Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG
(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Inhaltsverzeichnis des 18. Jahrgangs 1971

Die Zahlen geben die Seiten an

---

1. Allgemeine Kulturpolitik — Auswärtiges Amt — Kultusministerkonferenz und Auslandsschulausschuß

139. Plenarsitzung der KMK 21
74. Sitzung des Auslandsschulausschusses 45
140. Plenarsitzung der KMK 76
75. Sitzung des Auslandsschulausschusses 98
141. KMK: Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung 136
Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik 145
Deutsche Reifeprüfungen im Ausland vom 1. April 1970 bis 31. März 1971 206
76. Sitzung des Auslandsschulausschusses 235
143. Plenarsitzung der KMK 240
77. Sitzung des Auslandsschulausschusses 266
146. KMK: Reform des Gymnasiums 273

2. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — Informationen und Bekanntmachungen

Informationen über und für das Auslandsschulwesen 19, 45, 73, 98, 131, 163, 201, 235, 266, 311 s. a. Sonderheft S. 20
Richtlinien für die Gewährung von Ersatzleistungen für Schäden, die infolge kriegerischer oder politischer Unruhen im Gastland entstanden sind 134
Übersicht der im Jahre 1971 im Auslandsschuldienst tätigen Lehrkräfte, einschließlich Kindergärtnerinnen 164, 334
Regelstundenmaß der vermittelten Lehrer 311

3. Der Auslandslehrer — Verband deutscher Lehrer im Ausland — Lehrerverbände in Übersee

Hauptversammlung des VdLiA vom 12. bis 14. 8. 1971 im Kieler Schloß 44
Deutscher Lehrerverein für Süd- und Südwestafrika 78
K.-E. Schönwälder, Der „Auslandslehrer" — ein neuer Beruf? 93
2. Tagung über Auslandsschularbeit in Vlotho vom 15. bis 20. 11. 1971 162
65. Jahreshauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile 243
35. Tagung des Deutschen Lehrervereins für Süd- und Südwestafrika 274
R. Schröter, Die 10. Hauptversammlung des VdLiA vom 11. bis 14. August 1971 in Kiel 281

4. Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten

Oberstudiendirektor a. D. Fritz Lichtenberg 70 Jahre 48
Eckhard Stegmann 65 Jahre 49, 71

Ehrenvolle Auszeichnung für Direktor Johannes Haberkorn 70
Präsident Professor Dr. E. Löffler 88 Jahre alt 71
Dozent Hans Haven † 72
Frau Ella Hettich von Dobschütz 85 Jahre 101
Max Tepp 80 Jahre alt 165
Albert Schmitz † 207
Franz Saling 70 Jahre 208
Direktor Hans Jacob im Ruhestand 208
Oberschulrat Werner Golde im Ruhestand 208
Dr. Stephan Wittmann † 237
Georg Lapper 80 Jahre 237
Ilse Winterhoff † 271
Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Herbert R. Koch 313

5. Allgemeines über Auslandsschulen

C. Schneider, „Die deutschen Schulen im Ausland" 43
„Die deutschen Schulen in Chile" 51
Förderung von Auslandsschulen mit Bundesmitteln 102
E. Onnen, Die soziale Öffnung — Utopie, Schlagwort oder Programm? 173
J. G. Hansen, Wie deutsch ist eine deutsche Auslandsschule? 176
H. Werner, Das Lokalbewußtsein an den Deutschen Schulen in Lateinamerika 221
G. Ullmann, Gibt es eine politische Standortbestimmung der deutschen Auslandsschule? 225
H.-G. Steltzer, Die Rolle der Auslandsschulen in der Auswärtigen Kