an den Unterzeichneten bei diesem Werk mitzuarbeiten. Erforderliche Angaben: Anzahl der Bilder, Land, Bildtitel, Angabe ob farbig oder schwarz-weiß, Herstellungsjahr. Wer macht mit? Zuschriften erbeten an

R. Schröter, Borgolzhausen.

Leser über unsere Zeitschrift. Ein Kollege aus Bogotá/Col. schreibt uns: „Ich lese die Monatsschrift DdLiA immer mit Interesse. Die vielfältigen Anregungen, die Betrachtungen zu grundsätzlichen Fragen und die vermittelten Einblicke in die Schulverhältnisse anderer Länder geben ihr ein Niveau, das wohl jeder Auslandslehrer dankbar begrüßt."

Lehrerentsendungen ins Ausland i. J. 1958. Vom AA wurden entsandt:

Kindergärtnerinnen 28, Volksschullehrer(innen) 108 (54 m, 54 w), Mittelschullehrer(innen) 12 + 8 = 20, StAss. und StRäte 71 + 14 = 85, zus. 241; außerdem Sportlehrer und Heimlehrer 5.

Von diesen 213 (ohne KiGä) waren unverheiratet: 102, verheiratet ohne Kinder: 36, verheiratet mit Kindern: 75 (Zahl der Kinder: 143).

Der Religionszugehörigkeit nach waren von den 241 Genannten: ev. 133, kath. 101, ohne 7.

Von den 213 beurlaubten Lehrern kamen aus: Nrh/Westf. 61, Hessen 40, Nied.Sa. 24, Bayern 21, Ba./Württ. 18, Schlesw./Hol. 13, Hamburg 11, Rhl./Pfz 9, Berlin 8, Bremen 5, Saarland 3.

Nach europäischen Ländern incl. Türkei gingen 114; und zwar nach Spanien 45, Italien 18, Portugal 12, Türkei 9, Griechenland 13, Belgien 4, Frankreich 4, Luxemburg-Niederland-Schweden je 2, Finnland-Schweiz-Rußland je 1.

Nach Amerika gingen 92: Chile 29, Bolivien 13, Kolumbien 13, Peru 9, Argentinien 7, Venezuela 6, Mexico u. Brasilien je 3, Ecuador-Costa Rica-Paraguay-Uruguay je 2, Guatemala 1.

Nach Afrika kamen 27: Ägypten 12, SWA und SAUnion 10, Athiopien 3, Ghana und Port. Angola je 1.

Nach Asien = 13: Afghanistan 6, Iran 2, Irak-Jordanien-Indonesien-Japan und Indien je 1.

Eine ähnliche Aufstellung der i. J. 1958 aus dem Auslandsdienst Zurückgekehrten wird später folgen. Inzwischen bitten wir alle Zurückgekehrten, die sich noch nicht bei uns gemeldet haben, um ihre Heimatanschrift.

Die Auslandsschulen brauchen mehr Lehrernachwuchs. Der Bedarf an innerdeutschen Lehrkräften aller Schulgattungen für unsere Auslandsschulen und für Lehreranforderungen seitens ausländischer Unterrichtsverwaltung kann vom AA nur noch mit Mühe gedeckt werden. Der Schriftleiter unserer Zeitschrift Dr. Hettich hat deshalb innerhalb eines Jahres an allen Pädagogischen Akademien und Seminaren für Studienreferendare in Baden und fast allen in Württemberg und vor kurzem auch bei der Versammlung der Vertreter der „Arbeitsgemeinschaft der Studienassessoren-Vereine aller Bundesländer" in Eltville Vorträge über das Thema „Die Auslandsschulen und ihr Lehrerbedarf" gehalten und großes Interesse gefunden. Weitere Vorträge in Württemberg sind geplant. — Unsere ehemaligen Auslandslehrer sollten versuchen, solche Vorträge auch im Bereich ihrer Landesschulverwaltungen zu halten.

Stellenausschreibungen. Im Einverständnis mit dem AA sind Deutsche Schulen im Ausland verschiedentlich dazu übergegangen, freiwerdende Lehrerstellen in innerdeutschen Fach- und Tageszeitungen auszuschreiben. Auch unser Verlag nimmt solche Inserate entgegen (s. Juniheft 1959, 3. Umschlagseite). Fürsorglich machen wir alle Bewerber darauf aufmerksam, daß sie gleichzeitig mit einer Meldung bei der betreffenden Schule ein offizielles Gesuch um Beurlaubung auf dem Dienstweg über ihre zuständige Schulbehörde an die Kulturabteilung des AA richten müssen (mit allen erforderlichen Anlagen wie handschriftl. Lebenslauf, Zeugnisabschriften, Lichtbild in je 3 Fertigungen). Andernfalls ist ihre Beurlaubung aus dem heimischen Schuldienst und die Anrechnung der draußen verbrachten Dienstzeit auf das BDA in Frage gestellt. Erst wenn die Beurlaubung zugesichert ist, sollte der Vertrag mit der Schule unterschrieben werden.

Höhere Schulen mit Reifezeugnis. Ein Verzeichnis aller höheren Schulen in der Bundesrepublik, in Westberlin *und im Ausland*, an denen ein vollwertiges Reifezeugnis erworben werden kann, hat die Ständ. Konferenz der Kultusminister zusammengestellt (Verl. Velhagen & Klasing. Bielefeld, 2 DM).

Das 9. Schuljahr. Von den Schulleuten in den Ministerien der Bundesländer werden die Kosten für die Einführung des 9. Schuljahres (Räume, Einrichtungen, Lehrermehrbedarf) auf insgesamt 750 Millionen bis 1 Milliarde DM beziffert. Der Wirtschaft würden rd. 600 000 Schulabgänger entzogen, und das bei heute schon 160 000 unbesetzten Lehrstellen. — Zur Begründung des 9. Schuljahres werden vielfach die unzureichenden Schulkenntnisse der Berufsanfänger angeführt. „Aber nur ein Teil dieser Jugendlichen ist auch geistig für eine Lehre ausgestattet; dem anderen Teil nützt auch ein Mehr an Schule nicht".

FAZ. 9. 5. 59

Der Bund der **Freien Waldorfschulen** veranstaltet vom 22. Juli bis 1. August 1959 in Stuttgart eine pädagogische Arbeitswoche für Lehrer, Erzieher und Studierende. Die Woche gibt einen Einblick in die Arbeitsweise der W.Sch. Auskünfte und Anmeldungen bei W.-Sch. Stuttgart, Haußmannstraße 44.

Sonstige Länder

Finnland. Zum 1. Mal seit ihrem Bestehen fand im Mai d. J. an der D. Sch. in *Helsinki* eine deutsche Reifeprüfung statt. Alle 4 Prüflinge haben bestanden.

Japan. Gegenüber irreführenden Pressemeldungen der letzten Zeit können wir nach Mitteilungen von informierter Seite feststellen, daß die Beziehungen japanischer Germanisten zu den Germanisten in der Bundesrepublik recht eng sind. Zwei Drittel der japanischen Studenten lernen Deutsch oder beherrschen es bereits. Unsere Auslandsschulfibel und die bekannten Sprachlehrbücher und Lesebücher des Goethe-Instituts für Erwachsenenkurse sind sehr gut aufgenommen worden.

Niederlande. An der D. Sch. in *Den Haag* fand am 18. 3. 59 die erste Reifeprüfung seit Wiedererrichtung der Schule statt. Zwei Tage darauf bestanden auch alle Kandidaten der U II die Schlußprüfung.

Österreich. *Eine eigenartige Schule* steht nach dem Bericht von Dr. J. Grauer (Österr. Päd. Warte 5/59) in *Berndorf* unweit von Baden bei Wien. Um die Mitte des 19. Jh. schuf der rheinische Ingenieur Hermann Krupp (mit der bekannten Essener Familie nur entfernt verwandt) in Berndorf eine Industrie, die mit ihrem „Alpaka-Silber" auch den Namen des Ortes in vielen Ländern bekannt machte. Sein Sohn Arthur erbaute dort zuerst die der hl. Margaretha von Schottland geweihte Kirche, und vor jetzt 50 Jahren ließ er zu beiden Seiten der Kirche zwei barocke Schulgebäude für Knaben und Mädchen errichten, die noch heute ihrer Bestimmung dienen. Sie stellen ein Kuriosum dar. Die 11 Schulzimmer und das Lehrerzimmer geben nämlich durch ihre Ausstattung einen lebendigen Überblick über die Entwicklung der Kunst von der ägyptischen Zeit bis zum Empire. Schon jede Tür ist in den Formen des jeweiligen Stils gehalten A. Krupp ließ seine Architekten nicht nach Bildern arbeiten,

sondern in den einzelnen Ländern die Originale studieren und hier auf engem Raum nachgestalten. So gibt es ein ägyptisches Zimmer, ein maurisches (nach der Kirche in Alcalá de Henares, dem Alcazar von Cordoba und dem Löwenhof der Alhambra), ein byzantinisches, romanisches, gotisches (nach der Kirche von Heiligenkreuz) und ein Renaissancezimmer (nach Motiven der Certosa di Pavia), ein Barockzimmer (nach Versailles und dem Wiener Belvedere) und ein Empirezimmer. Das Lehrerzimmer endlich heißt das pompejanische; es hat purpurrote Wände und eine schwach ornamentierte Flachdecke, und die darin stehende „Kathedra" ist freigelegten Originalen nachgebildet. Man wollte mit dieser Anlage nicht etwa nur dem damals beliebten Historizismus huldigen, sondern in neuer Form eine Lehrstätte schaffen, die niemals toter Museumsraum werden kann, weil sie vom pulsierenden Leben von Generationen von Schülern erfüllt ist. Es ist lustig zu hören, daß etwa die Kl. 2b sich gerade im Renaissancezimmer aufhält oder die 4a im Empirezimmer. Aber ist dies nicht schon rein äußerlich anregender als wenn die Räume nur nüchterne Nummern trügen?

Schweden. *Schwedische Schüler lehnen die Fünftagewoche ab.* Eine schwedische Rundfunkgesellschaft hat in Zusammenarbeit mit den Unterrichtsbehörden eine Rundfrage unter allen Volks- und Oberschülern veranstaltet, um zu erfahren, wie sie sich zur Fünftagewoche stellen würden. Die Schulbehörde verhielt sich dabei neutral und erläuterte nur in einer Broschüre die Vor- und Nachteile einer solchen Regelung. Bei einer Wahlbeteiligung von 86 % lehnten von 320 000 Befragten dieses „Volksentscheids" nahezu 75 % die Einführung der Fünftagewoche ab. Sie befürchteten als deren Folge eine Verkürzung der Ferien, längere Unterrichtszeiten während der fünf Tage und mehr Hausarbeiten als bisher.

Spanien. Das 1920 gegründete Colegio Alemán in *Las Palmas*/Gran Canaria wurde gegen Ende des 2. Weltkrieges geschlossen, und das 1934 in der Nähe des Badestrandes aus Mitteln der deutschen Kolonie erbaute Schulhaus wurde von der span. Regierung enteignet. Bisher wurde es trotz aller Bemühungen nicht zurückgegeben. 1947 begann man unter schwierigsten Raumverhältnissen von neuem mit dem Unterricht; 1952 konnte man an den planmäßigen Aufbau gehen. Heute ist die Schule in einem gr. Mietsgebäude in der Gartenstadt untergebracht. Sie umfaßt einen Kindergarten, die Volksschulklassen 1—8 (davon Kl. 6—8 kombiniert) und einen Oberschulzweig von Sexta bis Obertertia. Dieser soll bis zur Abschlußprüfung (Ende U. II) ausgebaut werden. Sprachenfolge in der Oberschule außer Spanisch: Sexta Latein, Quarta Englisch, O. III Französisch. Diese Sprachenfolge ist die gleiche wie an den deutschen Schulen auf der span. Halbinsel, damit Schüler, die bis zum Abitur gehen wollen, auf eine der dortigen weiterführenden Anstalten übergehen können. Deutsche und spanische Kinder werden in Koedukation vom 1. Schuljahr ab in allen Fächern gemeinsam unterrichtet. Die Unterrichtssprache ist deutsch. Der Lehrplan am Vormittag entspricht mit geringen Kürzungen den innerdeutschen Richtlinien nach den Stundentafeln von Nordrhein-Westfalen, Bayern und Hessen. Dadurch erhalten alle Schüler, auch die spanischen, die gleiche Anzahl deutschsprachiger Stunden wie diejenigen in der Bundesrepublik. Die in spanischer Sprache erfolgende Vorbereitung auf das Ingreso-Examen und der Bachilleratо-Unterricht, den die Schule im Interesse ihrer spanischen Schüler ebenfalls erteilen muß, wurde auf den Nachmittag gelegt. Obwohl die spanischen Kinder durch diesen Vor- und Nachmittagsunterricht sehr stark belastet werden, hat sich diese Regelung bisher bewährt. Bei wachsenden Stoffmengen in höheren Klassen wird man neue Wege suchen müssen. — Im KiGa werden rd. 100 Kinder von 2 deutschen Kindergärtnerinnen und 3 span. Helferinnen betreut. Die Nachfrage nach freien Plätzen ist so groß, daß alljährlich viele Kinder abgewiesen werden müssen In die 1. Grundschulklasse werden nur Kinder aufgenommen, die bereits den KiGa besucht haben, und natürlich auch neuhinzukommende deutsche Kinder. So kann bereits in Gr. 1 der Unterricht in deutscher Sprache erteilt

werden. — Gesamtschülerzahl 283 (127 J, 156 M). Davon sind allerdings nur 36 deutsche Kinder. Im einzelnen: KiGa: 107, Volksschule 1—8: 144, Oberschulzweig: 32. — Lehrer: 1 StR als Leiter, 2 MiSL, 4 VoSL, die alle vom AA entsandt sind; außerdem 8 span. Lehrkräfte, die nur zum Teil vollbeschäftigt sind. — 1957 wurde aus Mitteln des Schulvereins ein Schülerheim eingerichtet, in dem heute 10 Kinder zwischen 9—15 Jahren von einer deutschen Heimleiterin betreut werden. Die Eltern dieser Kinder wohnen vorwiegend auf dem afrikanischen Festland in Monrovia/Liberia, wo keine deutsche Schule besteht. Von dort liegen bereits neue Anmeldungen vor. Außerdem zieht die aufblühende Hafenstadt Las Palmas deutsche Kaufleute in steigender Zahl an. Man darf also der weiteren Entwicklung der Schule mit Optimismus entgegensehen. K. A. D.

Südafrika. Dem Schulbericht 1958 der D. Sch. in *Kapstadt* entnehmen wir: Die Schülerzahl betrug im Durchschnitt 231 (106 K, 123 M), also etwas weniger als im Vorjahr. Sie verteilen sich wie im Vorjahr ziemlich gleichmäßig auf die 10 Klassen Sub A u. B und Standard I—VIII, die von 5 deutschen und 4 südafrik. Lehrkräften unterrichtet wurden. 198 Kinder waren evangelisch, 28 katholisch, 5 reformiert. Die Junior-Certificate-Prüfung wurde zum 1. Mal von der Universität von Südafrika abgenommen. Es bestanden dabei 22 von 24 Kandidaten, und zwar 12 erster, 9 zweiter und nur 1 dritter Klasse. Eine Schülerin erhielt dabei als eine der 20 besten in der Union ein Stipendium von £ 10 als besondere Anerkennung. — Bei einem Preisausschreiben der „Road Safety Association" erhielten 2 Schülerinnen den 1. bzw. 2. Preis aller teilnehmenden Schüler des Std. VIII, und die Schule selbst den Std. VIII-Schulpreis. — Groß war wieder die Opferfreudigkeit der Eltern im Hinblick auf die Kosten des geplanten Schulneubaus: Hatte schon der traditionelle Schulbasar des letzten Jahres netto £ 2022 eingebracht, so wurde das Ergebnis diesmal um mehr als £ 500 übertroffen; der Basar in den großen Räumen des Deutschen Vereins erbrachte einen Reinertrag von £ 2558. Ein Bau- und ein Finanzausschuß befaßten sich mit den Fragen des geplanten Neubaus; durch die jährliche Spende der Stadt Hamburg wuchs der Baufonds auf £ 5500 an. Wahrscheinlich kann schon 1959 mit dem 1. Bauabschnitt begonnen werden, obwohl die Schulfinanzen noch sehr angespannt sind. Man hat deshalb die Erhöhung des Schulgeldes nicht umgehen können. — Für ein neu zu errichtendes Schülerheim wurden von einer Frankfurter Baufirma DM 1000 gestiftet.

Sowjet-Zone (DDR). Die bisherige achtjährige Schulpflicht wird bis 1964 zu einer zehnjährigen erweitert. Grund- und Mittelschule werden ersetzt durch die „allgemeinbildende polytechnische Oberschule". Sie soll mit dem Unterricht gleichzeitig die Arbeit in Industrie und Landwirtschaft verbinden und die Kinder „auf die gesellschaftliche nützliche Tätigkeit in der sozialistischen Gemeinschaft" vorbereiten. — Nach 1964 wird ferner entgegen der bisherigen Praxis niemand mehr ohne Abitur zu einer Fach- oder Ingenieurschule, einer Hochschule oder Universität zugelassen werden; die Aufnahmebedingungen werden daher wesentlich verschärft. — (nach Österr. Päd. Warte 5/59 und „Deutsche Lehrerbriefe" 6/59).

Vereinigte Arab. Republik. Anfang Mai d. J. bestanden an der Deutschen Evg. Schule in *Kairo* alle 5 Kandidaten die Reifeprüfung.

An unsere Leser

Werbt neue Abonnenten für unsere Zeitschrift! Helft dadurch mit, daß sie zum Informations- und Ausspracheblatt aller jetzigen und ehemaligen deutschen Auslandslehrer wird. Werbt auch unter den Mitgliedern eures Schulvorstandes und bei den Eltern eurer Schüler!

Büchertisch

Gerhard Fricke: **Geschichte der deutschen Dichtung.** Matthiesen Verlag. Lübeck u. Hamburg. Ln., 423 S., DM 5,90 — Das hervorragend gut geschriebene Werk vereint die zusammenfassende Charakteristik der Epochen und Stilrichtungen, die Hervorhebung und Erörterung der wichtigeren Dichterpersönlichkeiten u. ihrer Leistungen zu trefflichem Überblick. Bibliographie, Zeittafel und Verslehre sind angeschlossen. Daß die gärende moderne Literatur seit 1914 nicht behandelt wurde, gereicht der sehr empfehlenswerten kleinen Literaturgeschichte u. E. zum Vorteil. Ein Fortsetzungsband ist jedoch in Vorbereitung. — Ferner: **Die Lesestunde (Dichter der Gegenwart).** 12 Hefte, je 32 S., geh., je DM 0,50. Lehrerhefte frei, auch für die Fortsetzung: In stattlicheren Titeln von je 72—76 S., kart., z. Tl. mit Zeichnungen, je DM 3,80, legt der Verlag Nr. 50—57 als jüngste Neuerscheinung vor, darunter: Beckmann, Briefe im Kriege. — Gunnarsoon: Kinder, Schelme und Käuze, — Faulkner: Sieg in den Bergen, — und (als novellistische Glanzleistung besonders hervorzuheben) Vegesacks Erzählung aus Chile: „Die gestohlene Seele." Landschaft und Psychologie des Indianers sind darin gut getroffen. Nur spiegelt die wiederholte Erwähnung des „Vulkangottes Cheruve" falsche, ganz unwissenschaftliche Meinungen der Kolonisten wider. Die Hefte sind ausgezeichnetes Lehrmaterial. Berger

Materialien für den Geschichtsunterricht in mittleren Klassen: **Das Altertum.** Hrsg. von W. Kleinknecht und H. Krieger. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt, 1958; 294 S. DM 16.— —Von dem bei Diesterweg erscheinenden „Handbuch des Geschichtsunterrichts" liegt nun unter dem angeführten Titel Bd. II vor. (Bd. I wurde in dieser Zeitschrift im April/Mai-Heft Jahrgang 1957, S. 118 besprochen). Während Bd. I grundlegende Fragen des Geschichtsunterrichts und seiner Praxis behandelt, bietet Bd. II einmal Quellentexte zur altorientalischen, altgriechischen und altrömischen Geschichte, letztere bis zum Ausgang der Epoche Kaiser Konstantins — alle Texte in deutscher Übersetzung —, zum anderen aber auch Auszüge und zusammengedrängten Stoff aus der jeweiligen Fachliteratur und gelegentlich auch aus fesselnden Popularisierungen wie Cerams Buch „Götter, Gräber und Gelehrte." Der praktische Wert des Buches liegt darin, daß er dem Geschichtslehrer für seinen Mittelstufenunterricht vor allem geeignete Unterlagen bereithält zur Bereicherung und Belebung seines Vortrages; aber das Werk kann auch, wie die Herausgeber selbst schreiben, von älteren Schülern als Grundlage für den Arbeitsunterricht, für Referate oder für die Vorbereitung von Arbeitsgemeinschaften benutzt werden. „Dabei wurde ebenso sehr an die Oberstufe der Volksschule wie an die Mittelschule und an die Mittelstufe des Gymnasiums gedacht. Texte aus Quellen und Darstellungen, die nicht in den mittleren Klassen zu verwenden sind, wurden daher nicht aufgenommen." Mir scheint, daß dieses Buch nicht nur unmittelbar dem Geschichtsunterricht aller Schulgattungen dienen kann, sondern daß von ihm auch wertvolle Anregungen für den Geschichtslehrer und seine Weiterbildung ausgehen müßten. Den Lehrern an Auslandsschulen dürfte das Werk eine besonders wertvolle Hilfe sein, weil der Kollege im Ausland noch weniger als der zu Hause tätige in der Lage ist, den geeigneten Stoff selbst aus der Fülle der Quellen und Darstellungen — die oft auch schwer erreichbar sind — auszusuchen. — In Vorbereitung sind Bd. III: Das Mittelalter und Bd. IV: die Neuzeit. Schorpp

Helene Helming: **Montessori-Pädagogik,** ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung. 192 S. Text, 44 Abb. auf 20 Tafelseiten, engl. kart DM 15,80, Verlag Herder—Freiburg. 1958. — Was wären unsere Auslandsschulen ohne ihre Kindergärten? Was wäre die Kindergartenarbeit ohne Maria Montessori? Hier gibt eine ihrer Schülerinnen, zur Meisterschaft gereift, aus ihrer Praxis in Haus, Kindergarten und Schule sowie aus reicher Erfahrung als Leiterin von Kindergärtne-

rinnen- und Jugendleiterinnenseminaren konkrete Beispiele, wie in unserer Zeit der für das Kind unbegreiflichen Zivilisation die den Menschen aufbauende leib-seelische Dynamik notwendig für den Bildungsgang bleibt. Das Phänomen der Polarisation einer den ganzen Menschen beanspruchenden Aufmerksamkeit bleibt ja erstrebenswertes Ideal durch die Schule hindurch bis ins Leben. Hier wird es aufgezeigt in der „vorbereiteten Umgebung" der Montessori-Schule, von Helen Parkhurst und P. Petersen als „problemhaltige Reizumwelt" entwickelt und vom Erzieher so zu gestalten, daß das Kind sich seine Bildung teils in freiem, teils in geführtem Lernen selbst erwerben kann. Wenn H. H. die Gegensätze dieser Bildungswelt zur „gewohnten Schule" herausstellt, so malt sie wohl etwas in Schwarz-Weiß; denn wir wissen, wie erfreulich viel vom Montessorigeist in unseren Schulen lebt, wissen aber auch, wie notwendig und erfrischend es ist, immer wieder einmal zu den Quellen hinabzusteigen. Hier ist ein Wegweiser dazu. Koch

Kuno Fladt: **Elementarmathematik vom höheren Standpunkt aus.** Teil 1: Elementare Arithmetik. 80 S., Kart. m. L-rücken DM 6,20; — Teil 2: Elementar-Geometrie I. 154 S. DM 13,20. Ernst Klett Verlag, Stuttgart. — Der Kollege im Ausland möge sich durch den Titel nicht täuschen lassen, wenn hier der erfahrene Pädagoge und Schulmathematiker eine „Elementarmathematik" vorlegt; der Nachdruck liegt auf dem „höheren Standpunkt". Er darf in den beiden vorliegenden Bändchen — weitere werden folgen — nicht einen Lehrgang der Arithmetik bzw. der Geometrie der Unter- oder Mittelstufe erwarten, womöglich noch für den Klassenunterricht. Es handelt sich vielmehr, im Sinne von Euklids „Elementen", um die Grundlegung, die Axiomatik der Arithmetik bzw. Geometrie. Teil 1 bringt zunächst die Axiome der Arithmetik und zeigt danach, wie daraus die rationalen, reellen und komplexen Zahlen gewonnen werden. Im Schlußabschnitt werden die Peanoschen Axiome und das Rechnen mit den natürlichen Zahlen behandelt. Teil 2 faßt zuerst die Euklidschen „Elemente" zusammen und beleuchtet sie kritisch. Entsprechend wird danach zu Hilberts Grundlagen der Geometrie Stellung genommen: dem Axiomensystem, dem Problemkreis um die Sätze von Desargues und Pascal und der Lehre vom Flächeninhalt. Dann folgt der vielleicht interessanteste und originalste Teil, der axiomatische Aufbau der „Bewegungsgeometrie", die in der Gegenwart stürmisch den Eintritt in die Schulmathematik fordert. Die Bücher sind nichts für die Hand des Schülers; sie setzen die Kenntnis der Mathematik voraus. Für den Lehrer aber, der sich nicht mit der Wiedergabe des vor vielleicht vielen Jahren Übernommenen begnügt, der sich mit dem Wesen der Mathematik auseinandersetzt, sind sie eine wesentliche Hilfe, die ihn bis den Erkenntnissen der allerjüngsten Zeit führt. Lechner

Herbert Wendt: **Es begann in Babel:** *Die Entdeckung der Völker.* VIII, 576 S., 226 Abb. und 81 Kunstdrucktafeln. Gln., 19,80 DM. G. Grote Verlag, Rastatt, Nov. 1958. — Der allzu populär-novellistische Eingang (S. 3—8, Herodot auf der Agorá) könnte bei Neuauflage unbeschadet fortfallen; er paßt nicht zu dem streng wissenschaftlichen Gehalt des Gesamtwerkes, dem auch nicht die Konzessionen im Buchtitel und Vorsatzbild entsprechen, ebenso die Überbetonung der Legenden und Mythen, trotz ihres historischen Kernes. Diese leichten Einschränkungen besagen jedoch nichts gegen den überwältigenden Wert der Gesamtleistung. Unter den Autoren, die mit großem Erfolg die neuesten Forschungen und Ausgrabungsergebnisse für weiteste Kreise mit wissenschaftlicher Verantwortung zusammenfassen, nimmt Herbert Wendt unbestritten die erste Stelle ein. Er berichtet spannend in gedrängter Schilderung, wie Völkerkundler, Archäologen, Missionare, Entdecker und Abenteuer die Geheimnisse und Rätsel der Völker, Rassen u. Kulturen zu deuten und zu lösen versuchten, und gibt die heutigen Auffassungen wieder. Die geschichtlich—ethnographischen Entwicklungslinien beginnen im Widerspruch zum symbolisch gemeinten Buchtitel nicht erst

in Babylon, sondern in den frühesten Stadien der Menschheit aller Zonen. Sehr vorteilhaft ist Bekanntes abgeblendet, um neueste Feststellungen und Erkenntnisse umso schärfer zu beleuchten. Diese Quellenkritik der Entdeckungsgeschichte ist bei hervorragender Ausstattung und reichem, klug ausgewähltem, vorzüglichem Bildmaterial eine hochinteressante Synthese von Völkerkunde und Kulturgeschichte mit weltweitem Horizont und Einschluß der heutigen Primitiven. Die straffe Zusammenfassung des Wichtigsten umspannt die gesamte Menschheitsgeschichte. Sie beruht auf gründlichsten Spezialstudien und auf einer bibliographischen Grundlage von 339 Titeln unter ehrlicher Diskussion aller Probleme und Kontroversen. Erwähnt sei noch zum Schluß, daß Pigafettas Deutung des Namens der Patagonier (S. 284, als „Pfotenfüßler" — anders: „Großfüßler") wohl unrichtig ist (im Quichua der Inkas bedeutete Patagonia: Stufenland, wie Pampa: Ebene!). Das äußerst preiswerte, stattliche Werk wird allen Fachgenossen und Bildungsbeflissenen größten Dienst erweisen. Berger

Deutsche Gedichte. Ausgewählt für den Schulgebrauch. Verlag Dr. Max Gehlen, Bad Homburg und Berlin, 4. Aufl., 1957, Hln., 160 S., DM 3,20. — Der Herausgeber dieser Anthologie bleibt ungenannt. Sie enthält rund 160 Gedichte, dazu viele Sprüche, und ist für das 5.—8. Schuljahr gedacht. Da auch die wertvollsten Lesebücher meist nur eine begrenzte Auswahl aus dem Schatz unserer Dichtung bringen können, suchen viele Lehrer nach einer Ergänzung. Sie werden von obigem Gedichtband bestimmt nicht enttäuscht sein. Gocht

Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien, vorgelegt von der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule. Verlag Springer, Berlin 1958, VIII/142 S., Karton. DM 4,80. — Auf Veranlassung der „Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte" wurde 1954 die „Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule" gegründet. In diesem Gremium haben die Beauftragten von 19 wissenschaftlichen Gesellschaften und Fachverbänden gemeinsam mit weiteren Sachverständigen in mehrjähriger Arbeit das vorliegende Werk entworfen. Es will einen Beitrag leisten zur Neuordnung des höheren Schulwesens in der Bundesrepublik, dessen organisatorische und innere Zersplitterung nach der Auffassung weiter Kreise eine zeitgemäße Vorbereitung für Hochschule und anspruchsvollere Berufe nicht mehr gewährleistet. Das seit 1955 bestehende Abkommen der Länder beschränkt sich bekanntlich auf organisatorische Fragen, während die Denkschrift wohldurchdachte Vorschläge für eine einheitliche innere Reorganisation der Höheren Schule bringt. Leider läßt der verfügbare Raum eine eingehende Würdigung der wertvollen Arbeit nicht zu. Nur einige Grundsätze seien kurz erwähnt: Kein lexikalisches Vielwissen sondern Vertrautheit mit dem Wesentlichen; — Vermeidung jeglicher Überlastung; kein Spezialistentum, sondern Reifwerden im gesamten Bildungsbereich des Schultyps; Arbeitsgemeinschaft nur als Ergänzung, nicht als Ersatz von Unterrichtsfächern; Überwindung stofflicher Überlastung durch didaktische Neugestaltung. Anpassung der Ausbildung der Studienreferendare an die Erfordernisse einer zeitgemäßen Höheren Schule; Fortbildung der Lehrer mit dem gleichen Ziel; Gleichwertige Bildung im ganzen Bundesgebiet durch Anpassung des inneren Aufbaus, der Lehr- und Stoffpläne an die Richtlinien des Entwurfs. — Das Buch darf in keiner Lehrerbücherei einer Auslandsschule, die Lehrer an höheren Schulen beschäftigt, fehlen. Langerfeld

Fritz Walter: **Wir werken**, Bd. III — Mit Flecht- und Webmaterial, 152 Seiten, Großformat, 140 Photos und Zeichnungstafeln, Hl., DM 9,80, Verlag Georg Kallmeyer, Wolfenbüttel. — In unserer Zeitschrift sind in Heft 6/56 bereits Bd. I (Holzarbeiten) und Bd. II (Papier- und Papparbeiten) besprochen und empfohlen worden. Der neuerschienene dritte Band reiht sich würdig an seine Vorgänger an und wendet sich wie sie an Jungen und Mädchen, Väter und Mütter, Lehrer und Lehrerinnen, Jugendgruppenleiter, Heimleiter und alle Freunde der Werkarbeit. In dem reich bebilderten Buche wird nicht nur

gezeigt, wie man mit verschiedenen Werkstoffen flechten, weben, drucken und färben kann, Teppiche und Netze knüpft, sondern auch wie man aus Wolle, Bast, Stroh, Binsen, Maisblättern, Weiden- und Birkenruten und aus Rohr Kordeln und viele Gebrauchsgegenstände herstellen kann. — Neben gründlicher Vermittlung der Kenntnis von den Werkstoffen werden ausführliche Anleitungen zu werkgerechter und geschmackvoller Arbeit gegeben. Auch dieser dritte Band enthält eine Fülle von Anregungen, die kaum ausgeschöpft werden können.

Schröter

Anemone May: **Basteln und Malen für Kinder,** 144 Seiten, 169 Abb., davon 10 mehrfarbige, Preis DM 4,80, erschienen als Band 6 der „Freizeit-Bücher" ebenfalls im Verlag Georg Kallmeyer in Wolfenbüttel. — Dieses Büchlein wendet sich an Jungen und Mädchen im Alter von 3 bis 12 Jahren und enthält für sie eine große Sammlung von Bastelarbeiten (Plastisches Gestalten, Basteln mit Naturmaterial, Basteln mit „wertlosem Material", einfache Holzarbeiten, erste Handarbeiten) und eine Darstellung kindlicher Bildtechniken, dazu Basteln und Malen für Feste und Feiern. Staunenswert ist die Menge der Möglichkeiten, die hier aufgezeigt sind, Kinder sinnvoll zu beschäftigen und geschickt zu machen. Schröter

Sir R. Livingstone: **Zukunft der Erziehung,** Dümmler, Bonn; 1. Aufl. 1949, 269 S., Deutsche Übertragung Peter Renn; DM 5,80 — Wenn das im 2. Weltkrieg in allen Wurzeln aufgedeckte weite Erziehungsproblem auch zumeist von englischen Gegebenheiten ausgeht, ist seine vielfache Gültigkeit als Weltproblem doch überzeugend herausgearbeitet. Bei der Unzulänglichkeit der Begnügung mit einer Volksschulerziehung wird notwendige Ergänzung, Vermittlung höherer Erziehung für den Großteil des Volkes, im Einbau wirksamer Lebenserfahrung, in Teilzeit-Weiterbildung und anschließender Erwachsenenerziehung gesehen und gezeigt, angefeuert durch das dreifache Erfolgsgeheimnis der dänischen Volkshochschule: Erwachsenenbildung, Internatserziehung, geistig-religiöse Kraft. Neben Erwachsenenerziehung für die Massen wird die Erziehung für Gebildete mit ihrem bedauerlichen Steckenbleiben in der Atmosphäre der Ausbildungsjahre und der Erstarrung zum Routinemenschen noch dringlicher gefordert. Kritik an der höheren Schule sieht das Chaos unserer abendländischen Kultur ursächlich in der Trübung der Schöpfquellen der christlichen und griechischen Gedankenwelt. Werte, Maßstäbe und Ziele, von sozialer und politischer Interessenleitung überdeckt, müssen bewußter, geistig-religiös verhafteter Lebenshaltung zugeordnet werden. An Fachbeispielen von Literatur und Geschichte wird Charakterformung durch Visionen von menschlich Edlem, Erstklassigem, Unübertrefflichem verdeutlicht. — Die Sorgen des Buches begegnen den unsrigen. Manches von Theorie und Planung erscheint vertraut. Das Erziehergewissen bleibt aufgerüttelt und wachgehalten. Wer erworbenen pädagogischen Blick in außerdeutsche Verhältnisse dazurechnet, wird reicher noch aus der Fülle der dargebotenen Einsichten und Anregungen schöpfen.

Krull

Zeitschriftenschau

Welt und Schule 5/59 (Verl. Ehrenwirth, München): Unter dem Titel *„Verlängertes Wochenende auch in der Schule?"* erörtert H. Bühnemann auf 5 S. die Vor- und Nachteile der 5-Tage-Woche; er entscheidet die Frage nicht, sondern will zur Diskussion anregen. — G. Wagner behandelt auf 9 S. die *Tagesheimschule,* deren Einrichtung er für Großstädte fordert und bes. dort, wo die elterliche Erziehung versagt. Hch.

Österr. Päd. Warte 5/59: Dr. A. Görlich: Der freie Aufsatz auf der Oberstufe — ein Spiegel der schöpferischen Persönlichkeit; A. Simon: Verbesserungsmöglichkeiten schlechter Schülerschriften.

Bücher für den Rechenunterricht

Rechnen und Mathematik für alle Schulformen

Volksschulen

Meine Rechenfibel von Rudolf Feustel

Eine Erstklaßfibel, die eine völlig neue Methode entwickelt.

48 Seiten mit vielen farbigen Bildern und einem Blatt mit vorgestanzten Rechenscheibchen . . . . . DM 2,60

Bayerisches Volksschulrechenbuch von Fuchs—Grünwald—Herbst

(in Gemeinschaft mit den Verlagen Kösel und Ehrenwirth)

8 Hefte mit je 64—80 Seiten und vielen Abb. . . . . je DM 1,—

Mittelschulen

Mathematik für Mittelschulen von Breidenbach—Kielhorn—Heyer

(in Gemeinschaft mit dem Verlag G. Westermann)

Algebra, 212 Seiten, 100 Abb., Hlw. . . . . DM 6,20

Geometrie, 208 Seiten, 365 Abb., Hlw. . . . . DM 6,20

Lehrerhefte sind zu den Volks- und Mittelschulbüchern ebenfalls erschienen.

Höhere Schulen

Lehrbuch der Elementargeometrie von F. Sauer

Teil I (3. Klasse) 164 Seiten, viele Abb. . . . . DM 5,20

Teil II (4. Klasse) 148 Seiten, viele Abb. . . . . DM 5,80

Teil III (5. Klasse) erscheint 1960

Darstellende Geometrie von Welser—Weisenberger

Band I: Zugeordnete Normalrisse — Ebenflächige Körper
Textteil: 80 Seiten, Schmalformat
Bildteil: 72 Seiten, 148 dreifarb. Abb. . . . . DM 8,80

Band II: in Vorbereitung

Analytische Geometrie in vektorieller Behandlung von A. Baur

Teil I: Elementare analytische Geometrie der Ebene und des Raumes, VIII/82 Seiten, 82 Abb., kart. . . . . DM 5,20

Teil II: Affine Geometrie, VI/111 Seiten, 95 Abb., kart. . . . DM 6,80

Teil III: Die projektiven Verwandtschaften, V/120 Seiten, 86 Abb., kart. . . . . DM 7,80

R. OLDENBOURG VERLAG MÜNCHEN-DÜSSELDORF

BÜCHER FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT AN AUSLÄNDER

SCHULZ-GRIESBACH

Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grundstufe — Vollständige Einführung in die deutsche Sprache

8. verbesserte Auflage, XII, 200 Seiten mit zahlreichen Zeichnungen, kart. 5.90 DM, geb. 7.20 DM

„... 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." *Lebende Sprachen*

Leseheft für Ausländer

Grundstufe — 64 Seiten mit vielen Zeichnungen, kart. 2.80 DM

Das Leseheft enthält kurze Geschichten, Sagen, Fabeln, Gedichte, Lieder mit Noten, Rätseln und Bildgeschichten.

SCHULZ-GRIESBACH

Systematische deutsche Grammatik für Ausländer

Ca. 300 Seiten. Erscheint im Herbst 1959. Kart. etwa 6.50 DM, Leinen etwa 8.— DM

Diese Grammatik ist speziell für Ausländer und deren sprachliche Bedürfnisse geschrieben worden. In die einzelnen Abschnitte werden auch die für den Ausländer besonders wichtigen Randgebiete mit einbezogen — etwas, was bisher keine Grammatik in befriedigender Weise tut.

GERHARD KIRCHHOFF

Deutsche Gegenwart

Ein literarisches Lesebuch für Ausländer

VIII, 132 Seiten mit Worterklärungen sowie Notizen zu den Gedichten und biographischem Anhang. Kart. 4.80 DM, Leinen 6.50 DM

„Dieses Buch bringt eine Auswahl aus Texten jüngerer deutscher Schriftsteller. Es fällt auf, daß diese Sprache klarer und sparsamer ist als diejenige der älteren klassischen Texte. Endlich einmal ein deutsches literarisches Lesebuch ohne die berüchtigten langen Sätze."

Taalonderwijs, Antwerpen

JOHANNA HAARER

Deutscher Alltag

Ein Gesprächsbuch für Ausländer. 100 Seiten, kart. 4.50 DM

Das Werk zeigt, wie in Deutschland wirklich gesprochen wird. Es hilft, unsere alltägliche Sprache zu verstehen. Einige Abschnitte sind nicht in Gesprächsform gehalten, um dem Leser Möglichkeiten zu eigener Gestaltung in lebendiger Sprache zu geben.

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN 13

Zur 4. Hauptversammlung des Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland e.V.

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Heft 8 · 6. Jahrgang · München, August 1959

VI. JAHRGANG AUGUST 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1.	Zur 4. Hauptversammlung des VdLiA in Hamburg		Seite 149
2.	Die Entsendung von Auslandslehrern durch das Auswärtige Amt nach dem Zweiten Weltkrieg	G. Arens	Seite 151
3.	Ein Beitrag zum Sprachunterricht in der Grundschule einer Deutschen Schule im Ausland	W. Wieczerkowski	Seite 158
4.	Schulreife oder Begabtenauslese?	P. Moritz	Seite 165
5.	Der Vorschlag des „Deutschen Ausschusses" zum Neuaufbau des deutschen Schulwesens	L. Hettich	Seite 168
6.	Zur Methodik des Deutschunterrichts in Oberklassen	W. Berger	Seite 171
7.	Persönliche Nachrichten		Seite 175
8.	Aus aller Welt		Seite 175
9.	Büchertisch		Seite 179
10.	Zeitschriftenschau		Seite 180

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

Zur Hauptversammlung des VdLiA in Hamburg

28.—29. 8. 1959

Zum 4. Male ruft der VdLiA die aktiven und ehemaligen Auslandslehrer zur Teilnahme an seiner Hauptversammlung. Auf Einladung der Freien und Hansestadt Hamburg wollen wir uns in der Stadt treffen, die für viele von uns mit Erinnerungen an die erste Ausreise und die Rückkehr von Übersee verbunden ist. Hamburg, das für die Binnendeutschen das „Tor zur Welt" bedeutet, ist so recht die Stadt, die einem Verband wie dem unsern, ihrer Weltoffenheit wegen, zur dauernden Heimstätte werden könnte... Doch da der Verband seine Mitglieder im ganzen Bundesgebiet hat, müssen seine Tagungen bald da, bald dort abgehalten werden. Der in Mainz und Stuttgart geäußerte Wunsch, einmal eine Stadt im Norden Deutschlands als Tagungsort zu wählen, geht diesmal in Erfüllung.

Bei der Vorbereitung dieser Tagung fanden wir bei den Behörden und Institutionen dieses Stadtstaates die bereitwilligste Unterstützung und das größtmögliche Entgegenkommen, sei es seitens des Hohen Senats, der Schulbehörde, der Universität oder sei es seitens der städtischen Verkehrseinrichtungen. Dem Verband ist es ein aufrichtiges Bedürfnis, auch an dieser Stelle hierfür seinen herzlichen Dank zu sagen. Dank aber auch unseren Kollegen, die im Ortsausschuß unter Federführung des Kollegen O. Rinck die Hauptversammlung in mühevoller und selbstloser Arbeit vorbildlich vorbereiteten. Besonderer Dank gilt der „Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens", die uns für das Gesellige Zusammensein in entgegenkommender Weise ihr Haus, das Curiohaus, zur Verfügung stellte.

Anläßlich der Hauptversammlung werden sich viele fragen: Warum VdLiA und warum Hauptversammlung alle zwei Jahre?

Einfach deswegen, weil es Deutsche Schulen im Ausland gibt, die in Aufbau und Struktur so vielfältig und teils so subtil sind, daß sie einer besonderen Pflege bedürfen. Sie liegt vornehmlich in den Händen der Auslandslehrer. Diesen Lehrern, deren Arbeit zumeist sehr schwierig ist und ein hohes Maß von Einfühlung erfordert, eine geistige Stätte der Begegnung in der Heimat zu geben, ist die vornehmste Aufgabe unseres Verbandes. Schon deswegen sollten alle Auslandslehrer bei uns Mitglied sein.

Ohne allzuweit abzuschweifen, sei noch erwähnt, daß über die gerade gezeichnete Aufgabe hinaus der Verband im Verein mit den heimatlichen Lehrerverbänden stets darum bemüht ist, die wirtschaftliche und soziale Lage der Auslandslehrer, nicht nur der jetzt Hinausgehenden, sondern auch der sog. Altlehrer, die früher in den Auslandsschuldienst übertraten, zu konsolidieren, ihnen pädagogische Hilfen zu vermitteln, geeignete Lehrbücher zu schaffen usw. ... und vor allem ihnen durch die Hauptversammlungen Gelegenheit zu persönlichen Aussprachen mit anderen Auslandslehrern zu geben. Freilich gehören fast alle Lehrer, schon bevor sie ins Ausland gehen, einer Lehrerorgani-

sation an. Das ist gut so, und alle sollten auch während ihrer Auslandslehrertätigkeit ihrem heimatlichen Lehrerverband treu bleiben. Doch die in der Auslandsschule bei gemeinsamer Arbeit vom Kindergarten bis zur Oberschule und Erwachsenenbildung entstandene Zusammengehörigkeit aller Lehrergruppen, von der Kindergärtnerin bis zum Oberstudiendirektor, verlangt einen sichtbaren Ausdruck, um so mehr, als nach der Rückkehr in die Heimat jeder wieder in seine Schulart, sei es in die Volks-, Mittel- oder Oberschule oder den privaten Kindergarten zurückkehrt. Ist es nicht ein köstliches Kleinod, das wir hier im VdLiA verwalten? Angenommen, die Auslandslehrer kehrten nur in ihre ehemaligen Verbände zurück. Fraglos könnten die großen Lehrerverbände mit weniger Mühe als wir eine Tagung mit größerem Programm durchführen. Es blieben aber immer nur Teilbegegnungen, und das gemeinsame Erlebnis, das uns die Auslandsschule schenkte, wäre nicht vollständig oder bliebe gar aus.

Dieses Erlebnis immer wieder zu erneuern und in der Begegnung mit den aktiven und ehemaligen Auslandslehrern aller Länder auch für die Heimatschule fruchtbar werden zu lassen, ist ein wichtiges Anliegen der Hauptversammlungen. Bei diesen Treffen ist reichlich Gelegenheit zur gegenseitigen Aussprache gegeben, sei es der Aktiven verschiedener Schulen und auch verschiedener Länder, sei es der Aktiven mit den Ehemaligen der gemeinsamen Schulen, sei es der Ehemaligen, die in der Heimat an verschiedenen Schulen und Schultypen arbeiten. Für Hamburg hoffen wir sogar auf einen stärkeren Besuch ehemaliger Schüler, so daß die im jugendlichen Alter entstandene gegenseitige Wertschätzung nach Jahren weiter vertieft werden kann. Sind diese Begegnungen nicht dazu angetan, die Voraussetzungen zu schaffen für ein besseres Sichverstehenlernen und ein tieferes Eindringen in eine Aufgabe, an der wir alle und die Auslandslehrer im besonderen mitarbeiten, an der Verständigung von Mensch zu Mensch hinweg über Stände, Nationen, Rassen und Religionen?

Soweit über die innere Bedeutung unserer Hauptversammlungen. Nach außen hin sollen sie für die Auslandsschule Verständnis wecken und die Öffentlichkeit bekannt machen mit der völkerverbindenden Aufgabe der Schulen draußen, vor allem auch Verständnis wecken für die materiellen und personellen Erfordernisse dieser Schulen. Die Heimat, die trotz des bestehenden Lehrermangels immer wieder von ihren tüchtigsten Lehrern abgeben muß, um die Kulturarbeit der Auslandsschulen zu gewährleisten, hat ein Anrecht darauf, über ihr Wesen unterrichtet zu werden. Mit großer Freude können wir feststellen, daß weite Kreise des öffentlichen Lebens an unserer Arbeit Anteil nehmen. Besonderer Dank gebührt dafür der Legislative und den amtlichen deutschen Stellen, in erster Linie dem Auswärtigen Amt, der Kultusministerkonferenz und dem Auslandsschulausschuß für ihre stetige materielle und ideelle Unterstützung unserer Bemühungen und vor allem dafür, daß sie unsere Hauptversammlungen gewissermaßen als Forum für Stellungnahmen zum Auslandsschulproblem betrachten und so der Verbundenheit mit den Lehrern draußen sichtbaren Ausdruck verleihen.

Der Vorstand entbietet allen Teilnehmern der Tagung ein herzliches Willkommen. Wir hoffen, daß wir ebenso viele alte und neue Kollegen begrüßen können wie in Mainz und Stuttgart. Wir wünschen, daß bei der Tagung fruchtbare Arbeit geleistet wird. Mögen alte Bande gefestigt und neue zwischen den Aktiven und Ehemaligen geknüpft werden! M. Johs und H. Koch

Die Entsendung von Auslandslehrern durch das Auswärtige Amt nach dem Zweiten Weltkrieg

Von Leg.-Rat Dr. Gottfried Arens, Bonn

Wenn die deutsche Auslandsschule ihrer pädagogischen und kulturellen Aufgabe, die vornehmlich in der Vermittlung deutscher Sprache und deutscher Bildung im Ausland zu erblicken ist, voll gerecht werden soll, muß sie in ausreichendem Maße mit befähigten und geeigneten deutschen Lehrkräften versehen sein. Die deutsche Auslandsschule steht und fällt mit dem deutschen Lehrer. Die Erfahrungen des letzten Jahrzehntes haben die Richtigkeit dieser Feststellung nur immer wieder neu bestätigt. Die Lehrerfrage war, ist und bleibt das Kernproblem des Auslandsschulwesens.

Die ersten Bestrebungen um den Aufbau einer systematischen personellen und materiellen Betreuung deutscher Schulen im Ausland begannen 1950. Unter anderem ergab sich folgende Doppelaufgabe:

a) Erfassung der vom 2. Weltkrieg im Ausland überraschten deutschen Lehrkräfte, Wahrung ihrer Beamtenrechte bzw. Rückführung dieser Lehrer in die Heimat;
b) Entsendung neuer Lehrkräfte aus der Heimat als Ersatz für die Heimkehrer oder als pädagogische Träger neuer oder wiedereröffneter Schulen.

Die Rückführung der alten Auslandslehrer wurde größtenteils bis 1954 (in der Masse 1953) abgewickelt. Ihre Zahl beläuft sich auf annähernd 400. Eine Fülle beamten- und besoldungsrechtlicher Probleme war in Anwendung des Regelungsgesetzes zu Art. 131 GG zu bewältigen. Das Schulreferat des Auswärtigen Amts war bei der Einfügung des § 70a in dieses Gesetz maßgeblich beteiligt. Einige Sonderfälle sind noch in Bearbeitung. (Über die Rückführung im besonderen hat Legationsrat Voos ausführlich berichtet in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" Heft 6, Jahrgang 1954 und Heft 2, Jahrgang 1955).

Nicht wenige Auslandsschulen in Übersee gerieten durch diese notwendig gewordene Rückführungsaktion in eine Krise: Der Ersatz war bedauerlicherweise nicht immer in der erwünschten Schnelligkeit zu beschaffen. Dank des Entgegenkommens der innerdeutschen Schulbehörden konnte ein Modus des etappenweisen Abziehens der alten Auslandslehrer gefunden und befolgt werden. Dennoch blieben empfindliche Lücken, die erst jetzt einigermaßen aufgefüllt sein dürften. Daß die Schulen diese Krise durchstanden, ist in vielen Fällen jenen ortsansässig gewordenen deutschen Lehrkräften zu verdanken, die einst in normalem Beurlaubungsverfahren ins Ausland entsandt worden waren und aus privaten Gründen auf Heimkehr oder Rückführung verzichtet hatten. Dem Auswärtigen Amt sind sie als die Gruppe der sog. Altlehrer bekannt. Nicht selten waren sie es, die es allein vermochten, den deutschen Charakter der Schule und damit die Kontinuität zu wahren. Sie haben auch ihre neuentsandten Kollegen aus der Heimat eingearbeitet. Nicht immer vollzog sich — begreiflicherweise — die Begegnung zwischen den beiden „Lehrergenerationen" glatt und ohne Schwierigkeiten. Die hierbei zutage tretenden Probleme sind wohl nur mit der Zeit zu bewältigen. Sie lassen allerdings auch sehr deutlich erkennen, daß es für eine Auslandsschule deutschen Gepräges, die lebendig und gegenwartsnah sein will und sein soll, letzt-

lich unmöglich ist, auf die ständige Neuzuführung von Lehrkräften aus der Heimat zu verzichten. Eine Auslandsschule ohne diese Möglichkeit zur laufenden Verjüngung des Lehrkörpers verliert ihr Eigentliches, mag sie auch noch für eine Zeit das Aushängeschild „Deutsche Schule" tragen.

Durch das Wechselspiel von Entsendung und Rückführung bleiben die Auslandsschulen in lebendiger Verbindung mit den pädagogischen und geistigen Strömungen in der Bundesrepublik. Zugleich wird der Unterricht an den innerdeutschen Schulen durch die heimkehrenden Auslandslehrer befruchtet und bereichert.

Der vorübergehende Einsatz innerdeutscher Lehrkräfte soll daher zahlenmäßig ausreichend sein und in der Dauer nicht unter 4 Jahre, möglichst 5 bis 7 Jahre währen. Die Erfahrung lehrt, daß 3 Jahre zu wenig sind. (Das 1. Jahr dient der Eingewöhnung und dem Erlernen der Landessprache, erst im 2. Jahr beginnt die Unterrichtsarbeit wirklich produktiv zu werden, während das 3. und letzte Jahr erfahrungsgemäß bereits im Zeichen einer Art „Rückkehrpsychose" steht.)

Eine Verwendung im Auslandsschuldienst setzt freiwillige Meldung auf dem Dienstwege voraus. Die Bedingungen sind in einem vom Auslandsschulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister und vom Auswärtigen Amt ausgearbeiteten Merkblatt fixiert. Es enthält Einzelheiten zum Bewerbungs- und Entsendungsverfahren (vgl. Vortrag von Ltd. Regierungsdirektor Dr. Reimers „Die deutschen Auslandsschulen aus der Sicht der Kultusministerkonferenz", abgedruckt in dieser Zeitschrift Jahrg. 1957, S. 6, 33 und 51; vgl. auch Vortrag von Legationsrat Dr. Arens „Anforderungen an den hinausgehenden Auslandslehrer" in der gleichen Zeitschrift 1956, Heft 1, S. 1).

Die von den zuständigen Schulbehörden befürworteten Bewerberanträge werden vom jeweiligen Landeskultusministerium dem Auswärtigen Amt zugeleitet. Hier werden die Bewerber in der zentralen Bewerberkartei registriert. Die Auslandsschulen bzw. die Schulträger sind eingehend darüber unterrichtet, daß sie ihren Bedarf an Lehrkräften aus dem innerdeutschen Schuldienst im jeweiligen Haushaltsjahr über die diplomatischen oder konsularischen Vertretungen der Bundesrepublik im Ausland dem Auswärtigen Amt rechtzeitig mitteilen. Die Anträge müssen begründet und erläutert werden anhand einer die Jahrgänge und die Staatsangehörigkeit berücksichtigenden Schülerstatistik sowie der Stundentafel der Auslandsschule. Der Personenstand des Lehrers erfordert besondere Berücksichtigung. Die Verpflichtung eines Lehrers mit Familie setzt voraus, daß geeigneter preisgünstiger Wohnraum am Auslandsschulort vorhanden ist und daß Ausbildungsmöglichkeiten für die Kinder in der vom Lehrer billigerweise zu beanspruchenden Form gegeben sind. Die Lehrbefähigung der angeforderten Lehrer muß den unterrichtlichen Gegebenheiten der Auslandsschule entsprechen. Für die Grundschule kommen ausschließlich Lehrkräfte der Volksschule in Frage. Lehrkräfte der höheren Schule können nur für den Unterricht in den charakteristischen Fächern der Oberschule zur Verfügung gestellt werden. Für die Unterstufe der höheren Schule wie für das Aufbaustadium einer höheren Schule überhaupt empfiehlt sich der Einsatz von Mittelschullehrern, die erfahrungsgemäß vielseitig verwendungsfähig sind. Die fachfremde Verwendung qualifizierter Lehrkräfte ist weder pädagogisch noch finanziell zu ver-

antworten. Die Dienstverträge müssen dem Auswärtigen Amt vor Abschluß vorgelegt werden. Im Interesse der Schule soll die Verpflichtungsdauer wenigstens 4 bis 5 Jahre betragen. Nach Möglichkeit sind bereits laufende Dienstverträge zu verlängern, sofern nicht gewichtige Gründe dagegen sprechen. In Ausnahmefällen besteht die Möglichkeit zu einem Wechsel der Auslandsschule. Voraussetzung ist jedoch die einverständliche Lösung des zwischen den Vertragspartnern bestehenden Dienstvertrages, ferner die Genehmigung des Auswärtigen Amts und des Kultusministeriums des Heimatlandes, da die Beurlaubung stets nur für eine bestimmte Auslandsschule ausgesprochen wird. Auslandslehrer, die diese Regelung nicht beachten, laufen Gefahr, als Beamte angesehen zu werden, die sich ohne Genehmigung ihrer Dienstbehörde im Ausland aufhalten.

Die Lehreranforderungen der Auslandsschulen werden eingehend geprüft. Falls der Bedarf anerkannt werden kann und die Mittel für evtl. neu einzurichtende Lehrerstellen bereitstehen, trifft das Auswärtige Amt eine Bewerberauswahl, die der Schule auf dem Dienstwege unter Beifügung der Bewerbungsunterlagen zugeleitet wird. Sobald der Schulträger seine Wahl getroffen und dem Auswärtigen Amt den Dienstvertrag für den zu verpflichtenden Lehrer zugesandt hat, kann das Entsendungsverfahren eingeleitet werden.

In den letzten Jahren ergaben sich zweckmäßige Erleichterungen in dem hier dargestellten Auswahl- und Entsendungsverfahren. Da die Zahl der Meldungen guter geeigneter Lehrkräfte leider nicht immer in dem wünschenswerten Umfang vorliegt, um den Anforderungen aus dem Ausland voll entsprechen zu können, haben sich Auswärtiges Amt und Ständige Konferenz der Kultusminister damit einverstanden erklärt, daß die Schulträger vakante Stellen in den Zeitschriften der Lehrerverbände ausschreiben. Vor der Ausschreibung wird das Auswärtige Amt verständigt. Um das Auswahlverfahren abzukürzen, sind vor allem die Schulträger in Europa dazu übergegangen, ihre Schulleiter mit der unmittelbaren Auswahl und auch Verpflichtung der Lehrkräfte zu beauftragen. Die von der Schule in Aussicht genommenen Kandidaten werden ins Auswärtige Amt gebeten, wo sie mit dem Direktor der Auslandsschule die notwendigen Absprachen und Vereinbarungen treffen können. Verschiedentlich konnte in gleicher Weise auch für Schulen in Übersee mit gutem Erfolg verfahren werden.

Seit dem Sommer 1955 ist das Auswärtige Amt dazu übergegangen, die ausgewählten Bewerber, für die der Vertrag bereits vorliegt, zur Besprechung der Entsendungseinzelheiten, aber auch zur besonderen Information über den Einsatz an der Auslandsschule für einen Tag nach Bonn zu bitten. Die Aussprache in Bonn wird so ausführlich und eingehend wie möglich gehalten.

Ebenfalls seit 1955 führt das Schulreferat des Auswärtigen Amts in jedem Sommer Vorbereitungskurse für ausreisende Auslandslehrer durch. Die Kurse haben den Zweck, künftige Auslandslehrer in den Arbeitsbereich des heutigen Auslandsschuldienstes einzuführen. Das Programm sieht Vorträge über die Besonderheiten der Auslandsschulen, ferner Referate über Themen der Auslandskunde und kulturpolitische Fragen vor. Im Mittelpunkt steht die Einführung in die konkrete Lebens- und Arbeitssituation des Auslandslehrers. In den Vorträgen kommen vornehmlich Kenner und Praktiker der Auslandsschularbeit zu Wort. Zu Aussprachekreisen und geselligen Stunden wird bewußt reichlich Raum gegeben. Das Auswärtige Amt legt Wert darauf, daß die Anwärter für den

Auslandsschuldienst bei dieser Gelegenheit mit ehemaligen und aktiven Auslandslehrern zusammentreffen. Die beste und wirksamste Einführung erfolgt erfahrungsgemäß durch das persönliche Gespräch unter Kollegen.

Inzwischen konnten 5 derartige Vorbereitungskurse, bei denen das Auswärtige Amt von der Ständigen Konferenz der Kultusminister, dem Dokumentations- und Auskunftsdienst in Bonn und dem Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart unterstützt wurde, mit gutem Erfolg durchgeführt werden. Die ersten 4 Lehrgänge wurden auf Gut Burg bei Beutelsbach im Remstal abgehalten. Am 1. Kursus (29. 8. bis 8. 9. 1955) nahmen 22 junge, 7 aktive und 9 ehemalige Auslandslehrer teil. Den 2. Kursus (20. 8. bis 30. 8. 1956) besuchten 33 Anwärter (2 Kindergärtnerinnen, 14 Volksschullehrer, 9 Mittelschullehrer und 8 Studienräte bzw. Studienassessoren) sowie 12 aktive und ehemalige Auslandslehrer. Im Sommer 1957 war es möglich, zwei Kurse (21. bis 31. 7. und 21. bis 31. 8.) mit insgesamt 90 Anwärtern (6 Kindergärtnerinnen, 38 Volksschullehrern, 6 Mittelschullehrern und 40 Studienräten bzw. Studienassessoren) durchzuführen. Hinzu kamen insgesamt 30 Referenten, größtenteils aktive und ehemalige Auslandslehrer. Der 5. Lehrgang (2. bis 12. 7. 1958) mit 35 Anwärtern (17 Volksschullehrern, 4 Mittelschullehrern und 14 Studienräten bzw. Studienassessoren) fand in der Akademie Comburg bei Schwäbisch Hall statt. Jeder Kursus wurde beschlossen mit einer 1½-tägigen kulturhistorischen Gemeinschaftsfahrt, die zu den Kunststätten Frankens und Schwabens, beim letzten Mal nach Straßburg und ins Elsaß führte. Im August 1959 hat ein 6. Kursus in der Tagungsstätte des hessischen Lehrerfortbildungswerkes in der Reinhardswaldschule bei Kassel stattgefunden.

In 4 Jahren (1955—1959) konnten insgesamt 180 neue Auslandslehrer vor ihrer Ausreise an den Kursen teilnehmen. Im Vergleich zu den jährlich steigenden Entsendungsquoten muß diese Zahl, auch wenn man berücksichtigt, daß ein nicht geringer Prozentsatz von Anwärtern (durch Auslandsstudienaufenthalt, durch Lehreraustausch oder durch Assistententätigkeit) bereits Auslandserfahrungen besitzt, allerdings als noch nicht ausreichend bezeichnet werden. Deshalb und aufgrund der guten Erfahrungen wird das Programm der Vorbereitungskurse weiter ausgebaut werden.

Zur Zeit sind 670 deutsche Lehrer (einschließlich der entsandten Kindergärtnerinnen) an Auslandsschulen tätig. Im Sommer 1959 wird infolge weiterer eingeleiteter oder bereits laufender Entsendungsverfahren die Zahl 700 erreicht sein. Insgesamt wurden seit 1950 vom Auswärtigen Amt 1030 Lehrkräfte entsandt.

Eine Aufschlüsselung der Entsendungsstatistik ergibt folgendes Bild: Von 1946 bis 1950 reisten mehrere Lehrer aus verschiedensten Gründen auf eigene Faust aus, um an ehemaligen, noch bestehenden oder wiedereröffneten deutschen Auslandsschulen tätig zu werden. Soweit bestimmte Voraussetzungen hinsichtlich der pädagogischen Vorbildung und früheren Verwendung in Deutschland sowie in beamtenrechtlicher Beziehung erfüllt waren oder als erfüllt angesehen werden konnten, wurden diese Lehrer nach 1950 mit Beginn einer offiziellen Auslandsschulbetreuung vom Auswärtigen Amt den entsandten Auslandslehrern gleichgestellt. Soweit heute aufgrund der Aktenlage festgestellt werden kann, beläuft sich ihre Zahl auf 21.

Im Zuge der Bemühungen um systematische Förderung der Auslandsschulen stiegen die Entsendungszahlen wie folgt:

1951	30	1954	105	1957	198
1952	63	1955	117	1958	246
1953	82	1956	171		

Die nachstehende Übersicht läßt die Beteiligung der deutschen Bundesländer erkennen (die entsandten nichtbeamteten Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen, Heimleiter und Sportlehrer sind dabei nicht berücksichtigt):

	1955	1956	1957	1958
1. Nordrhein-Westfalen	23	37	48	61
2. Hessen	11	30	33	40
3. Niedersachsen	11	9	31	24
4. Bayern	14	28	21	21
5. Schleswig-Holstein	12	6	11	13
6. Baden-Württemberg	15	8	9	18
7. Rheinland-Pfalz	8	10	9	9
8. Hamburg	5	8	7	11
9. Berlin	2	4	5	8
10. Bremen	—	3	1	5
11. Saarland	—	1	—	3
Gesamt	101	144	175	213

Der Konfessionszugehörigkeit der Auslandslehrer nach ergibt sich folgende Aufstellung:

	Kath.	Ev.	Sonstige		Kath.	Ev.	Sonstige
1951	15	15	—	1955	39	76	2
1952	37	24	2	1956	86	78	7
1953	35	45	2	1957	73	120	5
1954	47	56	2	1958	101	133	12

Von zur Zeit 117 Auslandsschulen, an denen vom Auswärtigen Amt vermittelte Lehrkräfte tätig sind, liegen 40 in Europa (einschließlich Türkei), 50 in Lateinamerika, 15 in Afrika und 12 in Asien. Ein verhältnismäßig hoher Prozentsatz von Lehrern wird an die Auslandsschulen in Europa vermittelt, wie die nachstehende Aufschlüsselung zeigt:

Europa	1956	1957	1958		1956	1957	1958
Spanien	23	27	45	Niederlande	3	3	2
Italien	12	18	18	Schweden	1	5	2
Türkei	9	16	9	Schweiz	2	—	1
Griechenland	11	9	13	Frankreich	2	2	4
Portugal	1	8	12	Finnland	2	5	1
Luxemburg	2	6	2	Irland	1	—	1
Belgien	1	—	4	UdSSR	—	1	1
					70	102	114

Zur Erläuterung muß gesagt werden, daß die Hälfte der europäischen Auslandsschulen große Systeme darstellen, deren Ausbau im wesentlichen in den

Jahren 1957 und 1958 erfolgte und deren Unterrichtssprache vollständig oder zu einem beträchtlichen Teil Deutsch ist und die zur deutschen Reifeprüfung führen. Hinzu kommen weitere Schulen, deren Ausbau bis zum deutschen Abitur vor dem Abschluß steht. Deutsche Reifeprüfungen wurden bis zum Sommer 1959 abgenommen an den Auslandsschulen in Lissabon, Madrid, Barcelona, Bilbao, Mailand (Dtsch. Schule u. Istituto Giulia), Rom, Athen, Istanbul, Helsinki, Den Haag, Vlodrop (Holl.), Watersleyde (Holl.), Steyl (Holl.) (2), Brüssel, St. Germain-en-Laye (Frankr.) und Luxemburg *). Hinzu kommt, daß die Auslandsschulen in Europa neben Lehrkräften aus dem Gastlande fast ausschließlich auf entsandte Lehrer aus Deutschland angewiesen sind.

Unter den europäischen Auslandsschulen fällt der Löwenanteil auf Spanien. Das hängt zum Teil mit der Tradition der deutschen Auslandsschulen in Spanien zusammen, deren heutige Zahl (10) längst nicht an die Zahl der früheren deutschen Schulen heranreicht. Wichtiger jedoch ist, daß die Entsendung verhältnismäßig zahlreicher deutscher Lehrkräfte nach Spanien gesehen wird im Hinblick auf die spanischsprechenden Länder Lateinamerikas, wo, von Brasilien abgesehen, über 40 Schulen den Einsatz deutscher Lehrer möglichst mit spanischen Sprachkenntnissen und Auslandsschulerfahrung erbitten. (Leider werden in den höheren Schulen der Bundesrepublik, von Ausnahmen abgesehen, nur geringe Möglichkeiten zum Erlernen der spanischen Sprache geboten.) Schließlich ist noch zu beachten, daß sich mit den Neuschöpfungen übernationaler Schulen in Europa (den Europäischen Schulen in Luxemburg und Brüssel, sowie den Internationalen Schulen in Fontainebleau und St. Germain-en-Laye bei Paris) bedeutende Aufgabenbereiche eröffnet haben, in denen auch der Einsatz des deutschen Lehrers erwünscht und erwartet wird.

1957 und 1958 ergaben sich für die übrigen Kontinente und Länder folgende Entsendungszahlen:

Amerika	1957	1958
Chile	30	29
Bolivien	7	13
Kolumbien	1	13
Peru	7	9
Argentinien	4	7
Venezuela	—	6
Mexiko	2	3
Brasilien	3	3
Ecuador	—	2
Costa Rica	—	2
Paraguay	—	2
Uruguay	2	2
Guatemala	—	1
	56	92

Afrika	1957	1958
Ägypten	11	12
SWA und SAU	14	10
Äthiopien	3	3
Ghana	—	1
Port. Westafrika	—	1
	28	27

Asien	1957	1958
Afghanistan	3	6
Iran	3	2
Irak	—	1
Libanon	3	—
Jordanien	1	1
Indonesien	1	1
Japan	1	1
Indien	—	1
	12	13

*) Außerdem wird die deutsche Reifeprüfung an den privaten Schulen in St. Gallen, Zuoz (beide Schweiz) und im Kolleg Stella Matutina (Österreich) abgehalten.

Die Entsendung von Lehrern nach Übersee begegnet nicht selten Schwierigkeiten. Da die Schulgesetzgebung des Gastlandes in mehreren Fällen den Anteil ausländischer Lehrkräfte (also hier der entsandten deutschen Lehrer) auf 15 % bis 10 % einschränkt (oder sogar überhaupt ausschließt), sind nicht wenige Schulen auf die sog. Altlehrer und auf einheimische Lehrer deutscher Abstammung angewiesen. Um auch diese Lehrkräfte im Interesse der deutschen Auslandsschule wieder mit dem gegenwärtigen deutschen Bildungswesen unmittelbar zu verbinden und damit das Problem des Lehrerersatzes auch in diesen schwierigen Fällen zu lösen, ist das Auswärtige Amt im Einvernehmen mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister dazu übergegangen, deutschstämmige Lehrkräfte fremder Staatsangehörigkeit (mit guten deutschen Sprachkenntnissen) in die Bundesrepublik einzuladen und auf gewöhnlich ein Jahr im innerdeutschen Schuldienst einzusetzen. Die Länder stellten dafür zur Zeit pro Jahr insgesamt 20 Unterrichtsplätze zur Verfügung. Außerdem wurden auch durch das Entgegenkommen der Länder Stipendien für junge Lehrkräfte zum Studium an deutschen Hochschulen für Lehrerbildung oder pädagogischen Instituten ausgesetzt. Bisher konnten auf diese Weise 35 Lehrer und Lehrerinnen, vornehmlich aus Brasilien, Argentinien und Chile nach Deutschland eingeladen werden. Diese Lehrkräfte verpflichten sich, nach ihrer Rückkehr in die Heimat an Auslandsschulen als Deutschlehrer tätig zu sein.

Für 1959 ist eine verstärkte Lehrerentsendung in außereuropäische Länder, die vor allem dem Vorderen Orient, Japan und Indonesien zugutekommen wird, vorgesehen.

Seit 1957 sind für deutsche Pädagogen, vornehmlich für Deutschlehrer und Fachschullehrer, neue Aufgabengebiete hinzugekommen. In der Vereinigten Arabischen Republik, in der Türkei und in Thailand wurde Deutsch als Unterrichtsfach an Oberschulen eingeführt. Wegen des Mangels an einheimischen Deutschlehrern wurde die Bundesrepublik von den Regierungen dieser Länder gebeten, deutsche Lehrer für einige Jahre zur Verfügung zu stellen. In Chile und im Iran bestehen ähnliche Absichten und Wünsche. Das Goethe-Institut hat sich im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt dieser Aufgabe angenommen. In Ägypten und Thailand sind bereits eine Reihe von deutschen Lehrern für den deutschen Sprachunterricht an höheren Schulen eingesetzt. Weitere Entsendungen werden vorbereitet.

Fach- und Gewerbeschullehrer des innerdeutschen Schuldienstes wurden im Rahmen des Unterstützungsprogramms für entwicklungsfähige Länder in Zusammenarbeit zwischen Auswärtigem Amt, Wirtschaftsministerium und Kultusministerkonferenz besonders in Länder des Vorderen Orients vermittelt.

In steigendem Maße bitten auch ausländische Unterrichtsverwaltungen um Entsendung von deutschen Pädagogen für ihre Lehrerbildungsanstalten, Universitäten und Verwaltungen (Kolumbien, Sudan, Ghana und Tunesien).

Damit weitet sich der Blick über die deutsche Auslandsschule hinaus. Auslandsschule und Auslandsschullehrer können nicht isoliert oder rein um ihrer selbst willen betrachtet, bewertet und gefördert werden. Sie stehen in einem größeren kulturpolitischen Zusammenhang, der im folgenden nur mit einigen wenigen Daten angedeutet werden kann. Hierher gehören das Programm des Lehrer- und Assistentenaustausches, der so verdienstvoll und erfolgreich vom

Pädagogischen Austauschdienst in Bonn betreut wird, ferner das große Aufgabengebiet des Goethe-Instituts in München zur Pflege und Verbreitung der deutschen Sprache. Von 1952 bis 1958 gingen 989 deutsche Referendare und Assessoren für ein Jahr als Assistenten an französische Schulen und im gleichen Zeitraum ca. 610 deutsche junge Lehrer in gleicher Funktion nach England. Mit den gleichen Ländern, aber auch mit Kanada, USA und Australien entwickelte sich ein jährlich in erfreulichem Maße wachsender Lehreraustausch. Das Goethe-Institut unterhält zahlreiche Dozenturen und Sprachinstitute, teils in Verbindung mit deutschen Auslandsschulen, größtenteils aber, und darum umso wichtiger, in Ländern ohne Schulen mit deutschsprachigem Einschlag.

Es ist zu hoffen, daß der Einsatz deutscher Pädagogen innerhalb dieses weit gespannten Rahmens weiterhin verstärkt und vertieft wird und daß mehr und mehr Lehrer des innerdeutschen Schuldienstes die große Aufgabe erkennen und sich ihr widmen.

Ein Beitrag zum Sprachunterricht in der Grundschule einer Deutschen Schule im Ausland

(1. Teil)

Von Lehrer Wilhelm Wieczerkowski, Helsinki

Vorwort

„Unter der Bezeichnung ‚Deutsche Auslandsschule' verstehe ich solche Schulen im Ausland, an denen der Schulleiter und ein erheblicher Teil der Lehrer Deutsche sind, in denen der Lehr- und Bildungsplan deutsches Gepräge trägt, Deutsch als Kernfach in allen Klassen gelehrt wird und auch in anderen Hauptfächern planmäßig als Unterrichtssprache Verwendung findet." [1])

Die Grundschule einer Auslandsschule, für die diese Definition *Löfflers* zutrifft, sieht sich einer Reihe von pädagogisch-psychologischen Problemen gegenübergestellt. Ihre Schüler sind oft Angehörige des Gastlandes, die teils im Kindergarten, teils erst beim Eintritt in die Schule mit dem Deutschen in Berührung kommen. Das Grundschulkind einer Auslandsschule muß sich so nicht allein mit den Anforderungen der Schule auseinandersetzen, sondern sich dazu in ein fremdsprachiges Milieu einleben.

Kinder mit einer normalen oder höheren Intelligenz dringen verhältnismäßig leicht und unbeeindruckt in einen fremden Sprachkreis ein, offensichtlich auf Grund einer problemlosen und naiven sprachlichen Einstellung. Intuition und Nachahmung fördern den elementaren Fremdsprachenerwerb erfahrungsgemäß in einer erstaunlichen Weise. Eine im Fremdsprachenunterricht bald auftretende Sprechnot beschleunigt den Erwerb der Sprache so, daß am Ende der Grundschulzeit die einfachen Strukturelemente der fremden Sprache vom Kinde erfaßt sind. Es besitzt die Fähigkeit, sich im begrenzten Umfange in der vorher fremden Sprache zu bewegen.

Mit Abschluß der Grundschulzeit soll das Kind solche Sprachkenntnisse erworben haben, daß es befähigt ist, in den weiterführenden Klassen erfolgreich mitzuarbeiten. Diese notwendige Forderung schließt einen Komplex psychologischer und methodischer Fragen ein. Der Wortschatz, die Festigung von Sprachformen, die Begrenzung eines rein

[1]) E. Löffler, Die Deutsche Auslandsschule — eine Einheit vom Kindergarten zur Erwachsenenbildung.

imitativen Spracherwerbs und die Frage des Sprachlehreunterrichtes treten dabei besonders in den Vordergrund der Betrachtung, wobei die Reife für einzelne Stoffe des Sprachunterrichtes in einer Auslandsschule, die auf Grund der Sprachsituation bewußt ihrem Ziel zustreben muß, zu beachten ist.

Die sich aus den äußeren Verhältnissen einer Auslandsschule anbietende organisatorische Lösung einer einheitlichen Schulform und die Möglichkeit, die Schüler vom Kindergarten bis zum Abschluß der höheren Schule im gleichen Schulmilieu zu bilden, dadurch zugleich ihre Entwicklung vom ersten Eintritt ins Schulleben an beobachten und beeinflussen und im Bildungsprozeß weitgehend zu einer Übereinstimmung gelangen zu können, sind von unbestreitbarem Wert. Dennoch darf bei einer solchen Lösung nicht außer acht gelassen werden, daß sich in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium drei in ihrem Wesen ungleiche Kreise mit anderen psychologischen Voraussetzungen und anderen methodischen Wegen treffen. Die Anziehungskraft der höheren Schule auf die Grundschule kann leicht dahin führen, daß die Arbeitshaltung jener höheren Klassen sich auf den Grundschulunterricht über Gebühr auswirkt, da dieser naturgemäß dem Übergang in die weiterführenden Klassen zustrebt. Die Grundschule muß daher peinlich darauf achten, daß die Einheit der Schule nicht letzten Endes auf eine Vereinheitlichung von Lehrstoff und Methode hinausläuft.

Das fremdsprachliche Moment des Deutschunterrichtes fordert eine bewußte Orientierung über die für das Grundschulkind alterstypische Erfassung von Welt und Umwelt, die kindliche Einstellung zur Sprache, seine sprachlichen Bedürfnisse und Altersmundart.

I. Psychologische Voraussetzungen des Sprachunterrichtes

Der Untersuchung der Sprachentwicklung sind umfangreiche Spezialarbeiten gewidmet worden, die ausführlich auf die bestehenden verwickelten Verhältnisse hinweisen. Es mag außerdem gewagt erscheinen, Aspekte der *muttersprachlichen* Entwicklung für den Deutschunterricht in einer Auslandsschule heranzuziehen. Die Erfahrung lehrt jedoch, daß in den allgemeinen Zügen der Sprachentwicklung wertvolle Hinweise für die Methodik des Fremdsprachenunterrichtes der ersten Grundschuljahre liegen.

1. Grundzüge der kindlichen Sprachentwicklung

In der Sprachentwicklung lassen sich zwei endogene Faktoren erkennen, ein Ausdrucksverlangen (ichbezogener Expressionsdrang), das mit der Motorik, Mimik und Gestik eng verknüpft ist und eine sensumotorische Einheit bildet, und ein elementarer Kontaktdrang mit der Ausweitungstendenz von der näheren zur weiteren Umwelt. Beide Faktoren sind ursprüngliche Antriebskräfte eines natürlichen Spracherwerbs. Sie wirken auch nach Befriedigung eines elementaren Sprachbedürfnisses weiter und sind im Deutschunterricht der Auslandsschule von entscheidender Bedeutung. Diese innerpsychischen Kräfte werden durch exogene Faktoren ergänzt, welche die lenkenden Kräfte der sprachlichen Entwicklung sind, durch den Umwelteinfluß und die vorgefundene Sprache. Das Kind übernimmt nachahmend die konventionelle Sprache seiner Umwelt. Die häufig auftretenden und von Sprachmethodikern in ihrer Bedeutung für den Muttersprachenunterricht herausgestellten sprachlichen Eigenschöpfungen sind dabei als Übergangslösungen des Kindes, dessen Ausdrucksverlangen noch nicht durch ein entsprechendes Sprachvermögen unterbaut ist, anzusehen. Obwohl sie als aktive

Sprachschöpfungen nicht zu unterschätzen sind, ist das Ziel die Sprache der Zeit, die die Verständigungsbasis der Gesellschaft ist. Die Sprache wird vornehmlich in der Umwelt des Kindes erworben und erweitert. *Hetzers* [2]) Untersuchungen über die Wortschatzentwicklung bei Kindern aus gepflegtem und ungepflegtem Milieu heben dessen Einfluß auf Art und Umfang des Wortschatzes deutlich hervor. Der Spracherwerb verläuft weitgehend rezeptiv. Die der konventionellen Sprache nicht zugehörigen Analogien und Eigenschöpfungen werden im Laufe der Sprachentwicklung durch die Umwelt abgelöst. Die Sprache des Schulalters ist in den ersten Jahren imitativ an Vorbilder gebunden, und erst nach dem Einsetzen des abstrakten Denkens läßt sich eine bewußte Auswahl und aktive Durchdringung der Sprache beobachten.

Im Laufe der Entwicklung bildet sich ein Symbolbewußtsein heraus, das zu den Begriffen und Abstraktionen überleitet. Mehrere Untersuchungen lassen erkennen, daß das Kind über einen längeren Zeitraum seiner sprachlichen Ausprägung nicht abstrakt denkt, obgleich *K. Bühler* [3]) in der Sprachentwicklung des Kindes schon früh allgemeine Begriffe zu finden glaubt. Wir haben es aber bei ihnen („Ding, tun, etwas, machen") wahrscheinlich eher mit unscharfen Ersatzlösungen an Stelle von nicht zur Disposition stehenden Wörtern als mit allgemeinen Begriffen zu tun. Der spätere Sprachunterricht versucht diese Schwammwörter zu bekämpfen. *Oberer* [4]) wies in einer Untersuchung nach, daß bei 7jährigen nur 1,1 %, bei 9jährigen erst 10,7 % und bei 13jährigen 53,5 % der untersuchten Schüler Begriffe in eine sachliche Beziehung, die frei von subjektiven Bedürfnissen und Affektionen ist, einordnen können. Experimentelle Forschungen von *Habrich* und *A. Koch* [5]) ergaben, daß die Abstraktionsfähigkeit „bei Knaben zwischen neun und zehn, bei Mädchen mit zehn Jahren einen merklichen Fortschritt macht". Nach *Barnes* [6]) haben wir noch lange mit Zweckdefinitionen, die auf subjektive Bedürfnisse hindeuten, zu rechnen. In einer aufsteigenden Reihe von 6 bis 15 Jahren kommt er zu den folgenden Frequenzen der abgegebenen Zweckdefinitionen: 79, 63, 67, 64, 57, 44, 44, 34, 38, 31. In der Grundschule machen sie weit mehr als die Hälfte der Definitionen aus. Wie *Pohlmann* [7]) feststellte, haben Kinder bis zum 14. Lebensjahr Schwierigkeiten, Eigenschaften zu bezeichnen. Ihre Vorstellungen sind überwiegend konkret, ihre abstrakten Begriffe noch stark an konkrete Vorstellungsinhalte gebunden.

W. Stern [8]) sieht in der geistigen Bewältigung der Sprache eine kategoriale Entwicklung. Er schreibt: „Die einzelnen Kategorien der Wirklichkeit werden in einer bestimmten Reihenfolge der denkenden Erfassung, Bearbeitung und Darstellung zugänglich." Seine Leistungsstadien, die er in Substanzstadium (Substantive), Aktionsstadium (Verben), Merkmalsstadium (Adjektive) und Relationsstadium (Satzverbindungen, Konjunktionen, Präpositionen) einteilt, sind Durchgangsstadien, die jeder geistigen Erfassung des Kindes zugrunde liegen. Stern

[2]) H. Hetzer, Kind und Armut.
[3]) K. Bühler, Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes, S. 160.
[4]) Oberer, Untersuchung über die Entwicklung der intellektuellen Funktionen.
[5]) Zitiert nach Remplein, Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, S. 195.
[6]) Zitiert nach K. Bühler, a. a. O., S. 166.
[7]) H. Pohlmann, Beitrag zur Psychologie des Schulkindes.
[8]) W. Stern, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen, S. 39.

sieht in ihnen keine Entwicklungsstadien, sondern „vielmehr gilt die Abfolge für jede geistige Leistungsform, die es überhaupt mit der Erfassung und Bearbeitung der Außenwelt zu tun hat, besonders". Innerhalb der Grenzen seines aktiven Wortschatzes verwendet das Kind alle ihm zur Disposition stehenden Wortarten. Dabei lassen sich jedoch gewisse Schwerpunkte des sprachlichen Erwerbs und Gebrauchs feststellen. *Busemann* [9]) fand, daß in den verschiedenen Altersstufen bestimmte Aussagekategorien bevorzugt werden. Er führte diese Spracheigentümlichkeiten auf einen Entwicklungsrhythmus zurück. In der aktionalen Phase mit bevorzugter Anwendung von Verben konnte er ein Beherrschtsein von Strebungen und ein Beschäftigtsein mit sich selbst feststellen, in der qualitativen Phase mit bevorzugter Verwendung von Adjektiven dagegen einen Zug zur Versachlichung. Nach Busemann liegen die Aktionsjahre etwa zwischen dem 6. und 7., dem 8. und 9. und etwa im 12. und 14. Lebensjahr, die Qualitätsjahre zwischen dem 7. und 8., dem 10. und 11. und im 15. Lebensjahr.

2. *Grundzüge der Sprachentwicklung des Grundschulkindes*

Beim Eintritt in die Schule verfügt das Kind über eine einfache, wenig differenzierte Sprache. Es vermag kaum mehr als seine Bedürfnisse, einfache Erlebnisse und unkomplizierte Tatsachen mitzuteilen. Der aktive Wortschatz ist begrenzt. Das Kind versteht mehr, als es auszudrücken vermag. Solange es in konkreten Vorstellungsbildern denkt, nehmen die Substantive eine bedeutende Stellung ein. Zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr tritt das Kind nach *Beckmann* [10]) in das Aktionsstadium, bald darauf in das Merkmals- und Relationsstadium ein, wobei allerdings in Anlehnung an W. Stern eindeutiger zu sagen ist, daß sich die Sprache nun reichhaltiger mit Verben, Adjektiven, Präpositionen und Adverbien anfüllt, d. h. im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch der bis dahin mehr passive Anteil des Wortschatzes mehr und mehr aktiviert wird.

In seiner Untersuchung über die Satzentwicklung stellte Beckmann weiter fest: Im ersten Schuljahr tauchen keine Satzgefüge auf, im zweiten Schuljahr haben etwa 9 %, im dritten 12 % und im vierten 17 % der Sätze ein Satzgefüge. Diese Zunahme läßt erkennen, wie das Kind im Laufe der Grundschulzeit unter dem Einfluß des Unterrichtes in steigendem Maße Abhängigkeiten erfaßt und beschreiben kann. Der Schulanfänger stellt seine Aussagen unverbunden nebeneinander. Ein umfangreiches Ganzes ist anfangs nicht überschaubar. Kleinere Sprachganze werden aufgenommen, soweit sie durch Gestik, Mimik und Motorik untermalt sind. Der unverbundene Satz behauptet sich in der sprachlichen Gestaltung des Grundschulkindes sehr lange. Die Frequenzreihe vom ersten zum vierten Grundschuljahr beträgt 90, 70, 60, 45. In seinem Verhältnis zur Sprache zeigt das Grundschulkind bis ins zweite Schuljahr kleinkindhafte Züge.

Mit allen Einschränkungen, denen jede Schematisierung unterworfen ist, lassen sich folgende Schwerpunkte des Sprachgebrauchs herausheben: Im 6./7. Lebensjahr überwiegen die Dinge (Substantive), zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr

[9]) A. Busemann, Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik.
[10]) Beckmann, Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Gestaltung im Schulalter.

ist das Kind motorisch-affektiv beherrscht und wendet bevorzugt Verben an. Danach richtet es im Zuge einer zunehmenden Versachlichung seine Aufmerksamkeit auf Merkmale und Relationen (Adjektive, Präpositionen, Adverbien und Satzverbindungen treten mehr in den Vordergrund).

Das sprachliche Erleben des Grundschulkindes wird von Grundzügen bestimmt, die zwar im Laufe der Grundschulzeit unter der Einwirkung des Unterrichtes mehr und mehr abgebaut werden, im gewissen Ausmaße jedoch bis zum Ende der Grundschulzeit wirksam bleiben, nämlich:

1. Die Sprache hat kein Eigenleben. Das Kind erlebt sie im Vollzug als Sprechen, wie es Singen, Spielen oder Essen erlebt, nämlich als einen Teil des ganzheitlichen Erlebens, der nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit steht oder ihr Gegenstand ist.
2. Die Sprache ist im Komplex-Ganzheitlichen eingebettet und eng mit der Motorik und dem Emotionalen und Affektiven verbunden.
3. Die Sprache ist „bildgesättigt", d. h. das Denken ist eidetisch unterbaut. Das Wort repräsentiert nicht eine Abstraktion, sondern ist Abbild des bezeichneten Dinges.
4. Die Sprache ist dem Kinde kein Problem. Es erweitert sie nicht durch bewußte Willensakte, sondern übernimmt Formen und Inhalte intuitiv-nachahmend, wobei es infolge mangelnder Klarheit oft zu Wortverstümmelungen, Abänderungen und Sinnverschiebungen kommt.

Nur die Sprache ist dem Kinde verständlich, die seinem konkreten Denken und seinen sprachlichen Bedürfnissen entspricht. Eine bewußte Einstellung zum Lernvorgang soll sich erst in der Grundschulzeit entwickeln. Bis dahin liegt dem kindlichen Lernen eine natürliche Äußerungstendenz und eine naive Selbstverständlichkeit des Sprechens zugrunde.

Durch den Unterricht wird das Kind langsam dahin geführt, den Eigenbereich der Sprache zu erkennen. Während die Sprache einer zunehmenden Versachlichung unterliegt, trennen sich Wort und Sache. Es bleibt noch weitgehend sprechtriebhaft, wenn es nicht durch den Unterricht im entgegengesetzten Sinne beeinflußt wird. Dabei tritt jedoch der Zug zur analysierenden Betrachtungsweise immer deutlicher hervor, indem es zeitliche, räumliche und kausale Zusammenhänge erkennt und zu beschreiben beginnt. Im Wortschatz vollzieht sich etwa zu Beginn des dritten Schuljahres der Wandel von der konkreten Vorstellung zum Gattungsbegriff hin, der das Kind in der weiteren Entwicklung von den Begrenzungen kleinkindlichen Denkens befreit und die Fähigkeit zu bildfreiem Denken vorbereitet.

3. Psychologische Voraussetzungen und Grenzen des Fremdsprachenunterrichtes in der Grundschule

Wie die langjährige Arbeit in den Auslandsschulen erwiesen hat, ist ein sinnvoller Fremdsprachenunterricht bereits in der frühen Kindheit (Kindergartenalter) oder zu Beginn des schulpflichtigen Alters möglich. Das bestätigen auch die Erfahrungen zweisprachiger Familien, wobei allerdings das Intelligenzniveau für den Grad der Sprachbeherrschung eine Rolle zu spielen scheint, obgleich auch das minderbegabte Kind bis zu einem gewissen Grade Sprachfertigkeiten erwerben kann. Die Einführung in eine Sprache ist möglich, weil der Sprachunterricht an günstige Bedingungen der sprachlichen Entwicklung anknüpfen kann, nämlich:

1. Das Kind nimmt die Sprache seiner Umwelt intuitiv-nachahmend auf.
2. Es wendet die Sprache ohne kritische Reflexion an und ist im Einschulungsalter bei normaler Entwicklung im allgemeinen nicht durch Hemmungen behindert.

Die aus der sprachlichen Situation eines Anfängers resultierende Sprechnot, d. h. die Diskrepanz zwischen der zum Ausdruck drängenden Erlebnisfülle und der Ausdrucksfähigkeit in der fremden Sprache einerseits, die naive Sprechbereitschaft und die Notwendigkeit zur Äußerung in der zu lernenden Sprache andererseits, beschleunigt die Aufnahme fremden Sprachgutes, ohne daß ein Lernzwang ausgeübt werden müßte. Gewiß kann in diesem ersten Sprachunterricht nicht erwartet werden, daß sich Wortschatz und Ausdrucksflüssigkeit im gleichen Maße entwickeln wie in der Muttersprache. Das Kind erreicht aber in relativ kurzer Zeit eine primäre Ausdrucksfähigkeit. Wie beim Erwerb der Muttersprache handelt es sich auf dieser Stufe nicht um bewußte Lernvorgänge. Das bedeutet freilich nicht, daß sich das Kind nicht des Gebrauchs einer fremden Sprache bewußt wäre. Das Grundschulkind reflektiert über die Form des Gebrauchs nicht.

Es läßt sich nun bestimmter als eingangs aussagen: Ein Fremdsprachenunterricht sollte bereits im Kindergarten oder bei Beginn der Schulzeit einsetzen. Zu einem späteren Zeitpunkt treten Hemmungen auf, die einer kindgemäßen Sprachbeherrschung entgegenwirken. Das Kind vermag sich infolge der einsetzenden Distanzierung, die durch den Unterricht verstärkt wird, einerseits nicht mehr kritiklos nachahmend in den fremden Sprachkreis einzuleben, ist aber andererseits noch nicht befähigt, eine Sprache grammatisch-logisch zu durchdringen. Erst bei einer stärkeren Ausprägung der Abstraktionsfähigkeit kann ein grammatisch betonter Fremdsprachenunterricht erfolgreich einsetzen.

Während der Muttersprachenunterricht auf der mitteilbaren kindlichen Erlebnisfülle aufbauen kann, müssen im Deutschunterricht die Sprachelemente dazu an das Kind herangetragen werden. Der Vorgang der natürlichen Sprachentwicklung wird zwangsläufig gerafft. Dazu ist es notwendig, in der Methodik und Auswahl der Sprachinhalte die Eigentümlichkeiten der kindlichen Sprachentwicklung zu berücksichtigen. So muß das Heranführen an die Sprache von der Motorik (im Spiel) und dem Emotinal-Affektiven (im Rollenspiel mit der Mimik und Gestik emotionaler und affektiver Regungen) unterstützt werden. Das Kind soll den Sinngehalt der fremden Sprache im Bekannten seiner Erlebniswelt wiedererkennen (etwa: „böse" — ein böses Gesicht ziehen, die Faust ballen, erhöhter Sprechton o. ä.). Trotz der zunehmenden Versachlichung im Laufe der Grundschulzeit wird das spielerisch-gelockerte Moment (wie in der Dramatisierung eines Märchens oder bei der Klärung von Begriffen wie etwa schleichen, stolzieren, lauern durch den Einsatz von Motorik, Mimik und Gestik) im Fremdsprachenunterricht seine Bedeutung beibehalten.

Eine grammatisch-logische Behandlung der Sprache verbietet sich in der Grundschule von selbst; doch kann auf grammatisch-klärende Übungen nicht verzichtet werden. Solche Übungen werden notwendig, wenn im imitativen Spracherwerb die Gefahr sich festsetzender Fehlformen auftaucht. Im Gegensatz zu Übergangsformen der Muttersprache, die durch die Umwelt mit der Zeit ersetzt werden, halten sie sich im Fremdsprachenbereich ziemlich hartnäckig.

Lehrplanökonomische Gesichtspunkte können dazu führen, in der Grundschule Methodik und Lehrstoff der höheren Schule anzugleichen. Für den Erfolg des Sprachunterrichtes erscheint es aber notwendig, daß die methodische und stoffliche Trennungslinie sich nicht verwischt. Der Sprachunterricht der Grundschule führt in die fremde Sprache ein und will eine elementare Anwendung der

Grundzüge im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

	Artung der Sprechweise	Stadien des Spracherwerbs	Schwerpunkte in d. Wortschatzerarbeitung	Schwerpunkte in d. Satzerarbeitung
1. Schulj.	überwiegend aktional mit leicht qualitativen Einschüben	Substanzstadium	Substantive *Wortreime* [11]) (Wortreihe) Verben	Unverbundene Aussagen über Dinge und Menschen *ist-Sätze, einfache verb. Sätze*
2. Schulj.	aktional	Substanzstadium Aktionsstadium	Substantive Verben *Wortreihe* [11])	Noch unverbundene Aussagen aktionaler Art *Verb. Sätze*
3. Schulj.	qualitativ	Merkmalsstadium	Adjektive beginnende Differenzierungen *Wortreihe* *Wortfamilie* [11])	Erste Satzverbindungen einfacher Art, zusammenhängende Stoffe *Konjunktionen* [11])
4. Schulj.	qualitativ	Relationsstadium	Vertiefung und Ausweitung Gattungsbegriffe, ausgewählte Abstrakta *Wortfamilie*	Erste einfache Satzgefüge *Präpositionen* *Adverbien* *Satzgefüge*

[11]) Der Reim spielt im Anfängerunterricht in der musischen und rhythmischen Erarbeitung und Vertiefung eines Sprachstoffes im Singtext oder Lied und in der Wortanalyse (etwa: mein, fein, dein) eine große Rolle. Gegen Ende des ersten Grundschuljahres können aber bereits erste Ordnungsprinzipien an den Wortschatz angelegt werden, und zwar durch die Wortreihen. (Etwa: *Unsere Klasse* — Bank, Tafel, Kreide, Schwamm ...). Die Wortfamilie kann erst dann sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden, wenn sich eine erste Differenzierung im Ausdruck zeigt. Das ist aber nur bei sehr sprachbegabten Schülern früher als im dritten Schuljahr zu erwarten. (Wortfamilie: *Garten* — Gärtner, Gartenstuhl ... wird im Fremdsprachenunterricht meist auch noch Elemente der Wortreihe mit übernehmen, also: graben, harken, ernten — blühen, reif werden, ernten u. a.). Das Wortfeld mit seiner weitgehenden Differenzierung des Ausdrucks wird im fremdsprachlichen Unterricht der Grundschule kaum verwandt werden können. (Wortfeld *laufen* 1. laufen, rennen, eilen, springen, ... 2. kriechen, krauchen, schleichen, ... 3. stolpern, hinken, humpeln, ... 4. stolzieren, promenieren, ... 5. galoppieren, traben, ...).

Sprache erreichen. Durch klärende Übungen, die auf eine nachahmende Erfassung aufbauen, und durch sorgfältig geplante Wiederholungen sollen die Sprachformen mechanisiert werden. Dabei kommt dem Sprachunterricht die intuitive Erfassung und eine unreflektierte, kritiklose Einstellung zur Sprache zu Hilfe. Erst mit dem Übergang in die höhere Schule können Sprachstoffe grammatisch-logischen Inhalts behandelt werden, weil in der sprachlichen Entwicklung nun mehr und mehr ein Zug zur aktiven Erfassung und bewußten Einstellung zur Sprache heraustritt. Langsam bereitet sich dabei auch der Übergang zu einem gestaltenden Sprachunterricht vor.

Für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule lassen sich einige Grundzüge herausarbeiten, die sich eng an die Ausführungen über die Sprachentwicklung anschließen. Sie sind der Übersichtlichkeit halber stark schematisiert und lediglich als ein Versuch aufzufassen, psychologische Gedankengänge methodisch zu verwerten. Die Leistungsstadien *Sterns* [12]) und die Artung der Sprechweise (*Busemann* [12])) dienen dabei der Begründung der vorgeschlagenen methodischen Schwerpunkte.

In den ersten Jahren des Fremdsprachenunterrichtes in der Grundschule steht die Erweiterung, Vertiefung, Anwendung und begriffliche Klärung des Wortschatzes an hervorragender Stelle, wobei es im Sinne *Hildebrands* darauf ankommt, daß die Schüler mit der äußeren Form (Wortbild) zugleich den Inhalt (Bedeutung) „voll, frisch und warm" erfassen. (Fortsetzung in H. 9 u. 10)

[12]) Vgl. a. a. O.

Anmerkung der Schriftleitung:

In den folgenden Teilen werden Sie lesen über die methodisch-psychologischen Probleme im Sprachunterricht der Grundschule in Einzeldarstellungen: 1. Der Anfängerunterricht; 2. Der Grammatikunterricht; 3. Das Erziehen zum Sprechen; 4. Der Wortschatz. Ein Überblick über den gesamten Beitrag, ein Anhang mit den Grundzügen eines Lehrplans und ein Literaturverzeichnis bilden dann den Schluß.

Schulreife oder Begabtenauslese?

Von Peter Moritz, Lehrer und Jugendberater, Santa Cruz de Tenerife

Es ist nun mehr als ein Jahr vergangen, seit der erste Bericht *„Zum Problem der Schulreife an deutschen Auslandsschulen"* erschien (DdLiA Nr. 4/58). Sowohl die Stellungnahme von Herrn Professor Hylla, Frankfurt (in der gleichen Nr.) und die Kritik von Herrn Wieczerkowski, Helsinki (Heft 7/58), wie auch das Brief-Echo von anderen Auslandsschulen zeigen, daß hier ein Problem angerührt wurde, das schon lange die Auslandsschulen beschäftigt. Der Sinn unseres ersten Berichtes war zunächst, ein umfassenderes Gespräch über dieses Thema herbeizuführen. Das ist uns offensichtlich gelungen. Dabei scheint uns die Stellungnahme von Herrn Prof. Hylla in ihrer Sachlichkeit und Objektivität besonders wertvoll und anregend für die weitere Beschäftigung mit Auswahlmethoden beim Übertritt der Kinder vom Kindergarten zur Grundschule. Wenn in der deutschen Auslandsschule eines anderen Landes abweichende Auffassungen hierzu bestehen,

so darf ja nicht vergessen werden, daß die Individualität der uns anvertrauten Kinder nicht nur von Land zu Land, sondern auch von Ort zu Ort verschieden ist. Die Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife ist nicht dasselbe wie die Deutsche Schule Helsinki. Wir bemerkten deshalb in unserem ersten Bericht, daß wir lediglich den Kollegen anderer Auslandsschulen, die sich mit diesem Problem auseinandersetzen, Hinweise und Hilfen geben wollten, die geeignet erscheinen, Schülerauswahl und Schularbeit im Ausland zu erleichtern.

Wie ist nun die Situation in Santa Cruz de Tenerife? Jahr für Jahr übersteigen hier die Anmeldungen zum Kindergarten bei weitem die Zahl, die aus Raum- und Personalmangel aufgenommen werden kann. Der Deutsche Kindergarten Santa Cruz de Tenerife umfaßt etwa 100 Kinder, die in 3 Gruppen betreut werden. Etwa zwei Drittel dieser Kinder stehen altersmäßig jedes Jahr zum Übertritt in die Grundschule heran. Von diesen kann im Höchstfall die Hälfte, nämlich 30 Kinder, aus den oben angeführten Gründen tatsächlich aufgenommen werden. Früher geschah das wahllos ohne Berücksichtigung pädagogischer Erfordernisse. Heute erstatten die Gruppenleiterinnen des Kindergartens, eine davon mit mehr als 15-jähriger Berufserfahrung am Ort, für jedes der 60 Kinder eine ausführliche Charakteristik, die auf zweijähriger sorgfältiger Beobachtung basiert. Wir waren uns aber auch darüber klar, daß diese Charakteristik allein nicht genügt, die Kinder vor allem in ihren für die Schularbeit wichtigen Verhaltensweisen umfassend zu beurteilen. Wir suchten daher nach einem nicht zu zeitraubenden weiteren Verfahren, das uns zusätzlich helfen konnte, unsere Kinder noch besser zu erkennen. Wir halten das Heil-Kurzverfahren solange dafür geeignet, als uns nichts besseres angeboten werden kann. Die bisherigen Erfolge, die weiter unten mit einigen Zahlen belegt werden, rechtfertigen unsere Entscheidung. Da die spanischen Kinder trotz normaler bis hoher Intelligenz nicht selten Schwierigkeiten im Erlernen der deutschen Sprache aufzeigen (insbesondere Schwierigkeiten in der deutschen Aussprache), befaßt sich seit ebenfalls drei Jahren eine Kommission aus Schulleiter, künftigem Erstklaßlehrer und Kindergärtnerin mit einer sogenannten Deutschprüfung. Alle drei Kommissionsmitglieder sind den Kindern hinreichend bekannt, da die Unterrichtung der 1. und zukünftig auch der 2. Grundschulklasse im Haus des Kindergartens erfolgt. Die Prüfung basiert auf einem ausgewählten Wortschatz von ca. 150 Wörtern und erfolgt in zwanglosem Gespräch durch Fragen und Antworten, wobei in erster Linie die Aussprache Gegenstand der Beobachtung und Beurteilung ist. Erst die Ergebnisse aller drei Verfahren zusammen (die Bewertung erfolgt in der Reihenfolge: Charakteristik — Test — Deutschprüfung) führen dann zu den Urteilen „Geeignet" oder „Noch nicht geeignet" oder „Nicht geeignet" für die Aufnahme in die Grundschule.

So sehr der Vorschlag sowohl von Herrn Prof. Hylla wie auch von Herrn Wieczerkowski begrüßenswert ist, eigene Testverfahren zu erarbeiten und ihre Standardisierung am Ort durchzuführen, muß dazu doch gesagt werden, daß diese Arbeit bei der Belastung, der die Lehrkräfte an den Auslandsschulen ausgesetzt sind, aus Zeitmangel und anderen Gründen nicht durchgeführt werden kann. Hier scheint uns vielmehr die Hilfe geeigneter deutscher Institutionen, wie etwa der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, angebracht und notwendig.

Freimütig sei an dieser Stelle aber auch zugestanden, daß es sich bei dem aufgezeigten Problem im Falle der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife *nicht um Schulreife* im allgemeinen Sinne, sondern *um eine Begabtenauslese* handelt. Das ist vielleicht aus der Überschrift unseres ersten Artikels nicht deutlich genug hervorgegangen. In unserer speziellen Situation sind wir gezwungen, eine solche Auslese vorzunehmen, wenn Jahr für Jahr die Hälfte der Kinder aus Raum- und Personalmangel abgewiesen werden muß. Daß aber unsere Verfahren, mögen sie nun heißen wie sie wollen, erfolgreich waren und sind, beweisen die Ergebnisse der letzten drei Jahre.

In den Jahren 1951 bis 1955 erfolgte die Aufnahme in die Grundschule ausschließlich nach außerschulischen Gesichtspunkten, die keine Rücksicht auf Begabung oder Nichtbegabung kannten. Die Folge war, daß im Laufe dieser Jahre vorsichtig berechnet bis zu 25 % der Kinder ihre Klassen wiederholen oder die Schule verlassen mußten. Seit dem Jahre 1956 hat sich dieses Bild, obwohl die unterrichtlichen Anforderungen wesentlich gewachsen sind, sehr zum Positiven geändert: Von im Jahre 1956 nach der oben beschriebenen Auslese in die 1. Grundschulklasse endgültig aufgenommenen 23 Kindern beendigen in diesem Jahre 22 Kinder das 3. Grundschuljahr. Im Jahre 1957 wurden 28 Kinder unter den gleichen Bedingungen in die 1. Grundschulklasse aufgenommen; 26 davon beenden nun ihr 2. Grundschuljahr. 1958 waren es 30 Kinder, die in die 1. Grundschulklasse eintraten; aller Voraussicht nach werden 27 Kinder das Ziel der Klasse erreichen.

Diesen offensichtlichen Erfolg und die damit verbundene Hebung des Leistungsniveaus unserer Schule verdanken wir den strittigen Ausleseverfahren. Die besondere Situation unserer hiesigen Schule verlangt diese Einstellung von uns, und der Erfolg gibt uns recht. Die Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife ist keine Auffang-Vorrichtung für fremdsprachige unbegabte, auch nicht für „normalbegabte" Kinder. Eine Normalbegabung reicht nicht aus, um in der Tat zwei Schulsysteme, die wie in unseren Auslandsschulen in Spanien in einer Schule zusammengefaßt sind, zu bewältigen. Auch Spezialbegabungen etwa auf dem naturwissenschaftlichen, technischen oder musischen Sektor können an unserer Schule nicht mitzählen. Hier zählt nur Sprachbegabung. Unsere Kinder müssen neben ihrer deutschen Abschlußprüfung auch ihre spanischen Bachilleratsprüfungen ablegen. Nach dem spanischen Schulgesetz muß der Unterricht im Hinblick auf diese spanische Prüfung in der Deutschen Schule gewährleistet sein, wenn sie ihre Arbeitserlaubnis behalten will. Es bleibt uns also gar nichts anderes übrig, als für unsere Schule sprachlich überdurchschnittlich begabte und intelligente Kinder zu gewinnen, wenn wir als Deutsche Auslandsschule bestehen wollen. Nichts anderes aber war und ist der Sinn unserer Ausleseverfahren. „Schulreif" sind für uns Kinder, die den speziellen Anforderungen gewachsen sind, die unsere Schule an sie stellen muß, wenn sie ihre Aufgabe im Rahmen der spanischen Gesetze und mit den vom Deutschen Auswärtigen Amt genehmigten Lehrkräften und Räumen erfüllen soll. Nur so können wir in unserem Gastlande die Position gewinnen und halten, die wir unserem deutschen Namen und unserer kulturellen Aufgabe schuldig sind.

Der Vorschlag des „Deutschen Ausschusses" zum Neuaufbau des Deutschen Schulwesens

Von OStD. i. R. Dr. L. Hettich, Offenburg

Der vor sechs Jahren auf Veranlassung des Bundestags und der Länder berufene „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" (s. DdLiA 1954, H. 2, S. 15; 1955, S. 100) hat jetzt nach eingehenden Beratungen seine Vorschläge zur Neuordnung des deutschen Bildungswesens ausgearbeitet und sie am 17. 4. 1959 als *„Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens"* veröffentlicht (Verlag E. Klett, Stuttgart, DM 2.—). Der Rahmenplan soll den Verhältnissen und Bedürfnissen der modernen Gesellschaft gerecht werden und durch spätere Empfehlungen noch ergänzt werden.

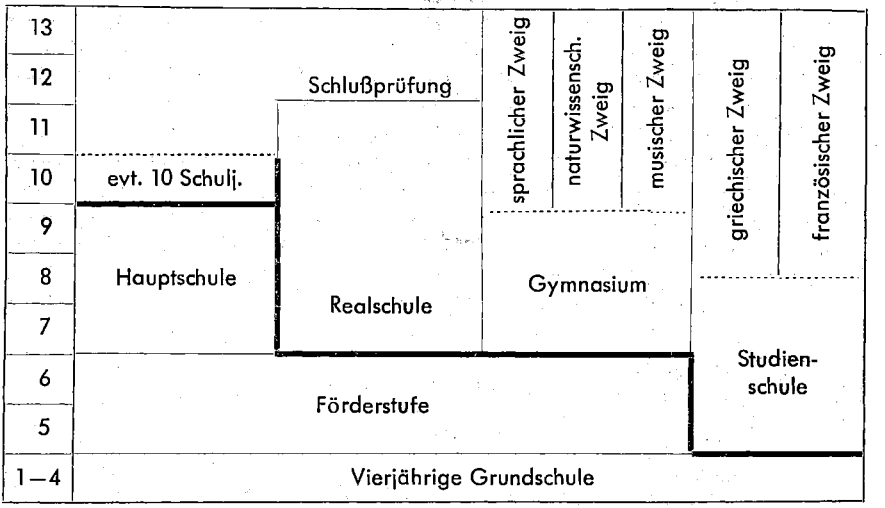
Es ist uns hier aus Raumgründen nicht möglich, auf die sehr sorgfältige Arbeit des Deutschen Ausschusses und besonders auf die Begründung der Vorschläge in der wünschenswerten Ausführlichkeit einzugehen. Wir können hier nur den geplanten Aufbau skizzieren und müssen unsere Leser nachdrücklich auf das Studium der Broschüre verweisen.

Das Gutachten des D. A. wird jetzt von den Kultusministerien der Länder geprüft. Ihre Aufgabe wird es sein, die Vorschläge in die Praxis zu übersetzen. Der derzeitige Vorsitzende der Kultusminister-Konferenz, Min. Osterloh von Schleswig-Holstein, hat am 23. 4. 1959 vor der Presse mitgeteilt, eine Entscheidung werde noch in diesem Jahr herbeigeführt werden. Auch die Lehrervereinigungen, die Elternschaft und die weitere Öffentlichkeit wird gehört werden müssen. Ebenso werden die z. Zt. im Ausland tätigen beurlaubten Lehrer sich mit den Vorschlägen beschäftigen müssen, da sie ja nach einiger Zeit wieder in den innerdeutschen Schuldienst zurückkehren. Das Gutachten selbst fordert die gesamte Lehrerschaft auf, die Vorschläge vorurteilslos zu überdenken. Eine weitere und spätere Frage wird es sein, ob und wieweit der jetzige und teilweise mühsam in Anpassung an die Landesverhältnisse zustandegekommene Aufbau unserer Auslandsschulen sich der geplanten Neuerung anpassen kann. Unbedingt zu wünschen wäre es, daß die Kultusminister der Bundesländer, auch wenn im einzelnen Änderungen vorgenommen werden sollten, sich auf eine *gemeinsame* Lösung einigen, damit es zu einer wirklichen „Vereinheitlichung" des deutschen Schulwesens kommt und nicht die bestehende Zersplitterung noch vergrößert wird.

Die zweifellos zu erwartende Diskussion in der Öffentlichkeit muß sachlich geführt werden. Sie darf auf keinen Fall mit partei-, sozial- und standespolitischen Argumenten geführt werden. Maßgebend kann nur sein die pädagogische Zweckmäßigkeit, der soziale Nutzen und die Rücksicht auf die Bildungsziele der kommenden Zeit.

Das Gutachten des D. A. verkennt nicht, daß die vorgeschlagene Neuordnung große finanzielle Aufwendungen erfordert. Einer baldigen Einführung stehen aber noch zwei andere gewichtige Gründe entgegen: die noch auf Jahre hinaus bestehende Raumnot und der noch lange nicht behobene Lehrermangel, dem nach Ansicht des Ausschusses durch stärkeren Zugang von Abiturienten begegnet werden muß. Daß auch die Programme der Universitäten und der Pädagogischen Akademien, an denen diese Lehrer ja ausgebildet werden, auf die veränderten

Verhältnisse abgestimmt werden müssen, ist selbstverständlich. Vielfach hörten wir aus Lehrerkreisen auch den Einwand oder Wunsch, man möge der Schule, an der in den Jahren nach dem Krieg so viel herumexperimentiert worden sei, doch zunächst einmal einige Jahre der Ruhe geben, in der sie zu ungestörter Arbeit und Konsolidierung kommen könne, bevor man erneut eine derart weitgehende Umgestaltung vornehme.



Allgemeines über den Aufbau

Auf eine vierjährige Grundschule folgt eine zweijährige Förderstufe. Auf dieser bauen die drei Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium auf. Ein vierter Typ der Oberstufe ist die Studienschule, in die man schon nach dem 4. Grundschuljahr eintreten kann. Die gesamte Schulzeit beträgt somit bis zum Ende der Hauptschule 9, event. 10 Jahre (statt bisher 8 Jahre der Volksschule), bis zum Abschluß der Realschule 11 Jahre (statt bisher 10) und bis zum Abschluß der Höheren Schule (Gymnasium oder Studienschule) wie bisher 13 Jahre.

Die Übergangsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Schultypen sollen erleichtert werden, damit allen Kindern ein ihrer Begabung und Neigung angemessener Bildungsweg eröffnet wird.

Die Überleitung der bisherigen Schultypen in die neuen Formen soll planmäßig und im Laufe einiger Jahre stufenweise erfolgen.

Die einzelnen Schultypen und Stufen

Die *Grundschule* bleibt vierjährig. In ihr werden (mit Ausnahme derer, für die der Besuch von Sonderschulen notwendig ist) alle Kinder gemeinsam unterrichtet. In jeder Klasse liegt der gesamte Unterricht in einer Hand.

Die zweijährige *Förderstufe* soll organisatorisch entweder mit der Grundschule oder mit der Hauptschule, auf alle Fälle also mit der Volksschule verbunden bleiben. In den Städten sollen Grundschule, Förderstufe und Hauptschule

unter einem gemeinsamen Leiter vereinigt sein, dem für jede der drei Stufen ein Mitarbeiter unterstellt ist. — Der Unterricht ist überwiegend gemeinsam; doch sollen sich einzelne Gruppen Befähigter in besonderen Kursen bereits an erhöhten Anforderungen erproben. Im 2. Jahr der Förderstufe setzt Englisch ein. — Das Kollegium setzt sich zusammen aus Lehrern der Volksschule, der bisherigen Mittelschule und der Höheren Schule. — Zum Übergang in die Hauptschule, Realschule oder das Gymnasium bedarf es keiner Übergangs- oder Aufnahmeprüfung. An ihre Stelle tritt das begründete „Abschlußgutachten" (Aufstiegszeugnis) (s. unten „Versetzungen"). Dadurch soll „der Alpdruck der Aufnahmeprüfung für die höhere Schule" von Kindern und Eltern genommen werden.

Die *Hauptschule* (bisher Volksschuloberstufe) wird um ein Jahr verlängert, umfaßt also das 7.—9.-Schuljahr; ein 10. Schuljahr ist anzustreben.

Die *Realschule* ist fünfjährig, reicht also bis zum Ende des 11. Schuljahres. In ihr sollen die bisherigen Mittelschulen, Realschulen und die Aufbauzüge der Volksschulen aufgehen. Sie soll praktisch-technisch ausgerichtet sein und enge Beziehung zum Berufsleben aufweisen. Befähigte Realschüler können, falls sie am wahlfreien Unterricht in einer 2. Fremdsprache teilgenommen haben, in die Prima eines naturwissenschaftlichen Gymnasiums übernommen werden. — Am wissenschaftlichen Unterricht sollen Lehrer der Höheren Schule beteiligt sein.

Die *Höhere Schule* gliedert sich in zwei Typen: das Gymnasium und die Studienschule. Beide sind in sich wieder gegabelt (s. Skizze). Beide reichen bis zum Ende des 13. Schuljahrs. Mit der 11. Klasse schließen die Schüler einen Teil der allgemeinen Fächer ab. Von der 12. Klasse an sollen durch Differenzierung in Kernfächer und e i n Wahlleistungsfach Schwerpunkte gebildet werden, um so für den Einzelnen die Arbeit auf wenige Studienfächer einzuschränken und dadurch zu intensivieren. Vier Fächer sind für jeden Typ der Höheren Schule obligatorisch; das Wahlleistungsfach, in dem er mehr als durchschnittliche Leistungen erzielen will, ist dem Schüler freigestellt. Mehr als e i n Wahlleistungsfach darf nicht genommen werden, damit der Schüler sich nicht zersplittert. — In der Reifeprüfung werden 4 Kernfächer schriftlich geprüft; in der mündlichen Prüfung tritt noch das Wahlleistungsfach hinzu. — Die Reifezeugnisse der beiden Typen sind gleichberechtigt.

Das *Gymnasium* beginnt (wie die Hauptschule und Realschule) nach der Förderstufe. Vom 9. Schuljahr ab gabelt es sich in einen sprachlichen und einen naturwissenschaftlichen Zweig. Nach Bedarf kann auch ein musischer Zweig gebildet werden. Das Gymnasium setzt das im 2. Jahr der Förderstufe begonnene Englisch fort; dann folgen im sprachlichen Zweig Latein und Französisch (oder Russisch), im naturwissensch. Zweig nur Französisch (oder Russisch).

Die *Studienschule* beginnt als einziger Schultyp schon nach dem 4. Grundschuljahr. Aufgrund eines Gutachtens der Grundschule u n d einer besonderen Eignungsprüfung nimmt sie nur solche Schüler auf, die schon jetzt erkennen lassen, daß sie mit hoher Wahrscheinlichkeit die Hochschulreife erreichen werden. In der Studienschule soll die klassische allgemeine Bildung mehr als in den Gymnasien gepflegt werden. Sie beginnt mit Latein, dann folgt Englisch (oder Russisch). Nach dem 8. Schuljahr gabelt sie sich mit dem Einsetzen einer weiteren Fremdsprache in einen griechischen und einen französischen Zweig. (Der Begriff des „altsprachlichen Gymnasiums" fällt also weg).

Ausflug zu den Pyramiden: Rast auf der Cheopspyramide

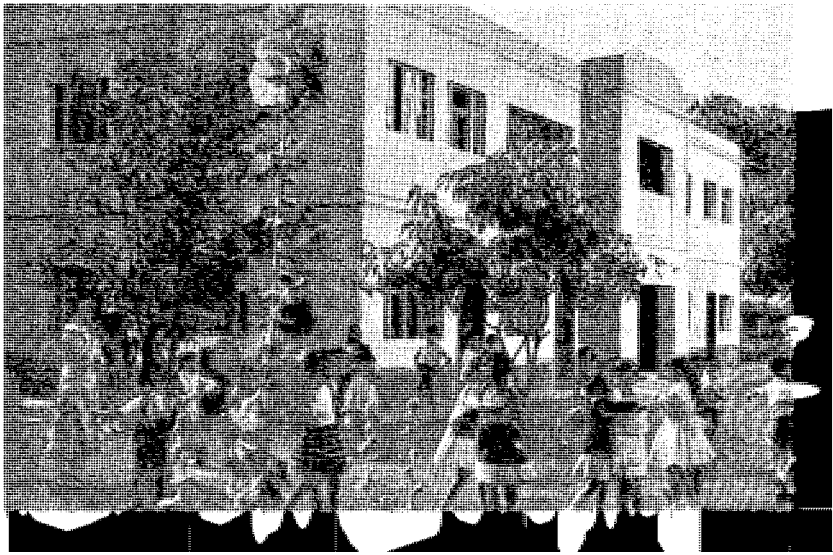




Deutsche Schule Kairo

Im Kindergarten wird Kaufmann gespielt

Neubau für die Grundschule Klasse 1 a spielt



[Das bisherige *Wirtschaftsgymnasium* soll im Gymnasium der neuen Art aufgehen; die bisherigen *Wirtschaftsoberschulen* sollen den berufsbildenden Schulen zugeteilt werden. Über die berufsbildenden Schulen und über den sog. „zweiten Bildungsweg" (Erlangung der Hochschulreife durch Berufstätige) sollen weitere Veröffentlichungen folgen].

Die Versetzungen

Einschneidend sind die Vorschläge für die Versetzungen. Um die nach Ansicht des Ausschusses bestehende „ungute Vermengung der pädagogischen und der juristischen Seite der Versetzung" einzuschränken, soll die bisherige Versetzung am Schluß eines jeden Schuljahres fallen. Rechtsverbindliche Versetzungen sollen jeweils nur alle zwei Jahre ausgesprochen werden. Die Lehrerkonferenz kann aber, wenn es „aus erzieherischen Gründen notwendig erscheint", den Eltern empfehlen, ein Kind zu einem beliebigen Zeitpunkt innerhalb dieser Zweijahresperiode um ein Jahr zurückzuversetzen. Durch diesen Vorschlag will der Ausschuß verhindern, daß Kinder nur deshalb noch monatelang bis zum Ende des Schuljahrs nutzlos in einer falschen Klasse sitzen müssen, weil die Entscheidung über die Versetzung bisher nur am Ende des Schuljahrs fällt. Praktisch würde das bedeuten, daß alle am Ende der Zweijahresperiode noch in der Klasse sich befindenden Schüler versetzt werden. Einige Zeitungen fassen das in das irreführende Schlagwort: „Es gibt keine Sitzenbleiber mehr". — Von der Zweijahresperiode verspricht sich der Ausschuß auch Vorteile für die Zensuren: es werde jetzt möglich, Klassenarbeiten und Leistungsnoten von der schematischen Konsequenz für die Versetzung zu lösen und sie so anzuwenden, daß sie reine pädagogische Mittel werden.

(Über die Frage der Klassenstärken und der Stundendeputate der Lehrer spricht sich das Gutachten noch nicht aus).

Zur Methodik des Deutschunterrichts in Oberklassen

Von OStDir. i. R. Dr. Wilhelm Berger, Freiburg i. Br.

Wie in jedem Berufe sind auch in dem des Lehrers Arbeitsleistung und Erfolg durch zwei Komponenten bestimmt: die innere Veranlagung und die Aneignung der Theorie. Doch die praktischen Grenzen der pädagogischen Theorien finden sich meist nicht in der Fachliteratur, und die Veranlagung zum Lehramt erweist sich oft erst nach Jahren der Unterrichtstätigkeit. Einem nicht geeigneten Lehrer helfen die besten pädagogischen Anweisungen nichts; ein guter Lehrer aber besitzt von sich aus bereits die Begabung zu seiner Berufsaufgabe. Die Auslesebemühungen der Referendarzeit können nur gröbste Vorarbeit leisten. Die echte Bewährungsprobe mit allen subjektiven und objektiven Konsequenzen wird erst vom tätigen Berufsleben gestellt.

Indem jedoch der Junglehrer in der methodischen Ausbildung die Formen des Lehrens lernt, muß er die Theorien seinem Wesen anpassen und vor allem befähigt sein, sie auch je nach dem Stoff anzuwenden. Denn alles hängt letzten Endes von den Kräften des Unterbewußtseins ab, und jede Mechanisierung ist unbrauchbar. Somit wird man es nicht mißverstehen, wenn hier von Methodik die

Rede ist. Der von aller Methodik allerdings unberührte Deutschlehrer, ohne Fakultas und vielleicht ohne fachliche Ausbildung — man nannte solche Aushilfen einst im Ausland euphemistisch „Autodidakten" — ist der Typ der absoluten Hilflosigkeit. Für ihn und für seine Schüler ist der Deutschunterricht eine Qual oder bestenfalls eine Erholungsstunde von ernsthaftem Unterricht.

Versuchen wir, nach Neigung und Ausbildung einige *Typen des Deutschlehrers* aufzustellen.

Da ist zunächst *der Herbarttyp.* Nach dem Rezept der Herbart'schen Normalformen gibt er, sagen wir zu einem Gedicht, zunächst eine Einleitung, die biographisch, sachlich und gefühlsmäßig hinleitet und Schwierigkeiten durch Erläuterungen beseitigt. Er trägt dann die Dichtung vor, jede Strophe wird anschließend nochmals erklärt und ausgewertet, darauf wird alles zusammengefaßt und erzählt, und schließlich folgt ein Aufsatz. Dies war die „gute, alte Herbart'sche Formalmethode", die auf den Grundsätzen der alten Assoziationspsychologie aufgebaut war. Nach ihr wurde vor fünfzig Jahren ausgebildet.

Der aesthetische Typ ist impressionistisch oder *expressionistisch.* Bei ersterem steht die künstlerisch vollendete Darbietung im Vordergrund. Meist ist er ein gut ausgebildeter Sprecher, der sich gern reden hört. Als Aesthet will er — und da hat er recht — das Gedicht durch Zerreden nicht zerstören. Er nimmt die schweren Wörter vorweg, erweckt durch Unterrichtsgespräch die entsprechende Stimmung und trägt dann die Dichtung wirkungsvoll selbst vor. Solche Stunden hinterlassen oft einen tiefen Eindruck und sind schön. Und doch sind Grenzen gesetzt: Es ist technisch und sprachlich unmöglich, immer solche Stunden zu geben! Gelegentlich wird er ein Gedicht frei vortragen ... Es darf aber alles dies niemals bei der reinen Darbietung bleiben, denn dabei ist der Schüler nicht aktiv, sondern nur rezeptiv, bequem passiv lauschend, nur aufnehmend. Das berühmte „Erlebnis" findet nicht oder nur ganz selten in geweihter Stunde statt. Oft bleibt nichts, oft ist das Erlebnis des Stoffes an sich nicht tief genug, der Wohllaut der Worte rauscht vorüber, das Dichtwerk ist im Nu vergessen, wenn es nicht schließlich doch durchgearbeitet wird.

Der *Expressionist* legt den Hauptwert auf die Darbietung des Schülers. Dies ist das Verfahren der „Arbeitsschule": Die Kinder, Schüler und Schülerinnen, sollen zunächst lernen, sich auszudrücken., Sie gestalten damit von sich aus die Unterrichtsstunde. Stiller Lektüre zu Anfang schließt sich stilles Erleben an. Dann läßt man sie sprechen, sich äußern, was sie bei der Dichtung denken und fühlen und wie sie sie beurteilen. Damit ists aber meistens zu Ende! Wie viele sind zu freier Meinungsäußerung unfähig! Und wie jugendlich unreif ist oft das zum Beurteilen aufgerufene Gemüt! Nicht nur Kinder oder ältere Schüler, auch oft Erwachsene kommen meist nicht über ihren eigenen Gedanken- und Gefühlsinhalt hinaus. An der bekannten Gaudigschule in Leipzig waren alle möglichen Deutungen in der Nachfolge Hugo Gaudigs vertreten, von der genialen Lotte Müller, jetzt Rektorin in West-Berlin, über schwache Nachahmer bis zu den Mechanikern der Theorie, die nur mit „Halt!", „Weiter" wie ein Verkehrsschutzmann die Stunde leiteten, mit einer gut ausgebildeten reiferen Klasse jedoch lateinische oder mittelhochdeutsche Texte verblüffend selbsttätig interpretierten.

Zum expressionistischen Unterricht gehört lautrichtiges Sprechenlernen, ferner die dramatische Darstellung, auch von Balladen. (Chamisso's „Böser Markt" ist

dazu gut geeignet). Wichtig ist auch der Sprechchor, wobei man durchgearbeitete Gedichte im Chor sprechen läßt, um auch die armen Teufel, die sonst aus Blödheit oder wegen Sprachschwierigkeiten beiseite stehen, mit zu beteiligen. Er hat noch den Vorteil, die einzelnen Stimmen nach der Sievers'schen Theorie zu gruppieren. Sie werden vorher in Stimmgruppen eingeteilt, so z. B. nach dem Schiller-Nietzsche—Heine-Typus und dem Goethetypus. Die Schüler lesen stehend. In „Des Sängers Fluch" gibt es z. B. drei Stufen, die abwechselnd in drei Gruppen gelesen werden. Naturgemäß können solche Übungen nur höchstens zehn Minuten dauern.

Der kulturkundliche Typ ist der vierte Typus. Von ihm werden die Lesestoffe und Gedichte besonders kulturkundlich aufgefaßt. Das Lesebuch „Wägen und Wirken" war s. Zt. darauf eingestellt. Diese Methode ist schön für Damen und Herren, die nicht wissen, was sie alles mit ihrer Stunde anfangen können, doch als Begleitverfahren und im Rahmen stil- und kulturkundlicher Querschnitte immerhin wichtig. Sie läßt sich bei Schillers philosophischen Gedichten gut durchführen.

Der philosophisch-weltanschauliche Typ läßt, z. B. bei Lessing, die Weltanschauung der Aufklärung aus einem charakteristischen Stück, wie „Nathan der Weise", hervorgehen und repetiert sie später an anderen. Er erfaßt Goethe, Schiller, Klassizismus und Romantik, Realismus, Naturalismus und Expressionismus gut und immer am Lesestück. Das Aesthetische verträgt sich mit dem Philosophischen vorzüglich, wie Gundolf in seiner Literaturgeschichte gezeigt hat. Es ist ein modernes Verfahren für reife Klassen, doch muß ein solider Unterbau gegeben sein.

In der Praxis des Schullebens wirkt sich diese Verschiedenheit der Lehrertypen, die an jeder Schule unabänderlich vorhanden ist, nicht vorteilhaft aus, denn die Schüler gelangen von einem Lehrer zum andern. Oft muß schwerer Unterrichtsstoff in Wegfall kommen, weil die Klasse dazu noch nicht befähigt ist. Lehrpläne und Richtlinien helfen zudem nur, wenn sie befolgt werden, und zwar in allen Fächern und Stufen. Man wird Lehrstoff und Methode den Umständen anzupassen haben. Und letzten Endes hängt alles einzig und allein von der Lehrerpersönlichkeit ab.

Und nun noch einige Worte zur Aufsatzfrage. Ist *der Erlebnisaufsatz* in lebendigem Deutsch zu bevorzugen? Seine Vorteile sind: Er enthält keine Phrasen, keine nachgesprochenen Sätze, ist expressionistisch und gibt einen guten Einblick in die Kindesseele. Voraussetzung ist, daß das Thema gut gewählt ist. Falsch ist es jedoch, wenn er allein vorherrscht. Oft kann auch ein Kind das, was es eigentlich erlebt hat, gar nicht ausdrücken oder hat Hemmungen. Mitunter besteht alles nur aus trockenen Aufzählungen, oder es besteht im Gegenteil die Gefahr der Übertreibung und bei Hausaufsätzen die der Mithilfe des Elternhauses. Und wie oft ist bei reiferen Schülern das Erlebte „tabu" für jeden normalen Jungen und Mädchen, oder schwammige Erlebnisse werden zur Schundliteratur. Manche Methodiker wenden sich daher gegen den Erlebnisaufsatz, zumal er für die Schulung in Prägnanz und für das Erlernen einer klaren Disposition, also logischen Aufbaus und ordentlicher Gliederung nichts bedeutet.

Andere lehnen *Nachformungen* ab, vor allem sehr entschieden jegliche Nacherzählung von Gedichten, auch jede Art literarischer Aufsätze. Sie meinen, der

hohe Gegenstand der Dichtung werde dadurch profaniert. Wieder andere wollen *lebensnahen Themen* geben; aber, was kommt dabei oft heraus? Wie häufig sind sie in ihrer banalen Sachlichkeit trotzdem lebensfern und journalistisch! Wir dürfen nicht in der Diskussion über die beste Themenwahl den Interessen- und Erfahrungsbereich von Erwachsenen auf den der Jugend übertragen. Lebt doch an sich schon jeder Mensch in einer eigenen Welt, die oft wesentlich von der anderer verschieden ist. Und wie oft steht der Geist zweier Epochen sich in Alter und Jugend gegenüber!

Hinzu kommt allgemein: Was den Jungen und das Mädchen in der Natur und seinem eigenen Lebenskreis interessiert, ist meist sehr beschränkt, auch individuell verschieden. Wir müssen ihnen Erlebnisse geben, und das geschieht durch unsere Dichter, welche die Tiefen und Höhen des Lebens schildern. Darum dürfen die Schüler im Aufsatz die *Eindrücke von Gedichten* zum Ausdruck bringen, vorausgesetzt, daß die Dichtungen ihnen nicht in die Hand gegeben werden, sondern nur vorgelesen werden. Auch die Eindrücke einer Theateraufführung oder eines guten Films können im Aufsatz festgelegt werden.

Der in den Oberklassen, in Deutschland weit mehr als im Ausland, übliche *Zitatenaufsatz,* wie z. B. über das Thema: „Es ist der Geist, der sich den Körper baut", ist nur bei reifen Schülern verwertbar, zumal, wenn sie Schillers Schrift „Über Anmut und Würde" gelesen haben und im Prozeß des Verstehens mit deren Gedankeninhalt gesättigt sind.

Der philosophische Aufsatz ist ebenfalls an deutschen Auslandsschulen nur ganz ausnahmsweise möglich. Niemals darf er ins Blaue hinein gegeben werden. Er muß schlicht und klar sein und das Thema einfach, wie z. B.: „Die Weltanschauung Paul Gerhardts, dargestellt nach seinen Liedern". Aus seinen 40 Gedichten kann sein Weltbild gezeichnet werden. — Etwas Wertvolles ist auch die gedrängte, logisch gegliederte *Wiedergabe eines Berichtes,* eines Manifestes, einer staatsmännischen Rede, eines Gedankenganges. Besonders wirtschaftliche und soziale Referate sind dazu geeignet, kaum aber literarische allgemeiner Art.

Und nun zum Schluß noch ein Wort zum *Unterricht in Literaturgeschichte.* Früher wurde diese wie die Geschichte nur in rein chronologischer Reihenfolge vorgetragen, nach Art eines Handbuches mit Beispielen und Biographien in Auswahl. Der Stefan-George-Kreis (Gundolf u. a.) stellte demgegenüber das Werk in den Vordergrund, nicht die Biographie, und hielt die psychologische Erklärung der Dichtung aus dem Lebensgang des Dichters für nebensächlich und unwesentlich. In geradezu glänzender Weise führt diese Methode die jetzt zum Schillerjahr 1959 erschienene Schrift von Gerhard Storz, „Der Dichter Friedrich Schiller", Ernst Klett Verlag, Stuttgart, vor Augen.

Erstere Methode geht in die Breite, ist Bildungs-Untermauerung, die andere in die Tiefe, ist der Weg zum Verständnis. In Wahrheit wird der erfahrene Literarhistoriker beide Methoden je nach der Literaturepoche anzuwenden haben. Alles hängt ja auch von der verfügbaren, oft recht knappen Zeit ab, wie auch von der Eignung des Unterrichtsgegenstandes. So kann man z. B. bei der Darstellung des jungen Goethe dessen glutvolle, aus dem unmittelbaren Erleben entstandenen Friederike-Gedichte, mit denen ja die Lyrik unserer neueren Literatur erst beginnt (von Joh. Christian Günther als Vorläufer abgesehen), aus sich selbst wirken lassen und eindrucksvoll nach „Dichtung und Wahrheit" biographisch umrahmen.

Persönliche Nachrichten

Oberstudiendirektor **Dr. Max Johs,** der 1. Vorsitzende des Verbands deutscher Lehrer im Ausland, ist am 23. 10. 58 zum Mitglied des Verwaltungsrats des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart gewählt worden.

Zurückgekehrt: *Alfred Marquardt,* L, nach 17 J. an D. Sch. Santiago/Ch. und 3 J. Col. Andino Bogotá am 1. 6. 59 in den innerdeutschen Schuldienst. Anschrift: Düsseldorf, Ahnfeldstr. 37. — Dr. *Walter Knote-Bernewitz,* StPrf, nach 4 J. von D. Sch. Valparaiso u. D. Sch. Santiago/Ch. am 1. 7. 58 nach Busbach b. Bayreuth, Bergheim.

Hinausgegangen: *Ehrentraud Haensel,* KiGä, aus Berlin am 1. 5. 59 als Internatsleiterin an D. Sch. Sucre/Bol.

Aus aller Welt

a) Bundesrepublik

Voraussetzungen für erfolgversprechende Auslandsarbeit. Interessant ist auch für uns folgende Feststellung auf der Junitagung des Vereins deutscher Ingenieure (VDI) in Aachen; sie gilt uneingeschränkt auch für die Arbeit des Auslandslehrers: „Für eine erfolgreiche Tätigkeit im Ausland ist nicht nur das berufliche Können ausschlaggebend. Eine ebenso wichtige Rolle spielen Persönlichkeitswerte, Sprachkenntnisse bzw. Sprachtalent und Fingerspitzengefühl. Ebenso wichtig sind Kenntnisse der ethnologischen, soziologischen und kulturellen Verhältnisse des betr. Landes, aber auch der politischen und wirtschaftlichen Probleme der Heimat und Europas. Diese Anforderungen engen u. U. den Kreis der zur Wahl Stehenden stark ein." (Aus: Dtsch. Akad. Dienst, Bonn Nr. 1/59).

Lehrermangel und Schulraumnot. 1956 gab es in der Bundesrepublik 196 545 Lehrkräfte. Auch wenn die Klassen weiterhin überfüllt bleiben, wenn keine neuen Schulen gebaut und der vielfach noch bestehende Schichtunterricht beibehalten wird, fehlen heute in den Volksschulen bereits rd. 7000 Lehrer. Die gleiche Zahl von 7000 fehlt an den Höheren Schulen. Eine Senkung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen der Volksschule auf 35 würde weitere 16 000 Lehrer erfordern. Bei Einführung des 9. und möglichst bald auch des 10. Pflichtschuljahrs braucht die Schule weitere 21 500 Lehrer. Das sind zusammen 51 500, wahrscheinlich aber 53 000 neue Lehrer. — 1956 waren 105 304 Klassenräume vorhanden. Ohne Verlängerung der Volksschulzeit fehlen heute noch ca. 22 000 Klassenräume. Bei Senkung der Schülermeßzahl auf 35 und Einführung des 9. und 10. Schuljahrs benötigt man weitere 41 000 Klassenräume, zus. also 63 000! — „Das sind erschreckende Zahlen, aber sie müssen realisiert werden, wenn wir nicht die geistige Rückentwicklung unseres Volkes wollen." (Aus: Die Zukunft meistern", hrg. vom Vorstand der SPD, Bonn, Mai 1959). — In Regensburg sind 60 und in Würzburg 89 Schüler, die ihre Aufnahmeprüfung für die staatl. Knabenmittelschulen bestanden hatten, nicht in diese Schulen aufgenommen worden mit der Begründung, daß es an Schulräumen fehle. Nach der bay. Schulordnung besteht kein Rechtsanspruch auf Aufnahme in die Mi.Sch., auch wenn die Aufnahmeprüfung bestanden wurde. Die Abgewiesenen müssen nun entweder auf den Besuch der Mi.Sch. ganz verzichten oder eine solche an einem anderen Ort besuchen. (FAZ. 12. 6. 59).

Kommt der „Magister Artium" (M.A.)? „Der Magister bildet einen ordnungsgemäßen Abschluß des Studiums an der Philosophischen Fakultät für diejenigen Studierenden, die nicht zu promovieren und nicht die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen abzulegen gedenken. Durch sie soll der Studierende nachweisen, daß er ... (in seinem Hauptfach) zu selbständiger wissen-

schaftlicher Arbeit fähig ist." So heißt es in dem gemeinsamen Entwurf der philosophischen Fakultäten von Bonn, Köln und Münster, der seit einem Jahr dem Düsseldorfer Kultusministerium zur Prüfung und Genehmigung vorliegt. Er entspricht den seit 1949 laufenden Bestrebungen der Philologiestudenten, einen Abschluß zu ermöglichen, wie es etwa der Diplom-Volkswirt oder der Diplom-Psychologe ist. Den Grad eines „Magister Artium", der in den angelsächsischen Ländern den normalen Abschluß des Philologiestudiums bildet, haben in Deutschland bisher nur die Universitäten Saarbrücken und Berlin eingeführt.

b) Sonstige Länder

Argentinien. Die D. Sch. in *Posadas* ist durch die Anerkennung der „Cooperadora por enseñianza del idioma alemán" in die Zahl der anerkannten Privatschulen eingereiht worden. Neben dem regelmäßigen Unterricht in Spanisch und Deutsch führt sie auch Deutschkurse für Erwachsene in Abendkursen durch.

Brasilien. Das Colegio Visconde de Porto Seguro in *São Paulo*, die frühere Deutsche Schule, feierte vor kurzem ihr 80jähriges Bestehen. Bei der Feier übergab der deutsche Generalkonsul im Auftrag des AA der Schule als einer Stätte des deutsch-brasilianischen Kulturaustausches eine wertvolle Grundausstattung für den Physikunterricht. Dem Direktor der Schule *Hamilkar Turelli*, der sich auch als Präsident des Hans-Staden-Instituts um den deutsch-brasilianischen Kultusaustausch verdient gemacht hat, überreichte er i. A. des Bundespräsidenten das BV-Kreuz I. Klasse.

Ceylon. Die deutschen Sprachkurse des Deutschen Kulturinstituts in *Colombo* haben starken Aufschwung genommen. Heute nehmen an ihnen über 200 Personen teil. — Am Zoologischen Institut in Colombo wird statt bisher Französisch nunmehr Deutsch als 2. Fremdsprache verlangt.

Chile. Die Deutsche Schule in *Traiguén* fragt sich, ob sie wohl die kleinste deutsche Schule der Welt sei. Sie hat zur Zeit nur 13 Schüler in fünf der sechs Volksschuljahrgänge (preparatorias); von diesen Schülern spricht keiner von Hause aus deutsch. Von Mutter- und Vaternamen her — der Chilene führt beide — sind beide Eltern deutsch bei sechs, einer deutsch bei sechs und keiner deutsch bei einem Schüler. — Die Entwicklung zum Verlust der deutschen Sprache als Mutter- bzw. Umgangssprache zeichnet sich auch an dieser kleinen Schule ab; die beiden Weltkriege — vor allem aber der letzte — haben diese Entwicklung in Gang gesetzt bzw. gefördert. Mit der jetzt lebenden und der folgenden Generation scheint das deutsche Volkstum in Mittelchile die deutsche Sprache verlieren zu wollen, ein Bildungsgut, das gerade das deutsche Volkstum dieser Kolonisation über 100 Jahre in so vorbildlicher Weise zu wahren gewußt hat. A.

Dänemark. Das erste deutsche Gymnasium, das die deutsche Minderheit in Nordschleswig einrichtet, wird am 17. August in Apenrade eröffnet. Das alte deutsche Gymnasiumsgebäude in Apenrade wurde 1945, wie alle deutschen Minderheitenschulen in Dänemark, vom Staat beschlagnahmt (siehe auch Jhg. 1958, S. 234).

Finnland. Aus dem Jahresbericht 1958/59 der D. Sch. *Helsinki:* Die Schule gliedert sich in Kindergarten (2 Abt.), 4 Grundschulklassen A—D (jeweils doppelt geführt), Progymnasium I—V, und Gymnasium VI—VIII (also 1 Jahr weniger als in Deutschland). Deutsch ist Unterrichtssprache; andere Sprachen: Finnisch ab A, Schwedisch ab C, Engl. ab II, wahlfr. Französisch oder Latein ab VI. In den Kl. I—VIII werden die beiden Landessprachen wie bisher in je 2 Abteilungen unterrichtet: a) Finnisch als Mutter- bzw. Heimsprache, Schwedisch als Landessprache; b) Schwedisch als Mutter- bzw. Heimsprache, Finnisch als Landessprache. Schülerzahl am 31. 5. 59: Im Kindergarten I+II: 112; davon 5 dsch., 80 finn., 24 schwed., 3 andere; nach Staatsangehörigkeit: 107 finn., 3 dsch., 2 andere; nach Konfession: 108 evg., 4 andere. — Grund- und Oberschule zählten am 31. 5. 59 zusammen 331 Schüler (170 K, 161 M). Davon nach Muttersprache: 59 dsch., 152 finn., 97 schwed., 23 andere; nach Staatsangehörigkeit: 276 finn., 31 dsch., 24 andere; nach Konfession: 284

evg., 28 orth., 11 r.-kath., 8 sonstige. Gesamtbesucherzahl also: 443. — Das Kollegium umfaßte mit dem Direktor und 2 Geistlichen 24 Damen und Herren, davon 14 aus Deutschland. Dazu kamen für den KiGa: 1 Leiterin u. 3 KiGärtnerinnen. Abgesehen vom stark belegten KiGa bewegten sich die Klassenstärken in den Abteilungen der Grundschule zwischen 25—18, in der Oberschule zwischen 35—8; nur die oberste Klasse hatte 4 Schüler. Diese unterzogen sich am 5. Mai der dsch. Reifeprüfung, die seit 1944 wieder die erste war; alle 4 bestanden. Da alle Kandidaten in allen Fächern geprüft werden mußten, dauerte die mündliche Prüfung über 10 Stunden. — Für die 2 Kindergärten des neuen Schuljahrs (in versch. Stadtteilen gelegen) wurden soviele Kinder angemeldet, daß gegen 80 abgewiesen werden mußten; bevorzugt wurden Kinder von ehemaligen Schülern der D. Sch. und Kinder, die bereits Geschwister in der Schule haben. Die Anregung, noch einen 3. Kindergarten zu errichten, will man erst aufnehmen, wenn man in etwa 2 Jahren übersieht, wieviele aus den beiden KiGä kommende Kinder in die Grundschule übertreten wollen. — Durch Spenden des AA und der Deutsch-Finnischen Vereinigung in Hamburg konnten 10 Schüler aus den Klassen IV—VII Stipendien für einen mehrwöchigen Aufenthalt bei deutschen Familien in der Bundesrepublik erhalten. — Die Physiksammlung und der Bestand an Sportgeräten bedürfen trotz versch. Spenden noch sehr der Erweiterung. — Die deutsche Lehrerbücherei umfaßt jetzt 1780 Bände, die finnische 290 Bände. Die Schülerbücherei hat rd. 2600 Bände, von denen aber viele, die stark zerlesen sind, bald ausgeschieden werden müssen. — Die Schule führte 1958/59 neben dem regulären Unterricht in Leibesübungen besondere kostenfreie Gymnastikkurse für Schüler mit Haltungsfehlern durch. — Dem finnischen Magister Erik Feldt wurde für seine 27jährige Tätigkeit an der Schule das BV-Kreuz I. Kl. verliehen. — Die Schule hat in langer Arbeit gebundene Wortlisten aufgestellt, welche die im deutschen, finnischen und schwedischen Unterricht der Mathematik, Physik, Biologie, Erdkunde und Geschichte vorkommenden ca. 3200 Fachwörter enthalten. Sie sind eine wesentliche Erleichterung für die Lehrer und ein wertvolles Arbeitsmittel für die Schüler. — Ein Verzeichnis der an der Schule eingeführten Lehrbücher ist dem Jahresbericht beigegeben.

Die Sprachkurse, welche die D. Sch. *Helsinki* in Verbindung mit dem Goethe-Institut München durchführt, zählten im Herbstsemester 835 Teilnehmer, im Frühjahrssemester 1959 893 Teilnehmer. Den Unterricht erteilten 16 Lehrer, davon 11 von der D. Sch. Durchgeführt wurden in Helsinki: allgemeine Sprachkurse für Anfänger, Mittel- und Oberstufe, Schülerkurse, Kurse für Alltagsdeutsch, Übersetzungsübungen, Konversation und Deutsche Handelskorrespondenz, sowie ein Sonderkurs für Deutschlehrer einheimischer Schulen (zus. 43 Kurse). Daneben liefen 1 Deutschkurs an der USA-Botschaft, 1 beim Finnischen Rundfunk, 7 an finnischen Höheren Schulen und 3 bei Firmen. — In Lappeenranta liefen 19 Kurse mit 178 Teilnehmern.

Frankreich. Die D. Sch. in *Paris* wird ab Herbst ihren Klassen Sexta und Quinta die Quarta anfügen und rechnet mit nur 30 Schülern. Eine wesentliche Erweiterung kann erst während des Schuljahrs 1959/60 eintreten, da bis jetzt alle Versuche, ein geeignetes Gebäude anzukaufen, an der Ungunst der Verhältnisse gescheitert sind.
L.

Griechenland. Die deutschen Sprachkurse des Goethe-Instituts in *Athen* begannen 1951 mit 51 Teilnehmern. Der Besuch stieg von Jahr zu Jahr an; 1958 zählte man 3457 Teilnehmer! Aber auch in den Provinzstädten besteht großes Interesse für die deutsche Sprache. So meldeten sich in der nordgriechischen Stadt Kosai sofort 112 Hörer, als ein einheimischer Lehrer mit guten Deutschkenntnissen dort einen Deutschkurs eröffnete.

Irland. Die Deutsche St. Patrick-School in *Dublin*, die einzige deutsche Schule in Großbritannien, zählt z. Zt. 65 meist irische Kinder. — Die Gesandtschaft der Bundesrepublik hat im April in Dublin ein Gebäude für ein zu errichtendes Deutsches Kulturinstitut erworben.

Peru. Die D. Sch. „Alexander von Humboldt" in *Lima-Miraflores* veranstaltete vom 16.—21. Dez. 1958 in ihrer Aula eine Ausstellung von Schülerarbeiten in Zeichnen, Werken und Handarbeit. Sie hat durch Presseberichte auch über den Kreis der Eltern hinaus und besonders auch in peruanischen Erzieherkreisen starkes Interesse gefunden. Auf Bitte der Argentinischen Botschaft in Lima wurden nach Schluß der Ausstellung 30 der besten Zeichnungen einer internationalen Ausstellung von Schülerzeichnungen zur Verfügung gestellt, die in Mar de Plata/Arg. stattfand. Sie sind dort als wertvoller Beitrag begrüßt worden und sollen auch in den Schulen von Groß-Buenos Aires gezeigt werden.

Südwestafrika. Die Dsch. Privatschule *Karibib* (151 Sch.) gibt im 3. Jahr ein hektografiertes Mitteilungsblatt „Der Sonnenspiegel" heraus. In der Nr. 13 vom Mai 1959 schreibt der Sekretär des Schulvereins V. Rodenwoldt über die Stellung der dsch. Privatschulen zum Staat und über ihre Aufgabe. Der Schulleiter F. Rehkopf und andere Lehrer berichten über Einzelheiten aus dem Schulleben. Wir entnehmen dem Heft: Durch den Direktor des Erziehungswesens in SWA wurde von jetzt ab *Deutsch als Unterrichtssprache* von Stand. VI bis St. VIII (derzeit oberste Klasse) *zugelassen*. Es wurde ferner zugesichert, daß von 1961 ab die Examensfragen im „Junior Certificate" (Ende St. VIII) in allen Fächern auf deutsch gestellt und auf deutsch beantwortet werden können. Da die Kinder im Lande aber Afrikaans und Englisch brauchen, wird die Schule Sorge tragen, daß sie auch diese Sprachen so gründlich lernen, wie es ihre individuelle Begabung erlaubt. Wie bisher wird Afrikaans im A-Grad und Englisch im B-Grad unterrichtet, und beiden wird so viel Zeit gewidmet werden wie an jeder anderen Schule des Landes. — Seit diesem Jahr wurde für z. Zt. 12 Schüler ein kostenloser *Lateinkurs* als Wahlfach an Nachmittagen eingerichtet. — Der *Flötenunterricht* wird nach den Juniferien wieder aufgenommen. — Während die meisten Schulen des Landes eine Schuluniform tragen, verlangt die D. Sch. Karibib nur für besondere Gelegenheiten eine *einheitliche Schultracht* (Mädel: Dirndl, Knaben: wß. Hemd, Khakihose). Im übrigen überläßt sie den Eltern die Art der Bekleidung der Schüler. Diese soll einfach, zweckmäßig und leicht sauberzuhalten sein. „In die Schule gehören aber weder Cowboyhemden noch Cowboyhüte, weder Röhrenhosen noch Rennfahrerjacken, durch die manche Schüler den Wert ihrer Persönlichkeit wenigstens äußerlich demonstrieren wollen; und die Mädchen sollen nicht aufgemacht wie Primaballerinen herumlaufen. Solch äußerlicher Firlefanz ersetzt fehlende innere Werte nicht." — Der *Schulsport* hat nicht die Aufgabe, trainierte Spitzenkönner für die jährlichen Sportfeste in Swakopmund und Windhoek herauszustellen, wie manche Eltern meinen. Er will Breitenarbeit leisten, d. h. für alle Schüler in den Leibesübungen einen Ausgleich gegen die einseitige Beanspruchung des Geistes schaffen, die Jugend gesund erhalten, Haltungsfehlern vorbeugen und der Jugend ihr Recht auf gesunde Bewegung verschaffen. Zwei Wochenstunden sind dafür nicht viel; aber unsere südwester Jugend hat es dadurch noch verhältnismäßig gut, daß sie fast das ganze Jahr hindurch bei offenen Fenstern und Türen unterrichtet werden kann und daß sich das außerschulische Leben fast durchweg im Freien abspielt. Spezialtraining für Wettkämpfe muß für freiwillige Teilnehmer den Nachmittagen vorbehalten werden. Daß trotz dieser Einschränkung Gutes geleistet wurde, zeigt das Ergebnis des Sportfestes in Swakopmund am 17. 4. 59. 24 Sportler, die die Schule dorthin mitnahm, holten sich 24 Preise, davon 8 erste, 7 zweite und 9 dritte, und errangen damit 70 Punkte. Das ist bei 151 Schülern viel. Diese Leistung wurde nur übertroffen von der Highschool Swakopmund, die bei insgesamt 350 Schülern 180 Punkte erzielte. In Windhoek allerdings, wo am 1./2. Mai die besten Athleten von Südwest sich maßen, konnte die Schule nur zwei 3. Preise erringen. Vielleicht war daran der ungewohnte Höhenunterschied zwischen den beiden Orten schuld (1282 gegen 1700 m ü. M.). Die Teilnehmer wurden von Eltern in ihren Wagen mitgenommen und von anderen Eltern in Privatquartiere aufge-

nommen. Dadurch blieben die Unkosten niedrig. 1/3 davon trugen die Sportler selbst, 1/3 die übrigen Schüler und 1/3 der Schulverein. — *Füllhalter* (mit Fein- oder Extrafeinfeder, wie vom Departement vorgeschrieben) sind in allen Klassen zugelassen, Tintenkulis und Kugelschreiber dagegen verboten (s. auch DdLiA 6/59, S. 140). — Im Schülerheim wurden regelmäßige *Briefmarkenabende* mit Anleitung zum Sammeln und zum Tausch eingerichtet. (Wir machen andere A.-Sch. auf diese Tauschgelegenheit aufmerksam!)

Die Deutsche Schule *Lüderitzbucht* feierte vom 13.—15. Juni 1959 ihr 50-jähriges Bestehen mit der Grundsteinlegung des Schülerheimneubaues, einer Feier am Denkmal vor der Stadthalle, einem Festabend mit Aufführung von Szenen aus Schillers „Maria Stuart" durch Schüler und einem Sportfest der Jugend. Den Abschluß bildete ein Festball in der Turnhalle. Wir erhielten die hübsche Einladungskarte leider zu spät, so daß wir nicht schon im Juniheft auf das Jubiläum hinweisen konnten.

Türkei. In der uns zugegangenen Übersicht über die Reife- und Schlußprüfungen, die wir im Maiheft 1959 abdruckten, fehlte leider die Deutsche Schule *Istanbul.* Sie war nicht unter den von Prüfungsbeauftragten zu besuchenden Schulen aufgeführt worden, weil der Leiter der Schule, OStDir. Dr. Tenbrock, bereits seit 1957 als Beauftragter zur Abnahme der Reifeprüfungen in Istanbul eingesetzt ist. Die diesjährige RfPr. fand im Juni statt. Im gleichen Monat wurde die nach türkischen Bestimmungen vorgeschriebene Abschlußprüfung der 8. Klasse abgehalten.

Büchertisch

Kein ding sei wo das wort gebricht. Ein Gedenkheft für Stefan George. Agorá, 11. Heft. Hg. v. Manfred Schlösser und Hans-Rolf Ropertz, zusammen mit dem Ludwig-Georg-Gymnasium — Darmstadt, 1958. Auslieferung: Herm. Gentner Verlag, Darmstadt, Claudiusweg 20. — 126 S., kart., ill., DM 6,80 — Die Agorá-Veröffentlichungen gehen aus dem Kreis früherer Schüler des gen. Gymnasiums hervor, dem außer Stefan George auch Gundolf und Wolfskehl angehörten. Viel beachtet wurden die bisherigen Hefte über „Karl Wolfskehl", „Die Lyrik der ital. Renaissance", „Das heutige Bild der Antike" und „Dem lebendigen Geiste". Fünf geistvollen und gründlichen Analysen und Essays, darunter von unserm Kollegen Ernst W. Junker, über St. G. folgt eine gute Auswahl seiner Gedichte und eine Fülle von Äußerungen großer zeitgenössischer Dichter und Kenner über ihn, u. a. von: Wolfskehl, Gundolf, Vollmoeller, André Gide, Borchardt, Rilke, Stefan Zweig, Carossa, Musil, Loerke, Benn, Buber, R. A. Schroeder. So ersteht in diesem Buch in einsamer Größe und strenger Kühle das Denkmal der kristallreinen vornehmen Lyrik Stefan Georges aufs neu inmitten der Zeitmode gewollt-formloser „Kunst", im unvergänglichen Geist humanistischer Sinnesart, mahnend gleich einer antiken Marmorskulptur. Berger

„Faustskizzen für den naturkundlichen Unterricht". Heft 2: *„Pflanzenkunde"* von A. Gürtler und E. Werner. 17. Aufl.; Heft 3: *„Tierkunde"* von A. Gürtler und H. Geiler. 17. Aufl.; Ernst Wunderlich, Worms, 1957 Jedes Heft: 48 Tafeln. Kart. m. L.R. DM 5,80. — In völlig neu bearbeiteter Form liegen nun diese beiden Hefte des bekannten Gürtlerschen Werkes vor, nachdem bereits Heft 4: „Menschenkunde und Gesundheitslehre" neu bearbeitet wurde. Unabhängig von Schulgattung und Lehrplan lassen sich diese hervorragend gestalteten Skizzen verwenden. Selbst die immer wiederkehrenden Standardzeichnungen des Naturkundelehrers werden oft so verbessert, verdeutlicht, daß die Arbeit damit viel Freude macht. Auch komplizierte Sachverhalte sind so dargestellt, daß den Kindern (und auch dem Lehrer!) das Nachzeichnen nicht schwer fällt. Würde es der Raum gestatten, müßte man einfach ein paar Heftseiten abdrucken, um das Erreichbare zu zeigen — das auch Prüfungs-

arbeiten angenehm beeinflußt. — Die Pflanzenkunde behandelt zuerst den Bau und einige Familien der Blütenpflanzen, geht dann zu den Sporenpflanzen über, während der dritte Teil der inneren Anatomie und der Physiologie gewidmet ist. Nur ganz wenige Tafeln behandeln spezielle Formen, die nicht überall vorkommen, sodaß die Anpassung an andere Länder sehr leicht ist. — Bezüglich der Brauchbarkeit für Auslandsschulen gilt für das Tierkundeheft das Gleiche. Nach einer Einführung in den Bau der Tiere, der Zellen und Gewebelehre folgt der systematisch aufgebaute Hauptteil. Neuere und neueste Erkenntnisse sind mit verwertet, selbst Bewegungsabläufe werden gut in Phasen zerlegt. Etwas kurz behandelt werden Vögel und Säuger, da nur deren allgemeine Anatomie dargestellt wird, unter Verzicht auf die Besonderheiten einzelner Arten, was aber nur für innerdeutsche Schulen ein Mangel sein dürfte. — Die vorliegenden Hefte wird man bei jeder Unterrichtsvorbereitung wieder in die Hand nehmen, mit Gewinn auch für sich selbst. Graebner

Gerardo Moldenhauer: **El Teatro del Baroco Alemán,** Antologia Bilingue. Universidad Nacional del Litoral, Instituto de Filologia, Rosario, 1957. Kart., 143 S. — Der Herausgeber, Univ. Prof. in Buenos Aires, veröffentlicht in dem stattlichen Heft eine gute Auswahl (9) charakteristischer Dramen des deutschen Barocks im Urtext mit nebenstehender trefflicher Übersetzung ins Spanische, zu der Paul Echauri mitwirkte. Es sind Stücke von Opitz, Bidermann, Gryphius (5), Lohenstein und Hallmann. Ein Vorwort leitet ein, zahlreiche Fußnoten dienen der Worterklärung, Anmerkungen erleichtern das Verständnis, und ein bibliographischer Anhang fördert weitere Studien. Dies Material zu Vorlesungen und Übungen in deutscher Literaturwissenschaft ist für Kurse im spanischen Ausland vorzüglich geeignet. Berger

Rudolf Schwarz: **Geschichten in Bildern — Aufsatzarbeit einmal anders.** 1. Folge, illustr., R. Oldenbourg Verlag, München 1958, 10 S., DM 1,80. — Die zehn Seiten des Heftes enthalten je eine Folge von meist 4—5 Federzeichnungen, die entweder Kinderstreiche oder fahrlässiges und unbedachtes Verhalten von Kindern darstellen und mit einem großen Fragezeichen am Schluß der Reihe die Kinder zur Schilderung der Begebenheit auffordern. (Inf.-Blatt Päd.-Arb.-Stelle Bonn)

Zu den **mehrsprachigen Glossaren** zur *Deutschen Sprachlehre für Ausländer* von Schulz-Griesbach, die wir in Heft 8/1957 anzeigten, ist das Bändchen Deutsch —Niederländisch—Schwedisch gekommen, das die gleiche Einteilung wie die vorangegangenen aufweist. (Max Hueber, Verlag, München, DM 1,90). Hch.

Zeitschriftenschau

Westermanns Pädag. Beiträge. Heft 5/59: M. Behrendt: Mensch und Welt im Akkusativ und Dativ. — 6/59: M. Beisbart: Heimatkundeunterricht heute; im Generalregister 1949—58 alle erschienenen Beiträge über Psychologie, Schulreife, Auslese, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.

Westermanns Geogr. Rundschau. Heft 5/59 ist Alexander v. Humboldt gewidmet. Beilage: Bilder aus Venezuela. — Heft 6: E. Schlee: Hessische Städte, ihre Größen und Funktionstypen; R. Dehmal: Die territorialen Veränderungen im politisch-geographischen Gesicht der Erde seit 1945 (1. Forts,).

Lehrerrundbrief (Diesterweg). Heft 5/59 bringt Aufsätze zum Schreibunterricht: G. Rahn: Das Kind auf dem Wege zum Schreiben; F. Köhlhoff: Erst Handlockerung, dann Schreiben; M. Hermersdorf: Schreibhaltung und Schulgestühl. Schröter

Welt der Schule (Verl. Ehrenwirth, München). Heft 6/59: Schultheater und Schulspiel (aus: E. J. Lutz „Das Schulspiel"); L. Bayerl: Zur Feiergestaltung in der Volksschule (mit 4 Vortragsfolgen); F. Lutz: Schiller im Lied (mit mehrstimmigem Satz); G. Jauß: Kind und Musik, ein Beitrag zur musikalisch-rhythmischen Erziehung (mit Bewegungsskizzen); W. Esser: Stimmbildung auch in der 1. Klasse?; J. Farnbacher: Eine Stunde Leibeserziehung für Mädchen von 11—14 Jahren (mit Zeichnungen); So geht es besser (= mathematische Kurzweil nach Mittenzwey-Rüger u. a.). Hettich

Die deutschen Auslandslehrer

leisten wertvolle Pionierarbeit für die deutsche Sprache und Kultur in aller Welt. Als führender Verlag auf dem Gebiet des Deutschunterrichts für Ausländer sind wir bestrebt, die Bemühungen der deutschen Auslandslehrer tatkräftig zu unterstützen. Einen Teil unserer lieferbaren Bücher und Lehrmittel finden Sie auf der 4. Umschlagseite dieses Sonderheftes angezeigt.

Unsere Zeitschriften „Der deutsche Lehrer im Ausland" und „Deutschunterricht für Ausländer" bieten regelmäßig wertvolle Anregungen und orientieren über neue Erkenntnisse und Erfahrungen. Das im Entstehen begriffene Sammelwerk „Die Mutterschule" trägt dazu bei, die deutsche Sprache auch über den Schulbereich hinaus im europäischen und überseeischen Ausland zu verbreiten.

Unsere Arbeit kann nur in enger Verbindung mit den deutschen Lehrern im Ausland, d. h. mit der schulischen Praxis, gedeihen. Wir sind Ihnen daher stets für Anregungen und Vorschläge, aber auch für Kritik dankbar.

Max Hueber Verlag München 13

Wir begrüßen

die Teilnehmer an der Tagung des Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland e. V. in Hamburg.

Als größter deutscher Fremdsprachenverlag haben wir uns in den letzten Jahren sehr bemüht, besonders auch mit den Lehrern einen möglichst engen Kontakt zu halten, die im Ausland tätig sind. Wir verdanken vielen von ihnen manche wertvolle Anregung für die Bearbeitung unserer Sprachwerke.

Selbstverständlich ist unser Verlag auch an der im Rahmen der Tagung stattfindenden Buchausstellung beteiligt. Wir würden uns freuen, wenn wir Sie dort über unser Verlagsprogramm unterrichten dürften. Eine kleine Auswahl der Langenscheidt-Sprachwerke finden Sie bereits auf der gegenüberstehenden Seite.

Sollten Sie den Wunsch haben, uns in einem persönlichen Gespräch Ihre Meinung über unsere Verlagswerke mitzuteilen oder Anregungen zu geben, so wäre auch hierfür in Hamburg Gelegenheit.

Allen Teilnehmern der Tagung wünschen wir einen ergebnisreichen Verlauf der diesjährigen Zusammenkunft.



Verlag LANGENSCHEIDT KG
Berlin-Schöneberg · Bahnstraße 29/30

Langenscheidts Taschenwörterbücher

Jede Sprache mit den Teilen Fremdsprachig-Deutsch und Deutsch-Fremdsprachig in Einzelbänden (6.80 DM bzw. 7.80 DM) oder zusammen in einem Band (12.80 DM bzw. 14.80 DM).
Rund 70 000 Stichwörter mit Angabe der Aussprache. In allen Bänden ist das Wichtigste aus der Grammatik aufgenommen.

Langenscheidts Deutsches Wörterbuch

47 000 Stichwörter und Anwendungsbeispiele und ausführlicher Anhang.
334 Seiten. Plastikband 4.80 DM.

Langenscheidts Sprach-Illustrierte

Eine Zeitschrift, die in erster Linie dem Ausländer zur Erweiterung deutscher Sprachkenntnisse dienen soll. Mit Vokabelerläuterungen.
Erscheint monatlich. Einzelheft —.50 DM.

Lebende Sprachen

Eine Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis für Dolmetscher, Übersetzer und Neuphilologen.
Erscheint alle 2 Monate. Einzelheft 1.90 DM.

Langenscheidts Ausspracheplatte Deutsch

Unabhängig von jedem Lehrbuch bietet die Schallplatte eine kurze, allgemein verständliche Darstellung der Laute der deutschen Sprache. Mit Textheft.
Langspielplatte 17 cm ϕ, 45 Umdr./min. 6.—DM.



Verlag LANGENSCHEIDT KG
Berlin-Schöneberg · Bahnstraße 29/30

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

Bücher aus dem HIRT-Verlag auch für deutsche Schulen im Ausland

SEYDLITZ - Erdkundewerk
jetzt auch mit vielen farbigen Bildern

HIRT'S ERDKUNDE IN STICHWORTEN
in völliger Neubearbeitung
in mehrfarbiger Ausstattung

DER BRÜCKENBOGEN
Deutsche und ausländische Erzählungen aus unserer Zeit

FERDINAND HIRT IN KIEL

Die Deutsche Schule in Mailand

sucht für das Schuljahr 1959/1960 eine

Lehrkraft mit der Fächerverbindung Französisch-Deutsch

Dienstantritt 15. September 1959. Bewerbungen umgehend erbeten an die

Direktion der Deutschen Schule (Scuola Germanica) Milano,
Via Legnano 24

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

Dekafonds I

Rund vierzig im Fondsvermögen vereinigte Standardaktien gewähren
alle Vorteile einer gut gemischten Kapitalanlage

Auskünfte erteilen:

SPARKASSEN · LANDESBANKEN · GIROZENTRALEN

DEUTSCHE KAPITALANLAGEGESELLSCHAFT m. b. H. · Düsseldorf · Friedrichstraße 73

Die Musik unserer Nachbarn

Europäische Lieder in den Ursprachen

Band 1: Lieder der romanischen und germanischen Sprachen. 4,80 DM
Band 2: Lieder der osteuropäischen Länder (erscheint im Herbst 1959) ca. 3,80 DM
Im Auftrag der Deutschen UNESCO-Kommission herausgegeben von Josef Gregor, Friedrich Klausmeier und Egon Kraus.

Europäische Volkslieder

Herausgegeben von Adolf Strube. Heft 1: Für dreistimmigen Frauen- oder Kinderchor, Heft 2: Für drei gemischte Stimmen, Heft 3: Für vier gemischte Stimmen. Jedes Heft 1,80 DM

Europäische Weihnachtslieder

Herausgegeben von Adolf Strube. Heft 1: Für dreistimmigen Frauen- oder Kinderchor, Heft 2: Für drei gemischte Stimmen, Heft 3: Für vier und fünf gemischte Stimmen. Jedes Heft 1,80 DM
38 Lieder aus 14 europäischen Ländern in zeitgenössischen Tonsätzen.

Europäische Weihnachtslieder
am Klavier zu singen

Herausgegeben von Adolf Strube. 40 Weihnachtslieder aus 19 Ländern. Geschenkausgabe im Zweifarbendruck. 6.— DM

Musikbücher

ARMIN KNAB
Denken und Tun

Gesammelte Aufsätze über Musik. 244 Seiten mit 150 Notenbeispielen. Leinen 19,80 DM

HANS JOACHIM MOSER
Die Tonsprachen des Abendlandes

Zehn Essays als Wesenskunde der europäischen Volks- und Kunstmusik und ihrer amerikanischen Ausstrahlungen.
Erscheint in 7—8 Einzellieferungen zu je 48 Seiten. Subskriptionspreis des Gesamtbandes ca. 42,— DM, späterer Ladenpreis ca. 52,— DM.
Lieferung 1—3 liegt vor, Lieferung 4 erscheint Anfang September 1959.

Verlangen Sie unseren Verlagskatalog und ausführliche Einzelprospekte!

VERLAG MERSEBURGER
Berlin-Nikolassee

MANN

Über 4 Millionen
-ARBEITSHEFTE
für Erd- und Heimatkunde/Geschichte. Drei Reihen:

1. **Vom Heimatkreis zur weiten Welt**
Heimat-, Landes- und Weltkunden (30 Arbeitshefte), je DM 1.90
2. **Frohes Erdkundeschaffen**
Bunte Arbeitsbücher. Bd. 1: Unser Vaterland DM 3.60
3. **Lebendige Geschichte**
Teil I—V, je DM 1.90

*

HÖFLING: Lehrbuch der Physik
A (Ausgabe für Gymnasien)
Mittelstufe 4101 Ln DM 7.90
Oberstufe 4102 Ln DM 12.50
B (Kurz-Ausgabe)
Mittelstufe 4111 Ln DM 6.50
Oberstufe 4112 Ln DM 8.50
Ausführliche Übersichten, auch aus anderen Gebieten, auf Wunsch

150 ÜMMLER/BONN *Jahre*

Rudolf Pörtner

MIT DEM FAHRSTUHL IN DIE RÖMERZEIT

Städte und Stätten deutscher Frühgeschichte

420 S., zahlr. Abb., Ln. DM 19,80

Zehntausend Kilometer legte der Verfasser kreuz und quer durch Deutschland zurück, um die Hinterlassenschaft der Römerzeit von Xanten bis Regensburg aufzuspüren und einen reizvollen Bereich des „unbekannten" Deutschland zu erschliessen.

ECON VERLAG DÜSSELDORF

Harms

Wandkarten

Atlanten

Lehrerhandbücher

moderne Arbeitsmittel

Pädagogik

ATLANTIK-VERLAG
PAUL LIST Frankfurt/M.

Die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo

sucht zum 1. Oktober 1959

1. Eine Studienassessorin

mit der Lehrbefähigung f. Mathematik, Physik und ein beliebiges Fach

2. Zwei Volksschullehrerinnen

Bewerbungen mit Lichtbild, Zeugnisabschriften und Lebenslauf (nur aktiv katholischer Bewerberinnen) auf dem Dienstweg an die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, **Bonn**

Und Zweitschrift per Luftpost an:

Deutsche Schule der Borromäerinnen Kairo,
Bab el Louk, Mohamed Mahmoudstraße 8

LINDAUERS HÄUSLICHER UNTERRICHT

Brettenthaler-Bolka, **Kleine deutsche Wort- und Satzlehre**

ein doppelseitiger, farbiger Sprachlehrebogen, 35 × 50 cm gefalzt mit Umschlag DM 0,95. Dazu für die Hand des Lehrers kostenlos eine „Kleine Methodik". Auf je einer Seite des Bogens werden die 10 Wortarten mit ihren Abwandlungen, und die Syntax vom einfachen bis zum zusammengesetzten Satz mit Satzanalyse sowie die Lautlehre behandelt.

Nikol, **Aufnahmeprüfungen**

bis 1958 an höheren Lehranstalten, Mittel- und Handelsschulen — 8. Aufl. 1959
170 Seiten mit Lösungen und Sprachlehrebogen DM 4,50

Demnächst erscheint:

Paul Lindauer, **Deutsche Sprachlehre**

mit über 100 Übungen sowie Lösungen, ca. 240 Seiten

An deutschen Schulen im Ausland wird gerne verwendet:

LINDAUERS MATHEMATISCHES UNTERRICHTSWERK

Auskünfte und Prospekte erhalten Sie von

J. Lindauer Verlag (Schaefer) München 2, Kaufingerstraße 29

UNTERRICHTSWERKE UND TEXTAUSGABEN FÜR DEUTSCHE SCHULEN IM AUSLAND

Lehrbücher

Deutsch

FREUDE UND FROHSINN
Ein deutsches Lesebuch für einfache Schulverhältnisse · 5 Bände
Mit vielen farbigen Abbildungen und mit Liedern

DEUTSCHES LESEBUCH FÜR MITTLERE SCHULEN
4 Bände und 1 Gedichtband

DER TÜRMER
Deutsches Lesebuch für weiterführende Schulen · 9 Bände

Geschichte

PUTZGERS HISTORISCHER SCHULATLAS
300000 Jahre Weltgeschichte – von der Altsteinzeit bis zur Gegenwart – in einem Bande · 152 Seiten mit 220 Karten
74. Auflage

Englisch

PETER PIM AND BILLY BALL
Englisches Lehrbuch für Jungen und Mädchen · 4 Bände

BRITAIN AND AMERICA
Englisches Unterrichtswerk für weiterführende Schulen
Ausgabe A · 1. Fremdsprache · 7 Bände und Grammatik
Ausgabe B · 2. Fremdsprache · 5 Bände und Grammatik

Musik

SINGT UND SPIELT
Das Musikunterrichtswerk für alle Schularten · 4 Bände

AUF, LASST UNS SINGEN
Liederbuch für Schulen · 2 Bände

Textausgaben

DEUTSCHE, ENGLISCHE UND AMERIKANISCHE, FRANZÖSISCHE SCHULAUSGABEN UND LESEBOGEN
Klassische und moderne Autoren

Kataloge, Einzelprospekte und Prüfungsstücke auf Wunsch

VELHAGEN & KLASING · CORNELSEN VERLAG
BIELEFELD · BERLIN · HANNOVER

An Auslandschulen bewährte Werke

Ein modernes, hervorragend bebildertes, glänzend beurteiltes Lesebuch für die höheren Lehranstalten:

DIE FÄHRE

Band 1—9 für die Unter-, Mittel- und Oberstufe
Band 10: Kulturkundliches Lesebuch für die gesamte Oberstufe
Die Bände 1—4 und 7—10 liegen vor, Band 5 erscheint im September, Band 6 zu Anfang 1960

Vom Goethe-Institut in das Verzeichnis der Hilfsmittel für den Deutschunterricht aufgenommen:

Treuheit, **Deutsche Sprachlehre, 4. Auflage**

—, Deutsche Sprachkunde

—, Deutsches Sprachbuch (Sprachlehre und Sprachkunde) mit 1 Mundartkarte, 4. Auflage

In neuer, bis auf die unmittelbare Gegenwart fortgeführter Bearbeitung erscheint im September:

Krell-Fiedler, **Deutsche Literaturgeschichte**
7. Auflage, ca. 460 Seiten mit über 100 Bildern

Unsere Sammlungen:

Aus dem Schatze des Altertums
Ausgewählte griechische und lateinische Texte

Deutsche Schulausgaben
Neusprachliche Klassiker und Kurzausgaben
Schülerhilfen

Bitte verlangen Sie unser Verlagsverzeichnis.

Eine Darstellung von Wesen und Bedeutung, der Geschichte, dem derzeitigen Stand und den inneren und äußeren Problemen der Auslandschulen gibt:

Mitterer, **Das deutsche Auslandschulwesen**
2. Auflage, kart. DM 2.20

Aus einer Besprechung: „Es ist erstaunlich, wie es dem Verfasser gelungen ist, das weite Gebiet in allen seinen Teilen treffend darzustellen und kritisch zu durchleuchten."

C. C. BUCHNERS VERLAG · BAMBERG

Handbücher zur Geschichte

Bücherkunde zur deutschen Geschichte

Von

GÜNTHER FRANZ

279 Seiten, Leinen DM 15.—

Die Bücherkunde folgt dem bewährten Aufbau des alten „Dahlmann-Waitz"" und verzeichnet Quellen und wissenschaftliche Arbeiten (Bücher und Aufsätze) zur deutschen Geschichte bis zum Jahre 1933. Insgesamt enthält die „Bücherkunde zur deutschen Geschichte" unter 3000 Nummern mehr als die doppelte Anzahl in- und ausländischer Titel, die bis 1950 erschienen waren.

Bücherkunde zur Weltgeschichte

Vom Untergang des römischen Weltreiches bis zur Gegenwart

Herausgegeben von GÜNTHER FRANZ

unter Mitwirkung von LUDWIG ALSDORFER, OSKAR BENL u. a.

568 Seiten, Leinen DM 64.—

Das neue Nachschlagewerk bietet in seinem ersten allgemeinen Teil die Literatur zur Bibliographie, Geschichte und Methodik der Geschichtswissenschaft, zu den Hilfswissenschaften und den allgemeinen Problemen der Weltgeschichte. Im zweiten Teil ist die Literatur zu den einzelnen Ländern und Gebieten dargestellt. Insgesamt sind rund 17 000 Titel verzeichnet. Ein 60 Seiten umfassendes Autoren- und Herausgeberverzeichnis und ein Verzeichnis der vorkommenden Länder, Städte und Völker schließen den Band ab.

R. OLDENBOURG VERLAG · MÜNCHEN

Geschichtswissenschaftliche Literatur seit 100 Jahren

RUDOLF STEINER

Vorträge zur Erziehungskunst

Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft

Vierzehn Vorträge
Basel 20. April bis 11. Mai 1920
2. erweiterte Auflage 1958
262 Seiten. Leinen Fr. 18.80 / DM 17.–

Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik

Vierzehn Vorträge in Stuttgart vom 21. August bis 5. September 1919 anläßlich der Gründung der Freien Waldorfschule
4. Auflage 1951
188 Seiten. Leinen Fr. 10.50 / DM 9.85

Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung

Acht Vorträge, Stuttgart, 12. bis 19. Juni 1921
1. Auflage 1951
137 Seiten. Kartoniert Fr. 9.50 / DM 10.–

Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst

Neun Vorträge in Oxford vom 16. bis 25. August 1922
1. Auflage 1956
190 Seiten. Kartoniert Fr. 10.– / DM 10.40

Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation

Dreizehn Vorträge, Stuttgart 3. bis 15. Oktober 1922
3. Auflage 1953
191 Seiten Broschiert Fr. 11.60 / DM 12.–

Das Tonerlebnis im Menschen

Eine Grundlage für die Pflege des musikalischen Unterrichts
Zwei Vorträge Stuttgart 7. und 8. März 1923
2. Auflage 1954
43 Seiten, Kartoniert Fr. 3.40 / DM 3.50

Bitte Gesamtverzeichnis anfordern!

VERLAG DER RUDOLF STEINER-NACHLASSVERWALTUNG
Dornach/Schweiz

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK

Je Nummer —,65 DM

Aus den letzten Serien:

Deutsche Erzähler der Gegenwart. 8262-65/65a

J. v. Eichendorff, Gedichte. 7925/25a

Paul Ernst, Der geraubte Brief. Erz. 8269

Gerd Gaiser, Revanche. Erzählungen. 8270

Euripides, Iphigenie in Aulis. 7099

Hartmann von Aue, Der arme Heinrich. 456

M. Luserke, Das schnellere Schiff. Erz. 8267

Deutscher Minnesang. 7857/58

E. Mörike, Mozart auf der Reise nach Prag. Novelle. 4741

W. Raabe, Zum wilden Mann. Erz. 2000/00a

Reclams Literaturkalender. Charakteristiken zeitgenössischer Autoren mit Leseproben und Porträtzeichnungen. Jahrgang 1959

A. v. Reitzenstein, Deutsche Baukunst. Mit Zeichnungen. 7838-40

Sophokles, Antigone. 659

A. Stifter, Brigitta. Erzählung. 3912

B. v. Wiese, Schiller. Biographie. 7870

Fordern Sie bitte unseren Gesamtkatalog an

RECLAM STUTTGART

In 4 Erdteilen

tragen deutsche Schulmöbel

den Namen „Casala"!



Allein in der Bundesrepublik Deutschland wurden seit 1948 über 1½ Millionen Schulplätze mit Casala-Möbeln eingerichtet. Heute findet man diese mustergültigen Schulmöbel außer in Europa auch in Amerika, Afrika und Asien. Ein 52-seitiger Bild-Katalog informiert Sie über das ganze, so bevorzugte Casala-Programm. Er kostet nur eine Postkarte.

Carl Sasse K.G., Lauenau/Deister

Alle Schulmöbel für Klassen, Aulen, Besuchs-, Lehrer- und Konferenzzimmer.

MUSTERGÜLTIGE SCHULMÖBEL

Casala

SCHULBÜCHER
METHODISCHE HANDBÜCHER



für

Volksschulen

Mittlere Schulen

Höhere Schulen

Bitte,
fordern Sie Prospekte bzw. Prüfungsexemplare an

HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG
BERLIN HANNOVER DARMSTADT

BÜCHER FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT AN AUSLÄNDER

SCHULZ-GRIESBACH

Deutsche Sprachlehre für Ausländer

Grundstufe — Vollständige Einführung in die deutsche Sprache

8. verbesserte Auflage, XII, 200 Seiten mit zahlreichen Zeichnungen, kart. 5.90 DM, geb. 7.20 DM

„... 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." *Lebende Sprachen*

Leseheft für Ausländer

Grundstufe — 64 Seiten mit vielen Zeichnungen, kart. 2.80 DM

Das Leseheft enthält kurze Geschichten, Sagen, Fabeln, Gedichte, Lieder mit Noten, Rätseln und Bildgeschichten.

Leichtes Deutsch

Fünf Langspielplatten M 45 (17 cm ⌀) Ausgabe B, in Kassette mit Textheft 31.— DM

In Zusammenarbeit mit dem Institut für deutsche Sprechkunde, Frankfurt/M., sorgfältig ausgewählte Texte aus der Sprachlehre von Schulz-Griesbach (Dialoge, Geschichten, Reportagen und Übungen zur Lautlehre).

GERHARD KIRCHHOFF

Deutsche Gegenwart

Ein literarisches Lesebuch für Ausländer

VIII, 132 Seiten mit Worterklärungen sowie Notizen zu den Gedichten und biographischem Anhang. Kart. 4.80 DM, Leinen 6.50 DM

„Dieses Buch bringt eine Auswahl aus Texten jüngerer deutscher Schriftsteller. Es fällt auf, daß diese Sprache klarer und sparsamer ist als diejenige der älteren klassischen Texte. Endlich einmal ein deutsches literarisches Lesebuch ohne die berüchtigten langen Sätze."

Taalonderwijs, Antwerpen

JOHANNA HAARER

Deutscher Alltag

Ein Gesprächsbuch für Ausländer. 100 Seiten, kart. 4.50 DM

Das Werk zeigt, wie in Deutschland wirklich gesprochen wird. Es hilft, unsere alltägliche Sprache zu verstehen. Einige Abschnitte sind nicht in Gesprächsform gehalten, um dem Leser Möglichkeiten zu eigener Gestaltung in lebendiger Sprache zu geben.

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN 13

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 9 · 6. Jahrgang · München, September 1959

VI. JAHRGANG SEPTEMBER 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Ein Beitrag zum Sprachunterricht in der Grundschule einer Deutschen Schule im Ausland (2. Teil) . . . . . W. Wieczerkowski Seite 181
2. Der Stand des Deutschunterrichts in der Vereinigten Arabischen Republik (VAR) . . . . . Seite 188
3. Zum Stand des Deutschunterrichts an den höheren Schulen im Transvaal . . . . . O. H. Hartmann Seite 191
4. Aus dem Inhalt der nächsten Hefte . . . . . Seite 193
5. Wie die Deutsche Schule in Quilmes wiedererstand . . M. Mathes Seite 194
6. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 196
7. Aus aller Welt . . . . . Seite 197
8. Büchertisch . . . . . Seite 201
9. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 204

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

Ein Beitrag zum Sprachunterricht in der Grundschule einer Deutschen Schule im Ausland

(2. Teil)

Von Lehrer Wilhelm Wieczerkowski, Helsinki

II. Methodisch-psychologische Probleme im Sprachunterricht der Grundschule in Einzeldarstellung

Unter den Fragen, mit denen es der Sprachunterricht einer Auslandsschule zu tun hat, treten vier besonders hervor: der Anfängerunterricht, die grammatische Klärung der Sprachinhalte, das Erziehen zum Sprechen und der Wortschatz.

1. Der Anfängerunterricht

In der Fähigkeit des Kindes zu Intuition und Nachahmung erkannten wir die Grundlage des ersten Fremdsprachenunterrichtes. Hieran schließt sich aber die Frage nach einem kindgemäßen, lernökonomischen Weg der Sprachvermittlung an. Die Entwicklungspsychologie hat auf das ganzheitliche Moment in der Erfassungsweise von Schulanfängern aufmerksam gemacht. *Eino Kaila* [13]) weist darauf betont hin, indem er sagt: „Eine der bedeutungsvollsten Entdeckungen der Entwicklungspsychologie ist, daß die Entwicklung in analytischer, nicht in synthetischer Form verläuft, von den Ganzheiten zu den Teilen und nicht umgekehrt. Das Wort ist aus den Sätzen entstanden und nicht umgekehrt." *David Katz* [14]) geht ausführlich auf das Phänomen der Ganzheitlichkeit bei Kindern ein. Zwei Erkenntnisse verdienen dabei eine besondere Unterstreichung. Je primitiver die Ganzen sind, desto näher stehen sie den Gefühlen. Das Kind verfügt über komplexbildende Kräfte, die in anderen Ebenen ganzheitsbildend wirken als der dinghaft denkende und ordnende Geist des Erwachsenen. Das Sinnlich-Intellektuelle und das Emotional-Volitionale haben sich im kindlichen Bewußtsein vielfach noch nicht aus dem primitiven Ganzheitlichen herausdifferenziert. *Heiß* [15]) kommt in einer Untersuchung zu einem für die Methodik des Anfangsunterrichtes interessanten Ergebnis. Er stellt fest: „Man muß sich erinnern, wie aus didaktischen Gründen eine zergliedernde, analytische Haltung, etwa beim Buchstabieren oder Schreiben, oft geradezu erzwungen wird, die die der Altersstufe der Schulneulinge gemäßen ganzheitlichen Erlebnis- und Betätigungsweise, die Entwicklung verfrühend, zurückdrängt."

Der erste Fremdsprachenunterricht kann die ganzheitliche Erfassung der ersten Grundschuljahre nicht unbeachtet lassen. An sie knüpft *Schröter* [16]) in seiner Bearbeitung einer Fibel für Auslandsschulen an, wenn er drei Stufen des Fremdsprachenerwerbs herausstellt. Das ungebundene Sprechen in der Spielsituation (vor

[13]) Eino Kaila, Personlighetens Psykologi, S. 177.
[14]) David Katz, Gestaltpsychologie, S. 109 f.
[15]) A. Heiß, Neue psychologische Studien.
[16]) Rudolf Schröter, Deutsche Auslandsfibel, Begleitschrift.

allem im Kindergarten die methodische Situation) führt über die kindliche Nachahmung in den Elementarkreis der Sprache ein und bleibt im weiteren Verlauf des Unterrichtes das spannungsbildende Moment. Der Erwerb erster gebundener Sprachganzer zielt in kindgemäßer Weise zugleich auf die Formelemente der Sprache. Das Kind des ersten Schuljahres ist triebhaft-affektiv. Seine Motorik unterliegt noch lange nicht einer willensmäßigen Steuerung. Beide Verhaltensweisen sind ein Ausdruck der kindlichen Komplexität, bei der das eine das andere bewirkt und auslöst. Sprechen und Bewegung, Mimik und Gestik bilden beim Kinde eine urtümliche Einheit. Es erscheint so ganz natürlich, sprachliches Spielgut wie Reigen, Abzählvers, Reim und Kinderlied, also das motorisch-rhythmische Element als die kindertümliche Erlebensform in den Sprachunterricht einzugliedern. Der Gedanke ist nicht neu. Synthetiker haben solches Spielgut zur Einführung der Laute und Auflockerung des Unterrichtes seit langem herangezogen. Im Anfangsunterricht der Auslandsschule ist er insofern vertieft, als mit dem Spielgut eine Erweiterung und Befestigung der Sprachinhalte beabsichtigt wird. Dabei stützt sich der Unterricht auf die Erkenntnis, daß motorisch-visuell und motorisch-akustisch Erlebtes sich dem Gedächtnis leichter einprägt als rein Akustisches, wobei der Rhythmus unterstützend wirkt. Indem der Unterricht auf eine sinnvolle Ganzheit sowohl sprachlich wie auch im Einsatz der kindlichen Gestaltungskräfte aufbaut, wird das Erleben lustbetont — ein nicht zu unterschätzender Faktor des Bildungserwerbs. Die Vertiefung und Festigung des Sprachgutes ist eine weitere Frage des Sprachunterrichtes. Im Spracherwerb hat der rechte Einsatz des Mimischen eine hervorragende Bedeutung, worauf *Thorndike* in seinen Frequenzgesetzen aufmerksam machte. Eine gute Dosierung der Übung, eine häufige und gut verteilte Wiederholung, eine angemessene Berücksichtigung der Steilheit des Wortschatzes sind leistungssteigernde Faktoren. Nach *Meumann* [17]) ist zwar die Treue des Behaltens und die Genauigkeit der Reproduktionen bei jüngeren Schülern relativ groß und nimmt vom 7. zum 15. Lebensjahr ab, doch ist auch bei ihnen das Auftreten retroaktiver Hemmungen zu vermeiden, indem eine abgewogene Verteilung des Stoffes vorgenommen wird. Eine nachfolgende Beschäftigung beeinträchtigt unmittelbar vorher Aufgenommenes in seiner Nachwirkung. Für die Beurteilung bleibt darauf hinzuweisen, daß Mädchen im allgemeinen besser reproduzieren als Jungen. *Meumann* [17]) weist bei der Darstellung der verschiedenen Lernmethoden auf die Vorteile der Ganzlernmethode, bei der die zu lernende Materie nicht in Teile zerlegt wird, und der vermittelnden Methode, bei der ein Stoff zwar in Teile zerlegt und nach jedem Teil eine Pause eingelegt wird, bei der jedoch immer das Ganze gelernt wird, über die Teillernmethode hin. Er kommt zu dem Ergebnis: „Die vermittelnde Methode ist als die am meisten ökonomische Lernmethode zu bezeichnen" [18]).

Die an das Kind herangetragene fremde Sprache hat nicht die gleiche Erlebnistiefe wie die Muttersprache. Erst wenn sich das Kind von den kleinkindlichen Vorstellungsweisen löst, nimmt die Neigung zu, Erlebnisse sprachlich zu gestalten. Die dann auftretende Sprechnot, die im Deutschunterricht einer Auslandsschule gewiß nicht ungewöhnlich ist, wirkt für den Fremdsprachenunterricht positiv, da in ihr für das imitativ nachgestaltende Kind ein steter, unbewußter

[17]) E. Meumann, Abriß der experimentellen Pädagogik, S. 249 f.
[18]) A. a. O., S. 253.

Anreiz zur Aufnahme der fremden Sprache liegt. Da das Lernenwollen im Anfangsunterricht noch allgemein-diffus ist und kein bestimmtes Ziel hat, also etwa auf den Erwerb der Fremdsprache gerichtet ist (soweit nicht ehrgeizige Eltern oder ein unsachgemäßes Verhalten der Schule das Kind darauf stoßen), können wir den ersten Spracherwerb als ein Produkt von Verständigungsbedürfnis und Imitationsvermögen ansehen. Dabei lassen sich selbstverständlich wie in der Muttersprache Ansätze zu einem sprachschöpferischen Tätigsein beobachten, wie etwa bei Reimwörtern, Analogien und Satzbildungen. Das sprechtriebhafte und kontaktsuchende Kind kommt im Deutschunterricht der Grundschule lange nicht zu seinem Recht. Darin liegt vor allem für das schüchterne Kind eine gewisse Gefährdung, wenn nicht der Muttersprachenunterricht einen Ausgleich zu schaffen vermag. Bei solchen Kindern verstärkt sich die ängstliche Zurückhaltung. Der Muttersprachenunterricht muß daher in dieser Zeit, in der dem Kinde die primären fremdsprachlichen Kenntnisse vermittelt werden, mit mündlichem Gestalten in der dem Kinde vertrauten Sprache einsetzen. Dabei stellt sich die Frage, ob Muttersprachen- und Deutschunterricht zwei isolierte Kreise bilden sollten oder ob ein Aufgreifen und Vertiefen der Sprachinhalte des Deutschunterrichtes im Muttersprachenunterricht eine lernökonomische Bedeutung haben. Da der Muttersprachenunterricht auf Grund seiner breiteren Sprachbasis die größere Erlebnistiefe besitzt, kann er die Sprachstoffe des Deutschunterrichtes emotionell und rhythmisch vorbereiten oder vertiefen. Bei einer Parallelität muß allerdings jeder Ansatz zum Übersetzen vermieden werden. Der Deutschunterricht will bei seinen Schülern die Ausprägung eines Sprachgefühls erreichen, wobei sich eine Tendenz zum Übersetzen in der Grundschule störend bemerkbar machen würde [19]).

Der Spracherwerb ist nur eine Seite des Anfangsunterrichtes. Da in der Auslandsschule Spracherwerb und Lesenlernen eine Einheit bilden müssen, ist die Frage nach der Leselernmethode durch den ganzheitlichen Sprachlehrgang beantwortet. Diese Entscheidung besagt freilich nicht, daß alle unterrichtlichen Probleme damit gelöst sind. Die Prozesse des ganzheitlichen Spracherwerbs decken sich nicht vollständig mit denen des Lesenlernens. *Naeslund* [20]) verglich in Schweden die Ergebnisse der synthetischen und analytischen Leselernmethode in einer Untersuchung mit eineiigen Zwillingen. Er stellte eine Überlegenheit der synthetischen Methode beim korrekten Lesen einzelner neuer Wörter und Wortkombinationen fest, vor allem aber bei Wörtern mit einem ähnlichen Wortbild. Aus seinen Ergebnissen konnte er nicht ableiten, daß die Ganzheitserfassung durch einen synthetischen Unterricht erschwert werden muß. Die analytische Methode, die den Inhalt des Gelesenen hervorhebt, fördert die Neigung zum Raten, da die Schüler anfangs auf das oft diffuse Wiedererkennen des Wortbildes und auf ihr Gedächtnis angewiesen sind. Bei zunehmender Lesefertigkeit konnte er jedoch eine abnehmende Tendenz zum Erraten der Wörter konstatieren.

---

[19]) Dabei existiert der deutsche Sprachkreis bei 7—8-jährigen Schülern allerdings nicht isoliert neben dem muttersprachlichen. Vereinzelte Versuche („Nun erzähle einmal auf Schwedisch, bzw. auf Finnisch, was wir gerade gelesen haben") erwiesen, daß den Kindern eine Übertragung in die Muttersprache gelingt, ohne daß sie im Unterricht gefordert oder geübt wäre. Intelligente übertrugen einen übersichtlichen Text in erstaunlicher Weise. Das gleiche Bild zeigt sich bei gelegentlichen Begriffsüberprüfungen, bei denen der muttersprachliche Begriff gesucht wird.

[20]) Jon Naeslund, Metodiken vid den första läsundervisningen.

Für eine Auslandsschule erscheint die analytische Leselernmethode, die einem ganzheitlichen Spracherwerb parallel läuft, als sinnvoll, da beide Seiten des Anfangsunterrichtes miteinander verbunden sind und auf den Erwerb eines sinnvollen Wortschatzes und primärer Sprachformen hinarbeiten. *Naeslund* [21]) führt aber Gesichtspunkte an, die im analytischen Anfangsunterricht nicht unbeachtet bleiben können. So stellt er die Bedeutung phonetischer Übungen, die das Lesen neuer Wörter erleichtern, heraus. *Murphy* und *Junkins* [22]) untersuchten die Effektivität der visuellen und auditiven Analyse und kamen zu dem Ergebnis, daß die auditive Analyse der Wortelemente ein Primärfaktor erfolgreichen Leselernens ist. *Meumann* [23]) wies auf das phonetische Moment als eine der äußeren Bedingungen des Lernens hin. Schwierigkeiten beim Lesen und in der Aussprache wirken sich erschwerend auf die Aufnahme und das Behalten der Sprachinhalte aus. Darüber hinaus sind Fehlmechanisierungen nur schwer korrigierbar und belasten so den weiterbauenden Sprachunterricht. Solche phonetische Übungen lassen sich nicht allein auf Wortganze aufbauen, sondern müssen in der akustischen Analyse Elemente des synthetischen Unterrichtes beim Ab- und Aufbau des Wortbildes übernehmen. Der Einwand extremer Ganzheitsmethodiker, daß Elemente der synthetischen Methode Leseton und Leseverständnis negativ beeinflussen, erscheint durch die Untersuchungen *Naeslunds* und einiger amerikanischer Forscher widerlegt [24]).

Schröter und Mitarbeiter [25]) haben in der „Deutschen Auslandsfibel" Erkenntnisse der Sprachentwicklung in hervorragender Weise verwirklicht. In drei Sachganzheiten (Der Tageslauf der Kinder — Die Kinder zu Hause — Allerlei Besuche) gehen die Verfasser auf die Situation der fremdsprachlichen Kinder ein. Von vornherein streben sie das Ziel an, durch einfache und vorbildliche Sprache ein sicheres Sprachgefühl zu entwickeln. Der intuitiv-nachahmende Spracherwerb wird dabei durch spielerisches Erleben und Gestalten des Sprachstoffes, durch Singtexte, die für jede Unterrichtseinheit ausgearbeitet sind und deren wichtigsten Wortschatz vertiefen, und durch freies Gestalten (Formen und Malen) gefördert. Der Leselehrgang geht in der Verbindung von Gegenstand — Bild — Wortbild bei etwa 50 Bedeutungswörtern vom Konkreten aus. Die Verfasser bemühten sich erfolgreich, einen Sprachlehrgang aufzubauen, der eine lustbetonte Übung und Festigung der Sprachstoffe garantiert. Zur Zeit befindet sich die Auslandsfibel in der Erprobung. Eine Auswertung bleibt abzuwarten [26]).

[21]) A. a. O., S. 55 f.

[22]) Angeführt bei Naeslund, a. a. O., S. 57.

[23]) A. a. O., S. 249.

[24]) Vgl. J. Naeslund, a. a. O., der amerikanische Untersuchungen zitiert: „Ability in auditory analysis of words elements appears to be a primary factor in success in beginning reading." Er kommt selbst zu dem Schluß: „En alltför renodlad helhetsmetod är dock inte att rekommendera. Övningar i ‚phonics' bör därför sättas in för att underlätta avläsningen av framför allt nya ord." (*Übersetzung:* „Eine zu reine Ganzheitsmethode ist doch nicht zu empfehlen. Phonetische Übungen sollten darum einsetzen, um das Erlesen vor allem neuer Wörter zu erleichtern"). Vor allem schwächer begabte Schüler können oft noch längere Zeit einen Lesetext mit neuen Wortbildern nicht stockungsfrei bewältigen; offensichtlich aus dem Grunde, daß sie in der Synthese der Wortelemente nicht genügend sicher sind.

[25]) A. a. O.

[26]) Ein Beispiel kann veranschaulichen, wie fremdsprachige Anfänger in den deutschen Sprachkreis hineinwachsen. Vgl. Schröter, a. a. O., S. 112 f.:
Unterrichtseinheit: *Udo ist krank.*

2. Der Grammatikunterricht

Der Fremdsprachenunterricht kann nur zu einem gewissen Grade auf die Intuition seiner Schüler aufbauen. Die sichere Beherrschung einer Sprache setzt ein gut ausgeprägtes Sprachgefühl oder den intellektuell erworbenen Besitz von Sprachformen voraus. Der natürlichen Methode sind Grenzen gesetzt, über die hinaus die Ausweitung der Sprachbeherrschung nicht mehr ökonomisch ist. Aus dem muttersprachlichen Unterricht ist die Erscheinung bekannt, daß Fehlformen bei Schülern aus einem sprachlich ungesicherten Milieu dominant und nur schwer korrigierbar sind. Die Zähigkeit, mit der solche mechanisierten Sprachformen im Sprachgebrauch dominieren, zwingt aus lernökonomischen Gründen dazu, schon sehr früh auf ihre Richtigkeit peinlich zu achten. Der Sprachunterricht der Grundschule steht dabei vor einer recht schwierigen Frage. Einerseits kann er keine Fehlformen durchgehen lassen, andererseits sind ständige Fehlerverbesserungen eine Störungsquelle, die den kindlichen Erzählfluß empfindlich stört, abgesehen davon, daß sie in der Entwicklungsstufe des Grundschulkindes kaum eine nachhaltige Wirkung haben und beim Schulanfänger gar nicht ankommen.

Da sich das Kind der Sprache als eines selbständigen Bereichs erst in der Grundschule bewußt zu werden beginnt, ergibt sich für den Grammatikunterricht eine entscheidende Einschränkung: Regeln und Gesetze der Sprache bedeuten im Grundschulalter für den Sprachgebrauch nichts. Für eine Sprachbehandlung im grammatisch-logischen Sinne findet sich beim Grundschulkind keine psychologische Voraussetzung. Der Grammatikunterricht hat drei kindliche Verhaltungsweisen zu berücksichtigen:

1. Das Kind richtet seine Aufmerksamkeit auf das, was ihm faßbar und interessant ist.
2. Benennungen haben nur eine nebensächliche Bedeutung: Abstraktionen besagen dem Kinde nichts.
3. Die Sprache ist dem Kinde kein Problem.

Wie *Hildebrand* [27]) ausführt, sollte die Sprachlehre Sprachgestaltung sein. „Die Erlebnisse liefern ihren Inhalt, die Ausdrucksbedürfnisse die Antriebe und die konventionelle Sprache der Umgebung, soweit sie aufgenommen wird, stellt den Schatz der üblichen sprachlichen Bildung zur Verfügung." Dieses Prinzip läßt

---

Stoffliche Grundlage: Udos Krankheit, der Besuch des Arztes, die Sorge der Mutter, die Anteilnahme der Schwester und die Freude der Familie über seine Gesundung bilden den Inhalt der Lese- und Singtexte.

Sprachliche Erarbeitung: Vom Spiel her. Es spielen mit: der Doktor mit der Medizinflasche, die besorgte Mutter, der kranke Schüler und die traurige Schwester.

Musikalische Erarbeitung: Das Kind ist krank, das liebe Kind,
das Kind ist krank, o weh!
der Kopf tut weh, der Hals tut weh,
das liebe Kind, o weh! usw.

Sprachliche Gestaltung: Teile des Wortschatzes werden wiederholend geübt durch die Adjektive: krank, gesund, brav, heiß und kalt. Zeigen und Üben der Teile des kindlichen Körpers: Was ist das? Zeige —. Wo ist —? Artikulieren der Wörter: Backe, Bett, brav, bleibe (früherer Wortschatz: Bild, Bürste, Brot, Bus, Bello).

Freies Gestalten: Formen: Kopf mit Augen, Nase, Mund und Ohren. Malen: Bett mit dem kranken Kind, die Medizinflasche etc.

[27]) R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht.

sich in seiner letzten Forderung gewiß nicht auf den Deutschunterricht der Auslandsschule übertragen. Das Sprachgut, das gestaltet werden soll, wird von den Schülern erst im Sprachunterricht erworben. Wohl liegen hier aber Ansätze zu einem grammatisch-klärenden Sprachunterricht, in dem die Sprachformen an das Kind herangetragen werden, und zwar in einer Form, wie sie von *Seidemann* beschrieben worden ist: „Es handelt sich um einen Unterricht, der den sprachschaffenden Vorgang in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellt, der nicht den erweiterten Satz, sondern das Erweitern des Satzes, nicht die Ergänzung, sondern das Ergänzen, nicht das zusammengesetzte Wort, sondern das Zusammensetzen der Wörter, nicht die Beifügung, sondern das Beifügen, nicht die Satzverbindung, sondern das Verbinden des Satzes, nicht das rückbeziehende Fürwort, sondern das Zurückbeziehen behandelt — ganz allgemein: der die Form in den Vorgang auflöst und damit zu einer ‚Verlebendigung' der inneren Sprachform führt."

Dem Sprachunterricht, in dem der sprachschaffende Vorgang im Mittelpunkt des Unterrichtes steht, müssen Wortlisten und Sachstoffe, die dem kindlichen Denken und Interesse entgegenkommen, zur Verfügung stehen. Viele pseudokindlichen Lesestoffe, die den Schülern in den verschiedenen Lesewerken angeboten werden, sind sprachlich zu schwierig und in der Textgestaltung oft wenig geeignet, die Freude eines normalen Kindes an der fremden Sprache wachzuhalten. In letzter Zeit sind von *Schröter* [29]) in einem Aufsatz Vorschläge zu einem Lese- und Arbeitsbuch für das zweite Grundschuljahr, das sich an die vorher erwähnte Auslandsfibel anschließt, gemacht worden. Auf den ersten Textseiten sind die Themen „Guten Morgen (Singtext) — Aufstehen — Die Mutter ruft — Waschen und Kämmen — Komm frühstücken — Hampelmann am Morgen (Singtext)" bearbeitet. Auf den Wortschatz aufbauend werden im Sprachanhang Sprachformen geübt und gefestigt, und zwar [30]) u. a.:

1. Wiederhole diese Wörter:
   ... Sonne — warm ... Bett — weich ... Spiegel — rund
   ... Nacht — schwarz ... Löffel — klein ... Milch — süß
2. Schreibe so: Wie ist die Sonne? Die Sonne ist warm.
3. Lerne neu: der Junge, das Mädchen ...
4. Schreibe Sätze: Junge — fleißig Mädchen — lieb
5. Schwere Wörter:
   die Butter und das Brot — das ist das Butterbrot
   der Honig und das Brot — das ist das ...
   die Milch und der Brei — das ...
6. Eine kleine Geschichte:
   Die ... scheint. Die ... singen. usw.
7. Was tun sie?
   Die Sonne schläft. — Wir schlafen auch.
   Die Sonne scheint. — Sonne und Mond scheinen.
8. Schwere Wörter:
   aufstehen — Ich stehe auf. Ina steht auf. Wir stehen auf.

---

[29]) R. Schröter, Lesebuch für Auslandsschulen (in DdLiA 1959, S. 1).

[30]) Die Übungen sind nicht vollständig wiedergegeben.

9. Eine kleine Geschichte: Am Morgen:

Die Mutter ...: Ina und Udo ...! Die Sonne ... Die Vögel ... usw. (singen, rufen, kommen, aufstehen, ...).

Es ist zu wünschen, daß aus den oben zitierten Ansätzen möglichst bald Wirklichkeit wird, da in der angedeuteten Form des sprachschaffenden Sprachunterrichtes die Gewähr dafür liegt, daß dem intuitiven Spracherwerb die notwendige klärende Grundlage gegeben wird und daß das Kind ein sicheres Gefühl für die fremde Sprache gewinnt.

3. Das Erziehen zum Sprechen

Eng verbunden mit der oben im Abriß dargestellten Sprachbehandlung ist das Erziehen zum Sprechen. Sehr oft begnügt sich der Fremdsprachenunterricht mit der geschriebenen und gelesenen Sprache. In der Grundschule einer Auslandsschule steht aber der Erwerb und die Pflege der gesprochenen Sprache im Mittelpunkt des Deutschunterrichtes. Dabei kommt der geschriebenen Sprache die nicht minder wichtige Aufgabe zu, übende Funktion zu sein. Sie ist in erster Linie „Handwerkzeug" einer späteren schriftlichen Gestaltung. Damit ist gegen kleinere Übungen, in denen Erlebnisse spontan niedergeschrieben sind, nichts eingewandt.

In der naiven Sprechfreude und Mitteilungsbereitschaft des Kindes liegt die Basis des mündlichen Unterrichtes. Dabei bleibt zu bedenken, daß der impulsiv wirkende Sprechantrieb aus der dialogischen Funktion der Sprache erwächst. *Stobbe* [31]) stellt das in einem instruktiven Beispiel heraus. Mit einem zweiten Schuljahr hatte er einen Milchwagen besehen und wollte das Anschauungserlebnis sprachlich auswerten. Er schreibt: „Ich stellte also einem Kinde die Aufgabe: Erzähle, was du gesehen hast. Die Angeredete war ein Mädchen, das erst zwei Tage in der Klasse war. Sie war bis dahin auf einem Gut privat unterrichtet worden und völlig naiv. Ihre Antwort lautete: Das weißt du doch, du warst doch auch da. — Da fiel es mir wie Schuppen von den Augen: Hier lag der Kern zur Redeunlust der Kinder vor; sie fühlten keine innere Nötigung zum Sprechen. Von da an suchte ich Sprechreize zu schaffen." Die Auswahl solcher Sprechreize ist im Grundschulunterricht einer Auslandsschule doppelt schwierig, da sie unter dem Gesichtspunkt des Sprachkönnens getroffen werden muß. *Hillebrand* [32]) gibt dazu eine wertvolle Anregung: „Man lasse 7—8-jährige Kinder malen, und nun fordere man sie auf, dem Lehrer mitzuteilen, was sie gemalt haben. Oder man gebe den einzelnen Kindern (oder einzelnen Kindergruppen) verschiedene Beobachtungsaufgaben und lasse sie dann ... den anderen Kindern erzählen. Oder man lasse den Schüler einem Abwesenden ein Erlebnis berichten. In all diesen Fällen ist ein echter Partner da, dem man etwas Interessantes und Wichtiges mitzuteilen hat, und damit liegt ein natürlicher Anlaß vor und zugleich eine echte persönliche Aussage." Die Sprecherziehung wird sich in der Grundschule weitgehend an einem Text zu orientieren haben. Bevor ein Erlebnis befriedigend zum Ausdruck gebracht werden kann, muß ein bestimmter Wortschatz und ein Schatz an Sprachformen zur Disposition stehen; die Sprache wird flüssiger, je freier beide gebraucht werden können. Doch ist ein Kompromiß möglich. Das Kind, das aufgefordert wird,

[31]) K. Stobbe, Sprecherziehung in der Grundschule, S. 37.
[32]) M. J. Hillebrand, Kind und Sprache, S. 60.

an Hand eines Vorbildes selbst Sätze zu bilden („eine Geschichte zu erzählen"), legt einen Erlebnisgehalt in die Sprache hinein. Schon in den ersten beiden Schuljahren, in denen ein ichbezogener Expressionsdrang vorherrscht und die Sprache noch ganz im Komplex-Ganzheitlichen eingebettet ist, bieten sich Gelegenheiten zur freien Aussage wie etwa im Spielen von Fibeltexten. Bis zum Ende der Grundschulzeit wird die Dramatisierung spannungsgeladener Texte, etwa Märchen, die das Kind zur Umgestaltung in Dialoge anreizen, eine wertvolle Hilfe leisten können.

Die Sprecherziehung der ersten Grundschuljahre hängt weitgehend davon ab, ob es gelingt, sich solcher Texte als Grundlage des Sprachunterrichtes zu bedienen, in denen für das fremdsprachige Kind ein Sprechanreiz liegt. Sie muß also einen Ausgleich suchen zwischen einem Sprachunterricht, der sich nur an einen Text anschließt, und einer freien Erziehung zum Sprechen, wie sie im Muttersprachenunterricht möglich ist. Von der im Anfangsunterricht stark an einer Textgrundlage gebundenen Variation und der ersten erlebnisgeladenen Ausweitung auf eigene, bescheidene Aussagen führt die Sprecherziehung dann gegen Ende der Grundschulzeit zur freieren, selbständigen Äußerung, von der aus sich die Aufsatzerziehung anbietet.

(Schluß folgt)

Der Stand des Deutschunterrichts in der Vereinigten Arabischen Republik (VAR)

(Nach amtlichen Unterlagen bearbeitet)

1. Deutschunterricht an staatlichen Oberschulen

Während im Schuljahr 1957/58 Deutsch an 14 staatlichen Oberschulen in 38 Klassen mit 1085 Schülern unterrichtet wurde, wurde der Deutschunterricht 1958/59 auf 59 Klassen in 16 Oberschulen mit 1506 Schülern ausgedehnt. Das bedeutet eine Steigerung um 40 %. 12 dieser Schulen befinden sich in Kairo, 2 in Alexandria, je 1 zum ersten Mal auch in den kleineren Provinzstädten Zagaziq und Minya. Dieser Unterricht wurde durch 10 Dozenten des Goethe-Instituts (im folgenden kurz „Dozentur" genannt) und von 5 örtlichen, vom Erziehungsministerium eingestellten Hilfskräften erteilt. — In der Begabtenabteilung der Muster-Oberrealschule in Kairo-Maadi fanden erstmals auch 8 syrische Schüler Aufnahme, die sämtlich Deutsch als 2. Fremdsprache wählten. — Im kommenden Schuljahr werden für diesen Deutschunterricht zusätzlich auch die 15 ägyptischen Studienräte zur Verfügung stehen, deren zwanzigmonatige Ausbildung am G.-I. München im August 1959 abgeschlossen ist (s. auch DdLiA 1958, S. 161).

2. Deutschunterricht an staatlichen Vorbereitungsschulen

Erstmals konnten im lf. Schuljahr die Schüler von 4 Vorbereitungsschulen (2 in Kairo, 2 in Alexandria) Deutsch als e r s t e Fremdsprache wählen. Den Unterricht dieser insgesamt 63 Schüler erteilen 3 Dozenten des G.-I. und 1 vom Erz.-Min. dotierte Lehrkraft. Für diese Schüler bleibt Deutsch die 1. Fremdsprache

auch in der Oberschule, also für weitere 6 Jahre. Und da im Erziehungssystem der VAR nur für Sprachen, die als 1. Fremdsprache betrieben worden sind, Lehrstühle an der Universität eingerichtet werden dürfen, ist damit die Voraussetzung für künftige germanistische akademische Lehrstühle geschaffen worden. — Wenn die in Abschnitt 1 genannten ägyptischen Lehrer aus Deutschland zurückkommen, werden einige von ihnen auch an den Vorbereitungsschulen eingesetzt werden können. Um aber an weiteren Vorbereitungsschulen Deutsch als 1. Fremdsprache einführen zu können, benötigt das Erz.-Min. der VAR zunächst noch 2 Lehrkräfte aus Deutschland für mindestens 3 Jahre.

3. Deutschunterricht an der Staatl. Sprachen-Hochschule in Kairo

Diese ist z. Zt. noch das einzige Institut im Mittleren Osten, das ein vierjähriges Vollstudium der deutschen Sprache ermöglicht. Zur Zeit unterrichten an ihr 7 hauptamtliche deutsche Dozenten, ein weiterer soll demnächst eingestellt werden. In der Hauptabteilung der Sprachenhochschule erhalten 162 Studenten wöchentlich 16—18 Std. Deutsch; in den Abendkursen sind es 132 Studenten mit wöchentlich 8 Std. Deutsch. Ein 9. Dozent aus Deutschland wird für 1959/60 benötigt. — Im vergangenen Jahr wurde eine Anzahl von Studenten zur Teilnahme an Ferienkursen in der Bundesrepublik eingeladen, was sehr gut gewirkt hat. Eine Anzahl von ihnen erhielten vom Erz.-Min. besondere Diplome, und dieses sprach dabei die Bitte aus, daß solche Einladungen auch in diesem Sommer erfolgen möchten. Gedacht ist dabei an die Entsendung von 30 Studenten.

4. Deutschunterricht an ägyptischen Universitäten

Er wird durchweg von ortsansässigen (z. T. deutschen) Lehrkräften erteilt. Ein deutsches Lektorat soll demnächst eingerichtet werden als Vorstufe eines germanistischen Lehrstuhls, der für nächstes oder übernächstes Jahr geplant ist. — An der Islamitischen Azhar-Universität unterrichten dagegen Dozenten des Goethe-Instituts. — Durch eine Prüfung im Dez. 1958 wurden die Besten der Teilnehmer festgestellt. Diese werden jetzt in einem Sonderkurs auf ein Studium in Deutschland vorbereitet. — Im W.-S. 1958/59 wurde erstmals auch der Deutschunterricht an der Kairoer Amerikanischen Universität aufgenommen. Er wird bei 70 Hörern durch ein Mitglied der Dozentur und eine Ortskraft erteilt, die das Diplom des G.-I. besitzt.

5. Deutschunterricht an Höheren Technischen Instituten

Am Höheren Gewerbelehrer-Institut in Kairo-Heluan erhalten z. Zt. rd. 300 Studierende Deutschunterricht. An den Höheren Technischen Instituten in Mansoura und Minya sind es je 106 Teilnehmer, am Höheren Landwirtschaftlichen Institut in Moshtohor 120. Diese insgesamt 632 Studenten werden von 3 Lehrkräften der Dozentur und 5 Ortskräften unterrichtet. An den genannten 4 Instituten ist Deutsch einzige Fremdsprache. Der Unterricht dient vor allem der Vorbereitung auf das 2. praktische Jahr, das die Studenten seit 1956 in Betrieben der Bundesrepublik verbringen. Das Erz.-Min. möchte, daß sie nach ihrer Rückkehr in den zwei restlichen Jahren ihrer Ausbildung weiterhin deutschen Unterricht erhalten, und hat dafür 5 weitere deutsche Dozenten angefordert.

6. Deutschunterricht an anderen Institutionen

An mehreren Volkshochschulen, die in Ägypten von großer Bedeutung sind und beträchtliche Hörerzahlen aufweisen, entwickelt sich der Deutschunterricht weiterhin gut. Es sind die Volkshochschulen in Kairo (4 Kurse mit 120 Hörern), Alexandria, Assiut und Luxor. — Die Deutsche Evg. Oberschule in Kairo erteilt z. Zt. 6 Kurse für Anfänger, 3 Zwischenkurse für Anfänger im 2. Semester, 2 Kurse für Fortgeschrittene und 2 Oberkurse. Insgesamt nehmen 321 Erwachsene an diesen besonders erfolgreichen Kursen teil, für die sich die Lehrkräfte der Dsch. Evg. Oberschule vorbildlich eingesetzt haben. — Die Dozentur Kairo hat sich dann weiterhin an der Durchführung ständiger oder zeitweiliger Deutschkurse an privaten Wirtschaftsunternehmungen beteiligt; so unterrichtet z. B. ein Dozent in El Mahalla al Kubra 90 Angestellte der Misr-Spinnerei und Weberei, des größten ägyptischen Textilunternehmens. — In Kairo laufen ferner Kurse am Architektur-Institut, am Koptischen Institut, an einer Rüstungsfabrik und einer Papierfabrik.

7. Konversationszirkel im Deutschen Kultur-Institut in Kairo

Diese vom G.-I. eingerichteten Zirkel erfreuen sich eines starken Zuspruchs. Bisher bestehen 4 Zirkel mit 120 Teilnehmern, ein 5. wurde vor kurzem eingerichtet. Die Leitung haben Lehrkräfte der Dozentur.

8. Heranbildung arabischer Deutschlehrer

Die Ausbildung der 15 ägyptischen Studienräte durch das G.-I. (s. oben Punkt 1) führte zu ausgezeichneten Ergebnissen. Ende Februar 1959 sind weitere 30 ägyptische Lehrer ausgereist, um ab 1. März an der zwanzigmonatigen Ausbildung durch das G.-I. teilzunehmen.

9. Lehrbücher

In den Vorbereitungsschulen mußte man zur Erlernung der lateinischen Lettern eine Fibel einführen. Man wählte dafür die neue „Auslandsschulfibel" von R. Schröter (Verl. Diesterweg). Sie soll auch im kommenden Schuljahr noch benutzt werden. Bis 1959/60 hofft man, eine für die besonderen Bedürfnisse des arabischen Raums geeignete „Deutsche Fibel für Araber" herausgeben zu können. Die Vorarbeiten dafür haben schon begonnen. — Das in Kairo geschaffene Unterrichtswerk „Deutsch für Araber" von Steppat-Klopfer hat sich ausgezeichnet bewährt und auch im Buchhandel durchgesetzt. (Es wird übrigens jetzt auch an den Schnellerschen Lehranstalten im Libanon benützt.) — Ferner soll ein deutsch-arabisches technisches Wörterbuch mit 20—30 000 Wörtern geschaffen werden, für das Autor und Verleger bereits gefunden sind. Es ist hauptsächlich bestimmt für den Gebrauch an den in Gründung begriffenen Industrial Education Services in Kairo und Aleppo sowie für die Studenten der Höheren Technischen Institute (s. oben Nr. 5), die ihr 2. praktisches Jahr in deutschen Betrieben ableisten.

10. Sommerkurse in Deutschland

Italien, Spanien und andere Länder laden besonders befähigte Sprachstudenten zu Sommerkursen an ihre Universitäten ein und erteilen ihnen Stipendien. Die

Bundesregierung beabsichtigt, ebensolche Stipendien zu gewähren, und zwar zunächst 8 für Kurse an deutschen Universitäten und 6 für zweimonatige Kurse am G.-I. München.

11. Die Ausbildung von weiteren 100 arabischen Deutschlehrern

wird angestrebt. Sie würde sich nicht nur in der VAR, sondern im ganzen arabischen Raum günstig auswirken und das Studium und Praktizieren der Ägypter im Bundesgebiet — trotz intensiver kultureller Bemühungen der Länder des Sowjetblocks — beträchtlich steigern.

Zum Stand des Deutschunterrichts an den höheren Schulen im Transvaal

Von Studienrat a. D. O. H. Hartmann, Fachreferent für Deutsch, Alberton/Transvaal

Vor dem zweiten Weltkriege war eine stetige Zunahme der Zahl südafrikanischer Kinder, die im Transvaal Deutschunterricht genossen, zu verzeichnen. Ähnlich lagen die Verhältnisse in anderen Provinzen: im Kap schwankten die Ziffern der Matrikulanten, die Latein als dritte Sprache *) nahmen, in den fünf Jahren vor dem Kriege zwischen 1000 und 1100; die Zahlen für Deutsch dagegen stiegen in diesem Zeitabschnitt von 801 auf 923. Die Schulbevölkerung des Transvaal stand in den Vorkriegsjahren noch hinter der der Kapprovinz zurück. Im Jahre 1939 meldeten sich 3969 Kandidaten zum Kapschen Senior Certificate, jedoch nur 2439 zum Transvaalschen Matrik. An 41 von den 62 höheren Schulen des Transvaal wurden 736 Kandidaten für Deutsch vorbereitet.

Der moralische Schlag, den Kriegsereignisse, Propaganda und Kriegsverlauf auf allen Feldern der deutschen Entwicklung in Übersee zufügten, kann aus dem Folgenden abgelesen werden: Im Jahre 1946 meldeten sich 2649 Matrikulanten aus 88 Schulen des Transvaal zum Matrik, jedoch nur noch 653 aus noch 41 Schulen zur Prüfung in Deutsch.

Der Wiederaufbau Deutschlands hatte zur Folge, daß das Ansehen alles Deutschen wieder stieg und somit auch die Zahl der Schüler, die Deutsch als dritte Sprache und damit als Universitätszulassungsfach wählten. Der schnelle Anstieg der Schulbevölkerung im Transvaal führte zwischen 1954 und 1958 zur Errichtung von 33 höheren Schulen; die Zahl der Schulen, an denen Deutsch gelehrt wurde, stieg sogar um 21.

Verschiedene Tatsachen hemmen jedoch die Ausdehnung des Deutschunterrichts, so z. B., daß immer mehr andere Fächer als Zulassungsfächer für ein Universitätsstudium anerkannt werden, ferner die steigende Anzahl der Reifeprüfungskandidaten, die — nicht zur Universität strebend — Handelsfächer wählen. (Im Jahre

*) 1. Sprache: Englisch, 2. Sprache: Afrikaans.

1958 waren es fast 1000 Schüler, die sich in Handelsrechnen und Buchhaltung anmeldeten, über 1000 in Handfertigkeit, über 1200 in Haushaltslehre.)

Ferner kann erwähnt werden, daß mit der zunehmenden Industrialisierung der Welt, und im hohen Grade auch Südafrikas, die Schüler, die bei der im südafrikanischen Unterrichtswesen weithin dem Einzelnen überlassenen Wahl seiner Fächer der Mathematik und den Naturwissenschaften zustreben.

Würden die A-Bahnen des differenzierten Unterrichts im Transvaal nicht eine dritte Sprache in der Fächerzusammenstellung mit Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern zu koppeln pflegen, so wäre mit verhältnismäßig größerem Terrainverlust für diese 3. Sprache zu rechnen. Tatsache bleibt, daß Französisch sich im Laufe der letzten drei Jahre erhält (zwischen 200 und 250 Matrikulanten), Latein langsam steigt (von ca. 1050 auf 1200 Prüflinge), Deutsch sich schnell zur Spitze schiebt (1956: 992, 1958: 1255 Matrikkandidaten).

Dies ist zum Teil den Spitzenleistungen der deutschen Technik zu verdanken. Seit der Jahrhundertwende beruhte das deutsche Ansehen in Transvaal zu einem Teil auf der Bewunderung für die Treffsicherheit der im Burenkrieg verwandten Mausergewehre. Heute wird das Verkehrsbild weithin von Volkswagen und Mercedes und anderen deutschen Wagen beherrscht, um nur e i n Gebiet zu nennen. Die Einschätzung der Nationen im technischen Zeitalter geschieht nach ihren Leistungen und den das Individuum beeindruckenden und betreffenden technischen Fakten. Als Folge eines weiteren Vordringens Deutschlands in Wirtschaft und Technik kann wahrscheinlich für die Folgejahre eine Steigerung des Interesses für Deutsch als Schulfach vorausgesagt werden. Leider hat an der bisherigen Steigerung das nach dem zweiten Weltkrieg in großer Zahl eingewanderte Deutschtum nur geringen Anteil. Aus Gründen, die hier nicht berührt werden können, senden die Neueinwanderer ihre Kinder in englische Schulen. Nun bestehen bislang nur wenige Schulen mit englischer Unterrichtssprache, an denen Deutsch gelehrt wird. An diesen Schulen wird Latein, Französisch, Griechisch, selbst Hebräisch als dritte Sprache gelehrt. Nebenbei gesagt tobt der Streit um Anerkennung oder Nichtanerkennung der Eingeborenensprachen als Universitäts-„vrystellingsvakke" zur Zeit heftig. Auch das Schicksal von Latein ist im Augenblick in anderer Hinsicht in der Schwebe. Entscheidungen hierüber beeinflussen ganz wesentlich die Rolle, die Deutsch in Zukunft an den höheren Schulen spielen wird. Diese Einflüsse komplizieren zwar die Lage, doch kommen wir nicht darum herum, feststellen zu müssen, daß Kinder deutscher Einwanderer Schulen mit Englisch als Unterrichtssprache dem Deutschunterricht meist verloren sind.

Eine Folge ist, daß zu wenig deutscher Lehrernachwuchs vorhanden ist. In Johannesburg ist die Deutsche Höhere Schule die einzige, die Nachwuchs stellen kann; auch an der Hoërskool in Piet Recief und an einigen anderen Afrikaans-Medium-Schulen auf dem Lande nehmen die Kinder Alteingewanderter Deutsch. Ihre Zahl genügt aber nicht, die Lehrerfrage zu lösen. Zumeist sind es Afrikaner, die im Transvaal Deutschunterricht erteilen.

Das mangelnde Interesse am Lehrerberuf beruhte bis vor kurzem auf der im Verhältnis zum Landesniveau recht schlechten Bezahlung der Lehrer. Hierin ist jedoch eine Besserung eingetreten: Nach dem Matrik liegen zumindest 3 Jahre Universitätsstudium vor den jungen Leuten, dann ein praktisches Jahr, wobei die

Studienkosten jedoch unter gewissen Bedingungen weithin vom Staate getragen werden. Sodann beginnt der Junglehrer mit £ 750.— im Jahr und steigt innerhalb von 13 Jahren auf £ 1500.—. Dies ist nicht bestechend, doch tragbar, wenn in Betracht gezogen wird, daß auch ein jährlicher Bonus, ein ganzes Quartal Langurlaub nach fünf- oder mehrjähriger Dienstzeit und Aufstiegsmöglichkeiten bestehen.

Es wäre zu wünschen, daß sich mehr südwester Jugend dem Transvaaler Dienst zur Verfügung stellt. Im Jahre 1958 waren 21 Deutschlehrerstellen im Transvaal ausgeschrieben. Sie konnten nicht alle besetzt werden. Schulen, die sich für Deutsch interessieren und keine geeignete Lehrkraft finden können, werden u. U. anstatt des Deutschen ein anderes Fach einführen. Versäumte Gelegenheiten kehren nie wieder. Für das Jahr 1959 sind 31 deutsche Lehrstellen an Transvaaler höheren Schulen ausgeschrieben. Es scheint nicht entfernt möglich, daß sie besetzt werden können.

Wenn man bedenkt, wie viele Afrikaner, die Deutsch gelernt haben, in Deutschland studieren, deutsche Fachliteratur lesen und Verbindungen mit Deutschland auf technischem und geistigem Gebiet aufnehmen, dann kann man nur besorgt sein über das im Augenblick Versäumte.

Wohl stehen obengenannte Faktoren und auch technische Elemente einer Ausbreitung des Deutsch-Unterrichts im Transvaal entgegen, doch soll sich eine Fachschaftssitzung im September d. J. mit einem Teil der technischen Fragen beschäftigen. Im Augenblick einer schnellen Entwicklung ist die Lehrerfrage als der Faktor anzusehen, der sich am meisten einer Ausbreitung des Deutschunterrichts entgegenstellt.

Eine von mir im Mai 1958 veröffentlichte Notiz „Bald wird die 100-Zahl erreicht sein" *) sprach die Hoffnung aus, daß an 100 Schulen im Transvaal in naher Zukunft Deutschunterricht erteilt werden würde. In der im April 1958 erschienenen Liste zu besetzender Stellen erscheinen acht neue Deutschlehrerstellen, so stark ist das Interesse. Wenn nicht Gelegenheiten versäumt würden, könnte die 100-Zahl binnen kurzer Zeit erreicht werden.

Aus dem Inhalt der nächsten Hefte

Bericht über den 6. Vorbereitungskurs für künftige Auslandslehrer (9.—16. 8. 59) — Bericht über die 4. Hauptversammlung des VdLiA (28.—29. 8. 59) — Dr. *G. R. Lind:* Schillers Wirkung in Frankreich — Dr. *L. Hettich:* 75 Jahre „Alliance Française" — *Hildegard Vogel:* Schwierigkeiten der Ausbreitung der deutschen Sprache in Chile — *Inge Lindner:* Deutschunterricht im Kindergarten — *W. Gauweiler:* Zur Geschichte der Höheren Privatschule Windhuk — *Heinz Trapper:* Warum Werkunterricht gerade an der Auslandsschule? — *Max Tepp:* Das Wort muß erlebt werden — Dr. *P. Henke:* Erdkundeunterricht an der Auslandsschule — *M. Unrau:* Leibeserziehung an der Auslandsschule — *G. D. Moos:* Vom Umgang mit Südamerikanern — *J. Bartelt:* Kenntnis der Landessprache unerläßlich für fruchtbare Tätigkeit des Auslandslehrers — *J. Bartelt:* Nationale Überheblichkeit ein Hindernis für Völkerverständigung — *S. Puntke:* Mathematikunterricht mit innerdeutschen Lehrbüchern unzulänglich. — Dr. *K. Graebner:* Vor und nach dem Auslandsschuldienst.

*) Afrika-Post, 5. Jhg., H. 2, S. 45.

Wie die Deutsche Schule in Quilmes wiedererstand

(Auszug aus meinem Tagebuch von 1952—1957)

Von Margarete Mathes (Quilmes/Arg.), Ambach/Bay.

Auf S. 193 des Jahrgangs 1957 haben wir über den damaligen Stand der wiedereröffneten Deutschen Schule in Quilmes im Süden von Buenos Aires berichtet. Es wird manchen Leser interessieren, aus den uns zugegangenen Erinnerungen von Margarete Mathes zu erfahren, wie die Schule aus kleinsten Anfängen sich entwickelte. Die Verfasserin war im letzten Krieg Sachbearbeiterin in einem deutschen Ministerium und mußte nach dem Zusammenbruch unter Verlust ihrer Habe nach Bayern fliehen. Dann war sie einige Jahre Sprachlehrerin in England und folgte dann der Einladung von Verwandten in Argentinien, um sich dort ein Tätigkeitsfeld als Lehrerin der deutschen Sprache aufzubauen. Aus Raumgründen können wir den umfangreichen Bericht hier nur gekürzt wiedergeben. *Die Schriftleitung*

Nach Argentinien brachte ich 1952 nur geringe Kenntnisse der Landessprache mit. Aber Aufbauarbeit für das Deutschtum lockte mich schon immer. Die Nachfrage nach deutschem Sprachunterricht in Quilmes war groß. Schon nach wenigen Wochen unterrichtete ich als „Wanderlehrerin" in den Häusern verschiedener Familien, dann auch in meiner Wohnung. Mit den Kindern übte ich Schreiben und Lesen, Rechtschreiben und einfachste Grundlagen der Grammatik; außerdem lernten sie Gedichte, Märchen, kleine Erzählungen und deutsche Lieder. Mit den Erwachsenen trieb ich Lektüre und Nacherzählung von Legenden und übte deutsche Volkstänze mit ihnen ein. Als man hörte, daß ich das Dolmetscher-Diplom für Englisch besaß, mußte ich auch englische Konversation erteilen. Meine Wohnung erwies sich bald als zu klein. Wir siedelten in einen größeren Raum in einer deutschen Brauerei über, dann in einen Raum der Kirche und in das Klubzimmer eines deutschen Restaurants. Schließlich stellte mir der deutsche Turnverein einen schönen Raum zur Verfügung. Jetzt konnte man schon von einer richtigen „Schule" sprechen; zum mindesten war der Anfang gemacht.

Schon bald konnte ich unter Mithilfe von zwei jungen Mädchen mit 30 Kindern auch einen deutschsprachigen Kindergarten einrichten — im gleichen Raum, in dem ich am Nachmittag den Größeren und Erwachsenen Deutschunterricht erteilte. Ein ehemaliger Schüler der früheren Quilmes-Schule gab die Anregung zur Gründung von deutschen Sprachlehrgängen, deren Grundstock meine eigenen 21 Privatschüler bildeten. Ich mußte eine Hilfskraft einstellen und fand sie in einer jungen Dame, die als Beste meinen Sprachkurs besucht hatte und das spanische Lehrerinnen-Diplom besaß. Nach kurzer Zeit liefen: 2 Deutschkurse für deutschsprechende Jugendliche und Erwachsene, 2 Deutschkurse für spanischsprechende Anfänger, 1 Fortgeschrittenenkurs für deutschsprachige Erwachsene und 2 Englischkurse für Deutsche und Spanier.

Zur gleichen Zeit bat mich der Vorstand der Banater Schwaben, in Bernal, 20 Minuten von Quilmes entfernt, ebenfalls einen Sprachkurs zu eröffnen. Es wurden sogar zwei — einer für Anfänger und einer für Fortgeschrittene, und zwar mittwochs und samstags am Nachmittag. Es meldeten sich sofort 35 Schüler und Schülerinnen. Die besonders bei Regengüssen sehr schlechten Straßenverhältnisse (der Weg mußte zu Fuß zurückgelegt werden) erschwerten oft einen plan-

mäßigen Unterricht. Aber die Begeisterung der Schüler entschädigte für viele Mühen. Die Kinder lernten allmählich die Sprache ihrer Eltern und Großeltern schätzen; nur wenige lehnten sie anfangs ab, weil ihnen das Spanische leichter fiel. Aber auch sie gewann ich nach und nach durch kleine improvisierte Aufführungen (Gedichtvorträge mit verteilten Rollen, Märchenspiele). Zu diesen Veranstaltungen drängten sich schließlich die Eltern und geladenen Gäste aus staatlichen und städtischen Behörden so zahlreich, daß der Saal oder der offene Patio oft nicht ausreichte.

Am leichtesten arbeitete ich mit den zwanglos drauflosplaudernden Kleinen des Kindergartens. Die Größeren erzog ich mir Schritt für Schritt zum ungezwungenen Sprechen, aber auch zur Mithilfe bei der Bühnenausstattung durch kleine Basteleien und Malereien. Und schließlich entdeckte ich noch ein paar Sprachbegabte, die als Ansager wirken konnten, und einige Musikalische. Ich weiß, daß Kinder nur dann gut vortragen und die Zuhörer mitbegeistern, wenn sie das Gesprochene selbst miterleben. So wurde unser erstes Weihnachtsfest ein voller Erfolg — ein Fest mit Tannenbaum, Lametta, Äpfeln und Nüssen.

Das Gebäude der früheren Deutschen Schule war noch immer von der argentinischen Regierung beschlagnahmt. Der neu ins Leben gerufene Schulverein erstand ein Haus, das zwar auch noch zu klein war, es aber immerhin erlaubte, die ersten 5 Klassen und den Kindergarten unterzubringen. 1956 bestanden bereits die Klassen: 1. Inferior, 1. Superior und der 2., 3. und 4. Grad. Fünf Lehrerinnen gaben jetzt den spanischen Unterricht von 8—12 Uhr, zu dem wir ja durch Landesgesetz verpflichtet sind. Anschließend durfte und darf auch heute noch eine Stunde Deutsch erteilt werden. Diesen Unterricht erteilen die deutsche Leiterin, die deutsch-argentinische Directora und zwei deutsch-argentinische Lehrerinnen. Da die Schüler der Deutschklassen nach Alter, Haussprache und Leistungen unterteilt werden müssen, würde man mehr deutschsprachige Lehrkräfte benötigen. Aber diese sind sehr selten und haben meist kein Diplom, also keine Unterrichtserlaubnis. An die Sprachlehrgänge schlossen sich mit der Zeit nachmittags Zeichnen, Malen, Basteln und Akkordeonspiel an, letzteres mit aus dem Grund, um für kleine Feste ein Orchester zur Verfügung zu haben.

Deutsche Vorstellungen über Leistungsziel und Unterrichtsmethode kann man nicht ohne Weiteres auf hiesige Verhältnisse übertragen. Man muß unbedingt der Mentalität der hiesigen Kinder, ihrem Leistungsvermögen, aber auch den häuslichen und den klimatischen Verhältnissen Rechnung tragen.

Für den Deutschunterricht habe ich die Schüler in je eine A-Gruppe und eine B-Gruppe geteilt. In der A-Klasse sitzen (Anfänger und Fortgeschrittene getrennt!) Kinder von deutschen und deutschstämmigen Eltern, die also schon deutsche Kenntnisse mitbringen. Die B-Klasse besteht aus Kindern rein argentinischer Familien. Bei der geringen Stundenzahl für Deutsch sind ihre Leistungen wesentlich bescheidener als die der A-Klasse. Man verliert bei ihnen sehr viel Zeit, weil man jedes deutsche Wörtchen erst übersetzen und erklären muß.

Das erste Examen, das von einer argentinischen „Inspektion" — 1 Rektor und 12 Lehrerinnen! — abgenommen wurde, verlief gut. Bis auf ein schwererkranktes Mädchen erreichten alle Schüler das Ziel. Im darauffolgenden Jahr konnten wir den 5. Grad (= Kl. 6) einrichten. Die Schülerzahl ist auf 246 gestiegen. Dazu kommen aber noch rund 100 Jugendliche und Erwachsene, die wir in der sog.

„Deutschen Sprachakademie" nachmittags und abends in deutscher Sprache unterrichten. Die deutsche Kolonie hat in den letzten Jahren zugenommen. Die Nachfrage von deutscher und argentinischer Seite nach freien Plätzen in den Klassen wird immer größer. Man plant, im kommenden Jahr noch den 6. Grad (Kl. 7) anzufügen und damit die volle „Mittelschule" aufzubauen, und zwar, wenn durchführbar, in spanischer und deutscher Sprache. Die Mittelschule soll von dem aus Deutschland entsandten Kollegen eingerichtet werden. Wir sind froh und stolz darauf, daß wir in den wenigen Jahren seit 1952 dieses Ziel erreicht haben.

Persönliche Nachrichten

Zurückgekehrt sind: *Helmuth Lochmann,* L u. Schulleiter, nach 6 J. von D. Sch. Puerto Montt/Ch. am 15. 3. 59 nach Mettenheim Kr. Worms, Neugasse 18; *Eberhard Peters,* StA, nach 3¼ J. am 11. 5. 59 von D. Sch. Tokyo nach Alfeld/Leine, Gymnasium; *Christa Scharfenberg,* L, nach 3 J. von D. Sch. Santiago/Ch. nach Stuttgart-Heumaden, Bockelstr. 26.

Hinausgegangen: *Dora Guenther,* L, von Kiel am 12. 5. 59 nach Col. Alemán Quilpué/Ch.; Dr. *Werner Vorbeck,* StR, von Alfeld/Leine ab 14. 4. 59 an D. Sch. Tokyo; Dr. *Stephan Wittmann,* StPrf, von Weilheim/Obb. am 1. 9. 59 als Schulleiter an D. Sch. Col. Humboldt Caracas/Venez.

Max Tepp im Ruhestand. Im Laufe dieses Jahres tritt der in Buenos Aires lebende Kollege *Max Tepp,* einer unserer ältesten und hochverdienten Auslandslehrer, in den Ruhestand. Er will ihn in der Heimat verleben, wo er von 1912—1923 im Hamburger Schuldienst tätig war. Geboren am 12. 6. 91 in Hamburg, gründete er 1919 als junger Lehrer zusammen mit Fritz Jöde die Wendeschule in Hamburg, die bald 500 Schüler zählte. 1924 ging er, ohne vom AA entsandt zu sein, nach Südamerika und gründete im argentinischen Petroleumgebiet in Comodoro Rivadavia eine deutsche Schule (vgl. seine unterhaltende Plauderei darüber in DdLiA 1958, S. 206 ff.). Dann leitete er die D. Sch. in Bariloche/Arg. und baute ihr selbst ein eigenes Haus. 1929 war er Lehrer an der D. Sch. in Osorno/Chile, wurde aber schon nach kurzer Zeit von Prof. Dr. Keiper (s. 1958, S. 193) an die Goetheschule in Buenos Aires verpflichtet. 1943 mußte er auf Betreiben der nat.-soz. Partei sein Amt aufgeben und schlug sich bis 1948 durch, wo er als Schulleiter an die Pestalozzischule in Buenos Aires gerufen wurde. Erst 1955 konnte er zum ersten Male wieder die Heimat besuchen. Seit 1957 arbeitete er an der deutschen Abteilung der Universidad Popular und seit Anfang 1959 am neugegründeten deutschen Lehrerbildungsseminar in Buenos Aires. Zwischendurch veröffentlichte er zahlreiche Aufsätze, u. a. auch in unserer Zeitschrift, und gab im Verlag „Die Umwelt des Auslandsdeutschen" in Buenos Aires eine Reihe von Unterhaltungs- und Lesebüchern für die heranwachsende Jugend heraus (s. DdLiA 1958, S. 205). Wir begrüßen Max Tepp nach so langer Abwesenheit in der Heimat. Hoffentlich geht seine vom AA unterstützte Erwartung, daß ihm Hamburg die lange Auslandsdienstzeit auf sein Ruhegehalt voll anrechnet, recht bald in Erfüllung.

„Warum bist du denn so freundlich mit dem alten Herrn?" fragt die Fleischermeistersgattin ihren Mann, „100 Gramm zuviel hast du ihm auch gewogen!" — „Aus Dankbarkeit. Wenn er mich als Klassenlehrer damals nicht aus der Quinta hinausgeworfen hätte, wäre ich heute vielleicht bloß Studienrat ...".

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Leser über unsere Zeitschrift. Das Sekretariat der Martin-Behaim-Gesellschaft, Institut für deutsche Kultur im Ausland, schreibt uns: „Lassen Sie mich noch anfügen, wie sehr ich die Gestaltung der Zeitschrift DdLiA bewundere. Sie hat von Jahr zu Jahr an Gewicht gewonnen und hat für die Auslandslehrer eine wertvolle Substanz angereichert, die durch keine andere Publikation ersetzt werden kann. Wer daraus zu schöpfen versteht, kann sich auf seinem Pionierposten draußen bestimmt nicht mehr hilflos und verlassen fühlen."

Jahresbände unserer Zeitschrift. Erfahrungsberichte und Bestandsmeldungen über das deutsche Auslandsschulwesen auch der früheren Jahre sollten in jeder Auslandsschule stets zur Hand sein, so daß sie auch dem neugekommenen Lehrer zur Verfügung stehen. Sie sollten jahrgangsweise gebunden im Lehrerzimmer stehen, um immer wieder Rat und Anregung zu bieten. Das jedem Jahrgang beigegebene Inhaltsverzeichnis erleichtert das Nachschlagen. Unser Verlag M. Hueber in München liefert für selbstgesammelte Hefte Einbanddecken in Ganzleinen für DM 3,50 je Jahrgang, sowie fertig in Leinen gebundene Jahrgänge für 15 DM. Bestellungen sind an den Verlag zu richten.

Wechsel in der Leitung der Kulturabteilung des AA. Am 1. Juli hat der bisherige Kulturreferent der Deutschen Botschaft in Rom und frühere parlamentarische Staatssekretär in München *Dr. Dieter Sattler* die Leitung der Kulturabteilung übernommen. Der seitherige Leiter Dr. von Trütschler geht als Botschafter nach Karatschi. Von seinem Nachfolger werden neue Impulse erwartet: Beseitigung des Übermaßes an reiner Verwaltungsarbeit und vermehrte personelle Besetzung der einzelnen Abteilungen (hoffentlich auch in der Schulabteilung! — Schriftleitung). Man denkt auch an die Gründung eines „Kulturbeirats des AA", in welchen Fachleute der Universitäten und Schulen (hoffentlich auch der Auslandsschulen!), der Musik, der Bildenden Künste und der Museen berufen werden sollen. Doch soll er kein Seitenstück zum „British Council" werden, der bekanntlich eine von der Regierung unabhängige Einrichtung ist; die kulturpolitische Arbeit im Ausland soll nach wie vor von den Organen der Bundesregierung geleitet werden, die dem Parlament verantwortlich sind.

(nach Fr. Allg. Ztg 25. 3. 59 u. Dsch. Akad. Dienst 9. 7. 59)

Für **Beibehaltung der bisherigen Altersgrenze von 65 Jahren** hat sich der Rechtsausschuß des Bay. Senats ausgesprochen. Der Finanzminister wies dabei darauf hin, daß eine Erhöhung der Altersgrenze zwar vorübergehend dem augenblicklichen Lehrermangel abhelfen könne, auf die Dauer aber eine erhebliche Beeinträchtigung der Einstellungsmöglichkeiten für die Nachwuchskräfte bedeuten würde.

(Neue Dsch. Beamten-Ztg 5/59)

Den **Plan zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens** haben wir im Augustheft kurz skizziert, ohne selbst zu den Vorschlägen Stellung zu nehmen. Einen ausführlicheren Bericht von 13 S., der „eigene Auffassungen nicht völlig zu unterdrücken sich bemüht", bringt J. Dolch in der Zeitschrift „Welt der Schule" 7/1959. Wir empfehlen diesen Aufsatz allen unseren Lesern zur Orientierung, die sich den Plan selbst (Klett-Verlag, DM 2.—) nicht selbst beschaffen konnten, ebenso wie den anschließenden von K. A. Ederer „Zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allg. öffentl. Schulwesens", der mehrfach auf die bayerischen Schulverhältnisse abhebt.

Kaufkraftausgleich für Auslandsdienstorte. Für Bundesbeamte im Ausland wird der Kaufkraftausgleich in gewissen Abständen dem derzeitigen Stand angepaßt. Der BuMin. d. Innern hat am 9. 3. 59 neben anderen Orten die Kaufkraftzuschläge für folgende Orte neu festgesetzt: Istanbul 80 % ab 1. 1. 59, Kairo 55 % ab 1. 3. 59, Paris 60 % ab 1. 3. 59.

(Neue Beamten-Ztg. 6/59)

Kinderzuschlag bei Auslandsaufenthalt von Kindern zur Berufsausbildung. Zweckentsprechende Ausbildung eines Jugendlichen für den Beruf als Dolmetscher, Lehrer für Fremdsprachen, Auslandskorrespondent u. ä. bedingt meist auch einen angemessenen Aufenthalt im betr. Sprachgebiet. Nach dem Erl. des Bundesministers des Innern vom 22. 5. 59 ist ein solcher Auslandsaufenthalt bis zu 6 Monaten auch dann als Teil der Berufsausbildung anzusehen, wenn er nicht mit dem Studium an einer ausländischen Universität oder Sprachenschule verbunden ist, sondern wenn die Sprache nur praktisch geübt wird, z. B. bei Familienaufenthalt, als Haustochter gegen freie Station und Taschengeld, nicht aber in einem ordentlichen Arbeitsverhältnis gegen Lohn. Der Kinderzuschlag wird aber nur unter der Voraussetzung gewährt, daß anschließend die Fremdsprachenausbildung an einer Universität oder Sprachenschule aufgenommen oder weitergeführt wird.

(„Information" 21/59 des Dsch. Beamten-Kartells)

„Beihilfen — Unterstützungen — Vorschüsse, *ein Wegweiser durch die einschlägigen Bestimmungen des Bundes und der Länder*" nennt sich das von H. Treptow zusammengestellte Buch (216 S., DM 8,50, Verl. J. Jehle, München 1959): Seit 1. 4. 59 gelten im Bund neue Bestimmungen (denen sich Bayern, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein angeschlossen haben) für die Gewährung von Beihilfen in Krankheits-, Geburts- und Todesfällen. Es darf als sicher angenommen werden, daß weitere Bundesländer sich diesen Beihilfevorschriften anschließen werden. Zur Zeit noch abweichende Regelungen sind besonders angeführt. Da auch die amtlichen Vordrucke für Beihilfeanträge sowie der Text der Unterstützungsgrundsätze und Vorschußrichtlinien aufgenommen worden sind, gehört das Buch in jede Lehrerbücherei; es sollte jedem aktiven und ehemaligen Auslandslehrer bekannt werden.

Die **Hochschule für Internationale Pädag. Forschung** in Frankfurt/M. (s. DdLiA 1958, S. 233) sucht auch für 1960/61 Mitarbeiter (Lehrer, Jugendleiterinnen, Erziehungsberater), die bereit sind, ein Jahr an ihr Themen der allg. und speziellen Pädagogik zu bearbeiten. Merkblätter durch das Sekretariat, Frankfurt/M., Schloßstr. 29. Meldungen bis spätestens 15. Nov. 1959.

Die **Martin-Behaim-Gesellschaft,** Institut für deutsche Kultur im Ausland, Sitz Darmstadt, hat ihre Beziehungen zu den deutschen Schulen im Ausland in den letzten Jahren weiter ausgebaut. So konnte sie vor kurzem der jungen Deutschen Schule in *Paris* eine umfangreiche Bücherspende übergeben. Der Schulleiter Dr. Lind führte die Bücher gleich ihrer Bestimmung zu, indem er jedem Schüler 4 Bücher als vergnügliche Lektüre mit in die Sommerferien gab. — Weitere Bücherstiftungen übergab die MBG der Botschaft in Paris für das Deutsche Haus in der Cité Universitaire, für die evang. und kath. Gemeinde und für die Dozentur des Goethe-Instituts in Paris. — Dem Kuratorium der MBG gehört neben anderen namhaften Persönlichkeiten auch der Hessische Unterrichtsminister Dr. Schütte an. Zum neuen Präsidenten der Gesellschaft wurde im Juli d. J. der bekannte Musiker Prof. Wilhelm Kempff gewählt, der als Pianist, Organist und Komponist internationales Ansehen genießt.

Sonstige Länder

Äthiopien. An der D. Sch. in *Addis Abeba* werden 250 Kinder von deutschen und äthiopischen Lehrkräften unterrichtet. Unter den Schülern sind 50 Deutsche; die übrigen stammen aus 19 verschiedenen Ländern.

Belgien. Ein lang verfolgter Plan soll endlich Wirklichkeit werden: die über 400 deutschen Bergarbeiterkinder im Konsularbereich Lüttich werden vom 15. September 1959 an nicht nur die belgischen Volksschulen besuchen, sondern daneben noch geregelten Unterricht in deutscher Sprache erhalten. Der Unterricht wird von Lehrkräften der Deutschen Schule *Brüssel* an mehreren Orten mit dem Mittelpunkt *Charleroi* durchgeführt. Ähnliche Bestrebungen laufen für den Konsularbereich Antwerpen.

Chile. An den über 30 deutschen Schulen, die von der einklassigen Landschule

mit ca. 20 Kindern bis zu den Vollanstalten *Santiago, Valparaiso, Concepción* und *Osorno* reichen, sind z. Zt. 108 aus der Bu.Rep. entsandte Lehrkräfte tätig. Die Schülerzahl der 4 großen Schulen liegt zwischen 700—1000.

Indonesien. Die vor 2 Jahren gegründete D. Sch. in *Bandung* hatte 1958 70 Schüler. Um die rd. 180 schulpflichtigen Kinder der 800 in Indonesien lebenden Deutschen aufnehmen zu können, fehlt es z. Zt. an Schulräumen, Internatsräumen, Einrichtungsgegenständen und Lehrmitteln.

Iran. Aufgrund eines Abkommens zwischen der Bundesrepublik und Iran werden die 2 iranischen Gewerbeschulen in *Teheran* und *Täbris* weiter ausgebaut. An ihnen sind z. Zt. 11 deutsche Lehrer tätig. Die Maschinenausstattung wurde von der Bundesrepublik geliefert. Der Lehrplan umfaßt Metall- und Holzverarbeitung, Elektrotechnik und Kraftfahrzeugmechanik.

Jugoslawien. Die D. Sch. in *Belgrad* war nach dem Abbruch der diplomatischen Beziehungen i. J. 1957 aufgelöst worden. Die Nachricht, sie sei jetzt von der Sowjetzone übernommen worden, trifft nach Auskunft des AA nicht zu. Der deutsche Schulunterricht für die ortsansässigen deutschen Kinder wird im Gebäude der französischen Botschaft erteilt.

Kolumbien. Durch Entschließung der KuMinKonf. vom 8. 10. 57 hatte das Col. Andino/Deutsche Schule in *Bogotá* die Erlaubnis zur Einrichtung einer Klasse „Selekta", erhalten, die sich an die oberste Bachilleratsklasse anschließt. Ihre Abschlußprüfung soll zusammen mit der vorausgegangenen Bachilleratsprüfung zur Ausstellung eines deutschen Reifezeugnisses berechtigen, das den Reifezeugnissen der innerdeutschen Vollanstalten gleichberechtigt ist. Im Febr. 1959 konnte diese Klasse erstmals mit 12 Schülern und Schülerinnen eröffnet werden (6 aus der eigenen Schule, 4 von anderen Schulen Kolumbiens, 1 mit Reifeprüfung von Canada, 1 von D. Sch. Santiago de Chile). Die 1. Reifeprüfung wird voraussichtlich Ende Oktober/Anfang November 1959 (am Schuljahrsende) stattfinden. Auch für das nächste Jahr liegen bereits Anfragen und Anmeldungen für die Selekta vor, darunter solche aus anderen Ländern Mittel- und Südamerikas. Die D. Sch. in Bogotá ist mit dieser Einrichtung die erste Schule in Zentral- und Südamerika, an der das deutsche Abitur abgelegt werden kann. P. L.

Luxemburg. Im Juli d. J. haben an der Europa-Schule" in Luxemburg-Stadt 24 Prüflinge (13 J, 11 M) das erste „Europäische Reifezeugnis" erworben. Unter ihnen waren 9 Deutsche, 5 Franzosen, 4 Belgier, 4 Italiener, 1 Niederländerin und 1 Österreicherin. Obwohl Österreich nicht Mitglied der EWG ist, hat das Österr. Unterrichtsministerium ausdrücklich die Gleichberechtigung der Prüfung mit der österr. „Matura" anerkannt. Das Reifezeugnis ist in 4 Sprachen (F, It, Holl, D) ausgestellt und berechtigt zum Studium an allen Universitäten der 6 Länder der Montan-Union. Vorsitzender des Prüfungsausschusses war der Rektor der Univ. Straßburg Prof. Angelloz; im nächsten Jahr löst ihn Prof. Campedale (Univ. Florenz) ab. — Die Schule besteht z. Zt. aus 1 KiGarten, einer 5-klassigen Grundschule und einer 7-klassigen Oberschule, die von ihrem 4. Schuljahr ab eine Spezialisierung nach 3 Zweigen erlaubt: 1. L + Gr, 2. L + Math + Natw., 3. Mod. Sprachen + Math + Natw. Entsprechend machten das Abitur 7 Schüler im humanistischen Zweig, 14 im Zweig des RGymnasiums und 3 im „modernen" Zweig. — Das Kennzeichen der Schule ist ihre Mehrsprachigkeit. Ähnlich wie an unseren Auslandsschulen müssen die Kinder schon in der Grundschule eine 2. Sprache (entweder D oder Fr) als Arbeitssprache lernen. Im übrigen wird der Grundunterricht je nach der Nationalität der Kinder in Holländisch, Deutsch, Französisch oder Italienisch erteilt. Von der 2. Klasse der Oberschule ab werden Geschichte, Geographie und Biologie, von der 4. Kl. ab auch Physik, Chemie und Kunstgeschichte abwechselnd in deutscher und französischer Sprache vorgetragen. Von Kl. 3 der Oberschule ab ist auch Englisch Pflichtfach. Der Unterricht in Geschichte und Erdkunde behandelt die Eigenentwicklung der einzelnen Länder in europäischer Sicht. — Entstanden ist die E.-Sch. auf Wunsch der

wegen der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl nach Luxemburg gekommenen Beamten, der Diplomaten und von freiberuflich Tätigen. Sie erhielt 1957 ein neues modernes Schulgebäude und wird von den 6 Mitgliedsstaaten und der Montanbehörde getragen. Heute findet man in ihr neben Kindern von Beamten der MU, der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft EWG, des Euratoms, der internationalen Banken und des Europäischen Gerichtshofs auch die Kinder italienischer Bauarbeiter.

Niederlande. Unter den 97 Schülern der D. Sch. in *Den Haag* sind 55 deutscher, 18 schweizerischer, 16 österreichischer und 8 anderer Staatsangehörigkeit. Sie werden von 9 deutschen und 9 holländischen Lehrern unterrichtet.

Portugal. Für die D. Sch. in *Lissabon* ist der Bau eines neuen modernen Schulgebäudes beschlossen worden.

Spanien. Neue deutsche Schulgebäude entstehen in *Madrid, Bilbao* und *Valencia.* Der Grundstein für die Madrider Schule wurde im Februar 1959 gelegt. Sie wird rd. 1000 Schüler aufnehmen können. Auch in Valencia und Bilbao hat man mit dem Bau bereits begonnen.

Südwestafrika. Im südwester deutschen Schulwesen haben sich einschneidende Besserungen durchgesetzt. Die programmatische Erklärung der Nationalen Partei enthielt den Passus, „daß es verkehrt sei zu versuchen, jemandes Muttersprache zu unterdrücken, und daß das Fortbestehen der deutschen Sprache in SWA als allgemeine Umgangs- und Haussprache hauptsächlich an den Deutschsprechenden selbst liegt". Auf Grund des Kommissionsberichtes wurde dann Deutsch zur 3. Nationalsprache in SWA erklärt. Auswirkungen sind heute u. a. die Herausgabe des Amtsblatts und verschiedener amtlicher Vordrucke in deutscher Sprache. Für das Unterrichtswesen wurde bestimmt: Deutsch darf an den deutschen Abteilungen der Regierungsschulen und an den Privatschulen bis Std. V (bisher IV) Unterrichtssprache („Medium") sein; wo Eltern wünschen, daß Deutsch auch in höheren Klassen Unterrichtssprache wird, ist die Regierung für diesen Zweck zu Subventionen an die Privatschulen bereit. Damit war den dsch. Privatschulen das Recht zugestanden, den Muttersprachenunterricht bis zum Schulabschluß (Mittelstufe bis Std. VIII, Oberstufe bis Std. X) durchzuführen. Nachdem 1958 das überhaupt erste Junior-Certificate-Examen in Südwest abgehalten wurde, wird es ab 1961 wieder in deutscher Sprache abgenommen. [Ein weiterer Erfolg war, daß schon 1958 bei diesem Examen 2 Lehrer der Höh. Privatschule Windhuk als Prüfer fungieren konnten; auch für 1959 gehören 2 ihrer Lehrer der staatl. Prüfungskommission an.] Mitte Juni d. J. hat nunmehr eine Elternversammlung der HPSch *Windhuk* beschlossen: 1. Der deutsche Muttersprachenunterricht wird bis einschl. Std. VIII weitergeführt. 2. Die Entscheidung, welches das Unterrichtsmedium in Std. IX und X sein soll (E oder D), soll erst getroffen werden, wenn die Stellungnahme des Matrik-Rates bekannt ist. 3. Ein freiwilliges 13. Schuljahr (nach dem Matrik-Examen und mit deutscher Unterrichtssprache) ist wünschenswert, wenn es finanziell verwirklicht werden kann. Dieses „Nachmatrikjahr" wurde damit begründet, daß die Schule dann auch mit Zuzug von Schülern aus der SA.Union rechnen könnte, die später auf einer deutschen Universität studieren wollen (z. B. Kindern des deutschen diplomatischen Personals). Bisher müssen nämlich die nach dem 12. Schuljahr mit dem Matrik abgehenden Schüler deutscher Staatsangehörigkeit v o r der Zulassung zu einer dsch. Universität eine sog. „Nostrifizierungsprüfung" ablegen und können nur so zu einem dsch. Staatsexamen zugelassen werden. Schüler südafrikanischer Staatsangehörigkeit können zwar ohne weiteres ihr Studium aufnehmen, aber kein dsch. Staatsexamen ablegen. — Die D. Sch. in *Karibib* hat schon seit Anfang dieses Schuljahres den muttersprachlichen Unterricht von Std. V bis Std. VIII erweitert. Der Schulbericht von *Lüderitzbucht* meldet, daß man auch dort Deutsch als Unterrichtssprache bis Std. VIII einführen will.

Die D. Sch. *Lüderitzbucht* hat vom 13.—16. Juni 1959 ihr 50jähriges Bestehen gefeiert, wozu auch Abordnungen der Schu-

len in Windhuk und Karibib erschienen waren. Der mit Bildern aus der Schulgeschichte geschmückte Festbericht bringt mehrere Beiträge zur Schulgeschichte der 50 Jahre, die Glückwunschschreiben des Deutschen Botschafters in Pretoria, des Administrators von SWA, des Direkteur van Onderwys (Oberschulbehörde) und des Bürgermeisters der Stadt, sowie Grußworte früherer Schulleiter und Lehrer. Die Schule besuchen z. Zt. 173 Kinder (82 J, 91 M), davon 94 auswärtige, die in den beiden Schülerheimen untergebracht sind. Beim Fest wurde der Grundstein für ein neues großes und modernes Schülerheim gelegt. Den Lehrkörper bilden 5 Herren und 4 Damen. — Wichtig ist der Beschluß, von 1960 ab die bisher mit Std. VIII endende Mittelstufe bis zum Matrik (Std. X) auszubauen, so daß es der jetzigen obersten Klasse i. J. 1961 möglich sein wird, erstmals das Senior Certificate und damit die Reife für die südafr. Universität zu erwerben.

Die Höh. Privat-Sch. *Windhuk* wird ihre 50-Jahr-Feier Mitte September abhalten.

(nach Windhuker Allg. Ztg 19. 6. 59 u. Schulberichten Windhuk und Lüderitzbucht)

Büchertisch

Langenscheidts Sprachplatten, Engl. Franz., Ital., Span. — Je Kurs 4 unzerbr. 17 cm-Platten (45 Umdr.) u. 4 Texthefte (72 S.) in Kassette DM 24.—. Verlag Langenscheidt K. G. Berlin-Schöneberg 1958. — Moderne Sprachplatten, wie sie in technischer Vollendung, mit erstklassigen Sprechern und Sprecherinnen und zu erschwinglichen Preisen heute zur Verfügung stehen, sind für viele aus einem ernsten Sprachstudium nicht wegzudenken. Der Auslandslehrer insbesondere, der im Umgang mit Fremdsprachigen, dienstlich und privat, ohne aktive Sprachbetätigung nicht auskommt, der klare Kenntnisse phonetischer Eigenheiten schon für eine erfolgreiche deutschunterrichtliche Tätigkeit benötigt, kann sich solcher Schallplattenhilfe äußerst wirksam bedienen Sie bedeutet dazu Energie- und Zeitersparnis. Die Langenscheidt-Platten, Ergebnis langjähriger Erfahrung und hergestellt von der qualitätsverbürgenden *Deutschen Grammophon Gesellschaft*, erfüllen die angezeigten Forderungen. Sie enthalten anregende und heitere Dialoge aus täglichen Situationen Auslandsreisender. Feste Redewendungen, wie sie Alltagsgeschäft und Höflichkeit bedingen, gehen mit ihren etwa 800 Wörtern und ihren naturtreuen Klangeigentümlichkeiten nach wiederholtem Hören und Lauschen mühelos ins Gedächtnis und drängen zum Nachsprechen und zu praktischer Verwendung. Kennrillen erleichtern Wiederholungen gewünschter Textteile. Eingestreute Situationsgeräusche und kurze, liebenswürdige Musikeinlagen verstärken den Reiz des Abhörens. — Die angefügten Begleithefte bieten neben nützlichen Anweisungen für das Hören, Nachsprechen und Schreiben den Sprechtext im Original und in deutscher Übersetzung, die verwendeten Vokabeln in Übersicht, grammatische Erläuterungen, Übungen und willkommene Darstellungen über Eigenheiten und wissensnötige Dinge des fremden Landes und seiner Menschen. Passende, z. T. lustige Bebilderung erhöht die Einprägsamkeit auch vom Optischen her. — Zunächst für Anfänger gedacht, vermitteln die Plattenkurse doch auch Fortgeschrittenen neben der Kenntnisauffrischung beachtliche Bereicherung. Krull

Albert Furch und Fritz Wolfart: **„Grundriß der Biologie".** Für das 5—8. Schuljahr. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt, Berlin, Bonn, 1. Aufl., 1958. VIII u. 212 S., 395 Abb. und 13 Doppeltafeln. Pbd. lackiert, DM 12.—. — Nach Lebensgemeinschaften geordnet, werden in gedrängter Darstellung die einheimischen Tiere und Pflanzen behandelt, ergänzt durch Abschnitte über fremde Zootiere, Nutz- und Zierpflanzen. Die sehr guten, meist farbigen Textillustrationen sind leider zu klein, auch auf jeder Tafelseite

(zwei mit erwähnenswerten Farbfotografien) drängen sich sechs Bilder. Die Beobachtungsaufgaben sind ausgezeichnet und dürften nicht nur den Schüler zur Eigentätigkeit anregen. Für die Behandlung von Lebensgemeinschaften findet sich eine Stofffülle an Tier- und Pflanzenarten, wie sie mehrbändige, systematisch geordnete Unterrichtswerke oft nicht erreichen. Zu kurz kommt nur das Hochgebirge. Für die Übersicht über Tier- und Pflanzenreich sorgen hervorgehobene Merksätze und ein systematischer Anhang. Die Wechselbeziehungen innerhalb eines Biotops aber müssen durch den Lehrer erläutert und geklärt werden, trotz der Hinweise im Text, denn die jedem Lebensraum vorangehenden Bemerkungen sind unzureichend, und man vermißt hier besonders einführende, großformatige Bilder, die einmal Flora und Fauna in ihrer gemeinsamen Umwelt zeigen (z. B. Weiher, Hochmoor, Buchenwald im Frühling usw.). Auch die allgemeinen biologischen Gesetzmäßigkeiten werden bei der Besprechung der speziellen Formen gebracht, daher dürfte ein Unterricht ausserhalb Mitteleuropas mit diesem Werk schwierig sein. Graebner

Carl Doka: **Kulturelle Außenpolitik.** Verlag Berichtshaus Zürich, 1956, 364 Seiten. DM 19.—. — Das Werk beleuchtet jenen Teil der Außenpolitik, der gemeinhin wenig Beachtung findet, aber heute in wachsendem Maße immer mehr Gewicht in den vielfältigen und vielschichtigen Beziehungen der Völker unmittelbar, doch auch im Bereich der internationalen Organisationen gewinnt. Neben dem Modellfall der schweizerischen Kulturpolitik im Ausland werden allgemein Motive und Elemente der Kulturdiplomatie, dazu auf Grundlage umfangreichen Materials die Kulturwerbung von 31 Staaten dargestellt. Bei der Schilderung der Bemühungen um vertraglichen Kulturaustausch bilateraler oder multilateraler Art auf regionaler und universeller Basis hat der als Praktiker und Journalist erfahrene und bekannte Verfasser aus einer weitgespannten und eingehenden Kenntnis der Materie schöpfen können. — Das Gespräch um eine neue Konzeption des deutschen Beitrages zur internationalen Kulturpolitik, in der Sache und im Stil, ist erfreulich in Gang gekommen. Der Bundesaußenminister gab sein bekanntes Interview in der „Süddeutschen Zeitung". Auf der letzten Jahrestagung des „Institutes für Auslandsbeziehungen" in Stuttgart sprach Bundestagspräsident Dr. Gerstenmaier über deutsche Kulturpolitik im Ausland. In der Heimvolkshochschule Bergneustadt trafen mit vielen Praktikern Bundestagsvizepräsident Prof. Dr. Carlo Schmidt, Dr. Franz Thierfelder, Dr. Johannes Schmidt vom AA., Winfried Böll von der Carl-Duisberg-Gesellschaft und Dieter Beilenstein von der Auslandsabteilung des Verbandes deutscher Studentenschaften zu einer Diskussionstagung über das Thema „Die kulturelle Stellung der Bundesrepublik in der Völkergemeinschaft" zusammen. Die Studentenschaften setzten in Bad Honnef das Gespräch fort, in dem die Auslandslehrer als Sachkenner, Praktiker und Gesprächspartner nicht fehlen dürfen. Wir sehen heute klarer denn je die deutschen Schulen im Ausland als einen integrierenden Bestandteil der deutschen Bemühungen um eine friedlich zu ordnende Welt. Dokas Werk sei deshalb allen ehemaligen und jetzigen Auslandskollegen warm empfohlen. Koch

Gabriela Mistral: **Gedichte,** hgb. v. Albert Theile, 276 S., DM 27.—. — *Saint-John Perse:* **Dichtungen.** Französisch und Deutsch, hgb. von Friedhelm Kemp, Ganzl. 464 S., DM 26,—. Verlag Luchterhand, Darmstadt-Berlin, 1958. — Fremde moderne Lyrik in der deutschen Schule? Das kann nur die höhere Schule sein, wenn es sich nicht um hochwertig eingedeutschte, nachgedichtete Lyrik handelt, was uns außer Rilke und Hofmannsthal, Borchardt und Vossler kaum einige mehr schenkten. — Auf die Gefahr hin, ein „terrible simplificateur" gescholten zu werden, doch die Einstufung: Epik für das hohe Alter, Drama für das mittlere und Lyrik für die Jugend, soweit sich ästhetische an psychologische Kategorien grob anpassen lassen. Nun ist die moderne Lyrik deutscher Zunge immer mehr dem Sentiment, der Stimmmung, dem reinen Gefühl entfremdet; allein ein schwieriger Chiffernkode

kann sie noch aufschließen. Das gilt viel weniger für die ganz Großen, die schon wieder zur volkstümlichen „edlen Einfalt" finden. Nobelpreise sind immer noch in der Regel echte Auszeichnungen, wirkliche Höhenmarken. So unverkennbar bei Gabriela Mistral, Südamerikas lauterster, weltgängigster Stimme, die baskisch, indianisch anhob, übermenschlich ausklang. Viel von ihr ist nur für Erwachsene, aber die „Wiegenlieder", die „Weisen von Mutter und Kind" sind nicht nur für Mädchenklassen. Universale Aussage ist ihr gesungener Tageslauf, ihr Lied auf „die Dinge, die ich niemals besaß, mit den andern, die ich nicht mehr habe", als da sind: Wasser und Mandelblütenduft, die Ozeaninsel und der Stein aus Oaxaca. Hier spricht die Seele Amerikas durch das leidgeprüfte Herz einer Frau und Lehrerin, die ihrem Stand in diesem Bande ein so schönes Gebet vermachte, daß es in beiden Sprachen in jedes Lehrerzimmer gehörte. In beiden Sprachen hätten wir uns auch diesen Band gewünscht, wie der noble, wagemutige Verlag es auch mit vier französischen Meisterausgaben veranstaltete. Und wenn sich schon 20 Übersetzer, darunter Krolow, an der großen Mistral versuchten, warum nur 2 hier zu Wort kommen lassen? Aber nehmen wir jedenfalls die Mistral hinein in die Schule, sogar in den doppelsprachigen Volksschulgesamtunterricht, und es kann doch wahr werden: „Ich möchte nur, daß eines Tages ein Kind meine Gedichte aufsagt, nicht von den Eltern oder Lehrern dazu gezwungen, sondern allein zu seiner eigenen Freude." — Bei Saint-John Perse wiederum vermißt man neben dem Lob der T. S. Eliot, Hofmannsthal u. a. auch ihre Übersetzungskunst an jenem Franzosen, „hohes Wappenschild menschlicher Größe". Wieder begegnen sich hier Amerika und Europa, aber viel gesuchter und erlesener. Burgundisch—kastilisches Blut treibt den Kollegen Claudels, Freund der Jammes, Gide und Valery zur exquisiten Wortkunst, die aber doch in „Enfance, mon amour" oder im Gesang auf Robinson und Freitag auch offene Kinderherzen erreicht. Bringen wir nicht die Kunst von h e u t e in die Schulstube, wird sie morgen ganz sicher eine Kunst ohne Volk sein; ist sie's schon? Und die Auslandsschule soll die weltoffenste sein. Niedermayer

„Die Mutterschule", *Briefe für deutsche Mütter im Ausland zum Selbstunterricht ihrer Kinder.* Verfaßt von einer Arbeitsgemeinschaft in der Pädagogischen Arbeitsstelle, Bonn. Verlag Max Hueber, München. Abonnementspreis je Heft DM 1.20, Einzelheft DM 1.50. — So nennt sich eine Folge von Unterrichtsbriefen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, den in der Welt verstreut wohnenden und draußen eingesetzten Familien, deren Kinder keine Möglichkeit haben, eine deutsche Auslandsschule zu besuchen, unterrichtliche Hilfestellung zu leisten. Die Brieffolge wird im Auftrag des Auswärtigen Amtes und des Auslandsausschusses der Kultusminister-Konferenz herausgegeben und durch den Verlag ins Ausland geschickt. In einem Jahr sollen 10 Briefe herauskommen. Der erste Lehrgang ist für 5—7jährige Kinder gedacht und hat als Rahmenthema die Familie. Fertig liegt uns vor Brief Nr. 1 des 1. Lernjahres. Es ist ein Heft von 24 Seiten in buntem Umschlag. Er bietet das Bildmaterial zu dem gesamtunterrichtlichen Thema — hier die Familie im engeren Sinne. Der unterrichtliche Stoff ist auf vier Arbeitswochen verteilt und nimmt zum Ausgang die Betrachtung der Bilder, die bunt von Kindern für Kinder gemalt sind. Es schließt sich an eine Einführung in das ganzheitliche Lesen, in ganzheitliches Rechnen durch erste Mengenbehandlung und in ein erstes Musizieren. Beigefügt ist dem Heft ein Arbeitsmittel — Kärtchen zum Ausschneiden für das erste Lesen. — Ob nun ein einzelnes Kind unterrichtet wird oder eine Klassengemeinschaft, die Probleme des Erstunterrichtes werden immer die gleichen sein. Die unterrichtlichen Maßnahmen dagegen dürften sich wesentlich unterscheiden. Mögen sie recht angesetzt sein, damit den Heften der Erfolg beschieden sei, den Herausgeber und Bearbeiter (Julius Diesenberg, Wilhelm Krick, Joseph Krull, Herbert Kretzschmar) anstreben und sich von ihnen erhoffen. Wir werden auf den Lehrgang zurückkommen, sobald die 10 Hefte der 1. Folge vorliegen.

Schröter

Dr. Helmut Langenbucher: **Ins Herz hinein.** Ein Handbuch für Feier und Besinnung in der Schule. Bd. I: Tage und Wochen (1955), Bd. II: Geleit durch das Jahr — Monate und Jahreszeiten (1957), Lexikonformat, Leinen je 655 Seiten, Preis je DM 27,—. Erschienen in der Reihe „Leitners Studienhelfer für Schule und Leben", Verlagsauslieferung der Fa. Leitner & Co., Anton Böhringer, (13a) Wunsiedel. — In Heft 6/56 unserer Zeitschrift wurde auf Band I bereits empfehlend hingewiesen. Nach Erscheinen des zweiten Bandes soll hier das Gesamtwerk nochmals eine seiner Wichtigkeit entsprechende Würdigung erfahren. Band I enthält im ersten Teil für jeden Tag des Jahres ein oder mehrere Gedichte und eine Folge von Worten zu bestimmten Grundgedanken wie Andacht, Dankbarkeit, Ehrfurcht, Freundschaft, Freiheit, Freude und Frohsinn, Menschlichkeit, Nächstenliebe, Liebe zu Pflanzen und Tier, Mensch und Gott und vieles andere. Der zweite Teil bringt für alle Wochen des Jahres Zusammenstellungen über wichtige Themen: Der Mensch lebt nicht vom Brot allein — Ehrfurcht ist der Angelpunkt der Welt — Wenn das Leben seine Tore öffnet (Schulentlassung) — Vom Segen der Arbeit — Dank an die Mütter — Mitleid und Menschlichkeit — Lob der Heimat — Wahre Freiheit — Von echter Freundschaft — und viele andere. — Band II bietet etwa 70 Gedichtfolgen mit bald 1000 Gedichten für Monatsbilder, Festzeiten und besondere Anläße des bürgerlichen, kirchlichen und Schuljahres: Das Jahr hob seine Schwingen — Wir alle sind Brüder — Hört, ihr Kinder, schützt den Wald — Horch auf, ein Stücklein Brot erzählt — Wie hoch mag wohl der Himmel sein? — Sei gut zu den Tieren — und viele andere. — Dem Lehrer wird bei der thematischen Auswahl und Zusammenstellung der Stoffe weitester Spielraum gelassen. Wichtig ist die Möglichkeit, für alle Themen Programmfolgen für die Unterstufe der Schule und für die Oberklassen zusammenzustellen. Mehrere Namen- und Sachregister schlüsseln den Inhalt der beiden Bände so weitgehend auf, daß jeder gewünschte Text rasch gefunden werden kann. Das Werk ist ein wesentlicher Beitrag zur inneren Schulreform, vor allem bei der Fest- und Feiergestaltung im Ablauf des Jahres. Es ermöglicht aber auch die tägliche Besinnung um ein kurzes Wort oder ein paar Verse. Schon das bloße Blättern in diesem Werk kommt geistigen Entdeckungsfahrten gleich. Wer die beiden Bücher kennt, wird sie selbst besitzen wollen. Schröter

Für den Naturlehrunterricht der Volksschulen erscheint in Kürze von *Rudolf Töpfer*, Bovenden, ein Anleitungsbuch für Lehrer und Schüler unter dem Titel: **„Wir experimentieren".** Das Buch umfaßt 160 Versuche aus der Mechanik, der Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität. der Optik, der Akustik und der Wärmelehre. Dieses lebensbezogene, reich illustrierte Werk dürfte auch für den Unterricht in der Unterstufe der übrigen Schularten von besonderem Interesse sein. Für die Durchführung der Versuche dieses Anleitungsbuches ist die Große Volksschulsammlung der PHYWE AG vorgesehen. Anfragen an PHYWE Göttingen.

Zeitschriftenschau

Deutschunterricht f. Ausländer 2—3/59: W. Schmidt-Hidding: Vergleich von Muttersprache und Fremdsprache (Zur Wortstellung im Deutschen und Englischen); M. Tamsen: Über „wenn ... würde" im modernen Deutsch; Ch. Velder: Die Rolle des Deutschen in Thailand; G. Neumann: Deutschkurse des Päd. Austauschdienstes für ausländische Schüler (u. a. Richtlinien für einen 4-Wochen-Kurs u. Stoffpläne); W. Wittsack: Der wissenschaftliche Lehrfilm „Das gesprochene Wort"; H. Geißner: Sprecherziehung im Deutschunterricht für Ausländer, 3. Teil.

Welt der Schule 7/59. Außer den im Abschnitt „Aus der Bundesrepublik" S. 197 genannten zwei Aufsätzen zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens seien erwähnt: H. Hermann: Aufbauzüge an den Münchener Volksschulen; H. Hagen: Die bayerische Mittelschule und ihre Probleme; Redaktion: Das 9. u. 10. Schuljahr in der öffentlichen Meinung; A. Heer: Sinnvolle Zeugnisbemerkungen.

G Goldmanns GELBE Taschenbücher

Jeder Band DM 1.90, Doppelbände DM 3.80

Als Schullektüre bewährt

haben sich die Klassikerausgaben in Goldmanns GELBEN Taschenbüchern. Nachstehend eine Auswahl aus den Titeln der preiswerten, mit Leinenrücken versehenen Taschenbücher.

GEORG BÜCHNER,
Gesammelte Werke. 395

JOSEPH von EICHENDORFF,
Aus dem Leben eines Taugenichts/
Gedichte. 428

J. W. v. GOETHE,
Dramen. 568
Faust I. u. II. Teil. 371
Gedichte. 453/54
Jugenddramen. 439
Die Leiden des jungen Werthers. 461
Wilhelm Meisters Lehrjahre. 527/28

H. J. C. v. GRIMMELSHAUSEN,
Simplicius Simplicissimus. 422/23

WILHELM HAUFF,
Das Wirtshaus im Spessart. 520

HEINRICH HEINE,
Ausgewählte Prosa. 385
Buch der Lieder. 367
Reisebilder / Späte Lyrik. 410

E. T. A. HOFFMANN,
Die Elixiere d. Teufels-Klein Zaches. 456/57
Erzählungen. 509

FRIEDRICH HÖLDERLIN,
Gedichte / Hyperion. 429

GOTTFRIED KELLER,
Die Leute von Seldwyla. 440

HEINRICH von KLEIST,
Ausgewählte Dramen. 400
Sämtliche Novellen. 386

CONRAD FERDINAND MEYER,
Jürg Jenatsch. 419

EDUARD MÖRIKE,
Erzählungen und Gedichte. 414

NOVALIS,
Hymnen an die Nacht —
Heinrich von Ofterdingen. 507

FRIEDRICH SCHILLER,
Gedichte und Balladen. 450
Jugenddramen. 416

Prüfungsexemplare für Lehrer im Ausland stellt der Verlag porto- und verpackungsfrei für DM 1,20 zur Verfügung. Der Einfachheit halber erfolgen die Lieferungen nur gegen Vorauszahlung oder nach Einsendung von internationalen Postantwortscheinen, die der Verlag mit DM 0,40 gutschreibt.

Verlangen Sie den **kostenlosen** Spezialprospekt »Schullektüre«.

Wilhelm Goldmann Verlag München 8 Postfach

Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation

von Otto von Essen

116 Seiten, engl. Br., celloph., DM 6.60

„Eine methodische Intonationsgrammatik der hochdeutschen Sprache ... etwas völlig Neues ...“ ein epochales Ereignis .... das wissenschaftlich unterbaute, für die Praxis ausgefeilte Handbuch des Deutschunterrichts für den Ausländer.“

„Seit langem schon wurde besonders im Deutschunterricht für Ausländer eine brauchbare methodische Einführung in die hochdeutsche Intonation vermißt. Die ausgezeichnete Schrift von O. v. Essen schließt diese Lücke. Der Verfasser beschränkt sich bewußt auf bestimmte Grundformen der Intonation und deren wichtigste Abwandlungen. Er bietet Lehrern und Schülern ein Arbeitsverfahren, das das Wesentliche des umfangreichen Stoffes enthält und wirklich lehr- und lernbar ist. Der theoretische Teil und eine Anzahl Melodiebilder werden ergänzt durch Übungen, die es dem Leser ermöglichen, die gewonnenen Einsichten in eigener Arbeit zu überprüfen und zu festigen.“ *Aus der Zeitschrift „Muttersprache“*

A. HENN VERLAG RATINGEN

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

Musik im Schulunterricht

Herausgegeben von Otto Daube

Liederbücher

Liederblätter

Musikkunde

Arbeitshefte für die musikalische Werkbetrachtung

Arbeitshefte zum Leben und Schaffen großer deutscher Meister

Musikalische Werkausgaben

Musik der Gegenwart

Methodische Schriften zur Musikerziehung

Bitte ausführlichen Sonderprospekt anfordern

W. CRÜWELL
VERLAGSBUCHHANDLUNG
DORTMUND

Die deutsche Schule zu Santiago

sucht für ihre neugegründete Handels- und Frauenschulabteilung Lehrerin (gegebenenfalls auch Lehrer)

die den Unterricht in der Handelsabteilung (Schreibmaschine, Stenographie, Bürokunde, Kaufmännisches Rechnen, Buchführung usw.) übernehmen kann und die auch Unterrichtserfahrung in den Fächern der Volksschule besitzt. Dienstantritt möglichst noch Ende 1959, spätestens am 1. März 1960. Anfragen und Bewerbungen an Deutsche Schule zu Santiago, Casilla 1978, Santiago, Chile.

In Kürze erscheint:

DEUTSCHES VOLKSGUT

Deutsche Märchen und Sagen für Ausländer bearbeitet von Rosemarie Griesbach. Mit Zeichnungen von Paul Ernst Rattelmüller. Etwa 100 Seiten. Kart. etwa 4.— DM

MAX HUEBER VERLAG
MÜNCHEN

Pädagogische Titel aus dem R. Oldenbourg Verlag München

GEORG KERSCHENSTEINER

Begriff der Arbeitsschule
13. Auflage, XV und 187 S., Pappband DM 6,80

Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation
9. Auflage, 198 S., Pappband DM 6,80

Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung
8. Auflage, 141 S., Pappband DM 6,80

Grundfragen der Schulorganisation
7. erw. Auflage, 352 S., Pappband DM 9,80

Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung
7. Auflage, 155 S., Pappband DM 5,80

Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes
5. Auflage, 218 S., Pappband DM 6,80

MARIE KERSCHENSTEINER

Georg Kerschensteiner, der Lebensweg eines Schulreformers
3. Auflage, 256 S., 9 Bildtafeln, Ganzleinen DM 9,80

ALFONS SIMON

Verstehen und Helfen — Die Aufgaben der Schule
2. Auflage, 216 S., kart. DM 4,80

Helga — Kindernöte — Erziehersorgen — Wege und Hilfen
183 S., Glanzfolie DM 9,80

Partnerschaft im Unterricht
Kinder lernen voneinander und miteinander
186 S., kart. DM 12,80

ADOLF STREHLER

50 Jahre Bildungsarbeit im Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverein
220 S., Ganzleinen DM 12,—

101 Jahre R. Oldenbourg Verlag München-Düsseldorf

„Hueber"-Preisausschreiben

Sehr geehrter Leser,

die meisten von Ihnen werden glauben, daß wir unseren Verlagsnamen wie Hüber aussprechen. Das ist aber nicht richtig. Unser Name kommt aus dem Altbayerischen und das „e" in Hueber zeigt nicht den Umlaut „ü" an, sondern es ist zusammen mit dem „u" ein Doppel- oder Zwielaut (Diphthong). Immerhin klingt dieses „e" aber bei der Aussprache mit. Sie alle kennen oder können den bayerischen Dialekt und wissen, wie man in München sagt, wenn man seine Ruhe haben will: meine Rua. So, mit der Betonung auf dem „u" und einem Nachklingen des „a" wird unser Verlagsname richtig ausgesprochen: Huaber.

Und nun das Preisausschreiben:

Wir suchen einen Hinweis auf diese charakteristische Aussprache unseres Verlagsnamens in Versform. Ein kleiner Drei- oder Vierzeiler schwebt uns vor, etwas humorig, aber doch sachlich erklärend. Keineswegs soll der Vers — gereimt oder reimlos, das spielt keine Rolle — eine philologische Erklärung für die Ursache der Aussprache geben. Auf einen Hinweis auf die richtige Aussprache kommt es uns an.

Wollen Sie mitmachen?

Wir würden uns freuen, von Ihnen einen Vers zu erhalten. Letzter Termin für die Einsendung ist der 31. Dezember 1959.

Als Preise setzen wir aus:

1. Preis	*200,— DM*
2. Preis	*100,— DM*
3. Preis	*50,— DM*

10 weitere Preise mit Büchern im Wert von 20,— DM nach eigener Wahl. — Mit der Prämierung erwerben wir das Recht zur Benutzung der Verse.

MAX HUEBER VERLAG · MÜNCHEN 13
Amalienstraße 77/79

POLITIK
WIRTSCHAFT
FEUILLETON
LOKALES ★
SPORT

Über die fünf klassischen Disziplinen einer Tageszeitung hinaus bietet die FRANKFURTER ALLGEMEINE ihren Lesern

jeden Dienstag die Seite: **Natur und Wissenschaft**

jeden Mittwoch: **Dokumente der Zeit**

jeden zweiten Donnerstag die mehrseitige Beilage **Reiseblatt**

und in jeder Wochenendausgabe die illustrierte Tiefdruckbeilage **Bilder und Zeiten**

mit der Seite „Ereignisse und Gestalten", dem Literaturblatt und der Seite für „Die Frau"

★ Für die Leser der D-Ausgabe der Frankfurter Allgemeinen Zeitung die unpolitische Seite „Deutschland und die Welt".

Frankfurter Allgemeine
ZEITUNG FÜR DEUTSCHLAND

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Heft 10 · 6. Jahrgang · München, Oktober 1959

VI. JAHRGANG OKTOBER 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Der 6. Vorbereitungskurs für künftige Auslandslehrer . . . . . Seite 205

2. Auf historischem Boden . . . . . Seite 208

3. Schillers Wirkung in Frankreich . . . . . G. R. Lind Seite 210

4. Ein Beitrag zum Sprachunterricht in der Grundschule einer Deutschen Schule im Ausland (Schluß) . . . W. Wieczerkowski Seite 215

5. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 222

6. Aus aller Welt . . . . . Seite 222

7. Büchertisch . . . . . Seite 226

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

Der 6. Vorbereitungskurs für künftige Auslandslehrer

Vom 9.—16. August 1959 hat die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes zum 6. Mal nach dem Krieg einen Lehrgang zur Vorbereitung von Lehrern aller Schulgattungen für den Auslandsschuldienst durchgeführt. Wie in den Vorjahren stand er unter der bewährten Leitung von Legationsrat Dr. Arens, der von Kons. Sekretär Pülm in allen Organisationsfragen trefflich unterstützt wurde. Als Tagungsort hatte man diesmal die Reinhardswaldschule bei Ihringhausen, 6 km von Kassel entfernt, gewählt. Man hätte keinen besseren und schöneren Ort finden können. Die vier Gebäude des Hess. Lehrerfortbildungswerkes (zwei weitere sind vorerst noch von einem Altersheim der Stadt Kassel belegt) liegen anmutig in einem luftigen Park auf einem bewaldeten Höhenzug des Reinhardswaldes, eines Ausläufers des Weserberglandes. Gewaltige Buchen, grüne Rasenflächen, eine Sport- und Spielwiese machen den Platz zu einem idealen Aufenthalt. Unmittelbar hinter den Gebäuden senkt sich das mit dichtem Unterholz bewachsene Gelände tief hinab zur ruhig fließenden Fulda. Die geräumige ebenerdige Aula sah den Kurs nur an den beiden ersten Tagen zu Vorträgen und zu den abendlichen Lichtbildvorführungen; das herrliche Wetter verlockte bald dazu, einen großen Teil der Referate und Aussprachen im Freien vor dem Schlesierhaus abzuhalten.

Die „Schule im Reinhardswald" wurde im Sinne von Hermann Lietz durch Eleonore Lemp als privates Mädchen-Landerziehungsheim geschaffen. Nach dem Tode der Gründerin ging die Schule als Stiftung in den Besitz der Stadt Kassel über. Seit acht Jahren ist sie der Sitz des hessischen Lehrerfortbildungswerkes, an dem in gemeinsamen Kursen jährlich rd. 2000 Lehrer aller Schularten, hauptsächlich solchen aus Hessen, in Kursen pädagogisch weitergeschult werden.

Die zur Verfügung stehenden Unterkunftsräume erlaubten es nicht, mehr als etwa 45 künftige Auslandslehrer zum Vorbereitungskurs einzuladen. Einberufen waren daher nur solche Damen und Herren, die bereits für einen bestimmten Schulort im Ausland verpflichtet oder vorgemerkt waren. Gegenüber der Zahl von jährlich 200—250 neu zu entsendenden Auslandslehrern mag das wenig erscheinen und ist es auch. Es soll daher versucht werden, im nächsten Jahr zwei Kurse zu veranstalten und vielleicht die übrigen Bewerber durch regionale Wochenendaussprachen in kleinem Kreis wenigstens über die wichtigsten Fragen des Auslandsschulwesens zu orientieren. Außer den Hauptreferenten (s. unten) hatten sich noch zahlreiche aktive und ehemalige Leiter und Lehrer von deutschen Schulen im Ausland eingefunden. Nicht weniger als 17 von ihnen berichteten in Kurzreferaten über den Aufbau und die Schwierigkeiten ihrer Schulen. Durch all diese Vorträge und Aussprachen wurde so den Teilnehmern trotz der Verkürzung des Kurses auf eine Woche ein sehr lebendiger Eindruck vermittelt von der Arbeit und den Problemen, die draußen auf sie warten.

Über den Nutzen und die Notwendigkeit dieser Kurse haben wir in den Berichten der Vorjahre (1957, S. 221 und 1958, S. 217) ausführlich gesprochen. Aus Raumgründen müssen wir es uns versagen, darauf noch einmal ausführlich einzugehen. Wir können in diesem Heft nur das Verzeichnis der Referate und

Lichtbildvorträge und eine Namensliste der Teilnehmer bringen. Nur soviel sei auch hier gesagt, daß der Kontakt mit ehemaligen und aktiven Auslandslehrern und die freie ungezwungene Aussprache den neu Hinausgehenden eine weit bessere Einführung in ihre Aufgabe gibt als ein noch so gutes Merkblatt oder ein umfassender Leitfaden für die Arbeit an Auslandsschulen. Einer der Teilnehmer faßte das in die Worte zusammen: „Uns, die wir vom Leben und Wirken der Auslandsschulen nur eine schwache Vorstellung hatten, bedeutete der Kurs ein wirkliches Geschenk und ein tiefes Erlebnis".

Wir werden in den folgenden Heften in loser Folge und in gedrängter Kürze den wesentlichen Inhalt der Grundsatzreferate und der Kurzberichte folgen lassen. Hettich

Das Programm des Kurses

9. 8. Gemeinsames Abendessen

10. 8. Begrüßung durch den Leiter des Hess. Lehrerfortbildungswerkes, *Prof. Dr. Meyer*, i. A. der Hess. Landesregierung.

Dr. G. Arens: Einführung in den Zweck des Lehrgangs

Dr. A. Simon: Auslandsschulen und Kulturpolitik

Dr. E. Löffler: Idee und Gestalt der Deutschen Auslandsschule in der Welt von heute

abends: Lichtbildervortrag „Afghanistan" (StAss. *Herrmann*)

11. 8. Auslandslehrer berichten über Probleme ihrer Schulen: Kairo (*Hachmeister);* Istanbul (*Dr. Tenbrock*); Buenos Aires (*Matthies*); Caracas (*Riesner*); Rom (*Dr. Ross*); Madrid (*Dr. Luis*); Bogotá (*Plass*); Windhuk (*Dr. Münstermann*); Den Haag (*Schneider;* mit Lichtbildern).

Abends: Lichtbildervortrag über Mittelamerika (*Dr. Pfeiffer*)

12. 8. *Dr. Dr. K. Döhner:* Die Europäische Schule in Luxemburg
(Ergänzung dazu: *Dr. Arens:* Die deutsche Auslandsschule eine internationale Schule im Kleinen)

W. Beutler: Zweisprachigkeit an Auslandsschulen

J. Krull: Das erste Jahr im Auslandsschuldienst

abends: Lichtbildervortrag „Quer durch Indien" (*Herrmann*)

13. 8. Auslandslehrer berichten über Probleme ihrer Schulen: Brüssel (*Dr. Göttling*); Zaragoza (*Frl. Weichenrieder*); Barcelona (*Niebling*).

H. Haven: Musische Erziehung an der Europ. Schule in Luxemburg (Singen, Laienspiel, Werken).

F. Hilker: Der Dokumentations- und Auskunftsdienst in Bonn, seine Aufgaben und seine Tätigkeit.

Abends: Besuch der Ausstellung moderner Kunst „Documenta II" in Kassel

14. 8. *E. Pülm:* Über Besoldung und Reisekostenersatz

Dr. Arens (i. V. von Leg.-Rat Dr. Lucius): Aussprache über Rechtsfragen des Auslandslehrers und der Auslandsschule

Auslandslehrer berichten über Probleme ihrer Schulen: Saloniki (*Dr. Rottke*); Kabul (*Herrmann*); Stockholm (*Dr. Stählin*); Mailand (*Oberberger*); Bandung (*Kühne;* mit Lichtbildern).

Dr. Johs: Der Verband der Auslandslehrer und die Hamburger Tagung am 28/29. August 1959

Abschiedsabend mit verschiedenen Darbietungen — Dankesworte von Frau *Bauer* an die Kursleiter Dr. Arens und Pülm

15. 8. Gemeinsame Busfahrt Fuldatal — Münden — Werratal — Witzenhausen — Werleshausen — Bad Soden — Allendorf — Hoher Meißner — Heringen — Röhrigshof (Mittagessen) — Zonengrenze bei Philippstal — Stiftskirche Bad Hersfeld — Fulda (Übernachtung).

16. 8. Rückfahrt nach Kassel.

Die Referenten

Dr. G. Arens, Legationsrat 1. Kl., Kulturabteilung des Ausw. Amtes, Bonn

W. Beutler, Stud. Rat, Deutsche Schule Madrid

Dr. Dr. K. Döhner, Oberschulrat i. R., Mitgl. des Auslandsausschusses der Kult. Min. Konf., Marburg

H. Haven, Lehrer, Internationale Schule Luxemburg.

Frz. Hilker, Oberschulrat a. D., Leiter der Dokumentations- und Auskunftsstelle, Bonn

J. Krull, Rektor, Hildesheim

Dr. E. Löffler, Präsident, Min. Rat a. D. des bad.-württ. Kult.Min., Mitglied der deutschen Unesco-Kommission, Stuttgart

E. Pülm, Kons. Sekretär 1. Kl., Kulturabteilung des Ausw. Amtes, Bonn

Dr. A. Simon, Vortr. Legationsrat 1. Kl., Kulturabteilung des A. A., Bonn

Aktive und ehemalige Auslandslehrer

Gade Bernhard, OStDir. (früher Osorno, Valdivia), Celle; *Dr. Görner,* StR (M, Ch), D. Sch. Stockholm; *Dr. Göttling* Hans, OStDir. D. Sch. Brüssel; *Hachmeister* Arthur, OStR, Leiter D. Sch. Kairo; *Haderer* Lothar, L, bisher D. Sch. Bilbao, jetzt * Genua; *Herrmann* Norbert, StAss (früher Kabul), Moosburg/Obb.; *Dr. Hettich* Leonhard, OStDir. i. R. (früher Rumänien, Türkei, Italien), Schriftleiter der Zschr. „Der deutsche Lehrer im Ausland", Offenburg. *Hilgers* Alfons, OStDir. D. Sch. Bilbao; *Dr. Johs* Max, OStDir., 1. Vors. des VdLiA, Meersburg/Bodensee; *Koch* Herbert, Rektor, 2. Vors. des VdLiA, Dortmund; *Dr. Körner* Karl, OStDir. i. R. (früher Adana, Windhuk), im Vorstand des VdLiA, Meldorf/Holst.; *Kretschmer* Friedr., L, D. Sch. Barcelona; *Kress* Gerhard, Mi Sch. Rektor (früher Temuco), Kirchheim b. Marburg; *Kühne* A., Mi L (Ek, F, E), bisher Bandung, jetzt Hannover; *Dr. Luis* Werner, StR (D. G. Ph), Leiter D. Sch. Madrid; *Matthies* R., L, bisher B.-Aires, jetzt Bergen Kr. Celle; *Dr. Münstermann* W., OStR, früher Windhuk, jetzt Tecklenburg; *Niebling* Friedr., StR (M, Ph), D. Sch. Barcelona; *Oberberger* A., StProf., Leiter D. Sch. Mailand; *Dr. Pfeiffer* Friedr., StR, San Salvador; *Plass* Walter, MiL (D, E), bisher Bogotá, jetzt Senne; *Riesner* Rudolf, StR (M, Ph), D. Sch. Caracas; *Dr. Ross* Werner, OStR, Leiter D. Sch. Rom; *Dr. Rottke* Erwin, OStR, Leiter D. Sch. Saloniki; *Schneider* Clemens, StR, Leiter Den Haag, ab Okt. 1959 Kreuznach; *Schröter* F. W., OStDir, Nieders. Kult. Min., Mitgl. des Auslandsausschusses der KMinKonf., Hannover; *Dr. Stählin* Friedr., OStR, Leiter D. Sch. Stockholm; *Dr. Tenbrock* R., OStDir, D. Sch. Istanbul; *Weichenrieder* Traudl, L, Leiterin D. Sch. Zaragoza.

Künftige Auslandslehrer

* bedeutet: schon verpflichtet oder vorgesehen für .....

Aschemann Christa, L, Groß-Lafferde üb. Peine (* Stockholm); Frau *Bauer* Charlotte, L, Kassel (* Tokyo); *Berman* Margot, StAss (D, Fr), Illingen/Saar (—); *Bogdan* K.-Georg, L, Haseldorf (* Kabul); *Bolz* Dietrich, MiL (D, G), Gelsenkirchen (* Istanbul); *Dr. Borchmeyer* Ursula, StAss (D, F), Recklinghausen (—); Frau *Düring* Erna, L,

Frankfurt—Sindlingen (—); *Dr. Eicke* Hans, StAss (D, E, G), Berlin-Grunewald (* Istanbul); *Enderlein* Renate, StR (E, D), Berlin-Lichterfelde (* Mailand); *Hautumm* Hans, OStR (D, G, E), Fulda (* Brüssel); *Hettwer* Hermann, L, Celle (—); *Hildner* Günter, L, Düsseldorf (* Addis Abeba); *Dr. Holzhausen*, StR (Ek, Bi), Berlin-Dahlem (* Teheran); *Ibach* H.-Jürgen, StAss (E, D, ev. Rel), Wuppertal- Elberfeld (* Addis Abeba); *Iffländer* Bernhard, MiL (M, Ek), Berlin-Tempelhof (—); *Dr. Jansen* Reinhard, StAss (G, D), Kettwig/Ruhr (* event. Den Haag); *Jaenichen* H.-Justus, StAss (Lb. Ek), Brügge/Westf. (* Istanbul); *Kaumanns* Martha, MiL (D, F, Ek, Mu), Velbert (—); *Kellner* Tilla, L, Einbeck (* Windhuk); *Lamhofer* Olga, L, München (—); Frau *Leschke* Ursula, StR (D, E), Hamburg (* Stockholm); *Litzler* Gerda, L, Weinheim/Bergstr. (* Zaragoza); *Maibach* Ernst, StR (D, F, G), Dillingen/Saar (—); *Malow* Ilse, StR (Ku, Sport), Detmold (* Santiago/Ch); *Meyne* Christa, MiL (E), Groß-Flottbek (* ev. Lissabon); Frau *Mikulicz* Maria, StR (Mu), Göttingen (* ev. Teheran); *Much* Marianne, L, Leichlingen/Rhld (—); *Dr. Neumann* Hans, StR (D, G, F), Grafing b. München (* Madrid); *Pelzer* K.-Heinz, L, Aachen (* Europaschule Brüssel); Frau *Pfannhuber* Gertrud, L, Oppenheim/Rh (* Stockholm); *Pfeiffer* Friedr., StR (M, Ph), bisher San Salvador, * Guatemala; *Pöschel* Adolf, StR (D, G, E), Marktredwitz (—); *Rauscher* Ernst, StR (Mu), Amberg/Opf. (* Mailand); *Dr. Schlumprecht* Friedrich, StR (M, Ph), München (* Barcelona); *Dr. Scholz* Manfred, StR (D, G, Spo), Berlin-Lichterfelde (—); *Schröter* Irmgard, L, Kassel (* Vigo); *Senf* Helga, MiL (M, Ek, Spo), Berlin-Zehlendorf (* Stockholm); Springstube Gerd, StR (D, E, ev. Rel.), Hamburg-Fu. (* Madrid); *Tschampel* Dieter, StAss (M,Ph), Frankfurt/M (* Lima, Caracas oder Bandung); *Volk* Eberhard, StR (G, L, Ek), Neuwied (—); *Wörnhör* Werner, L, Lauingen/Donau (* Barcelona).

Pressevertretung

Frau *Dr. Beer*, Frankf. Allg. Zeitung, Frankfurt/M.

Zus. 79 Teilnehmer

Auf historischem Boden

Bilder von der Bus-Fahrt von Ihringhausen nach Fulda

Es ist zum dankbar begrüßten Gebrauch geworden, den Teilnehmern am Ausbildungskurs und vor allem den Neuhinausgehenden zum Abschluß noch eine Fahrt durch deutsches Land zu bieten, die ihnen nicht nur die Schönheit deutscher Landschaft, sondern auch Bilder aus ihrer reichen Geschichte vor Augen führt, Bilder, die sie — gewissermaßen als Abschiedsgeschenk der Heimat — als liebe Erinnerungen während der Jahre ihrer Auslandstätigkeit begleiten sollen.. Waren es bei den früheren Kursen Fahrten über die „Romantische Straße", ins Hohenloher Land oder über den Schwarzwald ins Elsaß, so bot sich diesmal das hessische Bergland als lockendes Ziel an.

Kaum eine Autostunde braucht man, um von Kassel in das Zonenrandgebiet zu kommen. Unsere Fahrt — leider beeinträchtigt durch den an diesem letzten Tag nur zeitweise aussetzenden Nieselregen — geht durch das liebliche Tal der Fulda (ahd. fultaha = Landwasser) über Münden und durch das Werratal mit ihren frischen Buchenwäldern und grünen Auen. Im herrlich gelegenen *Witzenhausen* mit seinem milden Klima wurde 1898 die „Deutsche Kolonialschule" zur Förderung der landwirtschaftlichen Entwicklung der damaligen deutschen Kolonien gegründet. Aber schon nach wenigen Jahren wurde sie zu einer allgemeinen

Lehranstalt für die Tropen und Subtropen. 1957 wiedereröffnet als „Deutsches Institut für tropische und subtropische Landwirtschaft", bildet sie heute Landwirte und Pflanzer aus allen Erdteilen in Tropenkunde aus. Ihre zweisemestrigen Lehrgänge, die Gewächshäuser, ihr Archiv und die kolonialkundlichen Sammlungen ziehen Söhne und Töchter von Farmern aus Übersee an, und selbst farbige Eingeborene suchen sie zur Schulung auf.

Bei der Weiterfahrt längs der zierlichen Windungen der Werra fällt der Blick auf die jenseits hoch auf Bergkuppen liegenden Burgen *Hanstein* und *Ludwigstein* (1415 erb., eine der größten Burganlagen in Deutschland und seit 1920 Jugendherberge). Das Dorf *Werleshausen* gehörte bis zum Kriegsende zu Thüringen und wurde durch einen kuriosen Tausch zwischen der amerikanischen Besatzung und den Russen hessisch. Die Zonengrenze, an der wir entlang fahren, ist nur 500—800 m entfernt. Hier wird uns der Widersinn der Teilung Deutschlands deutlich vor Augen geführt: Mit bloßem Auge erkennt man im jenseits der Werra gelegenen Dorf Wahlhausen das ehemalige Rittergut, dessen Hauptgebäude durch die Landaufteilung mittendurch in zwei Hälften zerschnitten wurde. — In *Bad Sooden-Allendorf* bewundern wir im Vorbeifahren schöne alte Fachwerkhäuser.

Das Hessische Bergland ist das Land, in dem die Geister und Feen hausen und die Zwerge sich tummeln. Es steckt voller Sagen und Märchen. Vom *Hohen Meißner* (750 m), zu dem wir hinauffahren, schüttelt Frau Holle ihre Betten, auf daß es überall in der Welt schneie. In dieser Gegend haben die Brüder Grimm ihre Märchen gesammelt. — Es ist kein Zufall, daß von diesem Boden um 1900 auch die Jugendbewegung und die Jugendmusikbewegung ausging, die im Wandervogel und ähnlichen Bünden und im Zupfgeigenhansl ihren Ausdruck fand. Die „Meißner Formel" wurde 1913 auf einer Waldwiese am Hohen Meißner beschlossen. Der stärker gewordene Regen verhindert uns, den dort errichteten Gedenkstein aufzusuchen.

Am Bergwerk *Heringen* vorbei, wo 1000 m unter Tag das wichtige Kalisalz gefördert wird, gelangen wir erneut an die Zonengrenze bei *Philippstal.* Die ins Leere führende Straße endet am doppelten Stacheldraht, hinter dem sich der umgepflügte Zehnmeterstreifen des Niemandslandes erstreckt, der Deutschland in zwei Teile zerreißt. Dicht an der abgeschnittenen Straße zur linken Hand verläuft die Grenze mitten durch ein Haus; der linke Teil, dem man durch eine Verschiebung der Grenze um 1 Meter wenigstens noch die Haustür gelassen hat, ist bewohnt; der rechte Teil, dessen Läden geschlossen sind, verfällt mehr und mehr. Wie an vielen anderen Stellen der Grenze erheben sich auf den jenseitigen Hügeln in Abständen die hohen hölzernen Wachttürme der Zonenmachthaber.

Wir kommen nach dem 1200-jährigen *Bad Hersfeld* und suchen sofort die eindrucksvolle mächtige Ruine der romanischen *Stiftskirche* der ehemaligen Benediktinerabtei auf. Sie entstand zwischen 1040—1144 und wurde 1761 von den abziehenden Franzosen zerstört. Kaiser und Könige waren einst hier zu Gast. Heute besuchen alljährlich Tausende die Festspiele in dem zu hochragender Szenerie aufstrebenden Langschiff.

Gegen Abend sind wir in *Fulda,* der Stadt des Barocks, der Stadt des hl. Bonifatius. Einige besuchen noch in der Abenddämmerung, andere früh am nächsten Morgen die *Michaelskirche,* eine der ältesten erhaltenen Kirchen Deutsch-

lands (Rotunde und Krypta um 820) und den hochragenden barocken *Dom*, der — wiederholt umgebaut — in seiner heutigen Form eine Verbindung von Zentralbau mit basilikalem Langhaus darstellt. Vor dem *Schloß*, der ehemaligen Residenz der Fürstäbte, erhebt sich das Bronzestandbild des hl. Bonifatius.

Des unfreundlichen Wetters wegen wird beschlossen, auf die geplante Weiterfahrt nach Lauterbach, durch die Schwalm nach dem Edersee und nach Bad Wildungen zu verzichten. So tritt man nach dem Frühstück in Fulda die Heimfahrt nach Kassel an, wo ein Mittagessen noch einmal die Teilnehmer vereinigt. Man trennt sich mit einem fröhlichen „Auf Wiedersehen in Hamburg oder auf einer Tagung nach Ablauf der Auslandsverpflichtung" — dankbar für die erlebnisreichen Tage in der Reinhardswaldschule und für die Fahrt durch einen der lieblichsten Gaue Deutschlands. Hettich

Schillers Wirkung in Frankreich

— Ein Beitrag zum Schillerjahr —

Von Dr. Georg R. Lind, Sceaux/Frkch.

Es ist ein reizvolles Unterfangen, die Spuren nachzuzeichnen, die Schiller in der französischen Literatur hinterlassen hat *). Einen Klassiker der eigenen Literatur auf diese Weise dem Auf und Nieder einer Bewertung auszusetzen, deren Maßstäbe einer alten, selbständigen und eigengesetzlichen geistigen Tradition entstammen, hat etwas Abenteuerliches, etwas erfrischend Unfeierliches an sich, wie es sich für Gedenktage gehört, an denen keine welken Lorbeerkränze geflochten werden sollen. Der wechselnde Kurswert Schillers an der literarischen Börse Frankreichs — an der heute ebenso lebendig wie vor 200 Jahren Provinzruhm in Weltruhm umgemünzt wird; man denke nur an Rilke, Kafka und Werfel! — regt nicht nur zur Überprüfung der eigenen Position an, er legt auch beredtes Zeugnis ab für die Wahrheit der Tatsache, daß literarische Kunstwerke nur dann jenseits der Sprachgrenze dauerhaft wirken, wenn sie dort auf eine Affinität des Geschmacks oder der Kunstströmung stoßen. Ist diese Vorbedingung nicht erfüllt, so mag die Übersetzung noch so vortrefflich, die begleitende Werbung noch so durchschlagend sein, die Werke geraten schnell wieder in Vergessenheit: dies ist etwa das Kreuz, unter dem alle Versuche leiden, iberische oder iberoamerikanische Literaturwerke bei uns heimisch zu machen.

Zu der Zeit, als Schiller durch die Mannheimer Aufführung der „Räuber" 1782 seinen ersten skandalumwitterten Erfolg erringt, ist das Augenmerk der französischen Literatur — unter dem Eindruck einer gewissen Erschöpfung nach der gloriosen Blütezeit im 17. Jahrhundert — auf die englische Literatur gerichtet und überhaupt seit geraumer Zeit für die nordischen Kunsterscheinungen aufnahmewillig geworden. Schiller dringt durch die Breschen, die Shakespeare und Geßner in die Einseitigkeit des französischen Kunstgeschmacks geschlagen haben,

*) Schillers Einfluß auf die franz. Literatur bis 1850 ist von Edmund Eggli in seinem zweibändigen Werk „Sch. et le Romantisme français" (Paris, 1927) erschöpfend dargestellt worden.

in Frankreich ein. 1785 werden die „Räuber" auf deutsch in Straßburg gegeben; zur gleichen Zeit erscheint die erste französische Übersetzung. Der Vorleser der Königin Marie-Antoinette, Friedel, und sein Übersetzerfreund Bonneville veranstalteten eine Ausgabe von 27 deutschen Theaterstücken, die dem wachsenden Interesse für die deutsche Literatur Nahrung geben sollte. An dieser recht gewissenhaften Übertragung orientierten sich die Literaturfreunde Frankreich während der nächsten 20 Jahre über Schiller.

Ein mittelmäßiger Autor namens Lamartelière (zuvor Schwindenhammer geheißen) verdankte Schiller den ersten und letzten großen Erfolg seiner Schriftstellerlaufbahn: 1792 errang seine Bearbeitung der „Räuber" einen lang anhaltenden Erfolg in Paris. Lamartelière hatte kein Mittel verschmäht, um die Pariser der Revolutionszeit zu gewinnen; Schillers Räuber waren ihm unter der Hand zu Jakobinern geraten, deren Edelmut zu groß war, um sie andere als gerechte Raubtaten begehen zu lassen. Sie waren zu idealen Revolutionären geworden, die ihre großen Gefühle mit Emphase zur Geltung brachten. Aus Schillers Schauspiel wurde so ein Melodrama, und dieses Melodrama entwickelte sich fortan zum ernsten Konkurrenten der klassischen französischen Tragödie. 50 Jahre hindurch blieb der ehrenhafte Räuberhauptmann ein beliebter Heldentyp für Bühne und Roman; eine Reihe von Opern und Melodramen schlossen sich mehr oder minder eng an Lamartelières Bearbeitung an, deren Aufführung darum ein bemerkenswertes Datum der französischen Theatergeschichte bleibt. Es war das erste Mal, daß ein deutsches Theaterstück über einen kleinen Kennerkreis hinaus in Frankreich Beachtung fand. Daß dieses Theaterstück melodramatisch zurechtgestutzt worden war, schadete freilich dem Ruf der übrigen Schiller-Werke — Schiller war nun als Melodramenschreiber abgestempelt — und ganz allgemein der Einschätzung des deutschen Theaters. Noch 1844 mußte Gérard de Nerval Goethes „Egmont" gegen ähnliche Vorwürfe verteidigen; dabei bezeichnete er Lamartelières „Robert der Räuberhauptmann" als Ursache für die Fehleinschätzung der deutschen Bühnenwerke.

Es läßt sich nicht mit Genauigkeit sagen, ob Schiller es einem bestimmten seiner Werke oder ganz allgemein seiner Reputation als sozialrevolutionärer Autor zu verdanken hatte, daß ihm die Gesetzgebende Versammlung der Revolution am 26. 8. 1792, zusammen mit 18 anderen ausländischen Autoren, das französische Ehrenbürgerrecht verlieh. Sicher ist, daß sein Name nicht auf der ursprünglichen Ehrenliste stand, sondern erst in letzter Minute auf Betreiben seines elsässischen Verehrers Rühl hinzugesetzt wurde. Die verstümmelte Schreibung seines Namens als Gille, Giller oder Gillers macht jedoch wahrscheinlich, daß nicht genaue Kenntnis, sondern ein allgemeines rühmliches Echo von jenseits des Rheines die Väter der Revolution zu ihrer Ehrung veranlaßte. Als Schiller den Ehrenbürgerbrief nach vielerlei Umwegen im Jahre 1798 ausgehändigt erhielt, waren die beiden Unterzeichner, darunter Danton, längst Opfer der Guillotine geworden. Schiller konnte also mit Recht sagen, er habe „einen Brief aus dem Totenreich" erhalten. Seine gewandelte Einstellung zur französischen Revolution hinderte ihn übrigens nicht, sich an der Ehrung zu erfreuen.

Die Einrichtung des Kaiserreiches durch Napoleon beschließt diese erste Epoche, in der Frankreich den jungen Schiller als Parteigänger der Revolution betrachtet und ohne tiefere Kenntnis, aber doch mit Sympathie aufgenommen hatte. Wäh-

rend der Jahre des Empire entwickelt sich eine lebhafte Fehde zwischen den Wortführern der deutschen und englischen Geisteskultur und den Verfechtern der französischen Tradition. Die adligen Emigranten zuerst und später die Offiziere der napoleonischen Armeen hatten das deutsche Geistesleben an der Quelle kennengelernt und zögerten nicht, ihre Landsleute mit dessen Vorzügen bekanntzumachen. Madame de Stael und Benjamin Constant entfalteten eine einflußreiche Werbetätigkeit. Doch mit der Rückkehr zur politischen Ordnung war zugleich die literarische Tradition Frankreichs wieder auf den Plan getreten, und es fehlte nicht an politischen Wettermachern, für die Schillers Name eng mit dem Begriff der „Schreckenszeit" verbunden blieb. Sie wählten, im Namen der französischen Tradition, Shakespeare und Schiller zur Zielscheibe ihrer Kritik.

Bezeichnend für die Zeitströmung ist eine Äußerung des Kritikers Petitot über „Don Carlos": „Niemals ist der philosophische Zynismus so weit getrieben worden. Mitten unter politischen Extravaganzen, die in einem Stil voller Emphase und ohne Geschmack zum Ausdruck kommen, entdeckt man den Charakter eines Marquis Posa, eines besessenen Revolutionärs, der würdig unter den vorgeblichen Philosophen figuriert, deren gefährliche Anschauungen die Fundamente der europäischen Gesellschaftsordnung zerrüttet haben". Schillers „Wallenstein"-Trilogie findet eine böse Aufnahme: die „Piccolomini" seien nur die 1. Hälfte eines Dramas von 10 Akten, und die Trilogie als solche seien „schauerliche Fragmente eines ebenso unregelmäßigen wie riesenhaften Ganzen". Wo immer Schiller-Dramen, entsprechend der Zeitmode in freien Anpassungen, auf der französischen Bühne erscheinen, bereitet ihnen die Kritik eine verheerende Aufnahme. Nach dem Durchfall von „Kabale und Liebe" in der Bearbeitung des alten Routiniers Lamartelière wagt sich zunächst kein weiteres französisches Theater an solche Versuche. Mehr noch: wo Frankreichs Macht in den deutschen Raum übergreift, behindert es die deutschen Aufführungen gewisser Schiller-Werke. Auf Befehl des Fürsten von Rovigo untersagt die Hamburger Polizei alle Aufführungen der „Räuber", „Maria Stuarts", „Tells" und Goethes „Faust". Das gleiche Verbot wird auch in Holland ausgesprochen. Schiller gilt nun als „Volksverhetzer" und „Verwirrer der Gesellschaft".

Das alles hindert freilich nicht, daß Madame de Staël und die gebildeten Angehörigen der Besatzungsarmeen ihre vertieften Kenntnisse der deutschen Sprache und Literatur weitergeben. Schillers Werke werden summarisch in der Pariser Presse gewürdigt; sein früher Tod findet einen anerkennenden Nachruf. Die historischen und ästhetischen Schriften werden übersetzt oder auszugsweise zitiert. Benjamin Constant verfaßt nach Schillers Vorlage eine eigene Bearbeitung des „Wallenstein"-Stoffes.

Mit dem Sturz des Kaiserreiches 1815 bekommt die germanophile Gruppe vollends Oberwasser. Die französischen Dramaturgen studieren nun eifrig die ausführlichen Analysen der Schillerschen Dramen in Madame de Staëls „De l'Allemagne". Die Stimmung der Kritik schlägt um: „Die Kantsche Theorie des Erhabenen führt Schiller zu dramatischen Kombinationen, die nicht mißfallen können." (Ch. Nodier, 1818). In der Restaurationszeit, als die französische Romantik sich vorbereitet, ist Schillers Wirkung in Frankreich stärker als jemals vorher oder nachher. Die Bearbeitungen und Übertragungen häufen sich. Schillers Werk scheint der Forderung Lamartines zu genügen: „Wir wollen jetzt Shake-

speare, geschrieben von Racine". Eine Bearbeitung der „Maria Stuart" von Lebrun erlebt 1820 einen ebenso nachhaltigen Erfolg wie Lamartelières „Robert, der Räuberhauptmann". Das Werk wird in ganz Frankreich gespielt und verliert erst 1840 an Anziehungskraft. Die „Jungfrau von Orleans" wird von J. Avril nachgeahmt. Zwar äußert sich Victor Hugo recht abfällig: „Die Stücke Shakespeares und Schillers unterscheiden sich von denen Corneilles und Racines nur dadurch, daß sie fehlerhafter als diese sind und man daher genötigt ist, bei ihnen mehr Bühnenpomp zu entfalten." Aber das hindert nicht im geringsten, daß nunmehr alle Schiller-Dramen adaptiert und übersetzt werden. „Schiller est à la mode".

1821 erscheint die erste umfangreiche Schiller-Übersetzung von Barante. Durch sie wird in mehr oder minder deutlicher Weise die Bekehrung der französischen Autoren zur Romantik vorbereitet. Victor Hugos „Hernani" (1830), das erste romantische Drama, ist undenkbar ohne die Vorarbeit der Melodramen. Barantes Übersetzung wird von den verschiedensten Autoren, Lyrikern wie Dramatikern, ausgemünzt. Im Jahre 1828 erscheinen nicht weniger als 6 Adaptationen des „Wilhelm Tell". Durch Werke wie „Maria Stuart" ist Schiller ein wichtiger Vermittler vom klassischen zum romantischen Drama in Frankreich.

Die freien Bearbeitungen, die meist die Personenzahl verminderten und die Szenen des Originals umstellten, florieren bis 1830. Erst um diese Zeit hat man alle Themen und Techniken des deutschen Dichters genau studiert; auch seine Lyrik ist inzwischen übertragen worden. Ihre mittelalterlichen Themen („Ritter Toggenburg" u. a.) entsprechen dem Geschmack der beginnenden Romantik. „Die ausländische Literatur überschwemmt die französische", klagen die Vertreter der Tradition. Schillers Einfluß ist auf seinem Kulminationspunkt angelangt.

Um diese Zeit hat er Goethe in Frankreich den Rang abgelaufen. Gérard de Nerval nimmt in seine 1830 publizierte Anthologie nur 11 Goethe-Gedichte gegen 18 Schiller-Gedichte auf. Stendhal, von Jugend an ein Bewunderer Schillers, spricht diese Bevorzugung am krassesten aus: „Die Deutschen haben nur einen Mann, Schiller, und außerdem 2 Bände unter den 20 Bänden Goethes. Man wird die Lebensbeschreibung des Letzteren lesen, weil es so ungemein lächerlich ist, daß ein Mann sich für wichtig genug hält, um uns in 4 Bänden wissen zu lassen, auf welche Weise er sich als Zwanzigjähriger die Haare frisieren ließ und daß er eine Großtante namens Anichen besaß ... Das beweist jedoch, daß man in Deutschland keinen Sinn für das Lächerliche besitzt ... Die schöne Seele Schillers ist so verschieden von der des flachen Goethe."

Solange die Romantik anhält, bleibt Schiller in der Gunst der Autoren. Musset dichtete:

Des l'âge de quinze ans, sachant à peine lire,
je dévorais Schiller, Dante, Goethe, Shakespeare.

Alexandre Dumas gehört zu den eifrigsten Benutzern von Elementen Schillerscher Dramen. Von ihm sagt die Kritik: „Er gehört zu der Generation von Dramatikern, deren Vater der Deutsche Schiller ist." „Don Carlos" und „Wilhelm Tell" vor allem finden immer erneute Nachahmungen. Schillers Einfluß geht erst in dem Augenblick zurück, als der Realismus zum Gegenstoß gegen die Romantik ansetzt. Die Reaktion gegen die Romantik ist auch eine Reaktion gegen Schiller.

Unterdessen ist Schiller jedoch unter die Klassiker der Literatur aufgerückt, so daß ihm die Wandlungen des Geschmacks nicht mehr allzuviel anhaben können. Selbst der Literarhistoriker Brunetière, der sich aus deutscher Literatur nichts machte, nennt ihn unter den „quatre bonhommes", die er den Deutschen zugesteht: Lessing, Goethe, Schiller, Heine. Gegen 1850 bereitet der Nachhall von Schillers ästhetischen Auffassungen der „L'Art pour l'art"-Bewegung den Weg, vor allem die Lehre von der Kunst als Spiel und die hohe Auffassung vom Beruf des Dichters. In den achtziger Jahren komponiert Vincent d'Indy zwei Schiller-Werke.

Von einem lebhaften Einfluß ist jedoch fortan nicht mehr die Rede. 1903 untersucht Romain Rolland die ausländischen Repertoire-Stücke auf ihre Eignung für ein neues volkhaftes Theater in Frankreich, das ihm vorschwebt. Kleists „Prinz von Homburg" findet er großartig, aber zu preußisch, Schillers „Tell" bewunderungswürdig. Nie habe volkhafte Kunst eine größere Gestalt geschaffen als Tell, den „deutschen Herkules". Aber wie schon so oft schränkt die Nachwirkung französischer Geschmackstradition das Lob alsbald ein: „Das wesentlich Germanische an diesem Werk, das Phlegma, die abhandelnde Kühle, die Sentimentalität, die märchenhafte Naivität würden der Schere unserer Bearbeiter kaum entgehen. Und was bliebe dann von dem Stück übrig? Und was Schillers übrige Dramen angeht, so kann ich mir ihre Verwendung auf einer französischen Bühne nicht gut vorstellen."

Seit dem Aufkommen des Realismus entscheidet sich auch der Streit um den Vorrang Goethes oder Schillers immer stärker zugunsten des ersteren. In seiner „Rede zu Ehren Goethes" räumt Paul Valéry 1932 dem Dichter des „Faust" „o h n e R i v a l e n seinen einzigartigen und beherrschenden Platz in der Welt des Geistes" ein. Noch direkter urteilt André Gide in einer Tagebucheintragung vom 28. 9. 42. (Tagebücher 1942—49) über die „Jungfrau von Orleans": „Man spürt keinen Augenblick lang, daß Schiller irgendein inneres Bedürfnis getrieben hätte, dieses Drama zu schreiben (wie man das im „Don Carlos" oder im „Wilhelm Tell" spürt). Es ist vielmehr eine gutgemachte (und nicht einmal sehr gut gemachte) Pflichtaufgabe über einen Gegenstand, der ihm besonders dramatisch erschien. Ich kann mich nicht zur Bewunderung dieses Dramas aufschwingen; es ist ebenso künstlich wie die von Hugo und selbst in den geringsten Einzelheiten ohne wirkliche Tiefe, ohne Bedeutung. Das Ende ist noch absurder als alles Übrige. Schillers einzige Entschuldigung bleibt, daß seine Zeit die Akten des großen Prozesses noch nicht kannte. Aus Angst, ungerecht gegen ihn zu sein und ihn über Gebühr herabzusetzen, will ich noch einmal „Don Carlos" lesen, der unvergleichlich besser ist, wenn meine Erinnerung nicht trügt. Aber wie groß erscheint doch Goethe neben Schiller! Wie beladen mit Bedeutung das geringste seiner Werke, jedes einem Bedürfnis, einem inneren Diktat entsprungen."

Wie sich Schillers Werk und Persönlichkeit in der Gegenwart einem gebildeten Franzosen darstellt, kann man in Prof. André Drijards sehr persönlich geschriebenem Aufsatz in der Mai-Nummer der Zeitschrift „Antares" nachlesen. Auch Drijard muß einräumen, daß sich Schillers Wirkung heute im wesentlichen auf den Bezirk der germanistischen Seminare und auf die Auszüge beschränkt, die an den französischen Lyzeen behandelt werden. Alle wichtigen Werke sind in zweisprachigen Studienausgaben erschienen und beschäftigen die Anwärter auf das

staatliche Lehramt für Deutsch. Die Fachzeitschriften veröffentlichen Sondernummern zur Wiederkehr seines Geburtstages. Aber Drijard sieht doch Ansätze zu einer Schiller-Renaissance in den erfolgreichen Aufführungen, die Raymond Hermantier 1951 und 1955 mit Neuübersetzungen von „Don Carlos" und „Maria Stuart" veranstaltete. Beide Werke überschritten die berühmte Erfolgsgrenze der 100 Vorstellungen. Selbst wenn die beiden Neueinstudierungen nicht zureichen sollten, um rechtens von einer Schiller-Renaissance zu reden, so sind sie mindestens ein Zeichen dafür, daß ein großer Dichter wie Schiller nie ganz aus dem Blickfeld Frankreichs entschwinden und daß eine Veränderung im Zeitgeschmack hinreichend sein kann, um sein Werk aus dem Dämmerlicht akademischer Bereiche wieder in das Tageslicht lebendiger Diskussion zu rücken.

Ein Beitrag zum Sprachunterricht in der Grundschule einer Deutschen Schule im Ausland (Schluß)

Von Lehrer Wilhelm Wieczerkowski, Helsinki

4. Der Wortschatz

Der Wortschatz ist ein wichtiges Problem der Auslandsschule, die bis heute auf Bücher angewiesen ist, deren Brauchbarkeit für den innerdeutschen Sprachunterricht *Schultze* [33]) nach einer eingehenden Wortschatzuntersuchung stark anzweifelt. Er sagt: „Die Tatsache, daß Fibeln und Lesebücher zumeist unabhängig voneinander verfaßt und daß alle Lesestoffe rein aus intuitiver Hinwendung zum Kinde gestaltet werden, ... hat zur Folge, daß in bezug auf die Sprache kein organischer Aufbau vorhanden ist. Besonders gilt das für das Verhältnis von Fibeln und Lesebüchern. Bei der Bedeutung des ersten Lesens für die gesamte geistige Entwicklung erscheint es deshalb an der Zeit, die Frage der sprachlichen Gestaltung von Kinderbüchern aus der Sphäre unbestimmten sprachlichen Einfühlens in den Bereich wissenschaftlicher Untersuchungen zu heben". Der Aufbau des Wortschatzes kann im Sprachunterricht einer Auslandsschule nicht dem Zufall überlassen bleiben, obwohl sich sprachliche Erfolge auch ohne einen vorher festgelegten Wortschatz nicht verneinen lassen. Allerdings ist die sprachliche Sicherung dann nur gering; aktiver und passiver Wortschatz innerhalb einer Klasse und mehr noch in den verschiedenen Jahrgängen gehen unüberschaubar auseinander mit Ausnahme eines meist sehr begrenzten Arbeitswortschatzes.

In der Wortschatzerarbeitung geht es in erster Linie darum, einen aktiven, auch orthographisch gesicherten Wortstamm zu erreichen. Dabei ist zu beachten, daß einerseits die Wörter nach der Häufigkeit ihres Auftretens in der gesprochenen Sprache ausgewählt werden, damit bei den Schülern am Ende der Grundschule eine genügend breite Verständigungsbasis und Aussagefähigkeit besteht; andererseits müssen aber auch entwicklungspsychologische Gesichtspunkte berücksichtigt werden, da sich das Sprachbedürfnis eines Grundschulkindes nicht vollständig mit den Inhalten des häufigsten Wortschatzes deckt. Lieder, Reime, Spiele bereichern den Grundschulunterricht mit einem Wortschatz, der zur Kinder-

[33]) Walter Schultze, Der Wortschatz in der Grundschule

sprache gehört. Dieses sprachliche Spielgut haben wir als Kern des Anfangsunterrichtes herausstellen können.

Es erscheint zweckmäßig, in der Wortschatzerarbeitung zwei Kreise zu bilden, die auch methodisch gleiche Züge zeigen, die beiden ersten Grundschuljahre mit überwiegend ganzheitlicher Orientierung und die beiden letzten Grundschuljahre mit einer zunehmenden Differenzierung. Während im ersten Kreis ein kindertümlicher Wortschatz erarbeitet, vertieft und befestigt wird, kann im zweiten auch ein mehr und mehr der Häufigkeit entsprechender Wortschatz angestrebt werden. Eine solche Aufteilung bietet sich umso mehr an, als kaum zu erwarten ist, daß sich der Wortschatz eines Jahres als aktiver Besitz erarbeiten läßt.

Für die Aufteilung des Wortschatzes auf die Jahrgänge lassen wir die folgenden Gesichtspunkte gelten: Im ersten Jahre werden besonders die konkreten Gegenstände herausgestellt und auch im zweiten Jahre noch erweitert. Entsprechend der aktionalen Redeweise wird der Wortschatz mit Verben angefüllt. Adjektive werden im geringeren Umfange aufgestellt, um nicht durch übermäßige Betonung eine qualitative Ausdrucksweise zu erzwingen. Sie bleiben auf die elementaren Ausdrucksformen beschränkt, die der undifferenzierten Emotionalität und Affektivität entsprechen. Neben der Vertiefung und Erweiterung der Konkreta erlaubt die noch stark aktionale Redeweise eine Differenzierung des Verbmaterials. Die Adjektive sind weiterhin auf „Grundeigenschaften" beschränkt. Im dritten und vierten Schuljahr kann nun eine stärkere Differenzierung an den Adjektiven vorgenommen werden, da infolge der einsetzenden qualitativen Redeweise bei den Schülern ein sprachliches Bedürfnis hierfür sich anbahnt. Im Zuge der Versachlichung und Ausprägung eines nicht mehr allein bildgesättigten Denkens werden Gattungsbegriffe und einfache Abstrakta eingeführt.

Dem Muttersprachenunterricht obliegt in dieser Zeit einer Versachlichung und des Beginns eines symbolgebundenen Denkens eine besondere Verantwortung. Die Befreiung des Denkens aus dem Konkret-Bildhaften ist eng mit der Ausprägung des Gattungsbegriffes verbunden. Seine Klarheit ist grundlegend für die Entwicklung des Denkens. Da in einer Auslandsschule Denkformen und formales Denken im deutschen Kern- und Fachunterricht geübt werden, muß der Muttersprachenunterricht ein Gegengewicht gegen die unvermeidbaren Begriffsunschärfen bilden.

Schultze [34]) hat für die innerdeutsche Grundschule einen Wortschatz aufgestellt, der im großen Umfange auch für fremdsprachige Kinder brauchbar erscheint, und in letzter Zeit auch *Schröter* [35]) speziell für den Anfangsunterricht einer Auslandsschule. *Schröter* verwandte in seiner Auslandsfibel 321 Substantive, 140 Verben, 59 Adjektive und 115 Formwörter (insges. 635 Wörter). Zu der im Anhang beigefügten Wortschatzverteilung, die vor Einsicht in die Arbeit Schröters erfolgte, ergeben sich folgende Übereinstimmungen mit dem Schröterschen Wortschatz: Substantive 41 %, Verben 29 %, Adjektive 66 % und Formwörter 11 %. Eine Wortschatzuntersuchung [36]), die sich auf den Substantivschatz bezog, zeigt

[34]) a. a. O. [35]) a. a. O.

[36]) Die Schüler wurden aufgefordert, alle ihnen gegenwärtigen Substantive aufzuschreiben. Die Zeit betrug 20 Minuten. Die Anregung zu dieser Untersuchung gab die Arbeit von A. *Busemann,* Der Aufzähltest.

am Ende des vierten Grundschuljahres bei den am häufigsten vertretenen Wörtern eine Übereinstimmung bei 40 % der Substantive. Da *Schröter* seinen Wortschatz nach der Anzahl der Wortbilder (bei Einbeziehung von Namen, Spielformen und Pluralbildungen) berechnet, ist die Übereinstimmung größer, als aus den Frequenzen zu entnehmen ist. Die relativ niedrigen Vergleichsfrequenzen sind zum Teil darauf zurückzuführen, daß *Schröter* einen umfangreicheren Wortschatz für den Anfangsunterricht vorschlägt.

Der Wortbestand umfaßt bei Schulze

Subst.	Verb.	Adj. u. unbest. Zahlw.	sonstige Wörter	Summe
906	630	289	219	2044

Die alphabetisch geordnete Wortliste wurde nach folgenden Gesichtspunkten auf die einzelnen Jahrgänge verteilt:

Wörter aus	Fibeln	Lesebüchern	Hoffmann u. Morgan 1. Tsd.	2. Tsd.	abgeleit.
1. Schuljahr	3—5				
2. Schuljahr	1—2	und 3			
3. Schuljahr		1—2 und	+		
4. Schuljahr				+	+

Bei dieser Verteilung erscheint gewährleistet, daß

1. im ersten Schuljahr nur solche Wörter auftreten, die von mehreren Fibelverfassern als der Kindersprache zugehörig angesehen werden und einen entsprechenden Häufigkeitswert besitzen.
2. im zweiten Schuljahr eine Ausweitung des Wortschatzes um solche Wörter erfolgt, die von Fibel- und Lesebuchverfassern als geeignet hingestellt worden sind,
3. sich im 3. Schuljahr eine Hinwendung auf einen mehr häufigkeitsbetonten Wortschatz anbahnt,
4. die im vierten Jahr zu einem ersten Abschluß führt.

Für die ersten beiden Schuljahre sind etwa 1000 Wörter aufgeführt. Dabei ist es nicht das Ziel, alle Wörter dem aktiven Wortschatz einzuverleiben, was im übrigen für den Gesamtwortschatz der Grundschule ebenfalls gilt. Es kann schon als Erfolg gelten, wenn alle Wörter in ausreichender Klarheit dem aktiven und passiven Wortschatz angehören. Für das dritte und vierte Schuljahr bleiben etwa 600 Wörter übrig. Hinzu kommen jedoch die Wörter des 1. und 2. Jahres, die einer laufenden Vertiefung und Anwendung bedürfen, so daß der mindere Umfang gerechtfertigt erscheint. Es mag merkwürdig erscheinen, daß im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht an Muttersprachenschulen die Tendenz zur Einführung neuer Wörter absinkt. Demgegenüber ist aber zu bedenken, daß der Unterricht allein in der Fremdsprache geführt wird, die Schüler recht bald zu einem Verstehen und Sprechen geführt werden müssen und ein „Vokabellernen" im Deutschunterricht einer Auslandsschule nicht in Frage kommt. Nach einer konzentrierten Einführung muß die Spracharbeit der Grundschule auf eine Sicherung des Wortschatzes ausgerichtet sein.

Nach Sichtung des Wortbestandes bei *Schultze* ergab sich die folgende Verteilung:

	Subst.	Verb.	Adj. u. Zw.	sonstige W.	Summe
1. Schj.	250	76	57	16	399
2. Schj.	285	234	74	44	637
3. Schj.	144	158	100	50	452
4. Schj.	41	71	29	56	197
	720	539	260	166	1685

Die vorgelegte Wortliste ist nicht in allem befriedigend und weist eine Reihe von „Schönheitsfehlern" auf, besonders in der Verteilung der „sonstigen Wörter". Allerdings war hierbei mehr an die Zeit der bewußten Anwendung gedacht, obwohl sie im Sprachunterricht wesentlich früher erscheinen. Für das erste Schuljahr ist sie durch das Erscheinen der Auslandsfibel überholt.

III. Überblick

1. Der Fremdsprachenunterricht kann bereits mit Beginn des frühen Schulalters einsetzen. Die Grundlage dazu bietet die kindliche Intuition und das Vermögen, eine Sprache nachahmend zu erfassen. Auf dieser Stufe wird der Fremdsprachenunterricht noch nicht durch Hemmungen, die bei Bewußtwerden des sprachlichen Eigenbereichs auftreten, behindert. Ein später einsetzender Sprachunterricht muß auf das grammatisch-logische Verständnis der Schüler aufbauen.

2. Der Fremdsprachenunterricht dieser frühen Stufe ist in erster Linie psychologisch orientiert. Mimik, Gestik und Motorik werden bewußt eingesetzt. Singtexte, Spiele, Rollenspiele und formende Gestaltung sind notwendige methodische Hilfen. Sie spielen im Anfängerunterricht eine hervorragende Rolle, haben in den weiteren Grundschuljahren aber noch weiterhin eine große Bedeutung.

3. Wortschatz und Sprachformen des Fremdsprachenunterrichtes können nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern bedürfen einer Auswahl. Der häufigste Wortschatz bietet jedoch nicht immer die Gewähr, daß in ihm die sprachlichen Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt sind. Der Sprachunterricht muß die Sprache der Kindheit für seine Inhalte beachten.

4. Der rein imitativen Erfassung der Formelemente einer Fremdsprache sind Grenzen gesetzt. Zur Vermeidung später nur schwer korrigierbarer Fehlmechanisierungen von Sprach- und Wortformen sind sinnvolle Übungen und Wiederholungen zur Festigung der Sprachstruktur notwendig. Sie dienen allein der sprachlichen Klärung, dem Aufbau sprachlicher Leitschemata, nicht aber einer logischen Erfassung der fremden Sprache und zielen auf die Ausbildung eines Sprachgefühls hin, nicht aber auf die Erfassung sprachlicher Kategorien. Für einen Grammatikunterricht bestehen in der Grundschule keine Voraussetzungen.

5. Das Ziel des Sprachunterrichts in der Grundschule ist, bei den Schülern einen Grundwortschatz aufzubauen, das Sprachgefühl für die Fremdsprache zu schärfen und im begrenzten Umfange eine Sprachbeherrschung zu erreichen. Daher kommt der Erziehung zum Sprechen eine besondere Bedeutung zu. Der

Sprachunterricht muß solche Stoffe wählen, in denen kindgemäße Sprechanreize liegen, d. h. die im Kinde das Bedürfnis zum Sprechen wecken. Im Gegensatz zum Muttersprachenunterricht, der auf Erlebnisse und Stoffe der weiteren Umwelt frei aufbauen kann, ist im Fremdsprachenunterricht eine Auswahl geeigneter Sprachstoffe notwendig, da sich die Sprecherziehung der ersten Grundschuljahre eng an den gebundenen Sprachstoff anschließen muß.

Grundzüge zu einem Lehrplan für den Sprachunterricht in der Grundschule

Im folgenden soll nicht eine detaillierte Stoffverteilung vorgenommen, sondern versucht werden, die oben angeführten psychologischen Erkenntnisse in den Sprachunterricht einzubauen. Dabei kann das Stoffliche außer acht gelassen und die Aufmerksamkeit nur auf bestimmte Grundzüge des Lehrverfahrens gerichtet werden. Da es sich also im wesentlichen darum handelt, *Gesichtspunkte* der Sprachentwicklung für den Sprachunterricht fruchtbar zu machen, der Deutschunterricht einer Auslandsschule naturgemäß aber gewissen sprachlichen Begrenzungen unterliegt, muß die Betrachtung auf den Muttersprachenunterricht ausgeweitet werden. Er hat einige Aufgaben, die im Deutschunterricht nicht zu ihrem Recht kommen können, zu übernehmen. Dabei werden in den ersten beiden Jahren Übereinstimmungen im Stofflichen weitgehend möglich sein, die später nicht so leicht mehr zu erreichen und infolge des unterschiedlichen Niveaus beider Sprachen nicht immer wünschenswert sind. Doch sollten Muttersprachenunterricht und Fremdsprachenunterricht bei der Klärung des Wortschatzes auch dann noch eng zusammenarbeiten.

1. Schuljahr

Deutsch	Muttersprache
Spracherwerb und Lesenlernen nach der Ganzsatzmethode	Märchen, Kinderlieder, Reime etc. Erzählen aus der Umwelt des Kindes
Ganzheitlicher Schreiblehrgang	Ganzheitliche Satz- und Worterfassung im Einklang mit dem Deutschunterricht
Übung und Festigung der Wort- und Sprachformen durch Singtexte und gebundene Sprach- und Schreibübungen	Der Muttersprachenunterricht bearbeitet vor allem den mündlichen Sprachbereich und gibt dem Kinde Gelegenheit, sich frisch und naiv zu äußern.
Erste gebundene Sprechübungen und freie Übungen im Dramatisieren von Sprachtexten	Ein eigenmethodischer Lese- und Schreiblehrgang wird im ersten Jahr nicht durchgeführt, um die Anfänger nicht zu verwirren.
Phonetische Übungen in Verbindung mit dem erarbeiteten Wortmaterial, Übung des Lautbestandes, „schönes Lesen“	

Der Wortschatz des Deutschunterrichtes wird auch in der Muttersprache, die ihre Sprachstoffe der deutschen Fibel anpaßt, bearbeitet, wobei die Muttersprache eine Übersetzung der deutschen Sprachstoffe peinlich vermeidet und darauf achtet, daß eine sinngemäße Übertragung und eine Vertiefung erfolgt, die der kindlichen Emotinalität und Affektivität entspricht.

Die Stoffe des Sprachunterrichtes sind grundsätzlich nur aus der engsten kindlichen Umwelt zu entnehmen.

2. Schuljahr

Festigung der Lese- und Schreibfertigkeit. Der Unterricht ist in seinen Sprachstoffen ganzheitlich und läßt Übereinstimmungen beider Sprachkreise zu. Erarbeitung gemeinsamer Wortreihen.

Deutsch	Muttersprache
Lese- und Schreibübungen	Schreibübungen und Diktate aus dem Sprachstoffgebiet ohne Häufung von Schwierigkeiten und ohne Prüfungscharakter
Nach Reihenbildungen und an Hand von Übungsstoffen systematische Übung von Wort- und Satzformen	Freie Erzählübungen aus der Erlebniswelt und dem Alltag des Kindes
Leichte Wort- und Satzdiktate zur Überprüfung der Festigkeit der Wortbilder	Muttersprachliche Lese- und Schreibübungen an Hand eines eigenen Buches
Differenzierung des Verbmaterials und Anwendung in verb. Sätzen	
Noch an den Text eng anschließende Sprechübungen, doch auch schon kleinere Erzählungen, die auf Erlebnisse aufbauen	
Phonetische Übungen an geeigneten Wortgruppen, besondere Beachtung und Übung „schwieriger" Laute, „schönes Lesen"	

Weiterhin Einbau des Spiels in den Sprachunterricht

3. Schuljahr

Lese-, Abschreib-, Wiedergabeübungen. Kleine Diktate	Freies Erzählen aus dem Leben der Kinder und der Umwelt
Satzformübungen, Satzverbindungen	Schriftliche Gestaltungsaufgaben als Festhalten der mündlichen Berichte
Differenzierung des Verb- und Adjektivmaterials	Muttersprachlicher Unterricht, der die Eigenformen der Sprache berücksichtigt
Mündliche Gestaltungsaufgaben nach Herausarbeit des Wortmaterials	
Nacherzählungen	
Ausspracheübungen an Wortgruppen und als Prinzip des deutschsprachigen Unterrichtes Vortragsübungen (Ausdrucksübungen) an Lesestoffen, Gedichten und im Spiel	

Ausbau des Wortschatzes, Bereicherung mit Adjektiven, Wortreihen und einfache Wortfamilien, Dramatisierung geeigneter Sprachstoffe

4. Schuljahr

Deutsch	Muttersprache
Mündliche Gestaltungsaufgaben nach geeigneten Sprechanlässen	Beginn der Aufsatzerziehung, Erlebnisse, Briefe, kleinere Berichte
Wiedergabe und Gliederung von Lesestoffen, Dramatisierung	
Ausspracheübungen bei Bedarf, sonst aber als Prinzip des deutschsprachigen Unterrichtes, ausdrucksvoller Vortrag	
Erste Versuche freier Gestaltung mit Hilfe eines Wortgerüstes	
	Erarbeitung von Musteraufsätzen
	Ausbau des Wortschatzes durch Wortfamilien, Gattungsbegriffe und einfache Abstrakta
Übung von Satzgefügen, Bereicherung der Satzformen (Präpositionen, Adverbien)	
	Besinnung auf die wichtigsten grammatischen Gegebenheiten ohne eine übermäßige Betonung

Um den Schülern den Übergang in die weiterführenden Klassen zu erleichtern, erfolgt im letzten Grundschuljahr neben den grammatisch-klärenden Übungen eine (nicht übertriebene) Einführung in die Struktur der Sprache. Dabei bleibt jedoch zu bedenken, daß ein analysierender Grammatikunterricht den Grundschüler noch nicht für eine grammatisch-logische Behandlung bereitfindet. In der Hauptsache wird es sich darum um Benennungen und Erkennen von Satzteilen handeln, die der Schüler bisher intuitiv anwenden konnte. Jede übermäßige Behandlung wird aber verwirren. Die übende Anwendung muß weiterhin so erfolgen, daß „die Form in den Vorgang" aufgelöst wird.

Literaturverzeichnis

1. *H. Beckmann:* Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Entwicklung im Schulalter, Ztschr. f. päd. Psych., Bd. 28, 1927
2. *Karl Bühler:* Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes, Quelle u. Meyer, Heidelberg, 1949
3. *Adolf Busemann:* Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik, Verlag G. Fischer, Jena, 1925
4. *Adolf Busemann:* Der Aufzähltest, Ernst Reinhard Verlag, München, 1955
5. *A. Heiss:* Neue Psychologische Studien, 1930
6. *Hildegard Hetzer:* Kindheit und Armut, Psych. der Fürsorge, 1. Bd., Leipzig, 1929
7. *Rudolf Hildebrand:* Vom deutschen Sprachunterricht, Klinkhardt, Leipzig 1928
8. *Max J. Hillebrand:* Kind und Sprache, Kösel-Verlag, München, 1956
9. *Eino Kaila:* Personlighetens Psykologi, Söderström, Helsingfors, 1946
10. *David Katz:* Gestaltpsychologie, Benno Schwabe Verlag, Basel, 1944
11. *E. Löffler:* Die Deutsche Auslandsschule — eine Einheit vom Kindergarten zur Erwachsenenbildung, Ztschr. Der deutsche Lehrer im Ausland, Heft 12, 4. Jhg., München, 1957
12. *E. Meumann:* Abriß der experimentellen Pädagogik, W. Engelmann, Leipzig 1914

13. *Jon Naeslund:* Metodiken vid den första läsundervisningen, Svenska Bokförlaget, Uppsala, 1956
14. *Oberer:* Untersuchung über die Entwicklung der intellektuellen Funktionen
15. *Hans Pohlmann:* Beitrag zur Psychologie des Schulkindes, Päd. Monographien, herausgegeben von Meumann, 1912
16. *Heinz Remplein:* Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit, E. Reinhard Verlag, München, 1956
17. *Rudolf Schröter:* Deutsche Auslandsfibel, Begleitschrift, Verlag M. Diesterweg, Frankfurt/Main
18. *Rudolf Schröter:* Lesebuch für Auslandsschulen? Ztschr. Der deutsche Lehrer im Ausland, Heft 1, 6. Jhg., 1959
19. *Walter Schultze:* Der Wortschatz in der Grundschule, E. Klett Verlag, Stuttgart, 1956
20. *William Stern:* Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen, Verlag J. A. Barth, Leipzig, 1928
21. *K. Stobbe:* Sprecherziehung in der Grundschule, 1934

Persönliche Nachrichten

Zurückgekehrt: *Dr. Bernhard Schulz,* StR (s. Febr. Heft) jetzt: Schwäbisch-Hall, Schönhutweg 3 — *Clemens Schneider,* StR und Leiter der D. Sch. Den Haag nach 3 J. nach Bad Kreuznach, Ringstr. 108 — *Helmut Faude,* ObL, am 18. 5. 59 nach 6 J. D. Sch. Montevideo nach Nitzenhausen/Württ. als Leiter der Volksschule.

Hinausgegangen: *Ulrike Stölting,* L, aus Braunschweig am 1. 9. 59 an D. Sch. Temuco/Chile — *Dr. Karlheinz Schulz-Streek,* OStR (DGE) am 1. 9. 59 von Varel/Oldenb. als Leiter an D. Sch. Valparaiso — *Dr. K. E. Graebner,* StR, (bis 1958 Lüderitzbucht) von München am 1. 10. 59 nach D. Sch. Addis Abeba — *Agnes Saalfeld,* L, von B.-Lichterfelde am 1. 1. 58 an D. Sch. Rotterdam — *Hiltrud Warias,* L, von B.-Lichterfelde am 15. 4. 59 an D. Sch. Rotterdam.

Die Schule wechselte: *Lothar Haderer,* L, am 1. 10. 59 von D. Sch. Bilbao an D. Sch. Genua.

Geburtstage: Geh.-Rat Prof. Dr. *Franz Schmidt,* Marburg, Dönneckerstr. 1, Ehrenmitglied des VdLiA, hat am 15. 8. 59 in voller Frische seinen 85. Geburtstag gefeiert. Über seinen Lebensgang und seine hohen Verdienste um das Auslandsschulwesen vgl. Jhg. 1958, S. 160. Diese bereits für das Augustheft bestimmte Notiz ist durch ein bedauerliches Versehen liegengeblieben. — Rektor *Fritz Heuser* in Lengerich/Westf. (früher Istanbul) wurde am 15. 10. 59 70 J. alt (s. VdLiA 1955, S. 22 und 149).

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Bildbeilage. Die Bildbeilage für das Dezemberheft ist in Frage gestellt, wenn nicht umgehend von den Schulen draußen oder von ehemaligen Auslandslehrern geeignetes Bildmaterial zur Verfügung gestellt wird. Wohl sind noch Bilder vorhanden, aber es erscheint untunlich, immer wieder die selben Schulen im Bild zu dokumentieren. — Je größer, kontrastreicher und in den Konturen schärfer das Bild ist, umso besser ist es reproduktionsfähig. Papier in schwarzweiß und glänzender Oberfläche ergibt die besten Druckbilder. Sehen Sie bitte nach diesen Gesichtspunkten Ihre Bildvorräte durch und wählen Sie geeignete Motive aus — Beziehung des Bildinhaltes zur Schule oder zum Schulleben ist unerläßlich — oder überlassen Sie uns die Auswahl. Teilen Sie bitte mit, ob das Bildmaterial zurückgehen soll oder zur weiteren Verwendung im Archiv bleiben darf. Vergessen Sie auch nicht, Ihren Wunsch auf Honorierung an-

zumelden und ein Konto anzugeben. Sendungen erbitte ich an meine Anschrift.

R. Schröter

Hochschulreife für Berufstätige. Im Juniheft 1959, S. 143 brachten wir einen Hinweis auf den „zweiten Bildungsweg" zur Erreichung der Hochschulreife durch das „Hessen-Kolleg" in Wiesbaden. Über die Aufnahmebedingungen, das Programm des 2½ jährigen ganztägigen Studiums und die bisherigen Erfahrungen berichtet das Informationsblatt Nr. 24 von „Die Zukunft meistern", Bonn, Friedrich-Ebert-Allee 170. — Weitere solche Kollegs sollen in Frankfurt/M und wahrscheinlich in Kassel eingerichtet werden.

Der **Europäische Erzieherbund** läßt ab Juni 1959 ein Mitteilungsblatt „Nachrichten" erscheinen, das die bisherigen Rundschreiben ersetzt. Später soll ihm eine von der Sektion Deutschland vorbereitete Zeitschrift „Europäische Erziehung" folgen. Der EEB will Lehrer aller Schulgattungen für die Idee der europäischen Einigung gewinnen, Unterricht und Erziehung mit europäischem Geist erfüllen, den Einbau der Europakunde in die Lehrpläne und eine Reform der Schulbücher im Sinne europäischer Kultur fördern. Er veranstaltet Begegnungen der Erzieher Europas, Austausch von Studenten, Schülern und sonstigen Jugendlichen durch europäische Studienseminare, Ferienlehrgänge, Zeltlager und bahnt Schulpartnerschaften an. Monatl. Beiträge: aktive Lehrer 50 Pf., Pensionäre 30, Studenten und Schüler: 20, Schul- u. Studentengruppen je Teilnehmer 10 Pf. — Geschäftsstelle der deutschen Sektion: Darmstadt, Inselstr. 64.

Sonstige Länder

Belgien. Die D. Sch. in *Brüssel* hat für ihre Schüler eine neue Schulordnung gedruckt. Darin heißt es einleitend: „Die Schüler der Deutschen Schule Brüssel sollen sich immer vor Augen halten, daß sie Gäste in Belgien sind und daß ihr Verhalten von vielen Beobachtern als Maßstab deutscher Erziehung im allgemeinen betrachtet wird. Die Schulgemeinschaft muß in diesem Sinne zusammenwirken."

Großbritannien. *Kritik am englischen Erziehungssystem* übt das Buch von Mr. Jacks „Die Erziehung zum guten Menschen". Einige Beispiele: Mitte Februar finden „Intelligenzprüfungen" zur Aufnahme der 11jährigen Grundschüler in die höheren staatl. Schulen statt. Wer sie besteht, hat gewöhnlich Anrecht auf Schulgeld- und Lehrbücherfreiheit und auf Ersatz der Kosten für die Fahrt zwischen Elternhaus und Schule. Die Prüfungen sind sehr schwierig. Eine Frage lautet: „Die Bäume werfen an einem sonnigen Tag im Juli lange Schatten direkt nach Nordosten. Um welche Tageszeit handelt es sich?" Aus einer längeren Reihe von Wörtern waren diejenigen herauszusuchen, die nicht in eine bestimmte Wortfamilie gehören. Oder es waren in einem gegebenen Text grammatische und stilistische Verstöße anzustreichen („Who done it?"). Oder es wird nach der Bedeutung von Ausdrücken aus dem politischen und wirtschaftlichen Leben gefragt. Für jede der rd. 100 Fragen stehen dem Prüfling durchschnittlich nur 30 Sekunden zur Verfügung. Die Prüflinge und deren Eltern sind schon Monate zuvor nervös und überreizt. Manche Volksschulen trimmen den Kindern monatelang die Technik der Beantwortung ähnlicher Fragen ein. Aber da es an Schulräumen und an Lehrern fehlt, gibt das Bestehen der Prüfung noch keine Garantie für einen Platz in der höheren Schule. Die verfügbaren Plätze können nur prozentual vergeben werden. Manche Eltern wechseln daher Wohnort und Arbeitsstätte, nur um ihrem Kind eine gute Erziehung bieten zu können. Reiche Eltern schicken ihre Söhne natürlich auf eine der teuren Privatschulen wie Eton, Harrow u. a. Durchschnittlich kostet aber ein Eton-Boy rd. 100 DM pro Woche. Aber auch an diesen Schulen sind die Plätze knapp und werden oft schon auf Jahre hinaus vergeben. In mehreren Fällen meldeten sogar Eltern ihr eben erst geborenes Kind telegraphisch bei einer dieser Privatschulen an!

(nach „Welt der Schule" 8/59)

Italien. Das Schuljahr 1958/59 der D. Sch. in *Mailand* war das 5. seit Wiedereröffnung. Zum 3. Mal wurde die Reife-

prüfung abgelegt (15 Prüflinge), und seit Dez. 1958 ist die Schule endgültig als Vollanstalt anerkannt. Sie umfaßte im Berichtsjahr: den 2jährigen Kindergarten in mehreren Abteilungen (100 K); die 4jähr. Grundschule G 1—4, deren Klassen von jetzt ab alle doppelt geführt werden (180 K); zwei Sammelklassen einer Mittelschule (25 K), die vom kommenden Schuljahr ab zu einer 6-klassigen Mittelschule M 1—6 ausgebaut wird; und die neunjährige Oberschule O 1—9 (194 Sch). Letztere teilt sich von der 7. Kl. ab in einen sprachlichen und einen naturwissenschaftlichen Zweig. Seit 1957 konnten Spezialräume eingerichtet werden für Physik, Chemie, Biologie, Heimatkunde und Kunsterziehung, sowie für Werken, Keramikarbeiten (mit eigenem Brennofen im Keller), Handarbeiten und Fototechnik. Arbeitsgemeinschaften bestanden für Mathematik, Chemie, moderne Literatur und Turnen; ferner je ein wahlfreier Kurs in Griechisch, Zeichnen, Malen, Kurzschrift und Österreichkunde; ferner für italienische Schüler Förderkurse für Deutsch und für deutschsprachige Schüler Förderkurse in Italienisch. Schüler des sprachlichen Zweiges der Oberschule konnten an Arbeitsgemeinschaften des naturw. Zweiges teilnehmen und umgekehrt Schüler des naturw. Zweiges an sprachlichen Arbeitsgemeinschaften. — Einschreibungen nichtdeutscher Kinder erfolgen grundsätzlich nur in den Kindergarten; Einschreibungen in irgendwelche andere Klassen können nur erfolgen, wenn die für die betr. Klassenstufe erforderlichen Deutschkenntnisse durch eine Prüfung nachgewiesen werden. Die Unterrichtssprache ist — abgesehen vom italienischen Sprachunterricht — grundsätzlich deutsch. — Von den insgesamt 507 Schülern waren 341 kath., 154 ev. und 12 sonstige. Nach Staatsangehörigkeit waren es 154 Deutsche, 32 Österreicher, 256 Italiener, 20 Schweizer, je 9 Holländer und Schweden; die restlichen 27 verteilten sich auf weitere 9 Nationen. Einschließlich des Leiters Stud. Prof A. Oberberger unterrichteten 31 Lehrkräfte (22 Herren, 9 Damen) sowie 3 Kindergärtnerinnen und 2 KG-Helferinnen.

Über die Ziele der einzelnen Abteilungen lesen wir im Jahresbericht: Der Kindergarten muß über alle Fröbel- und Montessori-Methode hinweg zu einem Instrument zielbewußter Sprachvermittlung werden. Hier müssen die Kinder sowohl die deutsche wie die italienische Sprache „erfühlen", d. h. sie müssen imitativ auch die 2. Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist, „ohne irgendwelche Distanz mit dem reinen Naturgefühl des Ausdrucks erlernen". Sie sind dabei altersmäßig in Gruppen zusammengefaßt: bei den vierjährigen überwiegt noch das Spielbedürfnis, die fünf- und sechsjährigen zeigen schon mehr Konzentration für „Lernübungen". Die Einführung in den deutschen und italienischen Wortschatz geschieht nach einem festen Plan durch Spiele. Erzählungen und sehr viel Singen, wobei für den deutschen Wort- und Stoffplan der 60 Anwärter für die Grundschule 1 der Inhalt der „Auslandsfibel" die Grundlage abgibt. Regelmäßiges Kinderturnen in der Halle und im Freien bildet einen wichtigen Teil der Erziehung im KiGa. — Da kein nichtdeutsches Kind in die Grundschule aufgenommen wird, das nicht den zweijährigen KiGa besucht hat, kann in G 1 bei allen Kindern mit der Kenntnis der deutschen Sprache gerechnet werden. Die gleiche Forderung hinsichtlich der italienischen Vorkenntnisse wäre auch für die deutschsprachigen Kinder angebracht, doch läßt sie sich nicht immer erfüllen. Abgesehen von dieser indirekten Auslese der Grundschulanwärter werden zum Übergang in die Grundschule keine Übergangsprüfungen durchgeführt. Ebenso finden am Ende der Grundschule keine Aufnahmeprüfungen in die Mittel- und Oberschule statt. Ihr Wert ist ohnehin oft „sehr zweifelhaft" und widerspräche auch dem Begriff der „Einheitsschule". Es soll nirgends ein Einschnitt oder Bruch entstehen. Die Kinder werden vielmehr im Laufe des 4. Grundschuljahres nur eingehend auf ihre Fähigkeiten hin beurteilt, ob sie aufsteigen können und ob sie für die Hauptschule bzw. Mittelschule oder für die Oberschule geeignet erscheinen. In ausführlichen Gesprächen werden dann den Eltern „Empfehlungen" über den weiteren Bildungsgang ihres Kindes gegeben. Diese Empfehlungen sind allerdings verbindlich und werden von den meisten Eltern auch ein-

sichtsvoll angenommen. (Mit dieser Praxis verwirklicht die Schule also bereits einen Vorschlag des Ausschusses zur Neugestaltung des dsch. Schulwesens, s. Augustheft). Wenn die bis jetzt noch in den Anfängen steckende Mittelschule aufgebaut sein wird, erwartet man von dieser Auslese, daß künftig die Klassenfrequenz der Mittelschule etwa die gleiche sein wird wie die der Oberschule. Für die bis zur „Abschlußprüfung" führende sechsklassige Mittelschule wird z. Zt. ein sorgfältig überlegter Lehrplan aufgestellt; er soll neben Deutsch und Italienisch nur noch Englisch enthalten. — Die Oberschule leitet aus der Tatsache, daß sie sich in Mailand, der „Saturnia tellus" Vergils befindet, ihre besondere Bildungsaufgabe her: Hier soll immer wieder der Strom abendländischer Bildung erneuert werden, ausgehend vom Latein, das von Kl. 1 der OSch. an unterrichtet wird. Dann folgt (vom neuen Schuljahr ab) Englisch ab O. 3 und Französisch ab O. 5. Andererseits weist aber das moderne Mailand in seiner Dynamik auch den Weg zu den Naturwissenschaften; deshalb hatte die Einrichtung eines naturw. Zweiges ab O. 7 gerade hier besondere Bedeutung. Die Teilung in die 2 Zweige hat aber keineswegs die Bedeutung einer verfrühten Berufswahl. Die 2 Zweige sind keine Fachschulen, sondern nach wie vor allgemeinbildende Einrichtungen, deren Absolvierung alle Möglichkeiten des Studiums oder Berufes offen läßt. Von dem Versuch mancher Schüler allerdings, in wahlfreiem Unterricht noch eine weitere Sprache zu betreiben, wird dringend abgeraten, einmal wegen der damit verbundenen Überanstrengung, aber auch weil „eine bloße Anhäufung von vielerlei Wissen eher bildungshemmend als bildungsfördernd wirken muß".

Außerordentlich stark hat sich die Abendschule (Sprachkurse) entwickelt. Sie zählte 830 Teilnehmer in 41 Kursen, so daß also die Schule an 507 + 830 = 1337 Personen Deutschunterricht vermittelt! 25 Lehrkräfte unterrichten an den Abendkursen.

Zu den erfreulichsten Feststellungen des Berichts gehört die enge Verbindung der Lehrer mit dem Schulvorstand, dem Deutschen Hilfsverein, dem Generalkonsulat und den deutschen und nichtdeutschen Eltern. Man trifft sich nicht nur bei Elternabenden, sondern auch bei außerschulischen Veranstaltungen, man lädt sich gegenseitig ein, und auch die Kollegen mit ihren Angehörigen haben freundschaftlichen Verkehr untereinander. Diese Verbundenheit aller Beteiligten verspricht das Beste für die Zukunft der Schule.

Abschließend sei noch erwähnt, daß ein Schularzt alle Schüler regelmäßig untersucht. Erstmals wurde auch eine Röntgen-Reihenuntersuchung durchgeführt; sie soll beibehalten werden. Alle Unterklassen wurden gegen Diphterie geimpft, und der größte Teil der Eltern stimmte der freiwilligen Antipolio-Impfung zu. Nach Anordnung der italienischen Schulaufsichtsbehörde werden künftig im Kindergarten nur noch Kinder aufgenommen, bei denen außer der Schutzpockenimpfung auch die Antipolio-Impfung erfolgt ist.

Niederlande. Das Franziskaner-Kolleg St. Ludwig in *Vlodrop*, an dem seit 1954 durch deutsche Prüfungsbeauftragte jährlich das deutsche Abitur abgenommen wird, hat am 14. 7. 59 sein 50-jähriges Bestehen gefeiert. Aus diesem Anlaß hat es eine 165 S. umfassende, reich bebilderte Festschrift herausgegeben. Der 1. Teil bringt Glückwunschschreiben, darunter auch das des Beauftragten der KuMinKonf. Stadtoberschulrat F. Jaenichen, Bremerhaven. Die dann folgenden 17 Aufsätze behandeln: 1. Vom Sinn unseres Hauses. — 2. Blick in die Vergangenheit der Schule. — 3. In der Schule des Geistes (u. a. Deutschunterricht, Alte Sprachen, Ziel des englischen Unterrichts, Bedeutung der exakten Naturwissenschaften, Musische Erziehung).—4. St. Ludwig als erlebte Wirklichkeit. — 1958/59 umfaßte die Schule 8 Kl. von Sexta bis Oberprima mit 188 Schülern. 15 legten die deutsche Reifeprüfung ab.

Portugal. An der Deutschen Schule *Lissabon* fand im Juni die erste Reifeprüfung statt. 7 Abiturienten waren zugelassen und bestanden die Prüfung (4 weibl., 3 männl.). Im Festsaal des Konservatoriums trafen

sich die Abiturienten mit ihren Eltern und Lehrern und mit den Freunden der Schule zu einer Feierstunde. Studienrat E. Lang hielt als komm. Leiter der Schule die Festrede. — Zur Abschlußprüfung nach 6jährigem Besuch des neusprachl. Gymnasiums meldeten sich 6 Schüler (5 weibl., 1 männl.), die alle bestanden. — Der seit einigen Jahren geplante Neubau der Deutschen Schule soll noch im Herbst dieses Jahres begonnen werden. A. E.

Südwestafrika. Bei der 50-Jahresfeier der D. Sch. in *Lüderitzbucht* spielten Kinder der oberen Klassen 2 Akte aus „Maria Stuart". Die jugendlichen Darsteller (alle unter 17 Jahren) beherrschten ihre Rollen meisterhaft und waren auf saubere und gepflegte Aussprache bedacht. Die Kostüme waren mit großer Liebe und Sachkenntnis entworfen worden. Diese Aufführung im Schillerjahr 1959 war eine beachtliche Leistung.

Büchertisch

Eine Zeitschrift als Unterrichtshilfe: **Westermanns Monatshefte,** Jahrgang 1958. Im Jahresabonnement je Heft DM 2,95 zuzüglich Zust.-Geb. — Verlag Georg Westermann, Braunschweig. — Der bekannte Verlag, dessen Hauptarbeit auf Schule und Berufsausbildung gerichtet ist, legt uns anläßlich des jetzt 100. Jahrgangs den 99. Jg. mit der Bitte um Würdigung seiner pädagogischen Bedeutung vor, indem er auf die vielfältige Nutzbarkeit für Unterrichtszwecke hinweist. Und tatsächlich sind in überraschender Fülle bei einzigartigem, technisch hervorragendem Bildmaterial die stattlichen Hefte sehr wohl dazu geeignet. Der Jg. enthält: 9 Beiträge zur Literaturgeschichte, 1 zur Philosophie, 7 Aufsätze zur Kunstgeschichte, 12 zu Zeichnen und Handfertigkeit, 2 zum Thema Frauenberufe, 5 zur Geschichte, 26 zur Geographie und aktuellen Völkerkunde und 11 zur Technik, ferner Darstellungen über modernes Bauen, Wohnen, Möbel, Hausgeräte und Kunstgewerbe. Mehr als 50 kostbare, farbgetreue Reproduktionen von Meisterwerken der Malerei, zu denen Wechselrahmen und Sammelmappen lieferbar sind, dienen dem kunstgeschichtlichen Unterricht, wie auch zahlreiche andere prächtige Farbbilder dem der Geschichte und Erdkunde. Die Romane und Novellen entsprechen dem gewohnten, vornehmkühl-sachlichen Niveau der Zs. Einwände erheben sich nur gegen die Aufnahme von Gedichten modernen Stils. Jedem Heft liegt ein vierseitiges mehrfarbiges geogr. Kartenblatt bei. Die reichlichen bibliographischen Hinweise auf Neuerscheinungen geben wertvolle Belehrung. Wir können somit auf diesen 99. Jahrgang empfehlend hinweisen. Berger

Langlauf-Sprechschallplatten. Christophorus Verlag, Herder, Freiburg/Breisgau. Herstellung: Teldec-Telefunken, Hamburg. Durch den Buch-, Musikalienhandel und Schallplattenverkauf zu beziehen. Preis je DM 16,—.

Der großen Bedeutung, die der Erfindung des Schallplattenspielers für Verständnis und Verbreitung der Klassischen Musik zukommt, schließt sich die unvergleichliche Möglichkeit einer lebendigen Beziehung zur Literatur an und zur menschlichen Größe in Religion, Kultur und Politik. Denn nun hören wir die Stimmen der Meister; sie übermitteln uns mit dem Gefühlsgehalt ihrer Dichtung und der Überzeugungskraft ihrer Ansprachen im gesprochenen Wort das tiefe Erlebnis ihrer Persönlichkeit. Die Aufnahmen sind gedacht für die stille Stunde des Einzelnen wie für die hörende Gemeinschaft, vor allem der Schule, für den Bildungsabend, für die Feierstunde (auch bei Schulfeiern!). Es spricht zu uns die gütige Stimme der greisen Gertrud von Le Fort, die in religiöser Hingebung ihr episches Lebenswerk im Kampf gegen die dunklen, zerstörerischen Mächte der Seele schrieb; Sigismund von Radecki, der geistvolle baltische Kulturkritiker und Essayist, liest in meisterhafter Prägung Novellen von Tschechow und Gogol; Marie Hamsun, die Witwe Knut Hamsuns, selbst Schriftstellerin, er-

zählt Selbsterlebtes aus ihren „Langerudkindern"; der Dichter Rudolf Hagelstange spricht eindrucksvoll und packend seine lyrischen Strophen humanistischer und christlicher Überlieferung, und unser unvergeßlicher Reinhold Schneider berichtet in „Heiße Quellen" aus seiner Jugendzeit in Baden-Baden und in 4 Sonetten von tragischer Spannung zwischen irdischer und jenseitiger Macht. In anderen Sprechplatten hören wir: Werner Bergengruen, Martin Buber, Friedr. Dessauer, Peter Dörfler, Papst Pius XII., Ernst Heimeran, Karl Benno v. Mechow, Edzard Schaper, Rud. Alex. Schröder, Ina Seidel, K. H. Waggerl u. a. m. — Für unsere Auslandsschulen sind diese Sprechplatten eine einzigartige Gelegenheit, die genannten Vorzüge unterrichtlich auszuwerten und in bester Form reifen Inhalts engen Kontakt mit vorbildlich gesprochener Dichtung zu genießen und zu nutzen. Berger

Die Erde: Das Bild der gegenwärtigen Menschheit; Ausgewählte Kapitel aus der Wirtschafts- und Sozialgeographie Deutschlands. Oberstufe in einem Band. VIII, 252 S., DM 10.80, und **Amerika.** VIII, 175 S., DM 7,40. Beide von *E. Hinrichs.* Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/M 1957. — Der Stoff dieser Lehrbücher ist dem Verständnis und der Auffassungsfähigkeit der Schüler angepaßt. Er knüpft erweiternd und vertiefend an schon Bekanntes an. Die erläuternden Bilder und Karten sind treffend ausgewählt. Die großen Weltprobleme sind didaktisch verarbeitet (z. B. „Erde", Ost-West-Konflikt S. 103). Die Darstellung ist sachlich, die Zitate gut gewählt. Fraglich ist vielleicht, ob die Enteuropäisierung der Erde in dem vom Verfasser angenommenen Umfang Dauerzustand wird (S. 101). Unter den Grundlagen der Machtstellung der USA hätte (S. 101) der Puritanereinfluß Erwähnung finden können. Die grundlegenden Unterschiede der Wirtschaftsentwicklung der USA und Sowjetrußlands werden verdeutlicht. Vielleicht hätten in diesem Zusammenhang die später erwähnten Einigungsbestrebungen Europas ebenfalls erörtert werden sollen. Der Hinweis auf die Frage, ob die Erde zu klein werde bei dem ständig steigenden Bevölkerungsdruck, bildet den richtigen Abschluß dieser Erörterungen, die dem Verf., Prof. Völkel, sehr gut gelungen sind. Die darauf folgende Darstellung der Lage Deutschlands erscheint dem gegenüber etwas ungleichmäßiger (S. 183 ff), doch ist auch sie in wesentlichen Einzelheiten richtig. — Auch der Band „Amerika" zeigt die erwähnten Vorzüge. Am gelungensten ist wohl die einheitliche Schilderung der Vereinigten Staaten (S. 77—131), die überaus anschaulich ist (Bodenschätze und Lebensmittel als Grundlage der amerik. Größe). Die heutige Struktur Südamerikas (S. 1—70) ist treffend aus ihrer früheren Entwicklung abgeleitet. Die politische Zersplitterung erschwert natürlich eine Herausarbeitung der einheitlichen Grundzüge, so daß diese, vor allem die wirtschaftlichen Wandlungen, sich nicht ganz mit deutlichen Konturen abzeichnen. Die mit Riesenschritten vor sich gehende Verstädterung, die z. B. in Brasilien zu einer starken Landflucht Nord-Süd geführt hat, und vor allem die wirtschaftliche Standortsverlagerung durch die Gründung nicht nur von Rohstoff —, sondern auch von Fertigwarenindustrien (Textilien), die Verschiebung des Schwergewichtes von der Küste ins Innere, gibt dem bisher ganz vorwiegend landwirtschaftlich orientierten Erdteil mehr und mehr ein neues Gesicht, so wichtig die Ausfuhr landwirtschaftlicher Erzeugnisse auch bleibt. Vor allem haben diese Vorgänge auch tiefgreifende soziale Auswirkungen (Mittelstand, Arbeiterschaft.) Wenn dem heute eindeutig führenden Staate Sao Paulo in Brasilien und seinem Kaffeebau etwa 2½ S., dem Amazonasgebiet aber 6½ S. gewidmet sind, so ist auch bei Berücksichtigung der Großräumigkeit des letzteren das Verhältnis nicht ganz richtig. Vielleicht könnten bei einer Neuauflage auch für Chile die Grundlagenveränderungen etwas mehr berücksichtigt werden. Anerkannt muß auch in diesem Band die Lebendigkeit der Zustandsschilderungen werden. Die am Schluß jedes Abschnittes angefügten Zusammenfassungen verdienen in ihrer präzisen Klarheit besondere Hervorhebung. — Die Anlage dieser Bücher beweist, daß sie nicht nur der Vermittlung geographischer Kenntnisse im engeren Sinne

dienen sollen, sondern darüber hinaus Lehrern und Schülern ein wirklich universales Bild der Erde vermitteln wollen, um sie den Geschehnissen gegenüber urteilsfähig zu machen. Mit dieser Zielsetzung wird eine Lücke ausgefüllt, die sich im letzten Jahrzehnt gegenüber früheren Zeiten sehr störend bemerkbar machte und eine bedenkliche Einschrumpfung unseres Horizontes infolge der langen Abschnürung erkennen ließ. Immer wieder fällt dieser Mangel an Verständnis den Besuchern aus Übersee auf, die uns häufig zu verstehen geben, daß sie selbst von den deutschen Dingen weit mehr wissen, als wir über die neueren Gestaltungen Außereuropas. Die Welt ist aber heute eine Einheit; jedes Volk ist von dem anderen abhängig. Gerade der Erdkundeunterricht ist berufen, derartige Mängel zu beheben. Deshalb wird dieses großzügig eingestellte Werk von Lehrern und Schülern unserer Auslandsschulen besonders begrüßt werden, zumal es sich in seiner Darstellungsweise nicht nur den Bedürfnissen höherer Lehranstalten anpaßt, sondern ebenso der Grundschuljugend verständlich ist.

Drascher

Gerhard Storz: **Der Dichter Friedrich Schiller.** Klett Verlag, Stuttgart 1959, 516 S., Ln., DM 26,50.— — Beim Studium dieses schönen Werkes bewundert man die souveräne Meisterschaft des Autors. Die Untersuchung dringt tief in die magischen Untergründe und intellektuellen Vorgänge Schillerschen Schaffens ein. Von Werk zu Werk fortschreitend, ist sie doch keine der üblichen Darstellungen von Leben und Leistung, wenngleich sie in Gestalt einer „inneren Biographie" die zur Dichtung führenden Ideen und Forderungen in ihren Wandlungen analysiert. Deutungen und Erläuterungen ergeben sich indirekt aus diesen Ermittlungen. Nicht als unmittelbarer Niederschlag persönlichen äußeren Erlebnisses wird also hier die Dichtung gedeutet, sondern als Verwirklichung von Ideen, als Formgebung geistigen Werdeganges, als unablässiges Ringen mit den Einzelproblemen der Philosophie und Aesthetik, der Poetik u. insbesondere der Dramatik. „Kein anderer war weniger Erlebnisdichter"! So erscheint Schillers Kunst nicht als einfach nur „versifizierte Darstellung eines Gedankensystems" und nicht im Goetheschen Sinne als „Konfession" und „Zeugnis der eigenen Existenz". Der Untersuchungsvorgang ist somit in seinem Ergebnis nicht statisch, sondern in ganz individuellem Sinn ideengeschichtlich-dynamisch. Zum Sachverhalt des als geschlossenes Ganzes gesehenen dichterischen Einzelwerkes tritt fortlaufend in reichlicher Fülle das ausdrückliche Zeugnis des ausgedehnten Briefwechsels mit Körner, Humboldt und vor allem Goethe und das „stellvertretende Beispiel der nachgelassenen Dramenentwürfe". Sehr viele Belegstellen aus brieflicher Erörterung stützen die Beweisführungen überzeugend im Text. Es geht in diesem Schrifttum, oft in schonungsloser Selbstkritik, „fast ausschließlich um die dramatische Gunst oder Ungunst eines Stoffes, um das Erfinden der Handlung", um die Theorie und „Struktur des Dramas und seiner Formen überhaupt", in den Jahren der Reife „unter dem Gesichtspunkt der als autonom geltenden Kunst", in der „Sphäre sehr bewußter, sehr differenzierter Künstlerschaft". Die tiefe, aber nicht blinde Verehrung des Verfassers für Schillers Genius weist in positiver, auf umfassender Sach- und Fachkenntnis beruhender Forschung Vorurteile und böswillige Ablehnung durch moderne Richtungen zurück, ebenso den Mißbrauch Schillers als ausschließlich politischen Dichter im Sinne staatlichen Freiheitsbegriffes. Beides bezieht sich auf den Stoff einiger Dramen und einzelne Sentenzen. Das entscheidende Element seines heroischen Freiheitsbegriffs aber besteht „in der totalen Unabhängigkeit des Wertbewußtseins" des einzelnen, auf sich selbst gestellten Menschen von den Lebensumständen. — Der Verfasser ist als Literarhistoriker und Schillerforscher anerkannt. Er war Spielleiter, Dramaturg und Gymnasialdirektor. Seit 1958 ist er badisch-württembergischer Kultusminister. Seine Jubiläumsgabe zum Schillerjahr 1959 wird als entscheidender Beitrag bestehen bleiben.

Berger

POESIE UND DRAMA

Dänisch — Deutsch — Englisch —
Französisch — Griechisch —
Italienisch — Latein — Norwegisch —
Polnisch — Portugiesisch — Russisch —
Schwedisch — Serbokroatisch —
Spanisch — Tschechisch.

auf Schallplatten durch

Polyglotte

Düsseldorf 27 · Postfach

Katalog Ausgabe 1959
kostenlos auf Anforderung

WERKE FÜR DIE REIFERE JUGEND

Nack-Wägner **HELLAS**
Land und Volk der alten Griechen. 384 Seiten, reich illustriert. Leinen. DM 14.80

Nack-Wägner **ROM**
Land und Volk der alten Römer. 480 Seiten, reich illustriert. Leinen. DM 14.80

Emil Nack **GERMANIEN**
Länder und Völker der Germanen. 358 Seiten, reich illustriert. Leinen. DM 14.80

„Aufgelockert und erläutert durch viele Bilder und Skizzen erzählt uns dieses Buch von Kultur und Geschichte der Germanen, von der Steinzeit bis zu Karl dem Großen. Emil Nack hat nach seinen beiden ähnlich gestalteten Werken über Hellas und Rom damit die dritte große Kultur Alteuropas übersichtlich und exakt formuliert beschrieben." *Hessische Lehrerzeitung, Frankfurt a.M.*

VERLAG CARL UEBERREUTER
WIEN — HEIDELBERG

Schallplatten für den Deutschunterricht

Dichter lesen aus ihren eigenen Werken. Bisher sind folgende Aufnahmen erschienen:

Stefan Andres spricht
CLP 72 103

Werner Bergengruen spricht
CLP 71 574, CLP 72 112

Professor Martin Buber spricht
CLP 72 106/107, 30.— DM
Zwei Schallplatten, die nur zusammen bezogen werden können.

Peter Dörfler spricht
CLP 72 113

Rudolf Hagelstange spricht
CLP 72 102, CLP 71 589

Marie Hamsun spricht
CLP 72 144

Manfred Hausmann spricht
CLP 72 114

Ernst Heimeran spricht
CLP 72 109

Karl Benno von Mechow spricht
CLP 71 585

Sigismund von Radecki spricht
CLP 72 104

Edzard Schaper spricht
CLP 71 586, CLP 71 587

Reinhold Schneider spricht
CLP 71 558

Rudolf Alexander Schröder spricht
CLP 71 588

Ina Seidel spricht
CLP 71 105

Karl Heinrich Waggerl spricht
CLP 72 101

Sämtliche Schallplatten 25 cm Φ, 33 UpM, 16.— DM. Verlangen Sie bitte unser ausführliches Verzeichnis.

Christophorus-Verlag
Freiburg/Breisgau

Afrikaanse

Flämische

Brasilianische

Lyrik

Die lyrische Dichtung gehört zu den reinsten und unmittelbarsten Äußerungen menschlichen Denkens und Fühlens. Die Lyrik kann daher unverfälschte Einblicke in das geistige und seelische Leben der verschiedenen Völker vermitteln. Deshalb stellt das Institut für Auslandsbeziehungen in einer neuen Buchreihe lyrische Zeugnisse zunächst aus Südafrika, Flamland und Brasilien vor. Die einzelnen Bände bringen die Gedichte in der Originalsprache und jeweils auf der gegenüberliegenden Seite die deutsche Übersetzung. Zunächst liegt der Band „Afrikaanse Lyrik" vor (272 Seiten, in Leinen 5.80 DM), der Band „Flämische Lyrik" (168 Seiten, in Leinen 7.80 DM) folgt in Kürze und die „Brasilianische Lyrik" erscheint Anfang 1960.

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN 13

HERMANN KESSLER

DEUTSCH FÜR AUSLÄNDER

Teil 1:
LeichterAnfang
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 Übungsbuch 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 Königswinter/Margaretenhöhe

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 11 · 6. Jahrgang · München, November 1959

VI. JAHRGANG NOVEMBER 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Die 4. Haupttagung des VdLiA am 28. u. 29. Aug. 1959 in Hamburg Seite 229
2. Förderung der deutschen Schulen und der deutschen Sprache im Ausland . . . . . A. Simon Seite 234
3. Schwierigkeiten der Ausbreitung der deutschen Sprache in Chile . . . . . H. Vogel Seite 237
4. Das Wort muß erlebt und gelebt werden . . . . . M. Trepp Seite 239
5. 75 Jahre „Alliance Française" . . . . . L. Hettich Seite 242
6. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 244
7. Aus aller Welt . . . . . Seite 244
8. Büchertisch . . . . . Seite 247
9. Zeitschriftenschau . . . . . Seite 252

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

Die 4. Haupttagung des VdLiA am 28. und 29. August 1959 in Hamburg

Die Tagung des VdLiA, die nach zweijähriger Pause in Hamburg abgehalten wurde, hat inhaltlich und in der Zahl der Teilnehmer alle Erwartungen erfüllt. Die Teilnehmerlisten weisen einschließlich der offiziellen Vertreter von Behörden und Organisationen 377 Namen auf. Da aber zwei der aufgelegten Listen nicht abgegeben wurden, kann mit mindestens 400 Teilnehmern aus allen deutschen Gauen und aus dem Ausland gerechnet werden. Besonders zahlreich waren natürlich die Kollegen aus Norddeutschland erschienen, und auch einige ehemalige Auslandsschüler, die jetzt in Deutschland wohnen, hatten sich eingefunden. — Außerdem waren nicht weniger als 70 Grußtelegramme und Briefe von offiziellen Stellen und von Kollegen eingelaufen, die nicht zur Tagung hatten kommen können.

Vom Ortsausschuß Hamburg der ehemaligen Auslandslehrer mit den Kollegen Traeger, Rinck und Richter an der Spitze war das Treffen mustergültig vorbereitet worden, sowohl was die Unterbringung der von auswärts Gekommenen als auch die Bereitstellung von Tagungsräumen u. a. betraf. Eine Mappe mit einer Fülle von Zeitschriften, Broschüren und Prospekten und einem Stadtplan lag bei Beginn auf jedem Platz. Sehr dankbar wurde es begrüßt, daß der Verlag M. Hueber jedem Teilnehmer das um 6 Textseiten erweiterte und durch eine vierseitige Bildbeilage geschmückte Augustheft unserer Zeitschrift unentgeltlich zur Verfügung gestellt hatte. Eine von zahlreichen Verlagen beschickte Ausstellung von Lehrbüchern und Lehrmitteln, deren Organisation die Hamburger Buchhandlung Lorenzen übernommen hatte, fand in den Pausen eifrigen Zuspruch. In der Nähe des Hauptbahnhofes war ferner in den Räumen des Knickmannhauses eine Ausstellung von Schulmöbeln und Lehrmitteln verschiedener Firmen aus dem Bundesgebiet zu besichtigen.

Am Vorabend der Tagung, am 27. September, trafen sich um 20 Uhr die bereits eingetroffenen Teilnehmer zu einem zwanglosen Beisammensein im Landungsbrücken-Restaurant. Es dürften etwa 200 Damen und Herren anwesend gewesen sein.

Am Freitag, dem 28. August, um 9 Uhr eröffnete im größten Hörsaal A der Universität OStDir. *Dr. Max Johs,* der seit dem Ausscheiden von OStDir. Dr. Göttling im Herbst 1958 interimistisch die Geschäfte des 1. Vorsitzenden übernommen hatte, die Tagung. Er begrüßte alle Teilnehmer, in erster Linie die offiziellen Gäste und die Redner des Tages; dann erläuterte er Zweck und Aufgabe des Verbands und seiner alle zwei Jahre stattfindenden Tagungen und wies auf den Besuch der Bücher- und Schulmöbelausstellungen hin.

Nach ihm überbrachte der Präses der Hamburger Schulbehörde, *Senator Heinrich Landahl,* der Versammlung die Grüße und Wünsche der Freien und Hansestadt Hamburg und die der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und ihres Auslandsausschusses. Diese Stellen, sagte er, haben volles Verständnis

für die wertvolle und verantwortungsreiche kulturelle Arbeit der Auslandslehrer und für alle Fragen der Sicherung ihrer Existenz. Der VdLiA ist wichtig und notwendig. Hamburg als „Tor zur Welt", das sich nicht bloß durch wirtschaftliche Fäden mit dem Ausland verbunden fühlt, bietet das richtige Klima für die heutige Tagung. Senator Landahl schloß seine Ausführungen mit einem Überblick über die kulturelle Geschichte Hamburgs und wünschte allen Teilnehmern reichen Gewinn und nachhaltige Eindrücke von den Verhandlungen und von ihrem Aufenthalt in Hamburg.

Legationsrat I. Kl. *Dr. Gottfried Arens* überbrachte die Grüße des neuen Leiters der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Min.-Dir. Dr. Sattler, und die des Leiters des Schulreferats im AA, Vortrag. Legationsrat Dr. A. Simon, die leider beide verhindert seien, an der Tagung teilzunehmen. Er betonte, daß mit dem deutschen Lehrer die Auslandsschule steht und fällt. Das stete Bestreben des AA sei es daher, den Auslandsschulen die genügende Zahl von Lehrern zur Verfügung zu stellen, die richtigen Lehrer auszuwählen und sie soweit wie möglich durch Kurse auf ihre Aufgabe vorzubereiten. Den entsandten Lehrern müssen weitgehende finanzielle und rechtliche Sicherungen geboten werden. Was bisher auf diesem Gebiet geleistet wurde, findet auch die Anerkennung der weitaus meisten von ihnen. An dieser Stelle dankte er dem Verband der Auslandslehrer für seine Mithilfe und die gute Zusammenarbeit. Nicht gelöst sei bisher die Frage einer amtlichen Kranken- und Unfallfürsorge der hinausgehenden Lehrer; aber auch das werde, wie schon Senator Landahl erwähnt hatte, kommen: Schleswig-Holstein habe sie bereits durchgeführt; Hamburg, Niedersachsen und Bremen werden wohl bald folgen. — Heute, so schloß Dr. Arens, ist mit der Teilung Deutschlands auch die ganze Welt in zwei Teile gespalten. Zur vornehmsten Aufgabe des Auslandslehrers gehört es, draußen Brücken des Verstehens und damit Brücken zur Völkerversöhnung schlagen zu helfen.

Lehrer *Erich Lufer* aus Santiago de Chile grüßte die Versammlung im Namen des Landesverbands deutscher Lehrer in Chile, dessen 2. Vorsitzender er ist, und im Namen des 1. Vorsitzenden OStRat Hermann Sewing. Es sei wohl das erste Mal, daß ein Vertreter seines Landesverbands offiziell an einer Haupttagung des VdLiA teilnehme. Man möge daraus entnehmen, welche Wichtigkeit die Lehrerschaft in Übersee der dauernden Fühlungnahme mit der Heimat und dem VdLiA beimesse.

Nachdem noch Rektor *H. Koch*, der 2. Vorsitzende des VdLiA, einen Teil der eingelaufenen Telegramme und brieflichen Grüße bekanntgegeben hatte, ergriff Präsident *Dr. E. Löffler*, Ehrenmitglied des VdLiA, das Wort zu einem anderthalbstündigen Vortrag über die *Deutschen Schulen in Südamerika*. Herr Dr. Löffler hat im Sommer 1958 im Auftrag der Kultusministerkonferenz während 3 Monaten zahlreiche Schulen in SA, ihre Schulvorstände und Lehrerkollegien besucht und von einer ebenso großen Zahl von anderen Schulen die Leiter zu örtlichen Konferenzen zusammengerufen. Seine Eindrücke, Erfahrungen und Ratschläge, über die er, wie bei ihm gewohnt, in übersichtlichster Gliederung und sachlich-klarer Darstellung berichtete, fanden bis zum Schluß ungeminderte Aufmerksamkeit. Es würde zu weit führen, seine Ausführungen hier auch nur skizzieren zu wollen. Wir hoffen, sie wenigstens auszugsweise in einem späteren Heft veröffentlichen zu können.

Nach ihm sprach OStDir. i. R. *Dr. Karl Körner* über die *Schulen in Süd- und Südwestafrika.* Auch er hat, allerdings nicht in amtlichem Auftrag, im Sommer 1958 mehrere Monate lang diese Schulen besucht, mit denen er sich durch seine langjährige Tätigkeit in SWA besonders verbunden fühlt. Seine mit fühlbarer Wärme gesprochenen Worte gipfelten in der Bitte, es möchten sich weit mehr Lehrer als bisher für den Dienst an diesen Schulen melden.

Oberschulrat i. R. *Dr. Dr. Kurt Döhner,* der das 3. Hauptreferat übernommen hatte, sprach allgemein über die *Internationalen Schulen* als einer Sonderform der Auslandsschulen und im besonderen über die *„Europa-Schule" der Montanunion* in Luxemburg. Er schilderte die Schwierigkeiten, die sich einer Einigung der sechs beteiligten und in ihren Schulsystemen so verschiedenen Staaten über den Aufbau, den Lehrstoff, das Ziel und das Abschlußexamen dieser Anstalt entgegenstellten. Das Ziel ist aber jetzt erreicht: zum ersten Mal konnten die Primaner das „Europäische Abitur" ablegen und ein „Europäisches Reifezeugnis" in Empfang nehmen, das von allen Ländern der Montanunion und auch von Österreich anerkannt ist. (Ein Auszug aus dem sehr aufschlußreichen Vortrag wird in nächster Zeit von uns abgedruckt werden).

Das Mittagessen um 13.30 Uhr nahmen die meisten Teilnehmer gemeinsam in den weitläufigen, schönen Räumen der nahegelegenen Mensa der Universität ein. Trotz Voranmeldung war die Küche und die Bedienung dem zusätzlichen Andrang so vieler hungriger Gäste nicht ganz gewachsen, so daß der Nachmittagsvortrag um eine halbe Stunde auf 15 Uhr verschoben werden mußte.

Am Nachmittag überbrachte das Mitglied des Bundestages *Dr. Bruno Heck* aus Bonn, Vorsitzender des kulturpolitischen Ausschusses des Bundestags, zuerst die Grüße und Wünsche des Bundestags, seines Präsidenten und des kulturpolitischen Ausschusses und leitete dann über zu seinem Vortrag über *Probleme der auswärtigen Kulturarbeit Deutschlands.* Wir hoffen, Teile aus diesem Vortrag später im Wortlaut veröffentlichen zu können; doch seien schon hier die wichtigsten Punkte genannt: Kulturarbeit im Ausland muß es auch heute noch geben, sie darf aber nicht zu politischem Mißbrauch benützt werden. Wir sprechen daher heute nicht mehr von „Kulturpolitik" oder gar von „Kulturpropaganda", sondern von unserer kulturellen Arbeit im Ausland. Propaganda ist das Instrument Nr. 1 der totalitären Staaten und ihrer Machtansprüche. Kulturelle Arbeit aber will „das Menschsein verwirklichen". Wir wollen anderen Völkern unsere Kultur nicht aufdrängen und auch anderen Kulturnationen keine Konkurrenz machen. Nach einem Wort von Carlo Schmid sollen wir unsere Kultur „nicht anbieten, sondern darbieten". Es handelt sich dabei um 3 Aufgaben: 1. Wir müssen das Gemeinsame aller Nationen trotz aller Unterschiede im einzelnen erkennen und anerkennen und Verständnis aufbringen für die Wesenheit der anderen. 2. Wir wollen die sog. Entwicklungsländer nicht als Quelle von wirtschaftlichem Profit betrachten, sondern ihnen einen Teil dessen zurückerstatten, was wir früher von ihnen gewonnen haben. Wir müssen jeden Hochmut ablegen und sie nur bei uns in die Schule gehen lassen, ohne sie europäisieren zu wollen. Nur das „wahre" Gesicht des Europäers und des Deutschen wollen wir ihnen zeigen. 3. Wir müssen den anderen Nationen die Begegnung mit der Freiheit ermöglichen und ihnen das Gesicht der Feinde der Freiheit zeigen. — Man darf sich bei dieser Arbeit nicht nur an die sog. Gebildeten wenden, sondern muß alle Schichten des anderen Volkes ansprechen. Unser Presse-

und Informationswesen sei selbständig, es könne aber durch unbedachte Äußerungen Schaden angerichtet werden, und es sei zu wünschen, daß bei allen Veröffentlichungen über unsere kulturelle Auslandsarbeit die Kulturabteilung des AA ein gewichtiges Wort der Aufklärung mitrede. Zum Schluß gab der Redner seiner Überzeugung Ausdruck, daß man schon für 1960 den Auslandslehrern die Gleichstellung mit den Beamten unserer Kulturinstitute im Ausland in Aussicht stellen dürfe.

Für den Nachmittag von 16 Uhr ab (ebenso für den Sonnabend) hatte der vorbereitende Ortsausschuß zusammen mit der Hamburger Fremdenverkehrs- und Kongreßzentrale eine ganze Reihe von *Führungen und Besichtigungen* in freien Gruppen vorgesehen: den Besuch der vorbildlichen Hamburger Schulneubauten, der Lehrmittelsammlung der Beratungsstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht, des Planetariums, sowie je eine Stadt- und eine Hafenrundfahrt. Von diesen Möglichkeiten machten denn auch viele der Teilnehmer dankbar Gebrauch. Andere lockte der Besuch der Sternwarte, des völkerkundlichen Museums und des Ausstellungsparks „Planten un Blomen". Wie wir hörten, sollen manche Teilnehmer auch die Gelegenheit benutzt haben, auf eigene Faust Hagenbecks Tierpark in Stellingen einen kurzen Besuch abzustatten.

Ein kleinerer Kreis folgte am Freitag nachmittag der persönlichen Einladung von Senator Landahl, der sie im Namen der Stadt auf 18 Uhr zu einem *Empfang in die prunkvollen Räume des Rathauses* gebeten hatte. Senator Landahl fand auch dort noch einmal Worte der vollen Würdigung für die Arbeit der Auslandslehrer und umriß dann die kulturelle und soziale Arbeit der Stadt Hamburg in den Jahren nach dem Kriege. Bei einem kleinen Imbiß und einem Glas Wein fanden die Gäste Gelegenheit, mit den Vertretern der Stadt und unter sich so manche mit der Tagung zusammenhängende Frage zu besprechen, zu deren Erörterung in den kurzen Pausen während der Vorträge keine Möglichkeit geblieben war.

Kaum waren die Teilnehmer von den Führungen oder vom Empfang im Rathaus zurückgekommen, hieß es sich schon wieder tummeln, um bei dem von der hamburgischen Lehrerschaft gebotenen *Festabend im großen Saal des Curiohauses* in der Rothenbaumchaussee rechtzeitig einzutreffen und sich einen Platz zu sichern. Der Saal war bis auf den letzten Platz gefüllt, als der Vertreter der Hamburger Lehrer die Gäste begrüßte. Bei dem Austausch von Erfahrungen und Erinnerungen so vieler, die sich jahrelang nicht gesehen oder überhaupt nur brieflich sich gekannt hatten, verflogen die Stunden im Nu, und in dem Gewirr der Stimmen gingen die Musikstücke der Kapelle schier unter. Die Kapelle sicherte sich aber den Beifall aller, als sie zu munteren Tanzweisen überging und als selbst alte und älteste Teilnehmer am Tanz oder zum mindesten an der endlosen Schlange der Polonaise sich beteiligten. Dem Berichterstatter ist es nicht bekannt, wann die letzten Unentwegten die gastlichen Hallen verließen.

Am Vormittag des 29. August wurde, wiederum um 9 Uhr, die Tagung im Hörsaal B der Universität fortgesetzt mit der *Besprechung von Verbandsangelegenheiten.* Der 1. Vorsitzende *Dr. Johs* berichtete, daß OStDir. Dr. Göttling als 1. Vorsitzender und Rektor Schiffmann als Schriftführer Ende 1958 zurückgetreten seien. Bei der Vorstandssitzung im Dez. 1958 wurde Dr. Johs interimistisch zum 1. Vors. und Oberlehrer Gocht zum Schriftführer bestimmt. Er spricht den Kollegen Dr. Göttling und Schiffmann für die geleistete Arbeit den Dank des Verbands aus. Dann gibt er bekannt, daß die Satzungen

zwecks Eintrags in das Vereinsregister und zur Erlangung der Anerkennung der Gemeinnützigkeit einige Veränderungen erfahren mußten. — Die Forderung einer Rückkehrerbeihilfe für Auslandslehrer wurde vom Bundestag leider nicht in das Kriegsfolge-Schlußgesetz übernommen; die Bemühungen des VdLiA werden aber fortgesetzt. — Er berichtet ferner über die Bemühungen des Vorstands zur Angleichung der Bezüge der Auslandslehrer an die veränderten Gegebenheiten und über die mit Erfolg durchgeführte Mittlerrolle des Verbands zwischen einzelnen Auslandskollegen und den Behörden. Er hofft, daß es Schritt für Schritt gelingen werde, die berechtigten und noch unerfüllten Wünsche der Auslandslehrer zu erfüllen. Er dankte schließlich den heimischen Lehrerverbänden für ihre stets gewährte Unterstützung. — Der 2. Vorsitzende *Koch* ergänzte diesen Bericht und zeigte an Hand von Beispielen, wo und wie der Verband habe helfen können. Eingehend erläuterte er die Entwicklung der Besoldungsfrage und wies auf die Tatkraft hin, mit der die AGDL sich dieser Frage angenommen habe. — Der Referent für Rechts- und Sozialfragen OStD. *Dr. Körner* berichtete über die Erledigung einiger Härtefälle. — Nachdem der Schatzmeister Schulrat *Gugler* den Kassenbericht erstattet hatte, wurde dieser nach Prüfung durch 2 Mitglieder gutgeheißen. — Dem gesamten Vorstand wurde darauf Entlastung erteilt und der Dank der Versammlung ausgesprochen. Die Neufassung der Satzungen wurde einstimmig gebilligt. Ebenso wurde einstimmig gebilligt der Antrag des Vereins deutscher Lehrer in Chile, der Verband möge bei den in Frage kommenden Stellen der BR die Interessen der sog. Altlehrer und Ortskräfte in Chile und im übrigen Ausland wahrnehmen. — Dr. Johs wies darauf hin, daß der Vorstand ohne eine Erhöhung des Mitgliederbeitrags seinen Aufgaben nicht mehr ausreichend nachkommen könne. Die Versammlung beschloß darauf ohne Einspruch, *den Jahresbeitrag für Inlandkollegen auf DM 12.— zu erhöhen und die aktiven Kollegen im Ausland zu bitten,* im Hinblick auf ihre verbesserten Gehaltsbezüge *den doppelten Betrag zu bezahlen.*

Unter ziemlichem Zeitdruck folgte dann die satzungsgemäße *Neuwahl des Vorstandes.* Der Wahlleiter Min.-Rat. a. D. Dr. Langerfeld stellte fest, daß nach den Satzungen Stimmübertragung durch Abwesende nicht statthaft sei und daß der 1. und der 2. Vorsitzende durch geheime Zettelwahl zu wählen seien. Die übrigen Mitglieder des Vorstands könnten durch Handaufheben oder Zuruf gewählt oder wiedergewählt werden. Als 1. Vorsitzender für die nächsten zwei Jahre wurde OStDir. Dr. Johs/Meersburg bestätigt, als 2. Vorsitzender Rektor Herbert Koch/Dortmund. Schriftführer wurde an Stelle des ausscheidenden Oberlehrers Gocht OStDir. Bernhard Gade/Celle. Die übrigen Mitglieder des engeren und erweiterten Vorstandes wurden wiedergewählt.

Als *Tagungsort für 1961* wurden aus dem Kreis der Mitglieder München, Frankfurt/M. und Marburg vorgeschlagen. Ein Beschluß wurde nicht gefaßt; die Festlegung des Tagungsortes bleibt der Entscheidung des Vorstandes überlassen, der sie nach den örtlichen Gegebenheiten und finanziellen Möglichkeiten treffen wird.

Mit einem herzlichen Dankeswort von Dr. Johs schloß die wohlgelungene Tagung erst gegen 13.30 Uhr. Für den Vorstand allerdings gab es noch kein Ausspannen. Während der 2. Vorsitzende noch bei einem Interview im Funkhaus des Norddeutschen Rundfunks weilte, besprachen die übrigen Vorstandsmitglieder von 16—19 Uhr noch laufende Angelegenheiten und die Grundzüge der Vorstandsarbeit für die nächsten Monate.

Wenn wir einen Vorschlag machen dürfen, dann wäre es der, das Programm der nächsten Tagung so zu gestalten, daß unter Beschränkung der Vortragsdauer zwischen den einzelnen Vorträgen etwas längere Pausen eingeschaltet werden, und daß man im Gesamtrahmen der Veranstaltungen etwas mehr Raum läßt für die so erwünschte persönliche Begegnung und den Erfahrungsaustausch der Teilnehmer. Bei den großen Entfernungen in der Großstadt war man sowieso den ganzen Tag unterwegs; zu einer kleinen Erholungspause in ihrem Hotel kamen wenige. Hettich

Förderung der deutschen Schulen und der deutschen Sprache im Ausland

Von Vortr. Leg.-Rat I. Kl. Dr. Anton Simon

Als am 15. 7. 1950 das Schulreferat des Auswärtigen Amtes wieder seine Tätigkeit aufnahm, erfolgte der Wiederaufbau unter Zugrundelegung einer völlig neuen und andersartigen Konzeption des Begriffes „Deutsche Auslandsschulen".

In früheren Jahrhunderten waren die Auslandsschulen maßgeblich getragen von den deutschen Kolonien, deutschen Siedlern und Kaufleuten, und bis in die Zeiten des „Dritten Reiches" hinein ging es vor allem darum, die volkstumserhaltende Aufgabe der Auslandsschule zu kräftigen. Das neue Auswärtige Amt hat in den Auslandsschulen immer eine Begegnungsstätte der an deutscher Kultur und Sprache Interessierten gesehen, und zwar vom Kindergarten bis zu den Erwachsenenkursen. Letztere werden an mehr als 100 Auslandsschulen veranstaltet. Es ging also um die Brückenfunktion unserer Auslandsschulen. Dementsprechend wurde darauf hingewirkt, daß die Schulvorstände sich aus Vertretern aller Nationen zusammensetzen, die an einer deutschen Schule interessiert sind. Es wurde den Vertretungen klargemacht, daß die Zeit des geistigen Kolonialismus und des VDA-Geistes vorüber sei und daß es auf Partnerschaft mit dem Gastlande und den anderen Nationen ankommt. Immer wieder wurden zwischenstaatliche und übernationale Querverbindungen hergestellt. Die deutschen Schulen in Mailand, Rom und Athen sind deutschsprachige Schulen, d. h. an ihnen wirken auch von der österreichischen Bundesregierung entsandte und bezahlte Lehrer. Sind unsere Auslandsschulen an und für sich schon international ausgerichtet, so beteiligte sich das Auswärtige Amt doch maßgeblich an der Gründung internationaler Schulen, so der NATO-Schulen in St. Germain-en-Laye und Fontainebleau wie der Internationalen Schule in Den Haag. Im Rahmen der Europäischen Gemeinschaften wurden zwei europäische Schulen ins Leben gerufen, und zwar die Europäischen Schulen in Luxemburg und Brüssel. Beide Schulen haben ein europäisches Statut, und die Reifeprüfung wird nach der Satzung der europäischen Reifeprüfung abgehalten. Studiert man die Schüler- und Lehrerstatistik unserer Auslandsschulen, so wird man feststellen, daß die Schulen überwiegend von nichtdeutschen Kindern besucht werden und auch der Prozentsatz der nichtdeutschen Lehrer beträchtlich ist. Anders gesagt, es existieren nur wenige vom Auswärtigen Amt betreute Auslandsschulen, die in der Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft nicht ein übernationales Gepräge zeigen. Die Erfahrung lehrt, daß überall die Zusammenarbeit gerade auf dem Gebiet der Schule und der Erziehung äußerst fruchtbar und harmonisch ist. Die wiedereröffneten Schulen wurden durchweg mit neuem, hochwertigem deutschem Lehrmaterial ausgestattet, welches in den Gastländern seinen Eindruck nicht verfehlt, besonders was die naturwissenschaftlichen Ausstattungen und die für deutsche Schulbildung charakteristischen musischen Fächer (Musik, Kunstunterricht und Leibesübungen) angeht. Die Lehrer- und Schülerbibliotheken wurden meist völlig neu und mit den neuesten Veröffentlichungen aufgebaut. Zum ersten Mal in der Geschichte des Auslandsschulwesens wurde eine eigens für die Auslandsschule erarbeitete Auslandsschulfibel nach den modernsten

pädagogischen Gesichtspunkten geschaffen. Außerdem wurde das Problem des Fernunterrichts, das in Deutschland bisher überhaupt nicht gesehen wurde, angepackt und in einem sehr ansprechenden Programm verwirklicht. Inzwischen sind bereits drei Hefte dieses Fernunterrichts, der sog. „Mutterbriefe" erschienen. Sinn dieser Veröffentlichungen ist es, den Müttern alleinstehender schulpflichtiger deutscher Kinder im Ausland, die keine Schule besuchen können, vor allem der Kinder unserer Ingenieure auf den einsamen Baustellen, zur Hand zu gehen.

Auch auf anderen Gebieten hat sich das Schulreferat bemüht, durch modernste Veröffentlichungen den vielen Zehntausenden von Schülern ein ansprechendes Bild vom neuen Deutschland zu geben. Die Bundespost, die Bundesbahn und das Büro der „Bonner Berichte" haben die Arbeit des Schulreferates durch bereitwillige Lieferung von modernen Zeitschriften und Zeitungen wie z. B. „Das Parlament", „Unsere Bundesbahn" u. dgl. unterstützt. „Unsere Zeitung" und „Langenscheidts Sprachillustrierte" werden im Interesse unserer Auslandsschulen unterstützt.

Das Auswärtige Amt, das Goethe-Institut in München und der Dokumentations- und Auskunftsdienst bei der Ständigen Konferenz der Kultusminister in Bonn sind außerordentlich darum bemüht, die Sprachkurse im Ausland und die ausländischen Deutschlehrer zu fördern und sie mit modernen Lehrmitteln auszurüsten und ihnen methodische Anregungen zu vermitteln.

Unter Mitwirkung des Schulreferats wurde eine vom Verlag Eilers und Schünemann in Bremen herausgegebene Sprachzeitung für Ausländer begründet. Diese zweimal monatlich erscheinende Zeitung bietet mit ausgewählten Zeitungstexten einen Querschnitt durch die deutsche Presse, ist mit einem englischen, französischen und spanischen Glossar ausgestattet und wird in 10 000 Abonnements kostenlos den ausländischen Schulen und Sprachkursen zur Verfügung gestellt. Bei der Versorgung mit Prämienbüchern und Lesebüchern wird besonders darauf geachtet, daß Bücher ausgewählt werden, die das literarische, wissenschaftliche und künstlerische Schaffen der deutschen Gegenwart dokumentieren.

Zur Zeit wird auf Anregung des Schulreferates und unter Mitwirkung des Goethe-Instituts ein „Lesebuch für Ausländer" herausgegeben. In diesem Lesebuch werden weitestgehend moderne deutsche Autoren mit ausgewählten literarischen Texten zu Wort kommen; außerdem wird es Aufsätze bekannter deutscher Wissenschaftler, Politiker und Publizisten über Gegenwartsfragen enthalten.

Das Goethe-Institut in München führt jährlich sieben drei- bis vierwöchige Fortbildungskurse für ausländische Germanisten und Deutschlehrer durch. Die Kurse sollen zum Verständnis des heutigen Deutschlands, seines öffentlichen Lebens und seines Alltages beitragen. Vorträge und Diskussionen führen in die gegenwärtigen Probleme der Literatur und Kunst, der Germanistik und Pädagogik ein. Die Erfahrungen in der Methodik des Deutschunterrichts an Ausländer werden dabei zur Diskussion gestellt und sollen Anregungen geben. Die kulturpolitische Bedeutung dieser Fortbildungskurse, an denen jährlich 250—300 Germanisten aus dreißig Nationen teilnehmen, ist nicht zu übersehen. Die Kurse werden nur dadurch ermöglicht, daß der Bund erhebliche Zuschüsse leistet.

Die Programme für diese Kurse werden von einem Sachverständigen-Ausschuß vorgeschlagen und beraten. Der Vertreter des Auswärtigen Amtes hat bei diesen Beratungen stets darauf hingewirkt und war sich mit den meisten anderen

Mitgliedern des Ausschusses darüber einig, daß die Vorträge und Arbeitsgemeinschaften der Kurse sich vor allem auf die kulturschöpferischen Leistungen der deutschen Gegenwart und ihrer Probleme beziehen sollten.

Nachstehend seien einige Themen der Kurse 1958 und 1959 genannt:

Professor Borchert: „Der deutsche Roman des 20. Jahrhunderts; „Rilke"; Prof. Kuhn: „Moderne Dichtersprache"; Prof. Kunisch: „Gottfried Benn"; Prof. Motekat und Prof. Martini: „Deutsche Dichtung der Gegenwart"; Dr. Just: „Deutsche Lyrik des 20. Jahrhunderts"; Dr. vom Rath: „Einführung in die moderne deutsche Kunst"; Prof. Valentin: „Deutsche zeitgenössische Komponisten, Karl Orff; Prof. Dempf: „Der Mensch in der heutigen Industriegemeinschaft"; Prof. Wenke: „Der Aufbau des deutschen Bildungswesens"; Prof. Pfister: „Probleme der europäischen Wirtschaftsgemeinschaft"; Dr. Leverkuehn, MdB: „Deutschlands politische Entwicklung nach 1945"; Dr. Pentzlin: („Die Welt") „Deutsche Zeitungen und Zeitschriften".

In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut wurden folgende Werke herausgebracht: 1. „Medizinisches Deutsch" und 2. „Technisches Deutsch" und vor allem „Deutsch für Araber" in 3 Bänden, das zum Standardwerk für den Deutschunterricht in der gesamten arabischen Welt geworden ist. Zum Deutschlehrbuch Schulz-Griesbach wurde ein Glossar in Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch und Arabisch herausgebracht.

In seinen Sprachkursen hat sich das Auswärtige Amt bemüht, an alle Kreise des Auslands heranzukommen, angefangen von unseren Kindergärten über die Grundschule und höhere Schule bis zu den Erwachsenenkursen, die dort, wo es notwendig ist, auch für Ärzte, Kaufleute, Techniker und mehr philosophisch-schöngeistig orientierte Kreise spezialisiert sind.

In den Kreisen der Industrie und Wirtschaft findet die Förderung der deutschen Schulen und der deutschen Sprache im Ausland immer mehr Verständnis. Fast täglich laufen Spenden beim „Arbeitsring Ausland für kulturelle Beziehungen" in Köln, Kaiser-Wilhelm-Ring 3/5 ein. Seit mehreren Jahren übernimmt dieser eingetragene Verein dankenswerterweise die verwaltungsmäßige Abwicklung der Spenden (Transfer, Steuervergünstigungsbescheinigungen), die früher vom Auswärtigen Amt vorgenommen werden mußte.

Unter den hochherzigen und weitblickenden Mäzenen darf — last not least — die Industrie- und Handelskammer zu Düsseldorf nicht vergessen werden, die unsere Auslandsschulen in Beirut, Kairo, Teheran, Santiago de Chile und La Paz mit Sachspenden und Geldbeträgen gefördert hat. Exemplum ad instandum!

Drei Bitten an die zurückkehrenden Kollegen

Lassen Sie Ihre Erfahrungen nicht ungenutzt in der Schublade liegen. Geben Sie sie durch Aufsätze in unserer Zeitschrift an die Kollegen weiter!

Vergessen Sie nicht, den DLiA, den Sie bisher unentgeltlich bezogen haben, nunmehr persönlich zu abonnieren. Der günstige Augenblick dafür ist der Beginn des neuen Jahrgangs 1960. Geben Sie uns für die „Persönlichen Nachrichten" Ihre neue Heimatadresse an. Wenn Sie keine „Meldekarte" haben, genügt auch eine Postkarte.

Schwierigkeiten der Ausbreitung der deutschen Sprache in Chile

Von Hildegard Vogel, z. Zt. Porz-Ensen (Rhein)

Die in Chile geborene Verfasserin weilt zur Zeit als Gastlehrerin in der Bundesrepublik und wird wieder als Lehrerin an deutschen Schulen nach Chile zurückkehren. — Die Schriftleitung.

Zu dem im Maiheft 1959 erschienenen Bericht, in dem Direktor Dr. Zedlitz/Osorno die Schwierigkeiten der Erhaltung und Ausbreitung der deutschen Sprache an den Deutschen Schulen in Chile sehr treffend schildert, möchte ich einiges bemerken *). Ich glaube, daß ich das Recht dazu habe, da ich als Kind deutscher Eltern in Chile geboren und erzogen bin und als Lehrerin ausgebildet wurde.

Über die Einstellung des Chilenen im allgemeinen der deutschen Sprache gegenüber wurde, wie schon oben gesagt, sehr treffend berichtet. Wir müssen uns aber auch über den Grund dieser Haltung Gedanken machen, ihn überhaupt erst suchen, um das Übel zu beseitigen. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß der aus Deutschland kommende Lehrer zu meiner Zeit sehr oft eine falsche Vorstellung und damit auch eine falsche Einstellung über seine Aufgabe im Ausland (ich kann nur von Chile sprechen) hatte. Man hatte oft das Gefühl, daß er die chilenischen Schüler als notwendiges Übel betrachtete. Daß diese das merkten und fühlten, ist selbstverständlich. Er war sich wohl nicht ganz im Klaren darüber, daß er als Helfer, nicht aber nur als Kenntnis- und Kulturvermittler *seines* viel weiter fortgeschrittenen Landes zu wirken hatte in einem Volk, das kulturell und zivilisationsmäßig noch nachhinkte. Daß das eine gewiße Opposition selbst unter den deutschstämmigen Kindern chilenischer Staatsangehörigkeit auslösen mußte, ist nur zu verständlich. Denn erstens halten junge Menschen, die sich in einem gleichen Alter befinden und ein Gemeinschaftsleben in der Schule führen, eben zusammen einem Menschen gegenüber, der aus einem für sie fremden Land kommt. Zweitens verstehen sie den Chilenen auf jeden Fall besser als ein Ausländer, aus welchem Land er auch kommen möge, der zunächst einmal die Landessprache gar nicht oder nur sehr mangelhaft beherrscht. Drittens hat es keinen Zweck, nur darnach zu trachten, in der Schule einzig und allein und aufdringlich deutsche Sitten verbreiten zu wollen. Das muß auf den Chilenen befremdend wirken, der ja in einer ganz anderen Umgebung aufwächst, besser gesagt „in sie hineinwächst".

Da, wo den chilenischen Kindern Verständnis gezeigt wird, wo sich die Lehrkräfte zu ihnen hinneigen, sie zu verstehen sich bemühen und ihnen nicht nur mit erhobenem Zeigefinger entgegentreten, werden die Kinder den Lehrer auch gern sehen und ihn schätzen. Wir dürfen nicht vergessen, daß der Mensch nicht nur aus Kultur und Zivilisation besteht, sondern daß auch das Gemüt mitspricht, und jedes Volk ist anders veranlagt. So ist der Chilene z. B. kein Streber, sondern auf seine Art ein Lebenskünstler. Die Deutschen Schulen sind heute keine deutschen Inseln im Ausland mehr, wie es früher gewesen sein mag. Sie haben heute mehr denn je die Aufgabe, einen chilenisch wertvollen Bürger mit deutscher Erziehung heranzubilden. Nur so kann m. E. deutsches Wesen schmackhaft gemacht und dadurch verbreitet werden. Und nur so wird die Deutsche Schule von

*) vgl. auch G. D. Moos über das gleiche Thema im Juniheft 1959, S. 137.

Erfolg und Nutzen sein. Was würde sonst einem Schüler, der ja doch voraussichtlich in seinem Lande bleiben wird, der Besuch einer solchen Schule nützen, wenn er in seiner Umgebung auf ganz andere Probleme stößt als jene, die er durch die für ihn fremde Unterweisung erfährt?

Doch die eben geschilderte Situation ist im Begriff zu weichen, ja ich möchte sagen, daß der Stein hierfür von Seiten des Deutschen Lehrerinnen-Seminars zu Santiago ins Rollen kam.

Ich möchte hier in keiner Weise die deutschen Lehrer, die zu meiner Zeit ihren Beruf in Chile ausübten, zurechtweisen oder gar verurteilen, denn die jeweilige Einstellung ist zu sehr zeitgebunden und zeitbedingt. Sie kamen aus einem Land, in dem sie eine ganz andere Erziehung genossen hatten, und in der Annahme, rein deutsche Kinder vor sich zu haben. Deshalb möchte ich vorschlagen, nur solche Lehrkräfte ins Ausland zu schicken, die sich vorher schon mit dem betreffenden Land ernsthaft beschäftigt haben, die sich wirklich mit den dortigen Menschen verständigen können und das Bestreben haben, nicht nur zu lehren, sondern sich auch belehren zu lassen, denn der Prozentsatz der deutschsprechenden Kinder an unseren Deutschen Schulen in Chile ist nur gering.

Leicht ist die Aufgabe bestimmt nicht; es gehört schon viel Idealismus dazu. Es fällt ja auch uns schwer, sich im Mutterland Deutschland einzuleben, dessen Sprache wir doch sprechen und dessen Erziehung wir, allerdings im Ausland, mitbekamen. Deshalb wiederhole ich: Erst soll der Lehrer aus Deutschland die Sprache des Gastlandes bis zu einem gewissen Grad erlernen; er soll sich nach den Verhältnissen erkundigen und nicht von vornherein erwarten, daß er die Kinder ohne Weiteres zum Deutschsprechen begeistern kann.

Es sei noch einmal betont, daß ich für vorgekommene Fehler nicht den Lehrern, die ich kennen lernte, die Schuld gebe. Sie taten ihre Pflicht und einige noch viel, viel mehr. Während des letzten Krieges z. B., als alle Verbindungen mit ihrer Heimat abgeschnitten waren, opferten sie viele Stunden nicht nur ihrer Freizeit, sondern sogar ihre Nachtruhe, um die Verbreitung des Deutschen zu fördern. Viele Menschen, die aus ihrer Heimat auswanderten (die Gründe, die sie dazu hatten, spielen keine Rolle), fanden drüben eine zweite Heimat, die sie freundlich aufnahm und in Ruhe arbeiten ließ. Sie haben es durch ihren Fleiß zu etwas gebracht und haben ihre Wahlheimat liebgewonnen. Und nun müssen sie hören, sogar vor Chilenen, daß auf dieses Land und seine Einwohner herabgesehen wird. Muß das nicht zu einer Opposition, ja oft zu einer Abneigung gegenüber allem, was deutsch ist, führen? Wir Lehrer sollten uns lieber bemühen, die guten und wertvollen Charakterzüge und Veranlagungen des Gastvolkes zu erkennen und sollten auf ihnen aufbauen. Nur so wird ein Erfolg unserer Arbeit möglich sein.

Bemerkt sei auch noch, daß der Chilene seine Kinder nicht so sehr der Sprache wegen in die Deutschen Schulen schickt (die ja keinen besonderen Anreiz auf sie ausübt, weil sie ihnen im Lande noch keine großen Möglichkeiten zum Weiterkommen bietet und weil sie schwer ist), sondern wegen der guten Erziehung und Disziplin, wegen der sorgfältigen Durchführung der Lehrstoffpläne und wegen des methodischen Aufbaus des Unterrichts. Deshalb begrüße ich den Vorschlag von Herrn Dr. Zedlitz, den besten Schülern die Möglichkeit zu bieten, auch einmal Deutschland durch einen Besuch selbst kennen zu lernen. Erst dann wird bei ihnen das Interesse für die Sprache und Kultur und für deutsche Art geweckt werden.

Meine Absicht war, denjenigen ein richtiges Bild der Situation zu schaffen, die die Absicht haben, drüben zu wirken. Ich wollte ihnen ihre Arbeit drüben erleichtern und nicht zuletzt ihnen Enttäuschungen in ihrer Tätigkeit ersparen.

Ein deutscher Hochschullehrer aus Brasilien schreibt uns zu dem Aufsatz von Dr. W. Zedlitz „Schwierigkeiten der Erhaltung und Ausbreitung der deutschen Sprache in Chile" (Nr. 5/1959):

„Gerade habe ich Ihr Maiheft gelesen und möchte Ihnen doch gleich mitteilen, wie sehr mich der Aufsatz von Dr. Zedlitz gefesselt hat, da meine Beobachtungen sich genau mit den seinen decken. Ich möchte sogar behaupten, daß die von ihm erwähnten Erscheinungen in Brasilien noch greller ans Licht kommen, wo ich zwar jetzt Hochschulprofessor geworden bin, aber früher Erfahrungen als Deutschlehrer in einem deutschen Gymnasium in São Paulo gesammelt habe.

Die Hemmungen der deutschstämmigen Schüler gegenüber der deutschen Sprache sind zwar heute schon nicht mehr so krass, wie sie in den ersten Nachkriegsjahren zu sein pflegten, aber sie bestehen weiter, erstens weil die Kinder gegen alles ANDERSSEIN eingestellt sind und weil sie nicht als Gringos betrachtet werden wollen. Dazu kommt außerdem, daß ihr brasilianisches Nationalgefühl stärker ist, als man allgemein annehmen dürfte, und daß ihnen im Elternhaus oft nicht die notwendige Achtung für die Sprache ihrer Vorfahren eingeflößt wird.

Erfahrungsgemäß sind die sogenannten „halbdeutschen Schüler" besonders widerspenstig. Wenn nur *ein* Elternteil (und besonders wenn das auf den Vater zutrifft) deutsch spricht, findet man in ihrer Haltung oftmals das bekannte „Wurschtigkeitsgefühl". „Wozu deutsch?" fragen sie. Und: „Mein Junge oder Mädel kann schon genügend deutsch" ist die weitverbreitete Meinung der Eltern, wenn sie erfahren, daß der Lehrer das Kind wegen mangelhaften Sprachkenntnissen gerügt hat.

In Brasilien kommt dazu, daß Deutsch kein Pflichtfach ist, daß also keine Noten gegeben werden. Nun, wir sind ja Lehrer und wissen, was dies bedeutet!

Ganz anders ist es jedoch mit den hundertprozentigen Brasilianern. Sie sind meistens eifrigere Schüler als ihre deutschstämmigen Kameraden (ich spreche natürlich nur vom Deutschunterricht), eine Tatsache, die sich in meinem jetzigen Lehrbereich, wo ich fast nur vor Lusobrasilianern lese, günstig auswirkt."

Das Wort muß erlebt und gelebt werden

Von Max Tepp, Buenos Aires

Wenn ein Mensch eine andere Sprache erlernen will, so kann man ihm mit Hilfe des Wörterbuchs und einer Grammatik die neue Aussprache, die Wortbildungen und den Satzbau erklären. Dazu kommt das Studium der Vokabeln, und nach einiger Zeit hat der Schüler eine neue Sprache gelernt, die gewissermaßen eine Übersetzung seiner Muttersprache ist. Das ist der allgemein übliche Weg. Alle volkskundlichen und sprachpsychologischen Erwägungen bleiben absteits liegen. Es bleibt eine nüchterne, handwerkliche Arbeit. Aber es ist kein Weg schöpferischer Arbeit, zumal nicht mit Kindern. Das Kind verlangt nach produktiver Tätigkeit, nach lebensdurchpulster Arbeit. Es will sich die Sprache erarbeiten, aufbauen.

Dazu müssen wir bis zum Ursprung der Sprache überhaupt zurückgehen. Wir müssen uns in die Schöpfungsstunde der Sprache zurückversetzen. „Am Anfang

war das Wort" steht in der Lutherschen Bibelübersetzung. Aber das Wort steht nicht am Anfang unseres menschlichen Seins. Luther ist ein Übersetzungsfehler unterlaufen, denn nach dem griechischen Urtext heißt es: Am Anfang war der „logos". Und zwar ist logos noch in seiner ursprünglichen Bedeutung zu verstehen: als Begriff für die Einheit von Überlegung und Handeln, also die Tat, die aus der Gesamtheit von Körper und Geist entspringt. Die Tat, die Bewegung bestand also vor dem Wort; Erst aus der Bewegung entstand das Wort. Ein Wort, das eine Opferhandlung begleitete, etwa ein Ausruf der Verehrung, eine Aufforderung, eine Bitte, ein Flehen, ein Hindern.

Welch große pädagogische und erfinderische Aufgabe für ein Kind, von diesem Ausgangspunkt die Sprache zu entdecken und zu gestalten. Erfinden und selbst Schaffen bedeuten dem Kind alles. Rückert sagt darüber: „Wie mächtig regt sich in dem Kinde die Phantasie, sei es nun die, welche sich in Stichen und Formen, oder in Tönen und Worten ausspricht. Es will der Geist selbsttätig schaffen und bilden, und das kleinste eigene Produkt ist mehr wert als ein noch so weitschichtiges Werk der Nachahmung."

Der Versuch, mit dem Kinde zusammen die Sprache von ihren Urgründen aufzubauen, scheint auf den ersten Blick ein wenig phantastisch, wenn nicht gar utopisch. Und doch: Das Kind erlebt in seinem Wachstum auch die Geburt des Wortes, so wie es einst die ersten sprechenden Menschen erlebt haben. Das Kind wiederholt in rascher Folge die Kulturentwicklung des Volkes, ja der Menschheit überhaupt. Ein Beweis ist die Übereinstimmung von Kinderzeichnungen mit den Zeichnungen der primitiven Völker. Es ist somit ein ganz naturgemäßer Vorgang, wenn das Kind in seiner Entwicklung auch die Entstehung der Ursprache erlebt.

Noch heute verrät die deutsche Sprache in Aufbau und Wortschatz ihre Herkunft aus der Bewegung: Mir ist so leicht / auseinandersetzen / entgegenkommen / jemand etwas vorhalten / erhebend / eine Hand reichen / es fällt mir ein / emporkommen / zuvorkommend / hinfällig / schwerfällig / es fällt mir schwer / erhaben / begreifen / erfassen / packen / untergehen / leicht nehmen / überheblich.

All diese Sprachwendungen zeigen uns die Beziehung zwischen Sprache und Bewegung. Die Sprache ist aus der Bewegung hervorgewachsen. Bei Kindern ist heute noch vieles wahrhafte und wirkliche Bewegung, was bei uns schon abstrakte oder tote Sprache ist. Wer denkt heute bei dem Wort „begreifen" noch an das Tastgefühl? Wer denkt bei dem Worte „Auseinandersetzung" an ein konkretes Auseinandersetzen? Wer wird sich dessen noch bewußt, daß mit dem Wort „erhebend" ein gewisses körperliches Leichtigkeitsgefühl verbunden ist?

Anders ist es noch bei den Kindern. Die Kinder „kommen einander noch körperlich entgegen" oder nehmen einander bei der Hand, anstatt „Komm" zu sagen, während die Großen diese Sprachwendungen nur in übertragenem Sinne gebrauchen — und auch mit einer gewissen Gedankenlosigkeit. Bei dieser Übertragung geht leider oft der schlichte Sinn der Sprachwendung verloren, denn in übertragenem Sinne kann man einander „entgegenkommenderweise" das Fell über die Ohren ziehen. Wenn Kinder einander nicht vertragen, so „setzen sie sich auseinander", d. h. das eine setzt sich hierhin und das andere dorthin, so daß sie einander nicht mehr sehen. Das ist eine gute Art, denn für mancherlei Streit gibt es keine andere Lösung. Wenn aber die Großen sich auseinandersetzen, dann verstoßen sie gegen diese lebenskluge Art; sie verstehen unter Auseinandersetzen

ein ewiges, an einander klebendes Hin- und Widerreden, das ohne Nutz und Frommen ist.

Kinder verständigen sich weniger vermittels der Sprache, als vermittels des bewegten, tastenden und fühlenden Körpers. Sie horchen mit allen Sinnen, fragen mit Händen und Beinen, sprechen mit dem ganzen Körper, fühlen und tasten mit dem Blut, das unter der Haut pulst. Der Lebensrhythmus des einen schwingt in dem andern. Diese Art aufzunehmen und mitzuteilen wird einem glückhaft klar, wenn man Gelegenheit hat, Kinder verschiedener Sprache zu beobachten. Sie spielen miteinander, sie verstehen einander, ohne daß eines die Sprache des andern kennt. Es ist so, als ob die Kinder der Sprache nicht bedürften.

Wie oft gebrauchen wir die Sprachwendung „Es muß in Fleisch und Blut übergehen". In Bezug auf die Spracherziehung und -erlernung möchte ich diesen Satz umkehren. Die Sprache muß nicht in Fleisch und Blut übergehen, sondern aus Fleisch und Blut hervorgehen, aus Fleisch und Blut geboren werden. Die reine, kindliche, einfältige und wahre Gebärde ist die Geburtsstunde der Sprache. Wenn wir das in unserer Spracherziehung, beim Sprechen, Schreiben, Lesen und Lernen beherzigen, so wird unsere Sprache sauberer, wahrhaftiger, strenger und schöner sein. Und zu alledem: auch einfacher.

Ich habe es an vielen Auslandsschulen erlebt, daß man nur auf diesem Wege zu einer lebendigen Sprache kommt. Auf diesem Wege kann man auch Nichtdeutschen die deutsche Sprache vermitteln, so daß sie ihnen mehr ist als ein profanes Verständigungsmittel oder eine mechanische, grammatikalische Übertragung aus der eigenen Sprache.

Der Körper redet einfach, eindeutig, instinktsicher. Ebenso ist sein Tasten, Fühlen, Schmecken und Hören eindeutig, einfach, wahr und taktvoll. Deshalb wird die aus Bewegung des Körpers geborene Sprache auch einfacher, sicherer und maßvoller sein als eine abstrakt angelernte Sprache. Sie wird ohne Umschweife und ohne Phrase sein, denn der Körper kann sich in seiner Ganzheit nicht verstellen; irgend eine, meist unbewußte Bewegung verrät seine wahre Meinung. Ein Kind, das eine Lüge ausspricht, verrät sich meist durch die Hast des Sprechens.

Wenn wir also das Fühlen und Bewegen des Körpers in Sprache übertragen, so wird manches von unserer heutigen geschraubten, geschachtelten und unwahren Sprache abfallen. Es wird alles unterbleiben, was die Tendenz der Sinnverwirrung in sich trägt; es wird aber auch manches neue Sprachgut entstehen, das Körper und Bewegung als notwendig fordern. Körper, Bewegung und Sprache müssen im gleichen Rhythmus schwingen. Es taucht ein gewaltiges Problem auf, Sprache aus dem Urrhythmus des Lebens zu lehren.

Schon häufig wurde dieses Problem in der Geschichte berührt, zuerst bei den Griechen im sogenannten Kanon der Erziehung, dann bei Raffael in seiner „Idee der Kunst", später bei Goethe in der pädagogischen Provinz (Wilhelm Meister), dann bei Frank Wedekind „Minehaha" und zuletzt bei Friedrich Nietzsche.

Obgleich diese Versuche mehr theoretischer Natur waren, haben wir den Kontakt mit dem ersten schöpferischen Sprachgut unseres Volkes noch nicht ganz verloren. Unsere alten Kinderlieder wie Irminlied und die Goldene Brücke sind Reste alter Opfertanzmelodien. Deshalb sterben diese Lieder auch nicht aus, obgleich die Texte bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt sind. Aber diese Rhythmen waren der erste und heiligste Ausdruck des Menschen, sie waren elementare

Sprache mit Gott, sie waren Opferdienst. Bewegung und Sprache waren noch eins: Anbetung und Gebärde, Musik und Tanz.

Nimmst du ein Kind bei der Hand, so daß es die Gebärde „Komm!" versteht, so wird das begleitende Wort: Komm! ein selbstverständliches, aber glückhaftes Zeichen dieser Gebärde sein. Die Freude über dies neue Zeichen einer Gebärde veranlaßt das Kind bald, es immer und immer wieder bei dir anzuwenden, gewissermaßen um seine Zauberkraft zu erproben. Kinder sprechen mit dem Körper, sie fragen und antworten, prüfen und urteilen, drohen und wehren mit dem Körper, mit allen seinen Sinnen: Atmen, Schmecken, Tasten und Bewegen. Hier muß man sich einschalten. Wenn einem das gelingt, hat man gewonnen. Bewegung wird mit Bewegung beantwortet, wie der Schlag mit der Abwehrhaltung, die Einladung mit der Annahme. Dabei bleibt das Wort begleitendes Symbol der physischen Haltung: Ja — nein — hoch — tief — schön — fein — leise — komm — geh — halt — schleichen — trampeln — klappen — horch, horch — laut usw.

Genau so waren im Opfertanz die Worte nur die Symbole der rituellen Handlungen; des feierlichen Schreitens in der Prozession, der Gebärde der Verehrung, der Ergriffenheit, der Furcht, der Ehrfurcht.

Wenn ein Kind plötzlich vor einer aufgeblühten Rose steht, die du ihm zeigst, so wird es verzückt die Hände darum legen; es wird dennoch nicht wagen, die Rose zu berühren, es wird in Andacht tief aufatmen vor Seligkeit. Das Wort: Wie schön! wird erlebt und wird nicht vergessen, denn der Körper in seiner Totalität hat es in sich aufgenommen.

75 Jahre „Alliance Française"

Zusammengestellt von Dr. L. Hettich, Offenburg

In unserer Zeitschrift, auf Tagungen des Verbands deutscher Lehrer im Ausland und auf Vorbereitungskursen für künftige Auslandslehrer ist schon oft dargelegt worden, daß unsere Auslandsschulen — von der Zeit des 3. Reiches abgesehen — keinerlei politische Propaganda unter den nichtdeutschen Schülern oder sonstigen Angehörigen des Gastlandes treiben wollen. Sie sollen und wollen heute mehr denn je nur das gegenseitige Verstehen und damit die gegenseitige Achtung zweier oft sehr verschiedener Nationen fördern und so zur Völkerversöhnung beitragen.

Es dürfte von Interesse sein zu erfahren, was ein Schweizer anläßlich der Feier des 75-jährigen Bestehens der „Allance Française" über die Ziele dieser Organisation sagt. In Nr. 12/1958 der Berner Monatsschrift „Evolution" lesen wir in einem Aufsatz von Peter Rechsteiner (von uns stark gekürzt) darüber:

„Die A. Fr. wurde 1883 als halbstaatliche Einrichtung gegründet mit dem ausgesprochenen Zweck, die französische Sprache in den Kolonien und im Ausland zu verbreiten und zugleich die französischen Handelsbeziehungen zu fördern. .... Fremdstämmige Oberschichten sollten in die französische „civilisation" eingeführt und eine über den Alltag hinausreichende Tradition der Zusammenarbeit sollte begründet werden. An die Stelle der Waffen sollten die Lehrbücher treten. .... Die Schulen der A. Fr. wurden wohl aus staatlichen Geldquellen gespeist, standen aber außerhalb der Staatsverwaltung. Sie arbeiteten zwar mit den Konsulaten zusammen, waren ihnen aber nicht unterstellt. Das verlieh und verleiht ihnen noch heute eine große Anpassungsfähigkeit und feit sie gegen jenes Mißtrauen, das auf der weiten Welt gegen alles Offizielle und Staatliche (= seitens eines fremden Staates) und gegen alle politisierte Kultur besteht. .... Eine

große Zahl sendungsgläubiger und arbeitsfreudiger Lehrkräfte waren und sind an diesen Schulen tätig. Im Ausland sollte verhütet werden, daß die deutsche und englische Sprache der französischen den Rang abliefen. Vor allem ging es darum, Ausländer, die die Anfangsgründe des Französischen in der Schule gelernt hatten, weiterzubilden. .... Wenn diese dann in fremden Firmen tätig waren, konnten französische Geschäfte ihre Korrespondenz mit ausländischen Firmen einsprachig, d. h. französisch führen. Auch Französischkurse für Anfänger wurden durchgeführt. Mehr das gebildete und einflußreiche Publikum sollten Gastspiele französischer Theater- und Musikgruppen und Vorträge französischer Wissenschaftler und Künstler erfassen. .... Bei all dem wurde geschickt auf die „Klarheit" und „Geistigkeit" des Französischen gegenüber anderen Sprachen hingewiesen und seine Überlegenheit zu einem Dogma erhoben. Das steigerte sich gelegentlich zu dem Wort, jeder wahre Mensch habe zwei Vaterländer — das seine und Frankreich. Aufgabe der Schulen war: „distribuer les bienfaits de la civilisation française".... Wo es erst einmal zum guten Ton gehörte, die Veranstaltungen der A. Fr. zu besuchen, französische Bücher zu lesen und französische Filme zu bevorzugen, wurde auch das unausgesprochene Hochziel erreicht: Frankreich gewann Freunde und einen Schatz an Sympathie und „goodwill", der auch politische Zinsen tragen mußte. .... Erst mit dem wachsenden Außenhandel übernahm die A. Fr. als weitere Aufgabe auch den Sprachschutz. Es galt, die Auslandsfranzosen vor dem Verlust ihrer Muttersprache, d. h. vor der Assimilation im fremden Sprachgebiet zu bewahren. .... 1893 eröffnete die A. Fr. in Paris eine Schule für ausländische Studenten, die nur Französischunterricht bot und das Privileg hatte, bei sehr bescheidenen Schulgeldern Ausländer auf den Besuch französischer Hochschulen vorzubereiten. Besondere Aufmerksamkeit widmete dort die A. Fr. den ausländischen künftigen Lehrern an höheren Schulen. Ihnen sollte das französische Kulturbewußtsein eingeimpft werden, d. h. die Überzeugung, daß das Französische die edelste Tochter des Lateins sei und daß es als geistiges Instrument von keiner anderen Sprache an „clarté" und als dichterisches Ausdrucksmittel von keiner anderen an Schönheit übertroffen werde. Die Fernwirkung dieser Beeinflussung ist unzweifelhaft. Wer zwischen seinem 12. und 20 Jahr oft genug gehört hat, daß Balzac die besten Romane und Maupassant die besten Novellen geschrieben hat und daß die Comédie Française das beste Theater der Welt und Paris die schönste Stadt sei, der wird schließlich fest daran glauben." — Der Verfasser schließt mit den Worten: „Ausbreitung von Sprachkenntnissen und Kulturgütern ist an sich immer verdienstlich. Aber die A. Fr. müßte ihre Tätigkeit einem übernationalen Ziel unter- statt überordnen: der Verständigung der Völker und der Einigung Europas."

Dazu noch eine Meldung des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart: „Heute besuchen über 80 000 Sprachbeflissene im Ausland die Erwachsenenkurse der A. Fr., darunter 5300 allein in Buenos Aires und je 3000 in Rio de Janeiro, São Paulo und Mexico-Stadt". — Und aus einer französischen Quelle teilt uns OSDir. F. W. Schröter mit:" Frankreich unterhält heute in der Welt 27 Institute, 24 Kulturzentren und 97 höhere Schulen. Die A. Fr. schickt jährlich etwa 60 bedeutende Persönlichkeiten zu Vorträgen ins Ausland. Mehr als 800 „centres" der A. Fr., denen die französische Regierung umsonst 120 Lehrkräfte zur Verfügung stellt, sind im Ausland tätig. An den Sprachkursen nehmen jährlich etwa 80 000 Schüler und Studenten teil, davon allein 43 500 in Südamerika und 9000 in Zentralamerika."

Man muß die Dinge weder beklagen noch belachen, sondern begreifen, sagt Spinoza. Das gilt auch für die Eigenart anderer Völker!

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen: *Siegfried Platt*, StR (Ch, Ph, M) von Wadgassen/Saar am 29. 10. 58 an D. Schule Addis Abeba — *Renate Enderlein*, StR (E, D), von Berlin am 15. 9. 59 an D. Sch. Mailand.

Zurückgekehrt: *Dr. Agnes Offenhäuser*, StProf, am 1. 9. 59 von Dsch. Ev. Oberschule Kairo nach 3 J. an Gymnasium Tegernsee/Obb. — *Heinz Steinberg*, StRef, am 1. 9. 59 nach einjähriger Tätigkeit an D. Sch. Paris zwecks Ablegung der Ass.-Prüfung zurückberufen an Ntw.Gymnasium Oberhausen/Rhld unter Vorbehalt der Wiederverwendung in Paris. — *A. Kühne*, MiSL. nach 2 J. von D. Sch. Bandung/Indonesien am 30. 3. 59 nach Hannover, Grabbestr. 7 — *Georg Manthey*, MiSL, nach 7 J. D. Sch. Barcelona (früher Budapest) am 1. 9. 59 nach Velbert/Rhld.

Gestorben. Am 13. September d. J. ist Stud.Rat *Dr. Fritz Ewig*, der Direktor der Deutschen Schule Barcelona, im Alter von nur 41 Jahren in seiner Heimatstadt Bonn an einem Krebsleiden gestorben. Geboren am 4. 3. 1919, begann er nach dem Besuch des Beethoven-Gymnasiums das Studium von Geschichte, Deutsch und Französisch an der Bonner Universität, mußte es aber wegen Einberufung zum Arbeits- und anschließend Wehrdienst abbrechen. Erst 1945 konnte er sein Studium fortsetzen. 1948 promovierte er in Geschichte und legte 1951 sein Staatsexamen ab. Ein Jahr lang arbeitete er an der Herausgabe des Rheinischen Urkundenbuches mit; dann trat er in den Schuldienst ein (Honnef, Köln-Nippes und Euskirchen). Ostern 1955 ging er als Stud. Rat an die D. Sch. Barcelona und erwarb sich schnell das Vertrauen seiner Kollegen und die Liebe seiner Schüler. Nach dem Weggang von Dir. Weber wurde ihm im Okt. 1957 die Leitung dieser Schule übertragen. In diesem Amt hat er durch selbstlose Hingabe und durch sein gütiges, frohes Wesen Lehrer und Schüler zu höchsten Leistungen angespornt. In vorbildlicher Zusammenarbeit mit dem Schulverein, den spanischen Behörden, den Lehrern und Eltern machte er die Schule zum geistigen Mittelpunkt der Kolonie. Nun hat ihn kurz nach der Geburt seines 2. Kindes der Tod ereilt. Deutsche und Spanier trauern gemeinsam um den Verlust eines liebenswerten Menschen und selbstlosen Erziehers.

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Die Entsendung von Auslandslehrern durch das AA. In dem Bericht von Leg. Rat Dr. Arens im Augustheft 1959 ist auf S. 154 ergänzend einzusetzen: Einschließlich der 45 Teilnehmer am 6. Vorbereitungskurs in Kassel sind von 1955—1959 insgesamt 225 Lehrer durch die Vorbereitungskurse gegangen. Die Zahl der z. Zt. im Ausland tätigen deutschen Lehrer ist inzwischen auf 800 gestiegen.

Der Kulturfonds des Ausw. Amtes. Ministerialdirektor Dr. Sattler, der neue Leiter der Kulturabteilung des AA, teilte der Presse mit, daß die Kulturabteilung im Haushaltsjahr 1959 über rd. 62 Mill. DM für ihre Arbeit im Ausland verfüge. Davon ist mehr als die Hälfte für Zuschüsse an die deutschen Auslandsschulen und die rd. 800 an diesen Schulen tätigen deutschen Lehrkräfte bestimmt. 7,5 Mill. DM werden ausgegeben für die Förderung von Studenten und Praktikanten, und zwar sowohl von Deutschen, die ins Ausland gehen als von Ausländern, die nach Deutschland kommen. Zur Zeit werden ca. 18000 ausländische Studenten und 6000 ausländische Praktikanten betreut. 6,3 Mill. DM werden für Kulturinstitute und für deutsche Sprachkurse im Ausland ausgegeben. Weitere 4,5 Mill. erhalten die Evangelische und die Katholische Kirche für ihre Auslandstätigkeit auf sozialem Gebiet. Die Zuschüsse für Auslandsreisen von Wissenschaftlern betragen 1,5 Mill., während 1,9 Mill. für

den Versand deutscher Bücher ins Ausland vorgesehen sind.

(Akad. Dienst, Bonn 12/59)

Ein 2. Hessenkolleg in Frankfurt. Da das Hessenkolleg in Wiesbaden (s. DdLiA 1959, S. 143) nicht mehr alle Bewerber unterbringen kann, wurde im Frankfurter Stadtparlament beantragt, ein 2. Kolleg in Frankfurt einzurichten, das an Ostern 1960 seine Tätigkeit aufnehmen soll. Verhandlungen mit der Hess. Landesregierung sind bereits eingeleitet.

In Rheinland-Pfalz ist der im Jahre 1933 aufgelöste *Deutsche Lehrerverein* zunächst für dieses Land wiedergegründet worden.

Nach Mitteilung des Vorsitzenden der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Minister Osterloh, Kiel, fehlen in der Bundesrepublik noch immer *elftausend Klassenzimmer* für den Unterricht in den allgemein bildenden Schulen. Da die Kosten für einen Klassenraum mit 100 000 DM errechnet werden, müßten für den Bau der fehlenden Unterrichtsräume noch 1,1 Milliarde DM aufgewendet werden.

Die *neunjährige Volksschulpflicht* besteht in der Bundesrepublik vorerst in Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen und Berlin. Kultusminister Voigt, Hannover, gab bekannt, daß das neunte Schuljahr ab April 1961 auch im Lande Niedersachsen eingeführt werde.

Auf Grund der guten Erfahrungen mit der Heraufsetzung des *Einschulungsalters bei den Schulanfängern* im Lande Baden-Württemberg haben auf einer Tagung in Hamburg die dort versammelten Schulpsychologen die Heraufsetzung des Einschulungsalters auch für die anderen Bundesländer gefordert.

Archiv ungedruckter wissenschaftlicher Schriften bei der Deutschen Bibliothek. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat für wertvolle wissenschaftliche Manuskripte der Forschung, die aus finanziellen Gründen nicht oder nur auszugsweise gedruckt werden können, ein neues Archiv eingerichtet. Es dient vor allem der Entlastung wissenschaftlicher Zeitschriften. Oft werden Manuskripte von den Redaktionen zurückgewiesen, weil sie allzu umfangreich sind oder weil ihre Drucklegung mit zu hohen Kosten verbunden wäre. Solche Arbeiten können in die Obhut des Archivs gegeben werden, wenn die betreffende Redaktion bereit ist, das Manuskript auszugsweise abzudrucken. Umfang und Art dieses Auszugs bleiben selbstverständlich dem Ermessen von Redaktion und Autor überlassen. Der abgedruckten Kurzfassung ist lediglich der Vermerk hinzuzufügen, daß das vollständige Manuskript beim Archiv liegt und über den Leihverkehr der öffentlichen wissenschaftlichen Bibliotheken jederzeit entliehen werden kann.

(Dsch. B.-Kartell, Information 30/59)

Arbeitsmittel — Lehrmittel — Lernmittel, Bibliographie der seit 1945 in Deutschland erschienenen Literatur, zusammengestellt von der Hochschule für Int. Päd. Forschung in Frankfurt/M., Nachtrag S. 121—159 (Nov. 1956—Dez. 1958). Zusammen mit den 120 Seiten, die wir im Jhrg. 1957, S. 114, angezeigt haben, gehört dieses Verzeichnis aller einschlägigen Aufsätze in die Bücherei jeder Auslandsschule.

Sonstige Länder

Chile. Die deutschstämmigen Bewohner von *Osorno* stifteten zum „Cuarto Centenario" der Stadt einen Brunnen mit der Statue einer jugendlichen Friedensverkünderin, der in dem neuen „Parque Bernardo Eunom Philippi" aufgestellt und am 21. 5. 59, dem Nationalfeiertag, eingeweiht wurde. Bürgermeister Carlos Follert übernahm Brunnen und Park als Symbol dafür, wie der Väter Siedlungstat, immer sich erneuernd, in zeitgemäße Werke einmünden soll. („Condor", 30. 5. 59)

Kolumbien. Wie schon mitgeteilt, trafen sich am 24./25. 3. 59 die deutschen Lehrer der drei Schulen *Barranquilla, Bogotá* und *Cali* in Cali zu ihrer 2. Jahrestagung. Die Schulleiter berichteten über den derzeitigen Stand ihrer Schulen und ihre Probleme. Dann referierten Lehrer W. Härtel für die Grundschule und StR. Kevelch für die Oberschule über „Möglichkeiten zur Koordination des kolumbianischen Lehr-

plans mit dem deutschen Schulsystem". Sie stellten fest: Zwischen dem kolumbianischen Lehrplan und Lehrziel (auf Vollständigkeit zielend und daher viel zu umfangreich) und dem deutschen (Auswahl des Wesentlichen zwecks Vertiefung der Kenntnisse) und zwischen der kolumbianischen Unterrichtsmethode (rein reproduktive Lernschule) und der deutschen (Erziehung zum selbständig denkenden und entscheidenden Menschen) besteht ein fast unüberbrückbarer Gegensatz. Er erklärt sich vielleicht dadurch, daß die kol. Schulpflicht nur 5 Jahre dauert und man in dieser Zeit möglichst viel an die Schüler heranbringen will durch Einpauken und Auswendiglernen. Die kolumbianischen Kollegen scheuen davor zurück, sich von der Fülle des Stoffes zu lösen und dürfen es wohl auch nicht im Hinblick auf die vorgeschriebenen Prüfungen. Eine Besserung kann nur eintreten, wenn mehr deutsche (gut spanisch sprechende) Lehrer eingesetzt werden und man für die deutschen Schulen Freiheit der Methode und der Stoffauswahl erreicht. Das von der 1. Grundschulklasse ab herrschende Fachlehrersystem mit seinem dauernden Wechsel zwischen kolumbianischer und deutscher Unterrichtsweise ist abzulehnen. Der Gebrauch des Deutschen als Unterrichtssprache in allgemeiner Erdkunde, Weltgeschichte, Mathematik und Fremdsprachen sei durchzusetzen. Der Aufgabenbereich der kolumbianischen Lehrer müsse beschränkt bleiben auf Spanische Sprache, Geschichte und Geographie des Landes und die speziell kolumbianischen Fächer. Die auf restlose Vollständigkeit bedachten und dabei veralteten Lehrbücher seien baldigst durch bessere zu ersetzen. All das lasse sich aber nicht durch eigene Schritte der Schulen bei den kol. Behörden erreichen, sondern nur durch ein baldiges Kulturabkommen zwischen den beiden Ländern. Für den Deutschunterricht im Preparatorio, der 1. und 2. Primaria wird die „Auslandsschulfibel" von Schröter empfohlen, obwohl auch sie aus der Sicht Kolumbiens noch Schwächen und Mängel aufweise. Für die weiteren Klassen will Hptl. Schwitzner (Bogotá) ein geeignetes Lehrbuch zusammenstellen. Als Schriftform für die Schulanfänger wird die „Deutsche Normalschrift" vorgeschlagen. — Diskutiert wurde dann noch die Frage, ob Bogotá Zentralschule mit Internat und Barranquilla und Cali Zubringerschulen werden oder ob alle drei selbständig bleiben sollen, sowie die Frage, ob man durch Einstufung der entsandten Lehrer als „Bundesbeamte auf Zeit" ein langjähriges Verbleiben eingearbeiteter Lehrer im Gastland und den gleichen bezahlten Heimaturlaub, wie er den Beamten und Angestellten der diplomatischen Vertretungen zusteht, erreichen könne. — Wir behalten uns vor, gelegentlich auf die Ausführungen der Kollegen Härtel und Kevelch über den kolumb. Lehrplan und die kolumb. Lehrmethode noch näher einzugehen.

Luxemburg. *Erste Europäische Reifeprüfung an der Europäischen Schule.* 23 Schüler, darunter 8 Deutsche, haben am 4. 7. 59 aus der Hand des Rektors der Univ. Straßburg Prof. Dr. Angelloz, des Vorsitzenden des Prüfungsausschusses, das Zeugnis der Europäischen Reifeprüfung erhalten. An der vom Rundfunk und vom Fernsehen übertragenen Feier nahmen als Ehrengäste u. a. teil: Der Präsident des Europaparlaments R. Schuman, der Präsident der Hohen Behörde der MU P. Pinet, der Präsident des Gerichtshofs der Europäischen Gemeinschaft, Kammerpräsident J. Bech als Vertreter der Regierung von Luxemburg, die Botschafter der sechs Länder der Gemeinschaft und die Vertreter der bei der Hohen Behörde akkreditierten dipl. Missionen von Österreich, England und Nordamerika. Ein Chor mit Volksliedern in den 4 Sprachen der Gemeinschaft, ein Schattentheater mit Szenen aus „Reineke Fuchs", eine Tanzgruppe und eine Theatergruppe mit 4 Variationen (in den 4 Sprachen) über ein Thema von Sophokles' Antigone gaben der Feier einen würdigen Rahmen. — Dem international zusammengesetzten Prüfungsausschuß gehörten von deutscher Seite an Oberschulrat Dr. Dr. K. Döhner als Beauftragter der KuMinKonf. und OSt.Dir. Dr. W. Luther vom Gymnasium Philippinum in Marburg/Lahn. — Am Tage des Prüfungsabschlusses traf die offizielle Mittei-

lung der Österreichischen Bundesregierung ein, daß Studien und Reifeprüfung der Europäischen Schule in Luxemburg auch von ihr als gleichwertig anerkannt werden.

Ein ausführlicherer Bericht über den Aufbau der Europäischen Schule wird in einem der nächsten Hefte folgen.

Peru. Dem wissenschaftlichen Entdecker Amerikas Alexander von Humboldt widmete die Deutsche Gemeinschaft in *Lima* zum 6. 5. 59 eine 80seitige Gedenkschrift in 4° mit Bildern und Handzeichnungen Humboldts. Namhafte Gelehrte behandeln H's naturwissenschaftliche Tätigkeit in den amerikanischen Tropen und eingehend seine Reisen durch Süd- und Mittelamerika.

Südwestafrika. Dem Landesprobst *Karl Höflich* in Windhoek hat in Pretoria der deutsche Botschafter für seine Verdienste um die deutsche Sprache und Kultur und für die deutschen Schulen in SWA die Goethe-Medaille überreicht.

Die Höhere Privatschule *Windhoek* konnte Mitte September d. J. das Fest ihres 50-jährigen Bestehens feiern.

Vom Vertreter des **British Council in Stuttgart,** Königstr. 45 werden wir um folgende Mitteilung gebeten: Mit dem 31. Juli wurde das Büro des Br. C. in Freiburg/Br. geschlossen. Seine Aufgabe wurde von der Geschäftsstelle in Stuttgart (im Brit. Konsulat) übernommen. Jedoch verbleibt eine ausgezeichnete „Englische Bibliothek" von 8000 Bänden an der Universität in Freiburg. Sie bildet einen Zweig der „British Central Library for West-Germany" in Köln, Hahnenstr. 6, die rd. 30 000 Bände enthält (Moderne engl. Literatur, Bücher zur Landeskunde von England, Leihsammlung von Schauspielen, Werke engl. Komponisten und engl. Sprach- und Musikschallplatten. — Dokumentarfilme über England und das Commonwealth können bezogen werden von „Interfilm", Hamburg 13, Sofienstr. 13.

Büchertisch

Wertvolle Jahrweiser 1960 für Schule und Heim. Im Korsch-Verlag-München erschienen 30 Wandkalender von farbtechnisch und künstlerisch bisher unerreichter Ausführung: *„Schöne deutsche Städte"* in Offsetdruck nach herrlichen Aquarellen von Rocca Delpesch (32 zu 37,5 cm, DM 6,80). Die 13 Kunstdrucke sind vollendete Wiedergaben. — *„Malerisches Deutschland"* bringt 12 wundervolle Farbbilder deutscher Bauten und Landschaften, dreisprachig beschriftet (24 zu 30,5 cm, DM 5,20) und Standortkarte. *„Die Alpen"* (25 zu 35 cm, DM 7,50): 24 erlesene Großphotos, davon 12 farbig. Kleinere Jahrweiser enthalten schöne Postkartenbilder in Tiefdruck und Farben. Besonders erwähnt sei: *„Zauber der Farbe"* (24 zu 18 cm, DM 4,50). Für Kg. u. Unterklassen eignen sich die schmukken *Tier-* und *Kinderkalender* (DM 3.—), für Damen der *„Große Blumenkalender" (Gr. Ft.,* DM 6,80), wie auch die zarten, zauberhaften *Blumenstücke* von Annemarie Schwarz-Torinus. Ein hervorragendes Verlagswerk sind die *„Meisterbilder aus 5 Jhh."* (26 zu 34 cm, DM 7,50). — Diesen Spitzenleistungen des Korschverlags schließt sich ebenbürtig an: *„Bruckmanns Kunstkalender"*, München, mit 27 farb. und 26 Schwarzweißtafeln (DM 7,80), desgl. der stattliche große *„Kunstkalender"* des altbekannten R. Piper-Verlags, München, der sehr gute Abb. aus aller Welt und Zeit bringt, zur Hälfte modernsten Geschmacks (DM 6,80). — Ferner aus dem Verlag Franckh- W. Spemann-Stuttgart: *„Spemanns Kunstkalender"*, Sp.'s *"Alpenkalender"*, der sehr fein zusammengestellte *„Heimatkalender"* (dtsch.-engl. beschriftet) und der *„Mädchenkalender"* (mit Erz. und Ratschl.), alles mit je 53 Wochenbildblättern DM 4,80 je). Ebenfalls als Wochenkalender mit dtsch. und engl. lehrreichen Begleittexten (zu je DM 5,80) bietet der Verlag Carl Gerber, München in *„Deutscher Kalender"* und *„Bayern Kalender"* ausgewählt schöne Aufnahmen deutschen Heimatlandes. Berger

Westermanns Weihnachtsbuch, zusammengestellt von Herm. Boekhoff, 300 S., zahlreichen Ill., Ln., DM 14,80, ist im 70. Tausend jetzt im Westermannverlag, Braunschweig, als Neuauflage 1959 erschienen. Ein Vergleich von einem guten Dutzend solcher zur Vorbereitung von Adventsfeiern benötigter Bücher gleichen Inhalts ergab klar, daß es bei weitem das Beste ist. In ihm ist heiter und besinnlich, feierlich und jubelnd der ganze geheimnisvolle Zauber der Christzeit eingefangen. Es umfaßt an 100 Erzählungen, Gedichte und Lieder aller christl. Jhh. Das schön ausgestattete Werk wird sehr empfohlen. Berger

Arthur Auernheimer: **Spielturnen am Tau.** Bonn, Dümmler, 1958. 40 S., 39 Abb., Cell. Umschlg., DM 2,20. — *Arthur Auernheimer:* **Spielturnen mit den Sandsäckchen.** Bonn, Dümmler, 1958. 50 S., 45 Abb., Cell. Umschlg., DM 2,20.— Der Verfasser macht uns in den beiden Bändchen mit zwei einfachen Handgeräten (Tau und Sandsäckchen) näher bekannt. Er zeigt hierbei: 1. Was unter natürlicher, lustbetonter Bewegungsschulung zu verstehen ist; 2. Wie vielfältig der phantasievolle Leibeserzieher einfachste Geräte im Unterricht lebendig werden lassen kann; 3. Wie Schulen ohne Turnhalle und reiche Geräteausstattung (ich denke an kleinere deutsche Auslandsschulen!) sich mit geringen Mitteln helfen können; 4. Wie viele Kinder gleichzeitig üben können. — Die Bändchen veranschaulichen durch zahlreiche Zeichnungen die Übungen und bieten besonders dem Leibeserzieher der Grundschule eine Fülle von Anregungen. Sandmann.

Der Neue Brockhaus, Band III (J—Neu), 636 S., Gln. DM 34, Hldr. DM 42, März 1959, ist wieder ein Meisterwerk als umfassendes Allbuch. Geschichtl. konzentrierte biogr. u. sachl. Artikel aus allen Wissensgebieten, die (auch in Kernphysik) bis in die Jetztzeit reichen, bieten eine Fülle der Belehrung. Prachtvolle Farbtafeln und unzählige scharfe Photos, Porträtskizzen, Zeichnungen und Gemäldewiedergaben großer Künstler beleben die Darstellungen, die durch praktische Übersichten und Tabellen das Werk zu einem Lehr- und Nachschlagebuch aller Sparten machen. Sehr gut sind die kleinen Charakteristiken, bes. literarischer Art, ausgezeichnet die Erläuterungen zu „Katyn" und zum „17. Juni". Lobenswert ist die Unparteilichkeit in allen rassischen, politischen und religiösen Fragen. Die vorbildliche Behandlung des Themas „Juden" könnte noch durch Erwähnung der vielen genialen ausübenden Musiker, z. B. Geiger wie Jehudi Menuhin, Nathan Milstein und Jascha Heifetz ergänzt werden. Hervorragend sind die acht Transparentbilder des weiblichen Körpers. — Der Anregung des Verlags folgend, schlage ich als Ergänzungen vor: S. 5: Jaguar: v. d. altspan. Chronisten in S. Am. „tigre" genannt. — S. 5: Jahve: Elohim ist Plural = die himmlischen Geister. — S. 5: Jakobinermütze: phrygischen Ursprungs. — Auf S. 4 ist bei Hans Henny Jahnn dessen abscheuliches Jugenddrama „Pastor Ephraim Magnus" nicht erwähnt! — S. 35: Juppiter: Die capitolinische Trias Juppiter, Juno u. Minerva geht auf die etruskische Trias Tin, Uni und Menerva zurück, die neben der etruskischen Königsburg ihren Tempel auf dem Kapitol hatte. (Etymologie des Namens „Jupiter" natürlich richtig!) — S. 115: Zu Kielland: sein enthusiastisches Werk: „Rings um Napoleon"! — S. 136: Zu Kleist: Henriette Vogel, als „seine Freundin" bezeichnet, war ihm doch wohl bis zum Vorabend des gemeinsamen Selbstmords unbekannt. Sie verständigten sich erst im Gasthaus am Wannsee. — S. 220: Kreta: Weitere und vor allem neueste Literatur bringen: Friedr. Matz, Kreta, Mykene, Troja; Stuttgart, 1956, und: Hans Pars, Göttlich war Kreta, Walter Verlag, Freiburg, 1957. — S. 343: Detlev von Liliencron: Heinrich Spiro's (erste) Biographie: Berlin, 1913. — S. 426: Das Stichwort „Mapuche" (= die chilen. Indianer): Mapu = Land, che = Menschen, fehlt. — S. 456: Maupassant starb wie sein Bruder an Paralyse. Berger

Hermann Kessler: **Deutsch für Ausländer,** 5 Teile. „Leichter Anfang", 12. Aufl., 80 S. 4,90 DM. — „Schneller Fortgang", 5. Aufl., 152 S., 7,20 DM. — „Leichte Erzählungen", 5. Aufl., 64 S., 1,60 DM. — „Kurze Geschichten", 3. Aufl.,

96 S., 2,20 DM. — „Moderne Dichtungen", 1. Aufl., 112 S., 2,80 DM. Kesslers Verlag für Sprachmethodik, Essen. (Bd. 2 1957, alle anderen 1958). — *„Leichter Anfang"* ist ein vollständiger Anfängerlehrgang nach einsprachiger Direktmethode (Weiterentwicklung von Alge-Weber), der auch für Lernende mit geringeren Schulkenntnissen geeignet ist. Der Wortschatz ist sorgsam ausgewählt. Der Band ist mit Leichtigkeit benutzbar und stellt durch Schulung von Sprechen und Hören eine sichere Grundlage für geläufigen Sprachgebrauch dar. — Das Anfängerbuch findet in der netten Auswahl *„Leichte Erzählungen"* eine gute Ergänzung, die als lustiges Lesebuch einfachsten Wort- und Formenschatz benutzt. Hierbei wird die Übung der Nacherzählung bereits weitgehend angeregt. — *„Schneller Fortgang"* bietet mit 20 Lehrstücken im stofflichen Rahmen einer Rundreise durch deutsches Sprachgebiet eine sehr anschauliche Deutschlandkunde, die uns gerade heute von besonderer Wichtigkeit erscheinen muß. Von der Nordsee in die Alpen, über Wien, Berlin zur Ostsee wird mit herausklappbaren Bildkarten und guten Bildtafeln in leichtverständlicher Form und richtiger Darstellung die lebendige Gegenwart veranschaulicht. Grammatische Übungen sind klar gegliedert eingefügt und schließlich übersichtlich zu einer kurzen Sprachlehre zusammengefaßt. Der Wortschatz wurde auf 2 500 Wörter gesteigert. Zum 2. Teil gehört ein unterhaltsames Übungsbuch *„Kurze Geschichten"*, das im sprachlichen Rahmen des Lehrbuches bleibt. Seine Sagen, Anekdoten und Geschichten sind von ausgesprochen deutschem Charakter. Die „Übungen" wollen den Schüler vom Buche lösen und zum freien Gespräch anregen. Vielfach vorgeschlagene Dramatisierung vermag die Sprachgestaltung zu fördern und Freude und Abwechslung in den Unterricht zu bringen. — Zur Einführung in das zeitgenössische Schrifttum ist das Unterrichtswerk jetzt um das Bänddchen *„Moderne Dichtungen"* erweitert worden. Es erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit oder Wertung der Einzelbeiträge, sondern will nur einen ersten Weg in Sprache und Gedankenwelt der Gegenwart öffnen und Anregung zum Sprechen und Sich-Aussprechen geben. Der Stoff entspricht dem der gehobenen Mittelstufe. — Das Unterrichtswerk Kesslers soll noch durch Arbeitshefte und Schallplatten ergänzt werden.

Tang

Paul Baumann: **Berthold Otto.** 72 Seiten, Verlag „Die Wende„, München 1958, DM 5.80. — Das Heft trägt den Untertitel: „Der Mann, die Zeit, das Werk, das Vermächtnis", und dieses bringt alles zum Ausdruck, was der Verfasser beabsichtigt. Es ist das erste einer Reihe von Heften, in denen auf Grund eingehender Studien und unter Verwendung unveröffentlichter Briefe und Aufzeichnungen ein Gesamtbild der Lebensarbeit des großen Erziehers gegeben werden soll. Das vorliegende Heft, das als Gabe zur hundertsten Wiederkehr von Berthold Ottos Geburtstag (6. August 1959) gedacht ist, umfaßt die Zeit bis 1887, dem Jahre, in dem die Niederschrift des Werkes „Der Lehrgang der Zukunftsschule" fertiggestellt wurde. Eine liebevolle und eindringliche Schilderung macht uns mit der Kindheit, Schulzeit, Jugendzeit, Studienzeit und Lehrzeit des jungen Mannes bis zu der in diesem Werk gefundenen Erkenntnis seines eigenen Wegs vertraut. Die Schrift gibt zugleich einen Einblick in die Entstehung des Prinzips organischer Ganzheit, das im Mittelpunkt der pädagogischen Bewegung jener Zeit stand. Fünf ganzseitige Bilder zeigen die Eltern Berthold Ottos und seine eigene Entwicklung vom Achtjährigen bis zum Studenten in Kiel und Berlin.

Eugen Löffler

Die Deutsche Lyrik — Form und Geschichte, hrsg. von *Benno v. Wiese,* Bd. 1: Interpretationen vom Mittelalter bis zur Frühromantik, 447 S.; Bd. 2: Von der Spätromantik bis zur Gegenwart, 512 S. Ln., je DM 21.60. August Bagel Verlag, Düsseldorf 1957. Seit der von *Wilhelm Dilthey* eingeleiteten Neuorientierung unserer Literaturwissenschaft ist ein halbes Jahrhundert vergangen, und seit Robert Bochringers Schrift über „Das Leben von Gedichten" (1932) und Johann Pfeiffers ersten Ausführungen zum „Umgang mit Dichtung" (1936) hat sich die „Kunst der Interpretation" — um Emil Staigers berühmten

Titel von 1955 anzuführen — insbesondere auch der Lyrik zugewendet. So entwickelte sich eine neue Methodik der Analyse von Form und Gehalt, die sich den hervorragenden Leistungen der französischen und italienischen Literaturgeschichte auf diesem Gebiet zur Seite stellen läßt. Es sammelte sich ein Schatz von Erkenntnissen der Kunstbetrachtung, der nunmehr auch den Schulen in steigendem Maße immer mehr zugute kommt. Mit den von Benno v. Wiese herausgegebenen Interpretationen wird zum ersten Mal der Versuch gemacht, an einer repräsentativen Auswahl von etwa hundert deutschen Gedichten aus dem Gesamtbereich unserer Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart für eine wesentliche Gattung einen neuen Überblick über unsere Geistes- und Dichtungsgeschichte zu geben. Die beiden Bände vereinigen Beiträge von 31 Mitarbeitern, darunter nicht nur führende Literaturwissenschaftler, sondern auch Männer wie Romano Guardini und Johannes Pfeiffer, Pioniere des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen wie Gerhard Storz, sowie Angehörige der jüngeren Generation unserer Hochschulen. Da die Auswahl stets so getroffen ist, daß an einem oder mehreren bezeichnenden Gedichten die Gesamterscheinung des Verfassers und seine geistesgeschichtliche Stellung erkennbar wird, entspricht sie voll den Erfordernissen auch der Oberstufe der Gymnasien und ist als Anregung zur Unterrichtsgestaltung von unschätzbarem Wert, wenn sie auch in ihrer wissenschaftlichen Zielsetzung natürlich auf die Bedürfnisse der Universitätsseminare zugeschnitten ist.

Gerade die Vielzahl der Verfasser und ihre unterschiedliche Methodik bietet eine reiche Quelle mannigfaltiger Anregungen, da neben der Einzelinterpretation auch der Weg der Untersuchung motivgleicher Dichtungen verschiedener Zeitalter und des Vergleichs mehrerer Fassungen eines Themas durch den gleichen Dichter eingeschlagen wird. Wiese hat die beiden Bände mit grundsätzlichen Ausführungen über das Wesen der Interpretation und ihre Rolle in Philologie und Geisteswissenschaften begleitet, wobei er in ihr die „Herzzone heutiger Dichtungswissenschaft" erblickt. Er verweist mit Recht auf die überpersönliche Gültigkeit wesentlicher Grundsätze, welche die Interpretation dem Bereich subjektiver Willkür entziehen, denn „Interpretation heißt zur Sache rufen", und über ihren Wert entscheidet das Kriterium der „Stimmigkeit". Kommentar und Interpretation sollen geschwisterlich der Erfassung der Dichtung dienen.

Daß die Interpretation im Idealfall nach v. Wiese „Wissenschaft und Kunst zugleich" ist, gibt ihr einen höchsten geistigen Rang. Sie ist letzten Endes immer Zeugnis der lebendigen Wirkungskraft der Dichtung, die darin besteht, den dichterischen Zustand eines Augenblicks ewig wiederholbar, aufrufbar zu machen. Interpretation muß eine Antwort auf solchen Anruf sein. Daß wir es in den beiden Bänden mit solcher Antwort zu tun haben, macht den hohen geistigen Reiz der Sammlung aus. Deutlich wird dabei auch, wie nach dem von Nietzsche festgestellten Gesetz der „historia abscondita" das vertiefte Verständnis des Zeitalters der Moderne nunmehr auch unserer Klassik und Romantik nicht minder als unserem Mittelalter und Barock zugutekommt. Junker

Wilhelm Schneider: **Stilistische deutsche Grammatik.** Herder, Freiburg 1959. 8°, XIV u. 522 S., Ln., DM 22.—. Die Stilwerte der Wortarten, der Wortstellung und des Satzes werden in dieser methodisch sauberen, wohlabgewogenen und sehr ansprechenden Darstellung, die erstmalig in ihrer Art ist, sorgfältig untersucht, die vom Sprachgebrauch geheiligten, ursprünglich oft schöpferischen Wagnisse und dichterischen Einfälle und Ausdrucksmöglichkeiten analysiert verglichen und historisch zurückverfolgt. Durch unzählige, klug und in jahrelanger Arbeit ausgewählte Beispiele aus Poesie und Prosa von Lessing bis Benn ist diese grammatische Stilistik mehr als ein wissenschaftliches Lehrbuch, sie ist ein anregendes Lesebuch auch für erfahrene Germanisten. Denn diese umfassende und gründliche Untersuchung prüft alle Wortklassen in ihrer Bedeutung und ihren Leistungen im Satz, Ausdruckswerte, Neubildungen, Rektionen und Wirkungen, Zu-

sammensetzungen, Deminutive, Abstrakta, Casus, Passivbildungen, Redewendungen, Tempora und Häufungen. Wir untersuchen mit: den Gebrauch des Präsens in seinem Wechsel mit dem Imperfekt, des Konjunktivs, des präludierenden „es", des Satzbeginns u. a. m., ebenso auch die Ausdruckswerte des seelischen Gehalts. Von besonderem Reiz sind die Stilvergleichungen in einzelnen Gebrauchsformen unserer Dichter. S. 171 hätte die Bedeutung von Miene, Geste und Betonung erwähnt werden können. Ein Literaturverzeichnis über Sprache und Stil, ein Namens- und Sachverzeichnis beschließen das hochinteressante Werk. Der Verfasser ist Germanist und Professor an der Bonner Universität. Berger

Albert Huth: **Lernt eure Kinder kennen;** Ehrenwirth, München; 4. Aufl. 1958, 155 S., L. 7,80 DM.— Wieviel mehr könnten Elternliebe und berufserzieherische Aufopferung gelohnt und das Zusammenwirken mit erziehungsbeeinflussenden Außenstellen gefördert werden, wenn der Ruf nach Kenntnis und Verständnis kindlicher und jugendlicher Seelenerscheinungen erfolgreiche Beherzigung fände! Da sich der Verfasser für Eltern, Kindergärtnerinnen, Schul-Lehrpersonen, Berufsberater, Meister, Heimerzieher, Jugendpfleger, Vormund, Arzt, Seelsorger und Jugendrichter müht, sind Themen- und Ratgestaltung nicht immer ohne weiteres für jedermann gleich ansprechbar. Aber das Buch will nicht nur durchgelesen, sondern Berater sein, dessen Hilfe mit der Ständigkeit eigenen Mittuns wächst, in liebevoller Einzeldarstellung psychologische Erkenntnisse ausschöpfend. Teil I behandelt Beurteilungsgrundlagen: Zeugnisse, Gutachten, Prüfungen und gibt Grundsätze für das Beobachten und Anleitung zu Aufzeichnungen und zur Wesensschau. Der II. Abschnitt enthält Ausführungen über Körperentwicklung, Umwelteinflüsse, Seelentätigkeiten, Neigungen, Interessengebiete und den Arbeitscharakter.

Krull

Ernst Broermann: **Allgemeine Psychologie.** 3. Auflage. Verlag Ferd. Schöningh, Paderborn 1958. 256 Seiten. Geb. DM 14.—. — Die erste Auflage dieses Buches ist im Jahre 1928 erschienen. Aufbau und Gliederung sind seither unverändert geblieben. Im einzelnen hat der Verfasser in dieser neubearbeiteten Auflage versucht, die Auffassungen und Fragen zu berücksichtigen, die durch die Forschungen der letzten 30 Jahre in das Blickfeld gerückt worden sind. Das Buch gibt eine Einführung in die *allgemeine* Psychologie, d. h. es will die wichtigsten Tatsachen und Probleme des Seelenlebens der Erwachsenen knapp und übersichtlich nach dem heutigen Stand unserer Erkenntnis darbieten. Der Verfasser betrachtet diese allgemeine Psychologie als Voraussetzung für die Beschäftigung mit der differentiellen, individuellen und genetischen Psychologie, die für die unmittelbare Menschen- und Schülerkenntnis, also für die pädagogische Psychologie sachlich wichtiger sind. An geeigneten Stellen wird jedoch auch das Verständnis für die besonderen Probleme der kindlichen Psyche vorbereitet. Der Inhalt des Werks ist in drei Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt werden Gegenstand und Aufgabe der Psychologie umrissen, einige neuere Richtungen gekennzeichnet, die wichtigsten Methoden der psychologischen Forschung beschrieben und das wesentliche über das Bewußtsein und das Zusammenwirken von Leib und Seele gesagt. Im zweiten Abschnitt werden die Formen des seelischen Erlebens dargestellt, wobei der Verfasser drei Hauptformen unterscheidet, nämlich das Aufnehmen und Erkennen (Wahrnehmungen, Vorstellungen, Denken), das Fühlen und das Stellungnehmen (Streben und Wollen). Der dritte Abschnitt behandelt die Bedingungen des seelischen Erlebens, nämlich das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit, die Phantasie und die Intelligenz. In einer kurzen Schlußbemerkung spricht der Verfasser über die Psychologie im Dienste der Pädagogik und begründet seine Ansicht über das Verhältnis der allgemeinen Psychologie zu den oben genannten speziellen psychologischen Disziplinen. Die Darstellungsweise ist beschreibend, d. h. der Verfasser will nicht eine psychologische Theorie aufstellen, sondern begnügt sich damit, über die verschiedenen Theorien, durch welche Tat-

sachen und Probleme des Seelenlebens erklärt werden, zu berichten. Damit hängt es zusammen, daß er eine reichhaltige Auswahl aus dem Schrifttum anführt, die dem Leser ein selbstständiges Weiterarbeiten und ein tieferes Eindringen in Einzelprobleme ermöglicht. Spezialliteratur und Monographien sind als Fußnoten zum Text der betreffenden Abschnitte gegeben; im Anhang werden grundlegende Werke, kürzere Gesamtdarstellungen, Bücher über Geschichte der Psychologie, orientierende Übersichten, Wörterbücher, Zeitschriften und Kongreßberichte aufgeführt. Ein Namens- und Sachverzeichnis erleichtert das Studium des Buches. Eugen Löffler

Der Bärenreiter-Laienspiel-Berater, ein Wegweiser in das darstellende Spiel und seine Nachbarschaften, von Rudolf Mirbt. Bärenreiter Verlag, Kassel-Basel, 1959. 328 S., stf. br., DM 1.— (Schutzgebühr). — Aus 35-jähriger Erfahrung legt Mirbt eine Sammlung von 333 Spielen vor, nach 15 Gebieten in inhaltlicher Darstellung geordnet: Märchen, Abenteuer, Scherz und Ernst für die Schule, Schwänke (Hans Sachs), Kammerspiele, Komödien, Sing- u. Tanzstücke, Handpuppentheater, Schattenspiele, Marionettenstücke, Aufführungen für Advent und Weihnachten, Passion u. Ostern. Jeder Inhaltsangabe sind wichtige Hinweise und Charakteristiken eingegliedert, desgl. Angaben über Buchtitel, Spieler, Spielalter, Dauer u. Aufführungsrechte nach Zahl der Textbücher nebst deren Preis. Verzeichnisse von 86 Laienspielberatungsstellen, Titel- und Stichwörterverzeichnis und Übersicht der Spiele erleichtern die Benutzung. Das Buch ist ein ausgezeichneter praktischer Berater für alle In- und Auslandsschulen. Berger

Zeitschriftenschau

Die Welt der Schule (Ehrenwirth, München): 8/59: K. Kreitmar: Berthold Otto und die Volksschule; H. Bühnemann: Kind und Lehrer in der Anfängerklasse; E. Koller: Analytisch-ganzheitlicher Erstunterricht im Rechnen; H. Heinrich: Analytische Leselern-Methode. — 9/59: E. Weber: Theorie und Praxis in der Pädagogik; H. Heinrich: Schwierige Schulanfänger. Hch.

Mitteilungen des Instituts für Auslandsbeziehungen. Heft 2/59 dieser ganz vorzüglichen Veröffentlichungen ist Indien gewidmet, seinen Kulturbeziehungen, seiner Kunst und seinem wirtschaftlichen Aufbau. Indische Gedichte in Übertragung, deutsche Gedichte über Indien und Besprechungen neuerer Bücher über Indien ergänzen das Heft. Hch.

Westermanns Pädag. Beiträge 8/59: W. Kramp: Berthold Otto und der freie Gesamtunterricht; C. Hagener: Exemplarischer Geschichtsunterricht in der Volksschule? — 9/59: O. Hammelsbeck: Gedanken über die Lehrerbildung Heute und Morgen; W. Schulenberg: Über das Verhältnis zwischen Forschungsauftrag und Studienordnung der Pädagogischen Hochschule.

Westermanns Geogr. Rundschau 8/59: L. Bauer: Thesen zum exemplarischen Unterricht (für Erdkunde); K. Leibbrand: Der Verkehr als Städtegründer. — 9/59: E. G. Unterhorst: Eindrücke aus Venezuela; K. H. Neunzerling: Der Walfang im Südlichen Eismeer; J. Bündel: Deutsche Spitzbergen-Expedition 1959.

Die Ganzheitsschule (Herder, Freiburg) Heft 3/1959—60: O. Opahle: Der Begriff des Exemplarischen in der Sicht der ganzheitlichen Pädagogik; H. Gieding: Ganzheitliches Rechnen im 3. Schuljahr.

Lehrer-Rundbrief (Diesterweg/Frankfurt) 9/59: H. J. Jacobi: Schulausflüge, ja oder nein? — W. Himmerich: Umriß einer Grundlegung für ganzheitl. Unterricht II.

Österr. Päd. Warte 7/59: M. Erler: Versuche im Rechenunterricht des 1. Schuljahres (mit Empfehlung der Tuchtafel zur Veranschaulichung).

Die Deutsche Schule zu Santiago

sucht für 1. März 1960
VOLKSSCHULLEHRER mit Unterrichtserfahrung im WERKEN und
TURN- UND SPORTLEHRER

Anfragen erbeten an
Deutsche Schule, Casilla 1978, Santiago/Chile

In einer Zeit, in der die Welt infolge der ständigen Verbesserungen des Verkehrs nahezu täglich kleiner wird, soll jedermann über gewisse Grundtatsachen aus dem Leben anderer Völker informiert sein. Dazu gehören auch die Nationalgesänge. Für 95 Staaten sind sie zusammengestellt in dem Band

Die Nationalhymnen der Erde

Diese Sammlung enthält die Nationalgesänge aller unabhängigen Staaten der Erde. Neben dem Originaltext ist jeweils auch eine deutsche Übersetzung und der Klaviersatz wiedergegeben. Daten über die Entstehung der Hymnen und die Staatsfeiertage stellen eine wertvolle Bereicherung des Bandes dar, über den die Zeitschrift „Das Parlament" schreibt: „Auch den Schulen ist zu empfehlen, sich dieses Buch für den Geographie- und Musikunterricht anzuschaffen."
(Groß-Format 24 × 31 cm, in Leinen 34.80 DM)

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN 13

WANN? WER? WIE? WO? WAS?

Ein Griff — ein Blick — eine Antwort aus
BRENNER: **DEUTSCHE LITERATURGESCHICHTE**
Halbleinen 7.80 DM - brosch. 5.80 DM.
Von den Anfängen bis zur Gegenwart
LEITNER-VERLAG, (Wels), Abt. 170 WUNSIEDEL, Bayern

Für Lehrpersonen unverbindlich zur Ansicht

JANUS-BÜCHER

„. . . selten ist eine Buchreihe mit glücklicherer und interessanterer Themenstellung gestartet worden."
(Süddeutsche Zeitung)

1. Chinas kulturelle Revolution
Die Bewegung vom 4. Mai 1919
Von Prof. Wolfgang Franke, Hamburg

2. Cortés in Mexiko
Von Dr. H. D. Disselhoff, Berlin

3. Napoleons Griff nach der Karlskrone
Das Ende des alten Reiches 1806
Von Prof. Hellmuth Rößler, Darmstadt

4. Israel Wiedergeburt eines Staates
Von M. Y. Ben-gavriêl, Jerusalem

5. Canossa
Heinrich IV. und die Kirche
Von Prof. Wolfram von den Steinen, Basel

6. Lenin 1917 Die Geburt der Revolution aus dem Kriege
Von Dr. Erwin Hölzle, Konstanz

7. Die Reichsgründung in Versailles 18. Januar 1871
Von Prof. Gustav Adolf Rein, Hamburg

8. Roosevelt und der Krieg
Die Vorgeschichte von Pearl Harbor
Von Dr. Hellmuth Günther Dahms, Bebenhausen

9. Sullas Marsch auf Rom
Der Verfall der römischen Republik
Von Prof. Hans Volkmann, Köln

10. Rienzi Das abenteuerliche Vorspiel der Renaissance
Von Dr. K. H. Höfele, Mainz

11. Hammurabi von Babylon
Die Errichtung eines Reiches
Von Prof. Hartmut Schmökel, Northeim

12. Königgrätz 1866
Bismarcks tragische Trennung von Österreich
Von Prof. Wilhelm Schüssler, Jugenheim

13. Aufstand in Böhmen Der Beginn des Dreißigjährigen Krieges
Von Dr. Hans Sturmberger, Linz

14. Der Stille Ozean
Entdeckung und Erschließung
Von Prof. Hans Plischke, Göttingen

15. Richelieu, Gustav Adolf und das Reich
Von Dr. Dieter Albrecht, München

16. Der Schmutzige Krieg
Frankreichs Kolonialpolitik in Indochina
Von Dr. Günter Schütze, Paris

JANUS-BÜCHER im Verlag R. Oldenbourg, München

Für den

Deutschunterricht

ASSiMiL-Lehrbücher

L'Allemand sans peine .	für Franzosen
German without toil .	für Engländer und Amerikaner
El Alemán sin esfuerzo .	für Spanier
Duits zonder moeite . .	für Niederländer
O Alemão sem custo .	für Portugiesen
Il Tedesco senza sforzo .	für Italiener

dazu **Schallplattenkurse,** besteh. aus
5 Langspielplatten, 25cm ∅, 33 Upm, oder
10 Langspielplatten, 17cm ∅, 45 Upm.

Nähere Einzelheiten, auch über Lehrmittel für andere Sprachen, auf Anforderung.

ASSiMiL

VERLAG KG. DÜSSELDORF 27

Über 4 Millionen
-ARBEITSHEFTE
für Erd- und Heimatkunde/Geschichte. Drei Reihen:

1. Vom Heimatkreis zur weiten Welt
   Heimat-, Landes- und Weltkunden (30 Arbeitshefte), je DM 1.90
2. Frohes Erdkundeschaffen
   Bunte Arbeitsbücher. Bd. 1: Unser Vaterland, DM 3.60
3. Lebendige Geschichte
   Teil I — V, je DM 1.90

*

HÖFLING: Lehrbuch der Physik
A (Ausgabe für Gymnasien)
Mittelstufe 4101 Ln DM 7.90
Oberstufe 4102 Ln DM 12.50
B (Kurz-Ausgabe)
Mittelstufe 4111 Ln DM 6.50
Oberstufe 4112 Ln DM 8.50
Realschul-Ausgabe: *Bd. I 4121* DM 5.90
Bd. II 4122 DM 7.90

Ausführliche Übersichten, auch aus anderen Gebieten, auf Wunsch

seit **ÜMMLER / BONN** *1808*



RAVENSBURGER BÜCHER

Werk- und Bastelbücher
Großartige Hilfen für den Werkunterricht sind unsere bewährten Werk- und Bastelbücher. Das **Werkbuch für Jungen,** das in der 16. Auflage völlig neu geschrieben, neu illustriert und neu ausgestattet wurde, bietet jedem Jungen ein weites Feld interessanter Betätigung und begleitet ihn durch viele Jahre hindurch. Das **Werkbuch für Mädchen** von Ruth Zechlin, **Werken für Alle** von Karl Hils und **Mach es selber** das große Hauswerkbuch von Rudolf Wollmann bieten eine Fülle neuer Anregungen auf allen Gebieten.

Die großen bunten Bücher
bilden in ihrer Gesamtheit einen auf das Erfassungsvermögen der Jugend abgestimmten Querschnitt durch alle Bereiche unserer Umwelt. Sie sind eine wertvolle Ergänzung zum Schulunterricht, ohne speziell für die Schule gedacht zu sein. Jeder Band im Großformat mit vielen bunten Bildern. Bisher sind erschienen: **Vom ersten Wissen · Lebendige Geographie · Lebendige Astronomie · Das große bunte Buch vom Fliegen · Ilias und Odyssee · Ravensburger Bilderbibel** zum Preise von je DM 19.50 und die **Große bunte Weltgeschichte** DM 24.–

Kunsttechnische Handbücher
Die Ausgaben dieser Reihe führen in die handwerklichen Grundlagen und in die verschiedenen technischen Möglichkeiten besonders auf dem Gebiet des Zeichnens und Malens ein. Für den Kunstunterricht in der Schule eignen sich vor allem: **150 bildnerische Techniken · Die Kunst des manuellen Bilddrucks · Das Spiel mit den bildnerischen Mitteln.**

Zu beziehen durch Ihre Buchhandlung. Ausführliche Prospekte über diese und unsere anderen Bücher erhalten Sie gerne direkt vom

OTTO MAIER VERLAG RAVENSBURG

„In d' Schul muß i' geh', Hausaufgab' muß i' macha, an Waldi soll i' Gassi führ'n und a bisserl was vom Leben will ma' ja auch noch hab'n."
(Aus „Meine Schülerin Babette")

Dieses und viele ähnliche „Blüten" aus der Schulbank finden Sie in den reizenden Geschenkbändchen von Lia Braun-Hilger

„Herz auf der Zunge"
Teil I und II
„Meine Schülerin Babette"
„Unsere Buben"

in unserer BUNTEN REIHE sind außerdem erschienen:

FRANZISKA BILEK
„Franziskas Federspiele"

FRANZISKA BILEK
„Franziskas Blumenstrauß"

JO HANNS RÖSLER
„Eltern zu tauschen gesucht"

JO HANNS RÖSLER
„Röslersprünge"

GOTTFRIED KELLER
„Der Schmied seines Glückes"

THADDÄUS TROLL
„Fliegen am Florett"

ANTON TSCHECHOW
„Der Roman mit dem Kontrabaß"

SIEGFRIED VON VEGESACK
„Schnüllermann sieht das Leben heiter an"

jeder Band kostet in Ganzleinen DM 4.80

VERLAG
BRAUN & SCHNEIDER
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 Verlagsverzeichnis

Julius Groos Verlag, Heidelberg

In Kürze erscheint:

DEUTSCHES VOLKSGUT

Deutsche Märchen und Sagen für Ausländer bearbeitet von Rosemarie Griesbach. Mit Zeichnungen von Paul Ernst Rattelmüller. Etwa 100 Seiten. Kart. etwa 4.80 DM

MAX HUEBER VERLAG
MÜNCHEN

Anregender
Sprachunterricht
für
Lehrer und Schüler
mit

UNSER DEUTSCH

Sprachbuch für
Realschulen, Mittelschulen
und Aufbauzüge

Bearbeitet von
F. MÜLLER, E. AGHTE,
H. BROCKSIEPER, H. KEH
und H. WIELEN

Sechsbändige Ausgabe

Heft 1	120 Seiten	DM 2.80
Heft 2	96 Seiten	DM 2.80
Heft 3	116 Seiten	DM 3.20
Heft 4	144 Seiten	DM 2.80
Heft 5	112 Seiten	DM 3.40
Heft 6	110 Seiten	DM 3.40

Vierbändige Ausgabe

Heft 1	104 S.	DM 3.—
Heft 2	ca. 112 S.	ca. DM 3.20
Heft 3	ca. 120 S.	ca. DM 3.20
Heft 4	ca. 120 S.	ca. DM 3.40

Wir senden gern unberechnete Prüfungsexemplare

VERLAG
FERDINAND SCHÖNINGH
PADERBORN



WER LIEST DIE ZEIT! Es ist kein Zufall, daß viele Leser und Mitarbeiter der ZEIT entscheidende Positionen im öffentlichen Leben, in der Wissenschaft und in der Wirtschaft einnehmen: Sie wissen, daß die in der ZEIT vertretene Meinung Gewicht hat und im In- und Ausland beachtet wird. Der Einfluß der ZEIT ist von Jahr zu Jahr gewachsen, weil die unabhängige, kritische Information aus erster Hand Zeitung und Leser verbindet.

DIE ZEIT

DIE ZEIT wird gedruckt in Hamburg, Buenos Aires, Johannesburg und Toronto.

Bitte fordern Sie unverbindlich den neuen Gutschein für eine kostenlose Leseprobe an.

DIE ZEIT · HAMBURG 1 · PRESSEHAUS

Deutsche Grammophon Gesellschaft

LITERARISCHES ARCHIV

Gotthold Ephraim Lessing

NATHAN DER WEISE

Deutsch · Schaffheitlin · Wiet · Im · Haack · Schneider · Inger · Sattler · Hessling

33 = 43 028/29 LPMS

Johann Wolfgang von Goethe

FAUST I. TEIL

in der Gründgens-Inszenierung des Düsseldorfer Schauspielhauses

33 = 43 021/23 LPMS

FAUST II. TEIL

in der Gründgens-Inszenierung des Hamburger Schauspielhauses

(In Vorbereitung)

IPHIGENIE AUF TAURIS

Becker · Balser · Quadflieg · Henniger · Moog

33 = 43 015/17 LPMS

Friedrich Schiller

KABALE UND LIEBE

Franck · Quadflieg · Hatheyer · Schell · Ponto

33 = 43 025/27 LPMS

Die vorstehend verzeichneten Werke werden als Gesamtaufnahmen jeweils in einer Kassette mit illustriertem Textbuch geliefert

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND



Heft 12 · 6. Jahrgang · München, Dezember 1959

VI. JAHRGANG DEZEMBER 1959

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Herausgeber und Schriftleiter:

Oberstudiendirektor Dr. L. Hettich und Hauptlehrer R. Schröter

INHALT DES HEFTES

1. Der Zweck der Vorbereitungskurse für künftige Auslandslehrer . . . . . G. Arens Seite 253
2. Das erste Jahr im Auslandsschuldienst . . . . . J. Krull Seite 254
3. Leiter von Auslandsschulen berichten auf dem Vorbereitungskurs . . . . . Seite 259
4. Im Ausland ist alles ganz anders! . . . . . Cl. Schneider Seite 264
5. Zweisprachigkeit an Auslandsschulen . . . . . W. Beutler Seite 265
6. Hamburg und die Deutschen Auslandsschulen . . . H. Landahl Seite 267
7. Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 269
8. Aus aller Welt . . . . . Seite 270
9. Büchertisch . . . . . Seite 274

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

Der Zweck der Vorbereitungskurse für künftige Auslandslehrer

Auszug aus dem Einführungsvortrag beim 6. Kurs in Kassel

Von Legationsrat Dr. G. Arens, Bonn

Wenn auch die Zahl von 45 Bewerbern, die das Auswärtige Amt zum diesjährigen Kurs nach der Reinhardswaldschule einladen konnte, notgedrungen klein sein mußte gegenüber der Zahl von über 250 Lehrern, die jährlich ins Ausland entsandt werden, und obwohl die Dauer des Kurses diesmal auf 7 Tage beschränkt werden mußte, so erhoffen wir doch von diesem Lehrgang eine große Ausstrahlungskraft. Wir haben nur fünf längere Vorträge vorgesehen und ein besonderes Gewicht gelegt auf zahlreiche Kurzberichte aktiver Auslandslehrer — Berichte, die zugleich Problemerhellung und Rechtfertigung der an jeder dieser Schulen geleisteten Arbeit sein werden.

Nach einem Rückblick auf den Neuaufbau der Auslandsschulen seit 1950 führte der Kursleiter aus: Unsere ständige Sorge muß die Entsendung des *rechten* Lehrers sein, denn mit ihren Lehrern steht und fällt die deutsche Schule im Ausland. In einer seit der Vorkriegszeit so sehr geänderten Umwelt hat auch die Auslandsschule ihr Gesicht geändert. Manch einer mag sich fragen: Warum heute im Zeitalter der angestrebten Völkerverständigung und der sog. „Internationalen Schulen" noch besondere „deutsche" Schulen im Ausland? Zweck unserer Auslandsschulen ist einerseits die Erhaltung des Deutschtums draußen und zum anderen die fruchtbare Begegnung zwischen zwei Völkern und Kulturen, denn die Auslandsschulen werden ja nicht nur von deutschbürtigen Kindern besucht, sondern zu einem oft sehr erheblichen Teil auch von Kindern des Gastlandes und Kindern anderer Nationen. Das bedingt aber nicht nur eine Anpassung der Lehrpläne der Heimat an die Lehrplananforderungen des Gaststaates, sondern vielfach auch andere Methoden des Unterrichts. Probleme über Probleme stellen sich dem neu hinausgehenden Lehrer: national gemischte Schülerschaft, gemischte Lehrerschaft, der dem Neuling ungewohnte Typ der „Einheitsschule" vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung und den Erwachsenenkursen usw. Der Sonderfall der Internationalen oder der Europaschulen kann auch den deutschen Auslandsschulen viele Anregungen geben. Hauptbedingung für jeden Auslandslehrer ist seine Bereitschaft zu echter Partnerschaft. Von der Persönlichkeit des an der Auslandsschule tätigen Lehrers hängt sehr viel ab. Der „Umgang mit Ausländern" muß erlernt werden (vergl. die gleichnamigen Hefte des Verlags Luken in Nürnberg). Wenn die Kenntnis der Landessprache auch nicht Bedingung bei der Entsendung sein kann, so ist ihre möglichst baldige Erlernung doch notwendig. Notwendig ist aber auch die Überprüfung und Ergänzung des eigenen Wissens über Deutschland. Im Gespräch mit Fremden über Deutschland und im vorschnellen Urteil über das Gastland werden leider oft große Fehler gemacht. Man muß taktvoll sein und wo es erforderlich ist auch schweigen können.

Der Kontakt zwischen den Auslandslehrern und den amtlichen Stellen, zwischen aktiven und ehemaligen Auslandslehrern, zwischen Jung und Alt ist in den letzten Jahren erfreulich gewachsen, wozu der Verband der Auslandslehrer und die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" wesentlich beigetragen haben. Möge auch der jetzige Kurs mithelfen, das Band zwischen den Auslandslehrern aller Schulgattungen und zwischen drinnen und draußen fester zu knüpfen, und mögen Ihnen die zahlreichen Vorträge und Berichte mit ihren vielfältigen Aspekten und Farben helfen, in der rechten Weise an die Arbeit heranzugehen, die Sie draußen erwartet.

Das erste Jahr im Auslandsschuldienst

Referat auf dem 6. Vorbereitungskurs für Auslandslehrer, Reinhardswaldschule bei Kassel, 9.—16. August 1959

Von Rektor Joseph Krull, Hildesheim

I. Begegnungen mit Menschen

Bemerkung der Schriftleitung: Die nachfolgenden Darstellungen bringen wir als gekürzten Auszug aus den in o. g. Vortrag sehr umfassend behandelten persönlichen und arbeitsmäßigen Auseinandersetzungen im schulischen und außerschulischen Dienstbereich, mit denen gleichzeitig hervortretende Verhaltensweisen des Auslandslehrers und die Ernte der Ersteinsatzes beleuchtet wurden. Ein 2. Teil *„Bemühen und Ernte"* wird folgen.

Erster Auslandsdienst ist Auseinandersetzung mit neuen, ungewohnten Mächten. Diese treten uns entgegen im neuen Schulkreis mit seinen Menschen, seiner fremdbedingten Struktur und seiner Arbeit. Sie finden sich in den Berührungspunkten mit einem den Schulkreis umlagernden Ring, den das fremde Land mit seinen geographischen, geschichtlichen und volkskundlichen Eigentümlichkeiten formt, der in den Schulkreis eingreift und den Lehrer sehr persönlich ansprechen wird.

Ich beginne mit dem vielgeplagten *Direktor*, dessen Bürde kaum vergleichbar mit heimischen Verhältnissen ist. Man verlangt von ihm ein gerüttelt Maß an Wissen und Fähigkeit, Weitblick, Menschenkenntnis, Rat, Menschlichkeit und dazu Dauerbereitschaft allerseits und ohne Einschränkung. Der Schulleiter soll eine Mittlerstelle zwischen dem Kollegium und den übrigen schulwirksamen Kräften einnehmen. Er braucht den Lehrer, wie dieser ihn benötigt. Er billigt ihm Aktionsfreiheiten zu und gibt ihm entsprechendes Mehr-Vertrauen und damit Mehr-Verantwortung. Es wird dem Lehrer nicht gleichgültig sein dürfen, ob er der Schulleitung mehr ist als nur pflichttuender Mitarbeiter. Der Direktor ist ein Mann auf exponiertem Posten, der sich in Erfüllung eines hohen Auftrags innerhalb eines besonders gearteten und nicht selten delikaten Dienstes an deutscher Kulturarbeit im Ausland zwischen vielen Ansehensstellen und oft ungleichen oder entgegengesetzten Interessen zu bewegen hat. Geforderte Entscheidungen bewahren ihn bei gewissenhafter Abwägung wichtiger Belange nicht immer vor seelischen Konflikten. Somit ist er leicht der Kritik ausgesetzt. Der neue Lehrer wird gut tun, diese Tatsachen von vornherein zur Kenntnis zu nehmen. Das erste Auslandsjahr dürfte dem Lehrer ohnehin genug mit sich selbst zu tun und

ausreichend Grund zur Zurückhaltung geben. Man muß schon ein ziemliches Selbstbemühen und gewisse Erfolge hinter sich gebracht haben, um kritikhaft mitsprechen zu können. Und dann bleibt immer noch die Art und die Form der Meinungsäußerung von Wichtigkeit.

Mit Bezug auf das *Lehrerkollegium* vermag der Auslandsdienst eine einmalige Gelegenheit zu bieten, fachliche und menschliche Qualitäten in seltener Vielfalt und Deutlichkeit kennenzulernen. Der Mitarbeiterstab mag größer oder kleiner sein, immer wird es den Schulverantwortlichen am Ort und interessierten heimatlichen Stellen wichtig sein, ausgesuchtes Personal zu verwenden. Die Auslandsschule führt Lehrpersonal aller Gattungen, vielseitigster Ausbildung und verschiedenster Herkunft zusammen. Die wertvolle Begegnung von Kindergärtnerin, Volksschullehrer, Oberschullehrer, Fachlehrer jeder Art und Lehrern des Gastlandes, dieses Zusammentreffen vielschichtiger Interessen und Anschauungen vermittelt dem aufgeschlossenen neuen Mitglied des Kollegiums ein weites Maß unschätzbarer Anregungen und Einsichten. Die gemeinsame große Aufgabe, die Notwendigkeit rücksichtnehmenden Zusammenwirkens in Planung, Schwung und Tagesarbeit, von dem das Wohl und Wehe der Schule maßgeblich bestimmt wird, das Aufsichgestelltsein des deutschen Lehrers im fremden Lande — oft ohne Hilfe, aber auch ohne Einengung durch heimatübliche Einzelvorschriften — lassen auch menschlich näherrücken.

Mitbestimmend für diese gemeinschaftsformende fachliche und menschliche Kontaktnahme, die in solchem Maße im Heimatdienst keine Beispiele hat, sind natürlich Einstellung und Verhaltensweise des einzelnen Lehrers. Im Auslandslehrerkollegium herrscht im allgemeinen ein freier, offener Ton, der einem stärkeren Insich- und Aussichgekehrtsein entspricht. Er verbindet sich mit viel Wertlegung auf ratsuchende und hilfegebende Begegnungsbereitschaft. Sich ihr einzugliedern, bedeutet Gewinn in dem oft harten Soll des Alltags. Man ist in echten Auslandslehrerkreisen aber auch hellhörig und feinfühlig für Burschikosität, vorschnelle Kritik und Angebertum, zumal wenn sie von einer Seite kommen, die noch nicht Gelegenheit hatte oder bot, Sondereignung und eigenen Menschenwert zu beweisen. Man möge bedenken, daß die personelle Frage nicht allein von oben her und nicht in jedem erwünschten Sinne gelöst werden kann. Sie ist aber im positiven Sinne bezwingbar, wenn das Gros des Kollegiums imstande ist, etwaige unerfreuliche Wirkkräfte zu absorbieren und lenkbar zu machen.

Sicherlich finden sich heute bei einem Vergleich zu früheren Zeiten Veränderungen in der Zusammensetzung der Auslandslehrkörper. Die Auffüllung von Personallücken stellte und stellt bei dem verhältnismäßig schnellen Wiederaufbau kriegszerschlagener Auslandsschulen die verantwortlichen Stellen vor große und schwere Aufgaben. Manche familiäre Sorge wird heute von Verheirateten mit hinausgetragen, von der der früher zahlenmäßig stärker vertretene unbeschwertere Lehrerjunggeselle verschont blieb. Auch nachkriegsbedingte äußere Lebensverhältnisse im fremden Lande, wie schwankende Währung, Wohnungs- und Unterhaltsfragen, aber auch zweifelsohne gewachsene Ansprüche mögen manchen Neuhinausgegangenen die Grenzen persönlicher Sorge und gerechtfertigter Kritik nicht immer sehen lassen und ihn geneigter machen, das kollegial-menschliche Zusammenleben durch Unzufriedenheit zu beeinflussen.

Es muß aber bei allem Verständnis und bei allen zu unterstützenden Bestrebungen um Beseitigung von Einzel- und Gruppennöten mit Nachdruck gemahnt werden, das hohe Ziel der Auslandsberufung mit ihrer Notwendigkeit persönlichkeits- und gemeinschaftsstarken Einsatzes nicht aus dem Auge zu verlieren. Dieser Leitgedanke muß groß schon über dem ersten Jahre der Auslandsarbeit stehen. Er gibt sehr viel befriedigende und befreiende Kraft, die man für die weiteren Jahre braucht. Es könnte sonst sein, daß man den so wertvollen inneren und äußeren Anschluß nicht erreicht, und damit wäre weder dem Rufenden noch dem Gerufenen gedient.

Was ein gutabgestimmtes Kollegium zu leisten vermag, haben Notzeiten der Auslandsschule gezeigt, in denen unter persönlichen materiellen und seelischen Bitternissen Positionen gehalten oder neu geschaffen wurden, die einer gegenwärtigen, ruhigeren und aufwärtsstrebenden Auslandsschularbeit erst wieder Boden und Ausdehnungsmöglichkeiten gaben.

Die Begegnung mit dem *Schulträger,* dem Vertragspartner, wird — namentlich bei größeren und großen Schulsystemen — zwar weniger direkt und intensiv sein, kann aber auf Grund bestimmter gegenseitiger Verhaltensformen zu ebenso erfreulichen wie zu Spannungserscheinungen führen. Die Herren des Schulvorstandes sind zumeist seit langen Jahren im Lande ansässig, haben, jeder auf seine Weise, um ihre Existenz kämpfen müssen, es oft zu Wohlstand gebracht und sich vielfach eine angesehene gesellschaftliche Stellung erworben. Sie verfügen naturgemäß über eine reiche Erfahrung in Dingen und Angelegenheiten des für den neu verpflichteten Lehrer noch unbekannten Landes und nicht selten über große Verdienste um Gründung, Erhaltung und Förderung der betreffenden deutschen Auslandsschule. Ihre ehrenamtliche Tätigkeit verlangt von ihnen nicht nur Opfer an Zeit und zuweilen an Geld, sie bringt auch Sorge, Konflikte und Ärger. Man trifft bei den Schulherren meistens eine wohl zu beachtende Menschenkenntnis, die den neuen Lehrer auf Grund des häufigen Kommens und Gehens früherer Kollegen in Vergleich setzt und mit kritischem Auge mißt.

Der Lehrer möge alles dies in Betracht ziehen, wenn er vielleicht zu Anfang den Eindruck von „Überheblichkeit der Laien" gewinnen sollte. Was vorhin in Bezug auf einen offeneren Ton und die nicht zu unterschätzende Feinfühligkeit beim Lehrerkollegium festgestellt wurde, gilt in viel weiterem Maße auch hier. Aber wir haben bei unseren mannigfachen Kontakten mit Mitgliedern von Schulvorständen sehr viel Verständnis für unsere eigenen Nöte, dankbar anzuerkennendes Entgegenkommen und auch viel Herz erfahren. Solche Eigenschaften werden zuweilen vom Neuling im Kollegium deshalb nicht gesehen oder nicht gewürdigt, weil sie durch Auswirkungen einer gewiß nicht geringen Schulsorge verdeckt oder durch ein persönliches Verhalten verriegelt wurden, das sicher nicht immer nur der einen Seite zuzurechnen ist.

Im Rahmen Ihres Privat-Dienstverhältnisses brauchen Sie von Ihrer Würde nichts preiszugeben. Sie sollten diese allerdings auch nicht unnötig auf Schritt und Tritt betonen. Die feste Haltung tut es meist besser, und die Höflichkeit ist der beste Bundesgenosse. Wenn dazu dann noch Ihre eigene Leistung überzeugt, fällt ein mutiges Nein auch bei vermuteter Entscheidungsbeeinflussung nicht schwer. Außerdem stehen Sie bei etwaigen rechtlichen Streitfragen nicht allein.

Den für den Auslandslehrer größten, für seine Arbeit bedeutungsvollsten und darum mit besonderem Interesse erwarteten Personenkreis bilden natürlich die Auslands-*Schulkinder*. Sie stellen in ihrer unterschiedlichen Andersartigkeit und in der Zusammensetzung der Schulklassen eine jener Mächte dar, die zu einer Auseinandersetzung ganz besonders zwingen, mit deren Erfolg oder Nichterfolg die Stellung des Lehrers und sein Erfolg entscheidend bestimmt werden können. Die individuell verschiedenen kindlichen Eigenheiten sind blutmäßig, klimatisch und durch die Umwelt bedingt und erhalten eine besonders augenfällige Wirkkraft durch den Einfluß des Elternhauses, der auch die Bildungsziele, das Arbeitsinteresse des Kindes und seine Einstellung zum Deutschtum einbezieht.

Der Bereich der persönlichen Fühlungnahme zwischen Lehrer und *Schülereltern* ist im Ausland viel größer, das Bedürfnis dazu unvergleichlich stärker, als man es von Deutschland her kennt. Mit ihrer Einmaligkeit am Ort und der verhältnismäßigen Seltenheit im Lande tritt die „Deutsche Schule" als umfassende, meist weite Altersbezirke umschließende Bildungsstätte von vornherein schärfer in das elterliche Blickfeld. Deutschen Eltern bietet sie dazu — abgesehen von natürlichem Zugehörigkeitsgefühl — meist die einzige Möglichkeit und Gewähr der Ausbildung und Bildung ihrer Kinder in deutschem Sinn. Nichtdeutsche Familien schreiben der Deutschen Schule dank bewährter Tradition und günstigen Rufes eine hohe Solidität zu und sehen in ihr einen praktischen und leicht zugänglichen Weg, ihre begabten Kinder mit einem fremden, reizvollen und nützlichen Sprach-, Kultur- und Lebenskreis vertraut zu machen. Die Deutsche Schule absolviert zu haben, ist vielerorts eine Ehrenangelegenheit, die von viel Eifer und Stolz begleitet und auch im gesellschaftlichen Leben gern zur Kenntnis gegeben wird.

Manche nichtdeutsche Mutter gibt eine durch eigene Berührung mit deutscher Bildung — vielleicht im Rahmen der selben Deutschen Schule oder unter dem Einfluß deutschverbundener Familienmitglieder, Verwandter oder Freunde — gewonnene Sympathie ihrem Kinde mit auf den Schulweg. Ähnliche Wirkungen können vom ausländischen Vater ausgehen, der innerhalb seiner beruflichen Tätigkeit oder durch Beschäftigung mit deutscher Fachliteratur oder gar durch ein Studium in Deutschland eine anerkennende und wohlwollende Haltung zum Deutschen und damit zur Deutschen Schule erworben hat.

Solche günstigen Beziehungselemente beider Elternhäuser zur Schule, häufig unterstützt durch ein im Nationalcharakter des Landes ruhendes oder durch Schicksalsähnlichkeit gewachsenes menschlich-persönliches Näherungsbedürfnis, suchen aber nicht die Anonymität der Schulinstitution, sondern vordringlich deren sichtbaren und täglich wirksamen Repräsentanten, den einzelnen Lehrer also, oder noch besser: die Lehrperson des eigenen Kindes. Mit dem Kinde identifizieren sich die Eltern. Hier liegen die Kontaktgründe. Ihre Nutzung schafft die zusätzliche Wirkkraft für das einmalige Verhältnis des Kindes zum Lehrer und damit zur Schule und bedeutet gleicherweise Rückeinfluß auf das eigenpersönliche Gefühlsleben des Lehrers und auf den Erfolg seines Lehr- und Erziehungsauftrages. Hier werden aber auch Seiten einer Persönlichkeit gefragt, die vielleicht bis dahin vom Lehrer aus als nicht so primär angesehen wurden: die Gesamtheit seiner Erscheinung, die Art, sich zurückzuhalten, die Umfangsformen, die Höflichkeit, auch

die Kleidung, vor allem aber der Takt, mit dem bestimmte Temperamentsfärbungen berücksichtigt werden wollen.

Bei allem Bemühen um guten Kontakt zu den Eltern braucht der Auslandslehrer eine korrekte Diensterfüllung nicht zu vernachlässigen, auch in Ländern nicht, wo Gefälligkeiten und Freundschaftsbezeigungen sehr im Vordergrund des gesellschaftlichen Lebens stehen. Zwischen den Verhaltensweisen von allzugroßer Rücksichtnahme bis zur Gerechtigkeitssturheit liegen viele vertretbare Stationen, die im Sinne von Verständnis, Hilfe und Lehrererfahrung überzeugend als Entgegenkommen demonstriert werden können.

Mancher Lehrer findet schon bald Eingang nicht nur in Schülerelternkreise, sondern auch bei *nichtdeutschen Bekannten und Freunden.* Er wird dabei neben ehrlicher Gastlichkeit und herzlicher Anhänglichkeit manchen reizvollen Einblick in eine ihm bis dahin noch wenig erschlossene Welt gewinnen. Er sollte sich immer in seinem Benehmen beobachtet fühlen und nie nachlässig werden. Er wird als Gesprächspartner Hörender, Angesprochener, Gefragter und Antwortgebender sein. Hier aber ist der Angelpunkt, wo er seine gewonnene persönliche Verbindung behaupten, befestigen oder — zerschlagen kann.

Gesprächsstoffe delikaten Charakters, wie sie sich aus welt- oder landespolitischen Erscheinungen ergeben oder allgemein die Sphäre unterschiedlicher persönlicher Werthaltungen berühren, lassen sich nicht vermeiden. In erstaunlicher Feinfühligkeit und Dezenz weiß ihnen oft der fremde Partner jene Reibungspunkte zu nehmen, die dem anderen peinlich oder schmerzhaft werden könnten. Gegenleistung sollte ein taktvolles „Im Hintergrundbleiben" sein, das, ohne sich etwas zu vergeben, nicht provoziert und nicht verletzt. Es will vielleicht erst gelernt sein, ist aber jederzeit und auch deshalb willkommen, weil es gleichzeitig einer Aussage- und Erzählfreudigkeit der anderen Seite entgegenkommt. Wie leicht geschieht es dabei, daß der Einheimische Verhältnisse und Zustände seines eigenen Landes und das Tun und Denken seiner Landsleute in ganzer Offenheit kritisiert und ihnen lobend die Zustände Deutschlands und das Denken der Deutschen gegenüberhält! Hier kann für den deutschen Gesprächsteilhaber eine Klippe entstehen, wenn er glaubt, eine Zustimmung geben zu müssen, die der andere im Grunde gar nicht wünscht. Darüber hinaus sollte er sich stets bewußt bleiben, wie schwer, wenn nicht unmöglich es für ihn, den Anfänger ist, ein Urteil über das fremde Land, seine Einrichtungen und Menschen abzugeben, das einer objektiven Überprüfung standhielte. Aber was jener möchte, sachliche Auskunft nämlich über ihn interessierende heimatdeutsche Verhältnisse, sollte der deutsche Gast ihm geben können. Das setzt voraus, daß dieser selbst auf dem Laufenden ist, und zwar recht genau.

Es gibt aber sehr viel anderen, weniger verfänglichen und nicht minder kurzweiligen Gesprächsstoff, den man leicht herbeiführen kann. Das sind beiderseitige persönlich-familiäre Angelegenheiten mit menschlichen Bezügen, für die der Fremde meist recht ansprechbar ist. Zeigt man dann noch, daß man sich in Dingen des Gastlandes, auf geographischem, geschichtlichem oder literarischem Gebiet und in der Landessprache bereits auskennt, so wird das als wohltuende Interessennahme freudig und dankbar empfunden werden.

Tausendfach erleichtert sich alle Arbeit, wenn es dem Neuling gelungen ist, ein gutes, freundschaftliches bis herzliches menschliches Verhältnis zu Kindern,

Eltern und zur dienstlichen und privaten Umgebung herzustellen. Es gibt einen Zauberschlüssel, dessen Besitz jede Mühe lohnt. Er heißt: *Verstehen.* Man muß vieles im Ausland verstehen lernen. Im vollen Maße wird das nicht gelingen, am wenigsten schon im ersten Jahre. Aber den Willen dazu sollte man aufbringen bei allem, was bei den Begegnungen mit den Menschen und den Wechselfällen des Alltags als unsympathisch, widerwärtig oder unrecht erscheinen mag. In dem Maße, wie man sich bemüht, Sorgen und Nöte der andern zu sehen, wird man auch den Ursachen und Zusammenhängen menschlichen Tuns und dienstlicher und arbeitsmäßiger Widrigkeiten näherkommen und die positiven Seiten erkennen. Von da bis zur Gerechtigkeit gegen andere und gegen sich selbst ist dann kein weiter Weg, und man wird erfahren, daß der Preis eigenen Mühens und Sichbescheidens nicht zu hoch gezahlt war.

Leiter von Auslandsschulen berichten auf dem Vorbereitungskurs

Zaragoza (Spanien): Die Vorarbeiten zur Neugründung der D. Sch. leistete Dr. Graf, Lektor an der Universität Zaragoza. Man begann mit einem Kindergarten, der von April bis Juni 1956 20 Kinder zählte. Im Oktober 1956 fügte man die 1. Grundschulklasse hinzu. Die Leitung übernahm die Unterzeichnete. Das Ziel war, jedes Jahr eine weitere Klasse aufzustocken bis zum Endziel des spanischen Bachilleratos. 1958 wurden 121 Kinder durch 2 vom AA. entsandte Lehrerinnen, 1 spanische Maestra, 1 span. Religionslehrer, 2 Kindergärtnerinnen aus Deutschland und 1 Ortskraft als Helferin unterrichtet. Untergebracht war die Schule im 1. Stock eines Mietshauses in den Räumen einer früheren Privatklinik. Der Vormittagsunterricht für alle Kinder dauerte von 9.30—13 Uhr; an 4 Nachmittagen war außerdem Unterricht nach dem spanischen Lehrplan von 16—18 Uhr (für die Ingresoklasse von 16—19 Uhr). Im Schuljahr 1958/59 umfaßte die Schule 3 Kindergartengruppen, Grundschule 1 und 2, sowie eine kombinierte Klasse 3/4 mit insgesamt 155 Kindern. Großes Interesse besteht in spanischen Kreisen besonders für den Kindergarten. Da die vorhandenen Räume es nicht erlaubten, konnten viele Anträge auf Annahme nicht berücksichtigt werden. Als im Herbst 1958 eine Lehrerin nach Deutschland zurückkehrte und trotz aller Bemühungen ein Ersatz aus Deutschland nicht zu bekommen war, stand die Leiterin vor der Notwendigkeit, die 3 Grundschulklassen ganz allein zu unterrichten. Durch Rückkehr von Frl. B. im Januar und Einstellung von 2 Aushilfskräften aus Barcelona und Bilbao konnte der Schulbetrieb schließlich weitergeführt werden bis 1. März 1959. Von da ab bis Schulschluß konnte die 1. Grundschulklasse wiederum nur „mitgeführt" werden. Das wirkte sich natürlich sehr ungünstig auf den Stand der Klasse und das Ansehen der Schule aus. Die größte Schwierigkeit bot das Raumproblem, da Häuser meist nur zum Kauf, nicht zur Miete angeboten werden. Durch einen Zufall fanden sich im Dezember 1958 einige Mietsräume zu günstigen Bedingungen, in denen jetzt nach einigen Umbauten der Kindergarten, getrennt von der Grundschule, gut untergebracht ist.

Schülerzahl: 3 Kindergartengruppen zu je 30 = 90 Kinder, Grundschule 1—3 = 65 Schüler; zus. 155. Die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen nur 2; deutschsprachig sind 14. — *Unterrichtssprache:* Im Kindergarten möglichst viel

deutsch; jede Klasse der Grundschule 25 St. Deutsch und 7 St. Spanisch. — Der *Schulreifetest* von Moritz (Sta. Cruz) (vgl. DdLiA 1958/73 und 1959/165) wird weiterhin durchgeführt. — *Abendkurse* nach den Bestimmungen des Goethe-Instituts: je ein Anfänger-, Mittel- und Oberkurs mit zus. 45 Teilnehmern. Von diesen unterzogen sich 2 dem Oberstufenexamen, 7 dem Examen der Mittelstufe.

Traude Weichenrieder, Leiterin

Die Deutsche Evangelische Oberschule zu Kairo:

Das Land. Ein mehrjähriger Aufenthalt in Kairo ist sehr reizvoll: Die Landschaft, die Mannigfaltigkeit menschlicher Daseinsformen, die verschiedenen Kulturen, die interessanten Reisen, die von Kairo aus gemacht werden können, all das hinterläßt tiefe Eindrücke. Doch ist nicht alles angenehm: Man muß sich an die Nahrung und das Klima gewöhnen. Die Hitze macht müde und gereizt. Es gibt oft Darmstörungen. Die Hausfrau hat anfangs Schwierigkeiten mit dem Einkauf, mit dem Diener. Es fehlt das schöne Heim und das Theater- und Konzertleben Europas.

Geschichte und Aufbau. Die heutige Deutsche Evang. Oberschule wurde im Januar 1953 vom Pfarrer der Evang. Kirche Kairo gegründet; sie schließt sich mehr oder weniger an die Tradition der beiden früheren Schulen (1876 bis 1914 und 1930 bis 1939) an. Diese 3. Schule befand sich zunächst mit nur 18 Kindern verschiedener Klassenstufen in einem Hochhaus ohne Pausenhof, Lehrbücher, Anschauungsmaterial. Es gab Stühle, Tische, Tafeln, aber noch keine rechten Lehrer. Die Schule wuchs sehr schnell durch die ungewöhnlichen Anstrengungen der Lehrerschaft und des Schulvereins, besonders des Pfarrers. Sie besteht heute aus 550 Kindern; sie ist im allgemeinen befriedigend ausgestattet. Sie setzt sich zusammen aus einem Kindergarten, einer vierstufigen Grundschule, der neunklassigen Oberschule, einem kleinen Schülerheim und den deutschen Sprachkursen für Erwachsene, die von mehr als 300 Leuten besucht werden. Für diese Einrichtungen mußten 5 Privathäuser gemietet werden, die alle in Zamalek, auf der Insel im Nil, liegen.

Unterricht. Die Schule unterrichtet bis heute nach deutschen Lehrplänen in etwas abgewandelter Form. Deutsch ist Unterrichtssprache. Englisch setzt in Kl. 5 (Sexta) ein; der Anfang des Französischen, das in den ersten Jahren dem Wunsche der Eltern entsprechend schon in der Grundschule unterrichtet wurde, wird allmählich in die Kl. 7 (Quarta) verschoben, weil der arabische Unterricht verstärkt und intensiviert wurde. Die ägyptischen Kinder erhalten auch arabischen Geschichts- und Geographieunterricht, allerdings auch in deutscher Sprache. Der Lateinunterricht beginnt mit Kl. 10 (U II) vierstündig. Die Ägypter können nicht daran teilnehmen, da sie das Arabische fortführen müssen, damit sie die uns zugestandene ägyptische *und* deutsche Reifeprüfung machen können.

Methodische Probleme. Kindergarten und Grundschule arbeiten nach einem in vielen Konferenzen entworfenen Lehrplan, der auf die ägyptischen Kinder zugeschnitten ist. Kindergärtnerinnen und Volksschullehrer besuchen sich gegenseitig im Unterricht, um eine systematische Zusammenarbeit zu gewährleisten. Die Aufnahme in den Kindergarten geschieht mit großer Vorsicht; die Aufnahme in die Schule erfolgt durch Anwendung von Testen bei solchen Kindern, deren Schulreife fraglich ist. Auch hier wirken Kindergärtnerinnen und Volksschullehrer ge-

meinsam. — Schon der Grundschule steht eine mit Bedacht ausgewählte Leihbücherei zur Verfügung, damit die Kinder auch zu Hause die deutsche Sprache pflegen können, besonders während der 3 Monate Ferien. — Am Ende der 4. Klasse erfolgt die Aufnahmeprüfung in die 5. Klasse (Sexta). Dabei wirken Volksschullehrer und Oberschullehrer zusammen. In den ersten zwei oder drei Klassen der Oberschule steht die sprachliche Schulung im Deutschen im Vordergrund. Daher muß für die große Zahl der nicht-deutschen Kinder ein Volksschullesebuch benutzt werden. Den deutschen Kindern wird ein Oberschullesebuch ausgeliehen. In diesen Klassenstufen werden wir auch in Erdkunde, Biologie und Geschichte sprachlich einfache Bücher verwenden müssen unter Beibehaltung der Oberschulbücher (leihweise) für die deutschen Kinder. Die Erlernung der deutschen Sprache muß am Ende der Kl. 7 so weit fortgeschritten sein, daß mit Kl. 8 (U III) ein auf allen Gebieten echter Oberschulunterricht gegeben werden kann.

Trotz dieser Rücksichtnahme auf die nicht-deutschen Kinder können viele ägyptische (auch deutsche) Kinder die Reifeprüfung nicht machen, denn die arabische Sprache ist grundverschieden von der deutschen. Da wir wegen der Stärke der heranwachsenden Klassen ohnedies auch in der Oberschule (ab Kl. 5) Parallelklassen entwickeln müssen und da wir nicht wünschen können, daß eine große Zahl Ägypter enttäuscht oder verbittert die deutsche Schule verlassen muß, bauen wir einen regelrechten Mittelschulzweig auf, der dann mit der Abschlußprüfung in Kl. 10 (U II) endet.

An unserer Schule wird der neusprachliche Unterricht von deutschen Lehrkräften in Zusammenarbeit mit einer englischen und einer französischen Lehrerin gegeben, die mit den Kindern innerhalb und außerhalb des Unterrichts nur Französisch bzw. Englisch sprechen. Der arabische Unterricht wird von 6 ägyptischen Lehrern erteilt. Viele Kinder aus Deutschland und aus Schulen anderer Länder müssen umgeschult werden, bevor sie erfolgreich mitarbeiten können. Wir haben daher Kurse für Französisch und Latein eingerichtet und geben zusätzliche Stunden in den naturwissenschaftlichen Fächern. Bei der Reifeprüfung können sie Latein oder Französisch als 2. Fremdsprache wählen. Für die Schüler, die eine math.-naturwissenschaftliche Prüfung machen, fällt Latein oder Französisch als 3. Sprache weg.

Wenn zur Zeit nur wenige deutsche Kinder am arabischen Unterricht teilnehmen, so liegt das daran, daß wir für sie noch keine geeigneten Lehrer gefunden haben (sie müßten Deutsch und Arabisch beherrschen) und daß für sie erst einmal brauchbare Lehrbücher und Methoden entwickelt werden müßten. Nur dann könnte der arabische Unterricht für die deutschen Kinder fruchtbar sein. Die Entwicklung der arabischen Staaten verlangt dringend eine Durchführung dieses Planes.

Die Schüler. Wenigstens 60 % sind Ägypter, von ihnen die meisten Moslems. 40% sind Deutsche und Europäer, die die Schule nur für 1 bis 3 Jahre besuchen. Die ägyptischen Kinder gehören zumeist dem Kreise der Intelligenz an. Es sind Kinder von hohen und mittleren Beamten, von Offizieren, Professoren, Ärzten, Ingenieuren. Oft ist die Mutter der Kinder eine Deutsche, Österreicherin, Schweizerin. Unter den Europäern finden sich vorwiegend Schweizer, Holländer, Österreicher.

Die Lehrerschaft bildet vom Kindergarten bis zur Oberschule eine Einheit durch die gemeinsame Arbeit an dem selben Werk. Das empfindliche Instrument einer Auslandsschule kann nur heil bleiben, wenn alle Lehrer bereit sind, den Kindern ohne Unterschied aus Liebe zu dienen, innerhalb und außerhalb des Unterrichts, sei es auf Grund einer religiös fundierten humanistischen Haltung, sei es aus christlichen Glauben heraus. Das Ergebnis ist dies, daß die Kinder den Lehrern der Schule und Deutschland sehr zugetan sind.

Allgemeine Charakteristik. Nach der Sequestrierung der englischen und französischen Schulen hat die deutsche Schule eine europäische Aufgabe übernommen. Sie hat volles Verständnis für die Entwicklung des ägyptischen Volkes und der arabischen Völker und versucht, ihnen zu helfen. Sie möchte dazu beitragen, daß eine freundschaftliche Verbindung uneigennütziger Art zwischen Deutschland und Europa und den arabischen Staaten erhalten bleibt.

A. Hachmeister, St. Rat

Windhoek/SWA.: Der Referent entwarf zuerst ein kurzes, aber anschauliches Bild vom Leben des aus Deutschland kommenden Lehrers in Südwestafrika und von seinen Wirkungsmöglichkeiten an den dortigen „Deutschen Privatschulen". Als Richtschnur für sein Verhalten in Südwest empfahl er dem neugekommenen Kollegen mit einem Ausspruch von Senator Dr. Vedder „die Geduld eines Lammes, den Mut eines Löwen und das dicke Fell eines Elefanten". Er fuhr dann fort: Das Bild vom Menschen in Südwestafrika wird auch heute noch von dem ständigen Ringen mit der Natur bestimmt. Es nimmt die Kräfte auch der heutigen Generation der Südwester noch voll in Anspruch und erschwert das Keimen eigenständigen geistigen und kulturellen Lebens. Die im 1. Weltkrieg vollzogene Lösung vom Mutterland bedingte ein Verharren in alten Vorstellungen. Erst allmählich wächst mit der Jugend nach dem 2. Weltkrieg ein neues politisches und gesellschaftsbezogenes Bewußtsein heran.

Die „Höhere Privatschule" in Windhoek — vor dem letzten Kriege noch eine Oberrealschule, heute eine „high school" nach dem südafrikanischen Schulsystem — hat in sich eine Fülle von eigenen Problemen auszugären. Umso bedeutender ist die Funktion des nach Südwestafrika entsandten Lehrers geworden: Während er vor dem 2. Weltkriege noch nationales Volkstum pflegen und fördern sollte, muß er heute helfen, Brückenbauer zwischen einem Bürgertum deutscher Herkunft, das einem neuen Staatsbewußtsein zuwächst, und der Bundesrepublik zu werden. Während die Aufgabe in der Grundschule noch einfach ist — Deutsch ist bis zum 7. Schuljahr Unterrichtssprache —, fällt in der high school neben der Überwindung methodischer und pädagogischer Schwierigkeiten dem Lehrer die Aufgabe zu, die rechte Mitte zwischen dem auf „citizenship" ausgerichteten südafrikanischen Schulsystem und dem Bildungsideal und -ziel der heimatlichen Schule zu finden. Gegenüber diesen Verpflichtungen des Lehrers der Oberstufe bleiben die stofflichen Anforderungen im gesamten südafrikanischen Raum ohne besondere Schwierigkeiten, wenn sich die Kollegen aus Deutschland bemühen, schnell eine der beiden Landessprachen — für die „Höhere Privatschule" am besten Afrikaans — zu erlernen.

Dr. W. Münstermann (Windhoek) Tecklenburg

Bogotá (Kolumbien): Der für die staatlich anerkannte Schule Colegio Andino *) verbindliche Landeslehrplan ist auch nach Meinung der kolumbianischen Kollegen reformbedürftig (überladenes Pensum, unzweckmäßige Stoffverteilung). Er läßt besonders in der Oberstufe wenig Freiheit für eine freiere Gestaltung des Unterrichts und setzt dort dem Deutschunterricht enge Grenzen. Gute Deutschkenntnisse lassen sich nur erreichen, wenn Deutsch als 2. Unterrichtssprache über die Grundschule hinaus gepflegt werden kann. Dabei muß das Sachverständnis gesichert sein und die Terminologie besonders in den mathem.-naturwissensch. Fächern zweisprachig gegeben werden, damit die Schüler ohne Schwierigkeiten an den Landesuniversitäten studieren können. Die deutschen Kinder werden in Sondergruppen sprachlich gefördert. Nach der Muttersprache getrennte Klassen lassen sich nicht einrichten; Jungen- und Mädchenabteilung müssen ohnehin nach Landesgesetz getrennt geführt werden. Immer mehr deutsche Kinder bleiben später im Gastland. Für das Zusammenleben der Nationen kann und soll die Auslandsschule fruchtbare Voraussetzungen schaffen. Deutsche Unterrichtsbücher werden weitgehend benutzt. Unsere innerdeutschen Lesebücher sind bis zur 2./3. Kl. noch tragbar. Dann sind sie stark heimatkundlich gefärbt und sprachlich zu schwer. Es fehlt als Fortsetzung der Auslandsfibel ein Unterrichtswerk der deutschen Sprache auf der Grundlage planmäßiger Wortschatzerweiterung, das in einfachen Sprachformen abgefaßt ist und Übungsstücke enthält. Alljährlich werden in Deutschland für den Fremdsprachen-Unterricht neue Lehrbücher herausgegeben — für die große Zahl der Auslandsschulen bietet die Heimat bisher leider kein den Bedürfnissen entsprechendes Lehrbuch der deutschen Sprache an.

Deutsche Institutionen sollten mehr als bisher die Absolventen (Bachilleres) der Deutschen Schulen in Lateinamerika für ein Studium in Deutschland interessieren und Unterstützungen dafür geben. Um den deutschsprachigen Schülern des Colegio Andino den Übergang an Deutsche Universitäten zu erleichtern, wurde 1959 eine „Selecta" als Zusatzklasse eingerichtet; ihre Schüler können nun das deutsche Reifezeugnis erhalten.

Der neue Auslandslehrer muß zunächst mit den Sitten und Gebräuchen des Gastlandes vertraut werden. Erst aus der Kenntnis der anderen Denk- und Reaktionsweise (dem „ambiente" in lateinamerikanischen Ländern) erwächst das notwendige Einfühlungsvermögen als Voraussetzung erfolgreicher Tätigkeit in und außerhalb der Schule. Er sollte dabei auf den Rat erfahrener Auslandslehrer hören, um ein gutes Verhältnis zu den einheimischen Kollegen bemüht sein und sich taktvoll jeder Kritik enthalten, die sich naturgemäß gerade im ersten Jahre aufdrängt. Die gleiche Zurückhaltung gilt für Berichte in die Heimat und erst recht für Veröffentlichungen, mit denen viel Porzellan zerschlagen werden kann. Die ersten Eindrücke behalte man für sich; sie wirken oft am stärksten auf den Neuling, sind aber oberflächlich. Je länger man im Ausland weilt, desto abwägender wird man im Urteilen. (Auch die deutsche Presse neigt leider in ihren Berichten aus Übersee zu aufgebauschten, entstellenden Sensationsnachrichten).

Der Neuling sollte sich möglichst schon vor der Ausreise um Grundkenntnisse der Landessprache bemühen und diese möglichst bald vertiefen. Sie erleichtern

*) vgl. dazu die Beiträge in DdLiA (Aus aller Welt) Jahrg. 1958: S. 69, 162, 183; 1959: S. 49, 119.

ihm die Arbeit in großen Unterklassen, schaffen, vom persönlichen Gewinn abgesehen, eine menschliche Bindung zu den einheimischen Schülern und ermöglichen erst den Kontakt zu ihren Eltern und anderen Kreisen des Landes. Der Lehrer wird dann die Menschen des Gastlandes besser verstehen lernen und Gelegenheit haben, Deutschland durch die Brille des Ausländers zu sehen. Das bringt Erkenntnisse und kann zu menschlicher Bereicherung führen, die als bleibender Gewinn längerer Auslandstätigkeit anzusehen ist. In lateinamerikanischen Ländern wird das Zusammenleben stärker von menschlichen Bezügen getragen. Mag auch dabei der „Apparat" nicht so perfekt funktionieren, wie wir es zu Hause gewohnt sind — das Leben draußen ist dafür humaner, weniger „mechanisiert". Daraus erklärt sich auch vieles Menschlich-allzu-Menschliche, aber es erscheint dort in einem anderen Lichte. Unter solch anderen Verhältnissen wird der Auslandslehrer nur bestehen und Befriedigung in und neben seiner Arbeit finden, wenn er außer fachlichem Können viel Takt und Anpassungsvermögen beweist.

Walter Plass, MiSL., Senne b. Bielefeld
(1936-42 Barranquilla, 1953-59 Bogotá)

Im Ausland ist alles ganz anders! *)

— Die Erfahrungen des Herrn Krause —

Und jeden Morgen grad in der Pause,
da kommt der Chef: „Herr Kollege Krause,
Sie werden so gut sein, Vertretung zu machen,
der Blinddarm von Müller macht wieder Sachen."
Schon kommt auch der Leiter vom Seminar
und bringt noch einen Referendar.
Erdkundekarten sind auch noch zu kleben,
Zeitschriften ordnen so nebenbei eben;
außerdem ist um viertel nach zwo
die Fachkonferenz für gedroschenes Stroh.
Zu Hause aber häufen sich Korrekturen — — —
Na ja — Betrieb auf vollsten Touren.

Da faßt Herr Krause in allem Geprassel
den festen Entschluß: Ich gehe nach Kassel,
bereite mich vor in einigen Tagen
zum Auslandsdienst und entfliehe den Plagen.

Und es klappt im Fall Krause erheblich schnelle.
Er hat die erhoffte Auslandsstelle!
Seit Wochen also ausländert er schon.
Was war seines Entschlusses herrlichster Lohn?

An jedem Morgen schon vor der Pause,
da kommt der Chef: „Herr Kollege Krause,
Sie werden so gut sein, 'ne Vertretung zu machen,
der Blinddarm .... na, ja ... die üblichen Sachen ..."

Denn draußen geht's Krause wie einstens *vor* Kassel,
nur neben Geprassel noch fremdes Gequassel.

Cl. Schneider

*) Vorgetragen beim Schlußabend des Kasseler Vorbereitungskurses.

Zweisprachigkeit an Auslandsschulen

Skizze des Phänomens, der Probleme und der Hilfsmittel

Von St.Rat Werner Beutler, Madrid*)

Schaffung, Erhaltung und Förderung einer wirklichen *Zwei*sprachigkeit ist Aufgabe des *Deutsch*unterrichts an Auslandsschulen mit einem hohen Prozentsatz nichtdeutscher Schüler. Wegen der Nachbarschaft der Landessprache ist das Sprechen der deutschen Sprache auch für Kinder deutscher Abstammung nicht selbstverständlich (Spannungsverhältnis zwischen den beiden Sprachen, Überhandnehmen des Gebrauchs der Landessprache, bequemes Nachgeben seitens des Schülers — und oft auch des Lehrers). Kennzeichen der Zweisprachigkeit ist ein Schwebezustand; sie ist kein Gegebenes, sondern steht als Aufgabe vor uns. Daher muß jeder deutsche Lehrer im Ausland zugleich Deutschlehrer sein.

Das Referat gibt eine erste Einführung in die Zweisprachigkeit, ihre Probleme und die Fehlerquellen. Hilfsmittel zum Verständnis ist für den hinausgehenden Lehrer die Lektüre der hierzu und zur Methodik in Kindergarten, Grundschule und Oberschule erschienenen Aufsätze in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland".

1. *Die Zweisprachigkeit als Aufgabe und Ziel:* Für die deutschen Kinder geht es im deutschsprachigen Unterricht um die Erhaltung der Muttersprache; für die nichtdeutschen um Einübung und Eingewöhnung bis zur geläufigen Beherrschung des Deutschen, so wie ein innerdeutsches Kind schließlich eine der ihm gelehrten Fremdsprachen spricht und — im besten Fall — eine seiner Muttersprache ähnliche Sprache beherrscht. Gegenüber dem Fremdsprachenunterricht an Inlandsschulen bestehen aber wesentliche Unterschiede: a) deren Maximalanforderung ist das Minimum des von der Auslandsschule Anzustrebenden; b) die Einübung des Deutschen beginnt schon im Kindergarten; c) Deutsch ist Unterrichtssprache.

2. *Die Wirklichkeit der Zweisprachigkeit an Auslandsschulen:* Es bestehen große Unterschiede in der Sprachbeherrschung der Kinder infolge von Herkunft, Vorbildung und Begabung. Als Aufgabe ergibt sich daraus das Herstellen einer gemeinsamen Basis durch organisatorische Maßnahmen (Verteilung der Schüler auf Züge, Förderkurse u. a.), durch Festlegen eines erreichbaren Durchschnitts und Entwurf eines inhaltlichen und methodischen Planes nach vorangegangener „Bestandsaufnahme" der Sprachkenntnisse jedes einzelnen Schülers der Klasse, und endlich durch Kontinuität und Konsequenz im Unterricht. Die größte Gefahr ist Planlosigkeit und das „Sichdurchwursteln".

3. *Die Psychologie des zweisprachig aufwachsenden Kindes:* Das Kleinkind hat nur *eine* Welt trotz der Zweisprachigkeit, da diese weitgehend unbewußt bleibt. Das Kind in der Reifezeit aber steht in einem doppelten Zwiespalt: dem von Ich und Welt ganz allgemein und dem der nun bewußt werdenden zwei Welten in Sprache, Kultur und Bildungsideal. Die Belastung daraus ergibt Verletzbarkeit des Kindes und die Gefahren der Trotzhaltung oder der Haltlosigkeit (Hauchsprache!). Als positive Züge ergeben sich: Weiterer Horizont (Kennen, Begreifen und Vergleichen zweier Kulturen) und besonders fruchtbare Form der

*) Auszug aus dem Vortrag auf dem Vorbereitungslehrgang, 12. 8. 59.

Bewußtseinsbildung (Vergleichen, Verstehen, Takt und Gerechtigkeit als menschliche Verhaltensweisen). Die Aufgabe des Lehrers ist hier: Taktvolles Vorgehen, Erhaltung der Kontinuität und ganz besonders des Vertrauens, ferner Herstellung einer Harmonie mit den einheimischen Kollegen und ihren Lehrmethoden, soweit es geht (Auswendiglernen, Memoriermethode!).

4. *Als Hilfsmittel für den Lehrer bieten sich an:*

a) Zur Weckung und Erhaltung des Vertrauens: Bei Stundenbeginn fröhliche Begrüßung — Anfang mit Spiel (Pantomime!) zwecks Stärkung des Selbstvertrauens der Schüler — Die Begegnung außerhalb der Schule.

b) Zur Praxis des Sprachunterrichts: Planmäßiges Vorgehen — Anschluß an die Arbeit des Vorgängers — Häufige Besprechung mit Kollegen und Eltern — Beschränkung auf das Mögliche — Langsamlernen (als Entsprechung zum Auswendiglernen) — Konsequentes Durchhalten in der Verwendung des Deutschen als Unterrichtssprache — Geduld.

c) Haupthilfsmittel ist und bleibt es, dem Kinde Gelegenheit und Anreiz zum Sprechen zu geben: durch Pantomime, Vortrag halten lassen, Diskussionen, Erzählen, Vorlesen und Wiedergabe, Schaubild, Karte, Schallplatte, Magnetophon (das Kind hört sich selbst), Theaterspiel und Theaterbesuch, usw.

d) Jeder Fachlehrer muß Deutschlehrer sein: Erarbeitung der Fachterminologie in Erdkunde, Biologie, Rechnen usw. sowohl in ihrer fachlichen wie in ihrer sprachlichen Bedeutung; Bereitstellung von reichlichem Anschauungsmaterial als Gelegenheit und Anreiz zum Sprechen; langsames Sprechen und deutliche, dialektfreie Aussprache des Lehrers; Verbesserung phonetischer Fehler oder Nachlässigkeiten beim Schüler.

e) Zur eigentlichen Methodik des Sprachunterrichts wird verwiesen auf die Spezialliteratur für Kindergarten, Grund-, Mittel- und Oberschule in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland".

5. *Schluß:* Arbeit mit zweisprachigen Kindern bringt auch dem Lehrer Nutzen durch eigenes Hineinwachsen in die doppelte Welt von zwei Völkern, Sprachen und Kulturen. Der Gewinn ist der gleiche wie beim Schüler: Der Horizont wird weiter, und die Bereitschaft zum Vergleichen, Verstehen und Geltenlassen des Partners wird gefördert.



Auf der Rückfahrt von der Trauerfeier in El Alamein am 28. Oktober 1959 verunglückten auf der Wüstenstraße nach Kairo unsere Kollegen

Katharina Renner geb. 1916 — **Herbert Hedrich** geb. 1928

Ihr Tod ist für die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo ein großer Verlust. Wir werden ihr Andenken stets in Ehren halten.

A. Hachmeister
Direktor

Hamburg und die Deutschen Auslandsschulen

Ansprache beim Empfang im Hamburger Rathaus am 28. 8. 1959 anläßlich der 4. Haupttagung des VdLiA

Von Senator Heinrich Landahl, Schulbehörde Hamburg

Meine Damen und Herren!

Unsere Stadt ist für viele von Ihnen mit Erinnerungen an Ihre erste Ausreise und die Rückkehr von Übersee verbunden, und wir freuen uns, daß der Verband deutscher Lehrer im Ausland unserer Einladung gefolgt ist, seine Haupttagung hier abzuhalten.

Es ist bekannt, daß im Zuge der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung auch auf die Länder und Städte viele kulturpolitische Aufgaben zugekommen sind, und ich glaube, daß gerade Hamburg für deren Erfüllung alle Voraussetzungen sachlicher und menschlicher Art erfüllt. In Hamburg bietet sich der Blick über die Grenzen geradezu an, geographisch und menschlich. Man hat Hamburg oftmals in unterschiedlicher Färbung die internationalste deutsche Stadt genannt, in der das Zusammenleben von Menschen verschiedener Herkunft am weitesten fortgeschritten sei, und die Formung, die der Mensch hierdurch erfährt, am sichtbarsten werde. Dieses Zusammenleben ist ein Bildungsvorgang. Die anderen lernen von uns, wie ebenso wir von ihnen: das Zusammenleben.

Ich will es offen bekennen: Wir in Hamburg sind stolz auf unser gesamtes Bildungswesen, das man schon häufig eine Insel genannt hat, jedoch mit sichtbarer Ausstrahlung in alle Bereiche, und zwar vom Kindergarten bis zur Hochschule und in die Erwachsenenbildung hinein. Lehrer aller Schulgattungen spielen hierbei die entscheidende Rolle. Wenn wir dies erreicht haben, so haben dazu die Lehrer, die die Schulsysteme anderer Länder kennenlernten, wesentlich beigetragen, also unsere Hamburger Auslandlehrer. Und wenn wir die Zukunft meistern wollen, brauchen wir Lehrer mit Weitblick und Weltläufigkeit. So betrachtet Hamburg die Tätigkeit seiner beurlaubten Lehrer draußen an den Auslandschulen und nach ihrer Rückkehr mit besonderem Interesse. Hamburg hat auch nach dem Zusammenbruch im Jahre 1945 gerne Auslandlehrer, die ihre Heimatbehörde verloren hatten, aufgenommen; sie haben bei uns eine neue Heimat gefunden.

Da wir in Hamburg uns der völkerverbindenden Aufgaben der deutschen Schulen draußen im Ausland bewußt sind, haben wir auch Verständnis für die materiellen und personellen Erfordernisse dieser Schulen. Trotz des bestehenden Lehrermangels geben wir immer wieder von unseren tüchtigsten Lehrern ab, um die Kulturarbeit der Auslandschulen zu gewährleisten. Bei aller Würdigung des in den einzelnen Ländern bestehenden Lehrermangels sollte die Versorgung der Auslandschulen mit geeigneten Lehrern auch weiterhin den Vorrang haben, da es den Inlandschulen leichter ist, vorübergehenden Lehrermangel auszugleichen. Ich habe mich in der Kultusminister-Konferenz immer dafür eingesetzt, daß die Länder einen gewissen Primat des Auslandschulwesens anerkennen und in personeller Hinsicht gewisse Opfer bringen. Wenn die deutsche Auslandschule ihrer pädagogischen und kulturellen Aufgabe gerecht werden soll, muß sie in ausreichendem Maße mit geeigneten deutschen Lehrern versehen sein.

Ich hoffe, daß die Bemühungen um die materielle Anerkennung der Arbeit der Auslandlehrer an allen Stellen gehört und die noch bestehenden Lücken in der Leistung bald geschlossen werden. Ich möchte betonen, daß es sich hierbei nicht nur um das Schicksal einzelner Lehrer handelt, sondern um den Rang, den wir Deutschen der internationalen Kulturarbeit auch im Sozialgefüge unseres Volkes einräumen. Wir müssen alles tun, unsere Auslandschulen als Stätten der Begegnung zu erhalten.

Mit großer Freude kann ich immer wieder feststellen, daß hier in Hamburg weite Kreise des öffentlichen Lebens an der Arbeit der Auslandschulen teilnehmen. Ich darf bei dieser Gelegenheit besonders die Handelskammer und die hiesigen sogenannten Ländervereine nennen: Ibero-Amerika-Verein, Afrika-Verein, Nah- und Mittelost-Verein, die auch heute abend ihre Verbundenheit mit der Auslandschularbeit dadurch zum Ausdruck bringen, daß ihre Vorsitzenden bzw. Geschäftsführer zu diesem Empfang erschienen sind. Ihre stetige materielle und ideelle Unterstützung unserer Bemühungen um die Auslandschulen soll hier dankbar erwähnt werden.

Ohne allzuweit abzuschweifen, sei noch darauf hingewiesen, daß die Schulbehörde Hamburg vor einiger Zeit ein besonderes Referat für die Beziehungen des Schulwesens zum Ausland eingerichtet hat. Dieses Referat soll sich insbesondere der beamtenrechtlichen und persönlichen Anliegen der 35 zur Zeit im Ausland befindlichen sowie der künftigen und ehemaligen Auslandlehrer aus Hamburg annehmen und die Bereitstellung von Auslandlehrern für die Auslandschulen gewährleisten. Ferner befaßt es sich mit dem Lehreraustausch, der Beschäftigung ausländischer Lehrer in Hamburg — wir haben gegenwärtig Lehrer aus England, Frankreich, Südafrika, Chile und Mexiko in Hamburg —, den Studienreisen Hamburger Lehrer ins Ausland, dem Schüleraustausch und Auslandreisen von Schülern, der Betreuung ausländischer Besucher aus dem pädagogischen Sektor in Hamburg sowie mit den Patenschaften, die Hamburg für vier deutsche Auslandschulen (Deutsche Schule Tokyo-Omori, Deutsche St.-Martini-Schule in Kapstadt, Deutsche Schule in Quito/Ecuador, Deutsche Schule in Hadersleben) unterhält.

Bei den Patenschaften wirken viele Hamburger Stellen — amtliche und private — gemeinsam mit; die Senatskanzlei als Geldgeber, die Schulbehörde als Betreuer der Schulen, die Überseevereine als Verwalter der Gelder; letztere stellen auch ihrerseits häufig noch Spenden zur Verfügung. Es handelt sich bei den Patenschaften nicht um solche im üblichen Sinne des Wortes, etwa derart, daß damit formelle Sorgepflichten und Sorgerechte begründet würden. Es ist lediglich eine Bereitschaftserklärung des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg, einer bestimmten Auslandschule allgemein ideell und in gewissem Umfange auch materiell durch Sachspenden (DM 2.000,— pro Jahr; einmaliges Patengeschenk in Höhe von DM 3.500,— aus dem ordentlichen Haushalt) besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Sache der Schulbehörde ist es, in ideeller Hinsicht ein lebendiges Band zwischen den Auslandschulen und Hamburger Schulen zu knüpfen und häufig auch für die zur Verfügung gestellten Mittel einzukaufen. Es haben sich gute und dauernde Kontakte zwischen den Schulen ergeben. Wir haben einige Hamburger Schulen ausgesucht, die sich dieses Patenschaftsgedankens besonders annehmen, indem sie mit den Kindern einer bestimmten Auslandschule

einen Schülerbriefwechsel (mit Hadersleben auch Schüleraustausch) angeknüpft haben. Kürzlich lag von einer der Patenschulen — der St.-Martini-Schule in Kapstadt — eine Anfrage auf Entsendung eines Hamburger Lehrers für die Dauer von drei bis vier Jahren vor. Wir haben gern unserer Patenschule geholfen und — unter Einschaltung des Auswärtigen Amtes — einen Hamburger Lehrer entsandt.

Damit der Kontakt zu unseren Hamburger Auslandslehrern nicht verlorengeht und sie in steter Verbindung mit ihrer Heimatbehörde bleiben, übersenden wir ihnen allmonatlich das Mitteilungsblatt der Schulbehörde — bis in die entferntesten Winkel der Erde.

Alle diese Bemühungen gehören zusammen und ergänzen sich. Im Mittelpunkt steht dabei für uns immer wieder der Mensch.

Ich schließe meine Ausführungen mit dem Wunsch auf ein weiteres Wachsen und Blühen der Auslandschulen und des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen auf 1. 10. 59: *Gerda Litzler,* L, von Mannheim nach D. Sch. Zaragoza/Span. — An die D. Sch. Addis Abeba/Äth. auf 1. 10. 59: Frau *Ebba Dettenberg-Weddig,* StR (vorher Ist. Giulia Mailand); *G. Hildner,* L, (Düsseldorf); *H. J. Ibach,* StR (Wuppertal); *Dr. K. E. Graebner,* StR, und *Frau G. Graebner,* StAss (München), und *E. Rüth,* Sportl. (Berchtesgaden).

OStDir. i. R. Friedr. Wilh. Schröter, Hannover, Tiestestr. 24, feiert am 18. Januar 1960 seinen *70. Geburtstag.* Er ist geboren in Neustadt/Holstein. Von 1912-14 war er an Schulen in England tätig, 1918 legte er das Staatsexamen in E, F und Ek ab. Von 1924-29 war er Direktor der D.Sch. in Valparaiso und von 1927-29 auch Vorsitzender des VdL in Chile. 1930 zum Generaldirektor des bolivianischen Schulwesens ernannt, kehrte er doch 1931 als OStDir. an die Aufbauschule in Petershagen/Weser zurück. 1934 wurde er zum Direktor der D.Sch. in Mexiko-Stadt berufen, die unter ihm bis 1942 von 597 auf 1504 Schüler anwuchs. Schon 1936 wurde unter ihm die Oberstufe dieser Schule von der mexikanischen Universität anerkannt, so daß die Schüler nach 12 Schuljahren an der Schule selbst sowohl die deutsche wie die mexikanische Hochschulreife erwerben konnten. Da das Landesgesetz verlangte, daß 75 % aller Angestellten Mexikaner seien, ging er dazu über, Mexikanerinnen deutscher Abstammung in Deutschland und Mexiko als Lehrerinnen ausbilden zu lassen. Unter ihm wurde 1940 ein neues großes Schulgebäude eingeweiht und ein Schülerheim eingerichtet, und Deutschkurse für Erwachsene wurden gegründet. Bei Kriegsausbruch bestanden allein in der Hauptstadt 30 solcher Kurse, für die er ein zweibändiges Lehrbuch „Deutsch für Abendkurse" schrieb. In besonderen Kursen wurden die mexikanischen Akademiker erfaßt, die in Deutschland studiert hatten. Unter ihm entstand auch ein „Verein ehemaliger Schüler der D.Sch.". Als Mexiko 1942 in den Krieg eintrat, wurde er auf Anordnung der Regierung entlassen, aber nicht interniert. 1945 konnte Dir. Schröter auf dem Austauschweg nach Deutschland zurückkehren, wo er bis zu seiner Zurruhesetzung i. J. 1955 im niedersächsischen Kultusministerium Dienst tat. Er ist heute noch Vertreter Niedersachsens im Auslandsausschuß der KMKonf., ist zuständig für den Schüler- und Lehreraustausch und die Organisation des Schülerbriefwechsels mit dem Ausland und betreut außerdem die Abiturienten aus der Sowjetzone und den unter polnischer Verwaltung stehenden Gebieten.

Gestorben.

Am 31. Juli 1959 starb in Santiago de Chile die Gründerin und langjährige Leiterin der Los-Leones-Schule, einer Zubringerschule der „Deutschen Schule" in Santiago, und der Humboldt-Frauenschule, *Frau Hildegard Roesgen-Huber.* 1923 war die junge Studienassessorin als Privatlehrerin nach Santiago gekommen und ist der Stadt 35 Jahre treu geblieben. Sie erkannte bald, daß bei der Verlagerung des Wohnbezirks der deutschstämmigen Einwohner in den Vorort Los Leones ein Bedürfnis bestand, die kleinen Kinder so lange wie möglich in der Nähe des Elternhauses zu halten. So schuf sie zusammen mit einer Kindergärtnerin einen Kindergarten und die ersten Klassen einer Grundschule, die inzwischen auf 6 Klassen mit über 300 Schülern angewachsen ist. Die klimatischen Verhältnisse gestatteten es, den Unterricht weitgehend selbst im Winter ins Freie zu verlegen und so in der Verbindung von Freiluft- und Arbeitsschule einen neuen Schultyp zu schaffen. Frau R. schuf ferner in der „Humboldt-Frauenschule" eine Ausbildungsstätte für deutschstämmige Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen chilenischer Nationalität, eine Anstalt, die Präs. Dr. Löffler bei seinem Besuch im Sommer 1958 als Muster für ähnliche, in SAm. noch zu schaffende Anstalten bezeichnete. Seit einigen Jahren wird diese Bildungsstätte von der Sociedad Teuto-Chilena de Educación weitergeführt. Das Andenken an Frau Roesgen-Huber aber wird in ihrem Werk weiterleben.

Tödlich verunglückt.

Am 28. Okt. d. J. verunglückten auf der Wüstenstraße nach Kairo 4 Lehrkräfte der Dsch. Evg. Oberschule Kairo bei der Rückfahrt von der Trauerfeier in El Alamein. Sofort tot war MiSL *Herbert Hedrich,* 31 J., aus Gießen; auf dem Transport ins Krankenhaus verstarb Lehrerin *Katharina Renner,* 43 J., aus Lüneburg. Schwer verletzt, aber jetzt außer Lebensgefahr sind StA Dr. Lieselotte Hesse aus Frankfurt/M und MiSchL Ina Wechsler aus Guntersblum/Kr. Koblenz. Lehrer Hedrich war erst am 1. Okt. 1959 mit seiner jungen Frau und 2 Kindern im Alter von 2 Jahren und von 3 Monaten an die Schule gekommen; auch Frl. Wechsler gehörte der Schule erst seit 1. 10. 59 an; Frau Dr. Hesse war seit 1. 1. 59 an der Schule, und Frl. Renner seit 2 Jahren.

Aus aller Welt

Bundesrepublik

Beschlüsse der Kultusminister-Konferenz (73. Sitzung am 24./25. Sept. in Berlin). Nach Ansicht der KM kann ein Teil der Vorschläge des „Rahmenplanes" des Deutschen Ausschusses schon jetzt verwirklicht werden, während bei anderen eine weitere Untersuchung der Möglichkeiten, vor allem im Hinblick auf den noch bestehenden Lehrermangel, erforderlich ist. Die einzelnen Teile des Rahmenplanes sind so eng miteinander verzahnt und aufeinander abgestimmt, daß man vor endgültigen Beschlüssen erst weitere Erfahrungen sammeln will. So hat man bes. die Frage der sog. Förderstufe noch zurückgestellt, die auf dem Lande ohnehin schwer durchführbar sein wird. Beschlossen wurde:

1. Das *9. Volksschuljahr* soll alsbald durchgeführt werden. In Berlin, Bremen (teilweise), Hamburg, Schleswig-Holstein und im Saarland besteht es bereits; in den anderen Bundesländern wurde es bisher wegen des Lehrermangels zurückgestellt. (Dazu teilte der bay. Kultusminister in einer Pressekonferenz am 1. Okt. in München mit, in Bayern werde man es ab 1960/61 nur auf freiwilliger Basis einführen; an ein 9. Pflichtschuljahr sei wegen des Lehrermangels vorerst nicht zu denken.)

2. Vor der erstmaligen Einschulung sollen die Kinder auf ihre *Schulreife* untersucht werden; soweit sie noch nicht schulreif sind, sollen sie einem sog. Schulkindergarten als Vorstufe (wie ihn eine Reihe von deutschen Auslandsschulen schon ha-

ben) zugeführt oder 1 Jahr später eingeschult werden. (Darüber, ob die allgemeine Schulpflicht erst mit dem 7. Lebensjahr beginnen soll, wurde nichts gesagt.)

3. Das *Ausleseverfahren* beim Übergang von der Grundschule in die Mittelschulen und Gymnasien soll verfeinert und in den einzelnen Ländern aufeinander abgestimmt werden.

4. Eine *Reform der Oberstufe der Gymnasien* soll durch Erziehung zu größerer geistiger Selbständigkeit und durch Verringerung der Zahl der Pflichtfächer in den Primen durchgeführt werden.

5. Im berufsbildenden Schulwesen sollen Aufbaulehrgänge *(Berufsaufbauschulen)* eingerichtet werden. Diese sollen befähigten Volksschulabsolventen, die in Berufslehre oder Praktikantenausbildung stehen, die Fachschulreife (gleichwertig dem Schlußzeugnis der Mittelschule) und damit den Zugang zu Ingenieurschulen und vergleichbaren Anstalten ermöglichen. Dadurch soll auch dem Mangel an qualifizierten Kräften abgeholfen werden (in der BRep. fehlen z. Zt. 38 000 Ingenieure!). Neben math. und naturw. Fächern ist Englisch vorgesehen. Dem Deutschunterricht und der Gemeinschaftskunde (politischen Bildung) soll besondere Sorgfalt gelten.

6. Bekanntlich hatte der Rahmenplan des D. Aussch. vorgeschlagen, in der Grund- und Hauptschule *Versetzungen* nur noch alle zwei Jahre vorzunehmen mit dem Ziel der allmählichen völligen Abschaffung der Versetzungen. Da sich dieser Plan nach Ansicht vieler Fachleute nicht so schnell wird verwirklichen lassen, empfiehlt die KMKonf. den Ländern in einem Grundsatzbeschluß, daß in den Volksschulen jeder Schüler möglichst in seiner Klassengemeinschaft bleiben und mit ihr aufsteigen soll, „wenn nicht eindeutig feststeht, daß er in einer anderen Klassenstufe oder in einer Sonderschule besser gefördert werden könnte". Die Entscheidung über die Versetzung innerhalb der Volksschule dürfe nicht von besonderen Prüfungsarbeiten abhängig gemacht werden. Auch soll der Schüler nicht nur nach seinen auf intellektuellen Fähigkeiten beruhenden Leistungen bewertet werden, sondern sein Arbeitswille während des ganzen Schuljahres sei angemessen zu berücksichtigen. Ausnahmen sollen vor allem zugelassen sein bei längerer Krankheit, bei unfreiwilligem Schulwechsel und bei besonders ungünstigen häuslichen Verhältnissen.

Allgemein angestrebt wird ein *„Höchstmaß an Einheitlichkeit* der Schulformen und Bildungsinhalte im Bundesgebiet", ohne daß dabei die Länderhoheit im Schulwesen angetastet werden soll. Die Kultusminister wollen in ihren Ländern auf alle Maßnahmen verzichten, die den Zug zur Einheitlichkeit hemmen könnten.

Zum 1. Präsidenten der KMKonf. wurde turnusgemäß an Stelle von Minister E. Osterloh/Schleswig-Holstein der Berliner Senator Prof. Dr. Joachim Tiburtius bestimmt; 1. Vizepräsident wurde der bay. Staatsminister Prof. Dr. Th. Maunz.

Den **„Aufwand für Bildungseinrichtungen im internationalen Vergleich"** behandelt auf 20 Seiten Prof. Dr. Fr. Edding in H. 2/1959 des Forums für Fragen der Erziehung und Bildung „September-Gesellschaft", Frankfurt/M. Unter Bildungseinrichtungen faßt er zusammen die öffentlichen Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen einschl. Kindergärten, Vorschulen und Sonderschulen, sowie für Hochschulen, Lehrerbildung und Erwachsenenbildung. Sie stehen natürlich in engem Zusammenhang mit dem Lebensstandard, d. h. dem Einkommen pro Kopf der Bevölkerung (Indien z. B. mit einem Volkseinkommen je Kopf von 53 $ am. kann selbstverständlich nicht ebensoviel für Bildungszwecke ausgeben wie etwa die Niederlande mit 600 $ oder die USA mit 2000 $). Auch sind in manchen Ländern die Ausgaben für Wiederaufbau nach dem Krieg, für Verkehrsanlagen, Bewässerungsprojekte, Gesundheitswesen u. a. zunächst noch vordringlicher als die für Bildungszwecke. Ferner ist die Kaufkraft der Landeswährungen bei einem Vergleich zu berücksichtigen. Trotzdem sind die Angaben von Dr. Edding über 17 Länder sehr aufschlußreich. Einige Zahlen seien herausgegriffen: Pro Kopf der Bevölkerung gaben i. J. 1956 aus: USA 108,13 $, die Sowjetunion 78 $; dann folgen z. B. Ka-

nada mit 47, Schweden mit 46,53 $; die BRep. steht an 12. Stelle mit 23, Italien an 14. Stelle mit 12,11, Indien an 17. Stelle mit 0,74 $. In % des Volkseinkommens ausgedrückt stehen die USA an 1. Stelle mit 4,6 % (1954) bzw. 5,19 % (1955), die BRep. an 9. Stelle mit 3,64 %. Auf je 1 Lehrer entfallen folgende Schülerzahlen (1956): Sowjetunion 17, USA 24,5, Schweden 23,7, in der BRep. für Volksschulen 36,7, Mittelschulen 26,8, Höhere Schulen 20,8. Hinsichtlich der Gehälter stehen sich die Lehrer z. Zt. am besten in der Sowjetunion, während in allen anderen Ländern „eine relative Benachteiligung der geistigen Leistung der Lehrer festzustellen ist gegenüber dem ständigen Anstieg des durchschnittlichen Realeinkommens der produzierenden Berufe in Industrie und Wirtschaft". — Wenn es dem Verfasser auch unmöglich erscheint, daß die BRep. in absehbarer Zeit das Maß der Bildungsausgaben pro Kopf erreichen kann wie andere hochentwickelte Länder Westeuropas, so erscheint ihm doch eine Steigerung der Ausgaben von 4 % des Volkseinkommens auf 6 % innerhalb der nächsten 10 Jahre als ein realisierbares Ziel (infolge der zu erwartenden Einkommenszunahme, des Fortfalls von Kriegsfolgelasten u. a.). Solange aber die Entwicklungen im deutschen Bildungswesen in ihren Relationen zu Veränderungen in Bevölkerung, Wirtschaft und Leistungsnachfrage noch nicht systematisch durchdacht und statistisch erfaßt, ja weithin unbekannt sind, solange schweben alle Reformpläne (auch der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses) in der Luft, bis genügend Zahlenbelege durch zuverlässige Tatsachenerkundung vorliegen. — Kernstück von Eddings Schrift ist die Feststellung, daß Kapital und anderes materielles greifbares Volksvermögen leicht durch Krieg und andere Katastrophen zerstört, aber auch wiederhergestellt werden kann. Wichtiger ist das „immaterielle" Vermögen, das in den Menschen selbst investiert und gepflegt wird. Dazu gehört alles, was in Sprache und Kunst, Geschichte und Brauchtum, in Wissenschaft und wirtschaftlicher Leistung die Tradition eines Volkes ausmacht; es gehören dazu die lebenswichtigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, also das „Vermögen" im verbalen Sinn. „Was ein Volk ‚vermag', wird aber stark bestimmt durch seine leib-seelische Gesundheit, seine Lebensfreudigkeit und seine Zielgerichtetheit". Hettich

Das **Goethe-Institut** in München will die Zahl der Sprachdozenten, die in seinen 13 Lehrheimen für den Deutschunterricht im Ausland ausgebildet werden, von 69 auf 100 erhöhen. Die deutschen Kulturinstitute in den asiatischen Ländern sollen von den diplomatischen Vertretungen der BRep. in den Aufgabenkreis des privaten Goethe-Instituts übergehen. Unter den 10 neu in den Verwaltungsrat gewählten Mitgliedern nennen wir: Dr. Bruno Heck, den Vorsitzenden des Kulturpolitischen Ausschusses im Bundestag, Botschafter a. D. Dr. Fritz von Twardowski in Bonn und den Leiter der Kulturabteilung des AA Min.-Dir. Dr. Dieter Sattler. (dpa)

Lehrermangel in Hessen behoben? In Hessen hat nach einer Mitteilung des Ku.-Min. das Interesse am Lehrerberuf erheblich zugenommen. Während sich 1957 nur 521 Lehramtsanwärter gemeldet hatten, betrug im Sommersemester 1959 die Zahl der an den hessischen Lehrerbildungsanstalten Immatrikulierten 1021. Im Jahre 1961 werde Hessen mehr Lehrer zur Verfügung haben als der Stellenplan zur Zeit vorsehe.

Sonstige Länder

Frankreich. Die junge Deutsche Schule in *Paris*, die am 3. 11. 1958 mit den ersten beiden Klassen einer deutschen Oberschule in 3 angemieteten Räumen des YMCA-Hauses in Paris eröffnet wurde, hatte anfangs mit ziemlichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Inzwischen konnte ein für Unterrichtszwecke geeignetes Haus in guter Lage in Neuilly erworben werden, das im Herbst 1959 bezogen wurde. Das neue Haus wird 4 Klassen der Grundschule, die neu eingerichtet wird, sowie die Klassen der Oberschule, zu denen ab Herbst 1959 eine 3. Klasse (Quarta) trat, aufnehmen. Es ist beabsichtigt, die Schule Jahr um Jahr um eine weitere Klasse zur Vollanstalt mit dem deutschen Abitur als Abschluß auszu-

bauen. Die Schülerzahl betrug im verflossenen Schuljahr 23 (11 Jungen, 12 Mädchen, davon 18 Deutsche, 2 Österreicher, je 1 Franzose, Italiener und Inder, die sich auf die beiden Klassen der Oberschule verteilten). Zum neuen Schuljahr haben sich für die Oberschule 30 Schüler angemeldet, während die Anmeldungen für die Grundschule bis zum September d. J. 10 betrugen. Die Schule steht auch französischen Kindern offen. Der Unterricht wird erteilt von Dr. Lind, der mit der Leitung der Schule beauftragt ist, sowie von 3 Studienreferendaren, die an französischen Lyzeen als Assistenten tätig waren, und ferner einem österreichischen Studienrat, der seit dem 1. Mai 1959 an der Schule tätig ist. Im Herbst 1959 wurden 2 weitere Lehrer aus Deutschland entsandt. A.

In Frankreich ist der *Schulbeginn* von jeher ein einschneidendes Ereignis gewesen. In diesem Jahr hat er das Interesse der Familien wochenlang abgelenkt auf die Frage, wo und wie die Kinder auf ihre künftige Existenz vorbereitet werden sollen. Die Vorbereitungen der Behörden erstreckten sich diesmal auf Monate. Zum ersten Mal ist es trotz heftiger Gegenwehr der Lehrer geglückt, die traditionellen dreimonatigen Sommerferien um 14 Tage zu verkürzen; allerdings lief der Betrieb nur erst stockend an. Über 9 Millionen junge Franzosen — mehr als 1/5 der Bevölkerung — drängten sich zu den Bildungsanstalten. Besonders stark war der Andrang zu den Mittel- und Oberschulen. Demgegenüber, so sagen die Zeitungen, habe der „Prozentsatz der Bildung" abgenommen, denn 64 % der Kandidaten sind im Juni bei der Reifeprüfung (Baccalauréat) durchgefallen. Dabei stehen die französischen Schüler im Ruf, sehr fleißig zu sein, und die Masse der zu Hause zu bewältigenden Schularbeiten und des rezeptiv zu Lernenden dürfte in Frankreich größer sein als z. B. bei uns. (Bisher wurde schon immer öffentlich gesagt, es stehe schon vor den Prüfungen fest, daß rd. 50 % der Kandidaten durchfallen „müßten", weshalb ein erstmaliges Nichtbestehen des Baccalauréats auch nicht so tragisch genommen und als Makel empfunden werde.) — Der starke Nachwuchs bereitete den Behörden viel Kopfzerbrechen. Zwar hat man eine Anzahl alter Schulgebäude erneuert und erweitert, 17 000 neue Klassenzimmer gebaut und 24 neue Oberschulen errichtet. Aber selbst bei überbelegten Klassen (lt. Ak. Dienst durchschnittlich 50 Schüler in Oberklassen) reicht das nicht, um alle Schüler unterzubringen. Wie verlautet, sollen die Schulverwaltungen sogar Elektronenrechner eingesetzt haben, um die Schüler nach geographischen Gesichtspunkten und zugleich nach ihren Zensuren auf die verschiedenen Schulen zu verteilen. Der große Lehrermangel kann vorläufig nur durch Einstellung von Studenten und anderen Hilfskräften aufgewogen werden. Nach FAZ fehlen 6000 Grundschullehrer, vor allem auf dem Land, und 7000 Oberschullehrer, bes. für Naturwissenschaften und Englisch; nach Ak. D. sind es sogar 30 000! — Sorge macht jedes Jahr die rechtzeitige Beschaffung der Lehrbücher. In Frankreich sind sie nicht schon im voraus bekannt, sondern jeder Lehrer wählt sie nach eigenem Ermessen aus und gibt sie erst bei Schulbeginn bekannt. Daher stehen in den ersten Schultagen vor den Buchhandlungen lange Schlangen an. Gebrauchte Lehrbücher sind kaum zu bekommen. Von den eingeführten Lehrbüchern kommen dauernd Neuauflagen heraus, und alle neuen Bücher sind beträchtlich im Preis gestiegen. Ein Primaner braucht zu Schulanfang für sofort zu beschaffende Lehrbücher rd. 100 DM. Aber die Eltern bringen, wenn auch stöhnend, bereitwillig diese Opfer. (Nach FAZ und Ak. Dienst)

Spanien. In Spanien sind die gesetzlichen Bestimmungen für die Verwendung ausländischer Kraftwagen durch nichtdiplomatische ausländische Beamte und Angestellte außerordentlich scharf. Jeder ausländische Kraftwagen hat an der Grenze einen sehr hohen Einfuhrzoll zu zahlen oder bei kurzfristigem Aufenthalt im Land eine hohe Summe zu hinterlegen. Nur die USA erhielten im Rahmen ihrer Stützpunktverträge Sondertarife. Während bisher die spanischen Behörden gegenüber Auswegslösungen stillschweigende Duldung zeigten, wurde vor kurzem der Wagen eines Studienrats der D. Sch. in Valencia

wegen Nichtbeachtung der Bestimmungen beschlagnahmt, und bei einem Beamten des Archäologischen Instituts in Madrid wurde eine Kontrolle durchgeführt. Da eine rechtliche Klärung bisher nicht besteht, haben Mitte Oktober alle Wagenbesitzer unter den Lehrern der Madrider Deutschen Schulen ihre Autos an einem Tag nach Frankreich gebracht und dort untergestellt. In mehreren Klassen mußte an diesem Tag der Unterricht deswegen ausfallen.

Zum ersten Mal ist eine deutsche Universität Schirmherrin einer deutschen Auslandsschule geworden. Ende Oktober d. J. übernahm die Universität Freiburg i. Br. das Patronat über die Deutsche Schule *Madrid*. In seiner Festansprache im Deutschen Kulturinstitut in Madrid betonte der Rektor Prof. Dr. Merz, die Universität gelte seit über 100 Jahren als ein Zentrum des Hispanismus in Deutschland. Sie betrachte das Patronat nicht als eine unverbindliche Geste, sondern als Zeichen intensiver geistiger Zusammenarbeit.

Südwestafrika. Zur Feier ihres 50-jährigen Bestehens gab die Höhere Privatschule *Windhoek* im September d. J. eine 48seitige bebilderte Festschrift heraus. Von den aufschlußreichen Aufsätzen seien genannt: Zur Geschichte der Stadt Windhoek; Vom Schulpensionat zum Schülerheim; Ex unitate vires (Über den Bildungswert des Lateins); Unsere naturw. Sonderkurse; Unser Schulsport; Über die Bedeutung der Musikerziehung. — Zur Zulassung des Deutschen als Unterrichtssprache bis Std. X und zur geplanten Einrichtung eines 13. Schuljahrs (Nachmatrikjahr) vgl. unseren Bericht DdLiA 1959, S. 200. — Zur Statistik entnehmen wir dem Bericht des Direktors H. C. Nöckler ferner: Zahl der Lehrkräfte am 31. 7. 59: 23 (darunter 9 aus Deutschland beurlaubte); Zahl der Erzieher(innen) in den beiden Schülerheimen: 7; Schülerzahl: 482 in den Klassenstufen Sub A, Sub B und Standard I — X; Staatsangehörigkeit: südafr. 332, deutsche 134, britisch 4, österr. und holländ. je 2, staatenlos 1. Haussprache: Deutsch 468, Afrikaans 4, Englisch 3. — Im Knabenheim sind 99, im Mädchenheim 58 Schüler untergebracht.

Büchertisch

Der Goldene Dumont Kunstkalender 1960, Verlag M. Du Mont Schauberg, Köln DM 7,80, enthält in Großformat sehr kunstvolle Farbreproduktionen von Gemälden in 12 Monatsblättern, vorwiegend der Gegenwartskunst, daneben 4 des Mittelalters. Die kunstgeschichtl. Erläuterungen dazu sind ausführlich und bedeutsam. — **Kunst aller Zeiten.** Kal. f. 1960. Rembrandt-Verlag, Berlin-Zehlendorf, DM 8,80, MGrF., umfaßt 14 bunte u. 8 schwarze Bilder, dazu nur 5 moderne, für je 14 Tage. Auswahl und Ausführung sind vorzüglich, die kurzen Anmerkungen sehr belehrend. — **Phaidon-Kunst-Kalender** 1960, Phaidon Verlag, Köln-Marienburg, DM 6,50, Gr. Ft., bietet 27 herrliche Farbtafeln aus allen Epochen der Kunstgeschichte, ohne Erklärungen, doch in hervorragender Drucktechnik.

Berger

Der Neue Brockhaus, Bd. IV, ist soeben erschienen. Verlag F. A. Brockhaus, Wiesbaden, Gln. DM 34, Hldr. DM 42 als Vorzugspreis bis 31. 12. 59, dann DM 37 u. 45 je Bd. Die Vorzüge dieses Allbuchs wurden bereits mehrfach hervorgehoben. Insgesamt enthalten die 5 Bde: 120 000 Stichwörter auf 3200 dreispaltigen Buchseiten, 80 Textbilder, fast 300 Tfln., davon 80 bunt, u. 32 Kartenseiten. In Bd. IV könnte bei „Odilienberg" ergänzt werden: „vorkeltische Kultstätte u. Augenheilquelle", bei „Ölmalerei" ein Hinweis auf deren Anfänge (Eyck). Berger

Der Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. legt folgende Neuerscheinungen vor: 1. **Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen:** Hebbel, Maria Magdalena, Agnes Bernauer; Shakespeare, Macbeth; Goethes Götz, Egmont, Iphigenie; Sophokles, Odipus, Antigone; Schillers Räuber. 1958/9, Kart., 56—76 S., je DM 2,40. Die gut zusammengestellten Hefte bieten dem Lehrer die Er-

gebnisse und Einsichten der Literaturwissenschaft als Vorarbeit zur Interpretationsaufgabe, geben dazu alle wichtigen Einzelangaben, Charakteristiken und Stellungnahmen wesentlicher Kritiker, deren verschiedene Auffassung zur Diskussion dienen kann. Sie bedeuten für die Behandlung der Dramen im Unterricht wesentliche Hilfe. — 2. **Die Deutschen und ihr Vaterland.** 1959, Hln., 132 S. mit Karte, DM 7,60. Diese reich illustrierte kurzgefaßte Überschau über die Themen: Die deutschen Landschaften u. ihre Bewohner, die wichtigsten Etappen unserer Geschichte, die Bundesrepublik u. West-Berlin, ihr Grundgesetz, die DDR u. der Ostblock, die Vertreibung der Deutschen aus Osteuropa und das Problem der Wiedervereinigung, vermittelt leichtfaßliche Allgemeinkenntnis und ist zum Unterricht und zu Prämien gut geeignet. — 3. *Mosaik*, Heft 16: **Aus der Werkstatt des Dichters.** 1959, Kart., 48 S., DM 1,20. Zehn moderne Dichter geben hier interessante Einblicke in die Geburtsstätte des Kunstwerks und den Prozeß seiner Entstehung. — Nr. 3 **„Unvergängliche Begegnung"**, 1956, 48 S., kart., DM 1,20, bringt 8 glänzende Charakteristiken deutscher Dichter unserer Tage durch Dichter unserer Zeit, — Nr. 4, 1959, 2. Aufl., 46 S., kart., DM 1,20, **„Vermächtnis und Verpflichtung"**, ist ein erschütterndes Bild der „Jugend gegen ihre Zeit".

Berger

Dr. B. Spock; **Säuglings- und Kinderpflege.** Ullstein Verlag, Berlin-Tempelhof, 1959. 3 Bände in Kassette, kart., DM 5,90. Auch einzeln lieferbar zu je DM 1,90.— I. Pflege und Behandlung des Säuglings, 160 S. — II. Probleme der Kindheit und Jugend, 186 S. — III. Krankheiten und erste Hilfe, 206 S. — Dieses in der ganzen Welt in Millionenauflagen verbreitete, nun in völliger Neubearbeitung vorliegende Werk des bekannten amerikanischen Kinderarztes, ein Bestseller, vermittelt als unentbehrlicher Ratgeber das ideale Informationsmaterial für Eltern, Kindergärten und Frauenschulen.

Berger

1. *Schmidt, Otto:* **Methodik des englischen Unterrichts,** XVI/252 S./23 Fig, 1 Tafel, DM 11,80. F. Dümmler/Bonn 1951. 2. *Dietrich, Gerhard:* **Die ersten sieben Wochen Englisch.** 76 S./4 Taf., 24 Fig./ DM 3,80. G. Westermann/Braunschweig 1951.—3. *Treyer, Fred:* **Foreign English.** 152 S./6. verb. Aufl./DM 4,20. G. Westermann/Braunschweig 1949. — 4. *Weber, Alfons:* **English idioms and phrases.** 181 S./DM 6,80. F. Dümmler/Bonn 1951.— Das vergriffen gewesene Handbuch von *O. Schmidt* liegt wieder in zunächst unveränderter II. Auflage vor. Die bekannten Vorzüge des Werkes beruhen auf seiner gediegenen und systematischen Erarbeitung eines praktisch erprobten und brauchbaren Lehrverfahrens, das vom lebendigen Unterrichtsgespräch ausgeht und eingehende Beispiele des Stundenaufbaus bietet. Über die besonderen Aufgaben des englischen Unterrichts hinaus dürfte das Werk dem Auslandslehrer wertvoll sein durch die Fülle von methodischen Anregungen für den Fremdsprachenunterricht überhaupt, die draußen auch dem Deutschunterricht zugute kommen können. In dieser Hinsicht verdient der Anhang mit seinen grundsätzlichen Erörterungen besondere Aufmerksamkeit. — Wie Sprachphilosophie, Phonetik, Lernpsychologie und linguistische Methodik im Fremdsprachenunterricht zusammenwirken, zeigt *G. Dietrichs* vorzügliche Einführung in die Phonetik und Methodik des Anfangsunterrichts im Englischen. Der Weg vom Hören und Verstehen zum Sprechen und schließlich zum Lesen und Schreiben auf der Basis des „Sprachhandelns" als leitendem Unterrichtsprinzip wird vorbildlich aufgezeigt und eine reiche praktische Erfahrung zur Verfügung gestellt. Von den Lehrtafeln ist die Ohrschulungstafel für englische Vokale und Konsonanten eine begrüßenswerte Bereicherung der üblichen Darstellungen des Lautsystems und der Lautwerkzeuge. — *F. Treyers* amüsantes Buch bietet einen Streifzug durch die Grammatik in der Art eines „Ne dites pas — mais dites". Sein besonderer Wert liegt in den glücklich gewählten „puns, jokes and anecdotes" echt angelsächsischer Prägung, durch welche die sprachliche Erscheinung haften bleibt. Auch literarische Fundstellen bieten für die Praxis sehr brauchbares Ma-

terial, wie etwa eine höchst instruktive Seite von J. K. Jerome zum Gebrauch von „to do". — Als Nachschlagewerk für „Idioms" bietet *A. Webers* Handbuch ein reiches Material. Wenn dabei auch Vollständigkeit kaum zu erreichen ist und nicht angestrebt wird, dürfte doch in den zwei Spalten über „time" neben „in times past" „once upon a time„ nicht fehlen. Dagegen könnten Wendungen wie „to keep a person short" entfallen, da sie dem Deutschen entsprechen und nur im Jagdeifer nach Idioms auf beiden Seiten freier wiedergegeben werden („den Brotkorb höher hängen"). Eine deutsch-englische Fassung des gleichen Materials könnte wertvoll sein, da Wendungen wie „over the walnuts and the wine" oder „good wine needs no bush" wohl eher vom Deutschen aus gesucht werden. Für eine Neuauflage wäre auch die Zufügung der Ausspracheangabe in internationaler Umschrift wünschenswert. Der Wechsel der Drucktypen ist übersichtlich, wenn auch Papierqualität und Pappband das Erscheinungsjahr noch stark fühlen lassen. Zu den genannten Quellen dürfte es sich empfehlen, auch J. Kirkpatricks „Handbook of idiomatic English" heranzuziehen.

Junker

„Das 72. Jahr", Almanach des S. Fischer Verlages, Frankfurt/M., 1958, 157 S., 4 Kunstdrucktafeln, 3,50 DM. — Die erfreuliche Fortführung alter Traditionen, wie sie die Herausgabe eines Jahrbuches darstellt, wird leider nur noch von wenigen Verlagen gepflegt. Zu ihnen gehört S. Fischer, Frankfurt.

Der Almanach enthält im wesentlichen Ausschnitte der Verlagsarbeit, Leseproben aus Werken der diesjährigen Produktion, darunter die Novelle „Gerächt", ein Frühwerk Thomas Manns. Daß „Fischerbücherei" und „Fischer Lexikon" (eine Enzyklopädie des Wissens) gerade unseren ausländischen Freunden mit schwachen Währungen die Möglichkeit bieten, am literarischen und geisteswissenschaftlichen Leben Deutschlands teilzunehmen, erscheint mir bei Durchsicht der 39 Seiten umfassenden „Zusammenstellung aller lieferbaren Bücher" besonders wertvoll. Die vielfältigen Einzeldarstellungen dieses Jahrbuches schließen sich zu einem kleinen selbständigen Kunstwerk zusammen.

Tang

Mitteilungen des Instituts für Auslandsbeziehungen / Heft 2/3, (April-Sept. 1958) Stuttgart 1958, DM 3,30. — Das Thema der Mitteilungen des den Auslandslehrern wohlbekannten Instituts ist diesmal der Anteil der *slawischen* Völker an der europäischen Kultur. Der Herausgeber geht von der Überzeugung aus, daß das vereinigte Europa nicht zu verwirklichen sei, „solange die Slawen gezwungen bleiben, unbeachtet vor der Tür zu stehen". Das Schwergewicht der Beiträge liegt dabei auf den Balkanländern, über deren Kunst und Kulturgeschichte vor allem Franz Thierfelder als gründlicher Sachkenner wesentliche neue Erkenntnisse in reicher Fülle ausbreitet. So gilt einer seiner Aufsätze *Mihail Eminescu* als dem bedeutendsten Dichter Rumäniens vor der Jahrhundertwende, dessen Werk durch Konrad Richter nun auch in deutscher Sprache zugänglich geworden ist. Ferner macht er uns mit dem kroatischen Bildhauer *Iwan Meschtrowitsch* und seinem Werk aus persönlicher Begegnung bekannt. — Lothar Wilken bietet eine vorzügliche Biographie Puschkins, Erich Limmert analysiert das slawisch-romanische Lebensgefühl Chopins, und Hans Koch stellt die ukrainischen Neoklassiker vor. Einige vorzügliche Übertragungen slawischer Lyrik ermöglichen einen Begriff von ihrem Wesen. — Im ganzen wird man selten aus einem einzigen Heft einer Zeitschrift soviel Erweiterung des Blickfeldes wie hier erfahren.

Junker

Heft 1/1959 (Jan.-März) der „Mitteilungen" ist in der gleich umfassenden und mustergültiger Weise dem Lande **Finnland,** seinen Universitäten und Akademien, seiner Dichtung, sowie den deutsch-finnischen Sprach- und Kulturbeziehungen im Laufe der Jahrhunderte gewidmet. Angefügt ist noch je ein Aufsatz über die neuere norwegische Dichtung und über Grundzüge der Literatur Australiens. Die vorletzte Seite bringt in Noten und Text die finnische Nationalhymne (aus „Die Nationalhymnen der Erde", hrg. v. Inst. f. Ausl.-Bez., 144 S., 4°).

Hettich

Bewährte Unterrichtswerke

für den mathematischen
und naturwissenschaftlichen Unterricht

V 17 56

V. HANXLEDEN-HENTZE

Mathematik für höhere Lehranstalten

3 Bände für die Unterstufe nach Klassenstoffen

Je 1 Band Geometrie und Arithmetik f. d. Mittelstufe

Je 1 Band Geometrie und Analysis f. d. Oberstufe

Das Werk enthält neben einer umfangreichen Aufgabensammlung einen ausführlichen Lehrgang, so daß es auch zum Selbstunterricht, zum Wiederholen und Vorbereiten geeignet ist.

SCHLÖMILCH

Vier- und Fünfstellige Logarithmentafeln in Taschenformat

Formelsammlung von Franke getrennt oder als Anhang.

POSKE-BAVINK

Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten

Mittelstufenband, große und kleine Oberstufenausgaben.

Das altbewährte Unterrichtswerk in modernen, gut ausgestatteten und begrifflich besonders sorgfältig bearbeiteten Ausgaben.

SCHRÖDER 28,00 DM

Atomphysik in Versuchen

Ein methodischer Leitfaden für den Unterricht mit Gerätebeschreibungen, Versuchsanleitungen u. zahlreichen methodischen Hinweisen.

GRONAU 19,80 DM

Physikalisches Experimentierbuch für Lehrer und Studierende

461 Unterrichts- und Übungsversuche aus allen Gebieten der Physik.

V. HANXLEDEN-HENTZE-BALDERMANN

Mathematik für Real- und Mittelschulen

6 Einzelbände für das 5. – 10. Schuljahr

Dieses Werk führt bis zur mittleren Reife. In seinem Grundaufbau entspricht es dem Hanxleden-Hentze, ist jedoch methodisch und inhaltlich auf die Realschule abgestimmt.

BALDERMANN 4,20 DM

Wir rechnen mit dem Rechenstab

Eine Anleitung für Schüler und Lehrlinge m. reichhaltiger Aufgabensammlung. Kenntnis der Logarithmen ist nicht erforderlich.

WINDERLICH-PETER

Lehrbuch der Chemie für höhere Lehranstalten

Einbandausgabe mit dem Gesamtstoff bis zum 13. Schuljahr.

Der moderne Atombegriff steht im Mittelpunkt dieses Lehrbuches. Ein Sonderkapitel behandelt die Chemie der photographischen Schicht.

Anhang mit farbigem Periodensystem, Nomogrammen zu den Gasgesetzen und Reagenzientabelle.

MESCHKOWSKI 12,80 DM

Wandlungen des mathematischen Denkens

Eine Einführung in die Grundlagenprobleme der Mathematik.

WEINACHT 8,80 DM

Prinzipien zur Lösung mathematischer Probleme

Eine systematische Anleitung mit vielen Beispielen aus der Schulmathematik.

Bitte, fordern Sie Prospekte an

VERLAG FRIEDR. VIEWEG & SOHN · BRAUNSCHWEIG

DIE DEUTSCHEN *UND IHR* VATERLAND

VATERLAND ist nicht nur ein geographischer Raum, nicht nur das Ergebnis historischer Entwicklung, nicht allein schützende und nährende Heimat.

Viele Fragen drängen sich heute, in einer Zeit weltweiten Umbruchs auf, wenn ans Vaterland erinnert wird.

In dem Buch „DIE DEUTSCHEN UND IHR VATERLAND" wurde der Ring von der Heimat ausgehend über die Betrachtung der deutschen Landschaften und den geschichtlichen Weg des deutschen Volkes zu den Nöten und Zersplitterungen unserer Zeit nach dem zweiten Weltkrieg geschlossen. Umfassend ist mit einfühlenden, klaren Texten, vielen Abbildungen und übersichtlichen graphischen Darstellungen ein Bild des Volkes und Vaterlandes geschaffen worden:

Die deutschen Landschaften und ihre Bewohner

Die Geschichte unseres Volkes

Deutschland heute (Bundesrepublik; Sowj. Bes. Zone; Vertreibung der Deutschen; Wiedervereinigung und Zukunft Europas)

Gestaltet unter Mitarbeit von Otto Appel und Heinz Grosche
132 Seiten — Kunstdruckpapier, Zweifarbendruck — 7,60 DM.

VERLAG MORITZ DIESTERWEG
Frankfurt am Main · Berlin · Bonn



WAS IST DIE ZEIT? Sie wollen — natürlich — exakt, umfassend und zuverlässig über Politik, Wirtschaft und Kultur in Deutschland und der Welt unterrichtet werden. DIE ZEIT erscheint wöchentlich, sie unterrichtet Sie also frei vom Ballast der Tagesnachrichten, überlegt, von hoher Warte, kritisch.
Als Leser der ZEIT gehören Sie zu einem Kreis, der die Welt umspannt. Weil Deutsche und Freunde Deutschlands in Nord- und Südamerika und in Südafrika wissen wollen, wie man in Deutschland die Welt sieht, druckt DIE ZEIT als einzige deutsche Zeitung eigene Ausgaben in Buenos Aires, Johannesburg und Toronto, nach den dorthin von Hamburg geflogenen Originalmatern.

DIE ZEIT

DIE ZEIT wird gedruckt in Hamburg, Buenos Aires, Johannesburg und Toronto

Bitte fordern Sie unverbindlich den neuen Gutschein für eine kostenlose Leseprobe an.
DIE ZEIT · HAMBURG 1 · PRESSEHAUS

POESIE UND DRAMA

Dänisch — Deutsch — Englisch —
Französisch — Griechisch —
Italienisch — Latein — Norwegisch —
Polnisch — Portugiesisch — Russisch —
Schwedisch — Serbokroatisch —
Spanisch — Tschechisch.

auf Schallplatten durch

Polyglotte

Düsseldorf 27 · Postfach

Katalog Ausgabe 1959
kostenlos auf Anforderung

Lassen Sie sich

wertvolles Informationsmaterial über die deutschen Auslandsschulen sowie Erfahrungsberichte Ihrer Kollegen nicht entgehen! Die losen Hefte Ihrer Zeitschrift verlieren Sie nur allzu leicht. Lassen Sie den nun abgeschlossenen Jahrgang mit Inhaltsverzeichnis von einem Buchbinder in die schöne Ganzleinen-Einbanddecke einbinden, die vom Verlag bezogen werden kann (Preis 3.50 DM). Sie erhalten damit einen schönen Band für Ihre Bibliothek und ein reichhaltiges Nachschlagewerk für Ihre Arbeit.

MAX HUEBER VERLAG
MÜNCHEN 13



Fremdsprachliche Lehrbücher

nach der

METHODE GASPEY-OTTO-SAUER

Im Deutschunterricht für Ausländer besonders bewährte und wichtige Lehrbücher

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

Meine Bücher sind durch jede Buchhandlung zu beziehen.

Verlangen Sie mein neuestes Verlagsverzeichnis

Julius Groos Verlag, Heidelberg

Neuerscheinung!

Pädagogische Studienhilfen
Nr. 16 Otto Dürr

Über die Heimatkunde zum Geschichtsunterricht

Eine pädagogische Handreichung für den Lehrer

100 Seiten mit 3 Abb. im Text und 12 Abb. auf Tafeln. *Kartoniert DM 6.80*

Die Zusammenhänge des geschichtlichen Verstehens und des Heimaterlebnisses beim Kinde werden untersucht. Unterrichtsskizzen aus der Heimatkunde geben ein klares Bild der Wege für die Unterrichtspraxis und regen zu fruchtbarer Auseinandersetzung mit den eigenen heimatlichen Gegebenheiten und Schulsituationen an. Die Wichtigkeit des Themas in bezug auf die Erziehungsaufgabe der Schule wird deutlich gemacht.

Chr. Kaiser Verlag München

Eine knappe, grundlegende Einführung

Kleines Deutschlandbuch für Ausländer

Wichtige Sachgebiete und ihr Wortschatz von Rudolf Meldau

2. verbesserte Auflage. 77 Seiten. Kart. 3,80 DM

Das Buch bildet die geglückte Verbindung zwischen einer Einführung in die wichtigsten deutschen Lebensgewohnheiten sowie öffentlichen und privaten Einrichtungen und der Vermittlung des dazu gehörenden Wortschatzes. Die Schüler an den deutschen Auslandsschulen können damit auf eine sehr brauchbare Weise mit diesen Sachgebieten und dem grundlegenden Ausdrucksbestand der deutschen Sprache vertraut gemacht werden.

Bestellen Sie bitte ein kostenloses Prüfungsstück!

MAX HUEBER VERLAG MÜNCHEN 13

Das Fischer Lexikon Enzyklopädie des Wissens



Jeder Band DM 3.30
Insgesamt 34 Bände
und ein Gesamtregister
Flexible Plastik-Einbände
mit Goldprägung
für jeden Band DM 1.50

Fischer Bücherei

1 Die nichtchristlichen Religionen
Herausgeber: Helmut von Glasenapp

2 Staat und Politik
Herausgeber: Ernst Fraenkel und Karl Dietrich Bracher

3 Christliche Religion
Herausgeber: Oskar Simmel SJ und Rudolf Stählin

4 Astronomie
Herausgeber: Karl Stumpff

5 Musik
Herausgeber: Rudolf Stephan

6 Psychologie
Herausgeber: Peter R. Hofstätter

7 Aussenpolitik
Herausgeber: Golo Mann und Harry Pross

8 Wirtschaft
Herausgeber: Heinrich Rittershausen

9 Film, Rundfunk, Fernsehen
Herausgeber: Lotte H. Eisner und Heinz Friedrich

10 Soziologie
Herausgeber: René König

11 Philosophie
Einleitung: Helmut Plessner
Herausgeber: Alwin Diemer und Ivo Frenzel

12 Recht
Herausgeber: Joachim Hellmer

13 Völkerkunde
Herausgeber: Herbert Tischner

14 Geographie
Herausgeber: Gustav Fochler-Hauke

15 Anthropologie
Herausgeber: Gerhard Heberer, Gottfried Kurth, Ilse Schwidetzky-Roesing

16 Medizin I

17 Medizin II

18 Medizin III
Herausgeber: Fritz Hartmann, Johannes Linzbach, Rudolf Nissen, Hans Schaefer

19 Physik
Herausgeber: Walther Gerlach (März 1960)

20 Geophysik
Herausgeber: Julius Bartels (Mai 1960)

21 Bildende Kunst I (Sept. 1960)
Herausgeber: Walter Herwig Schuchhardt

22 Bildende Kunst II (Juni 1960)
Herausgeber: Werner Hofmann

Die erfolgreiche deutsche Grammatik für Ausländer

Wilhelm K. Jude

DEUTSCHE GRAMMATIK

9. Auflage, 304 Seiten, Leinen DM 9.80

Der Autor schöpft aus seinen Erfahrungen, die er als Lektor der deutschen Sprache im Ausland sammeln konnte. Er hat daher vor allem die Schwierigkeiten berücksichtigt, die einem Ausländer beim Erlernen der deutschen Sprache entgegentreten.

Dieses Werk ist eine praktische Gebrauchsgrammatik in klassischer Einfachheit. Das komplette Gerüst der deutschen Sprache wird darin auf die denkbar einfachste Form gebracht. Alle Regeln werden an zahlreichen Satzbeispielen erläutert, die der modernen Umgangssprache entnommen sind. Abwegige Einzelformen sind weggelassen, um die praktische Brauchbarkeit des Buches nicht einzuschränken. Der schnellen Orientierung dienen viele tabellarische Übersichten über grammatische Erscheinungen. Der Gebrauchswert dieser Grammatik ist durch eindeutige Formulierungen, hervorragende Übersichtlichkeit, eine durchdachte Satztechnik und durch ein umfangreiches Nachschlageregister gesichert.

Innerhalb weniger Jahre ist jetzt die 9. Auflage dieses Werkes erschienen. Damit ist ihr Wert und ihre Verbreitung in aller Welt am besten gekennzeichnet.



„Der Deutsche Lehrer im Ausland" Urteil:

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

GEORG WESTERMANN VERLAG BRAUNSCHWEIG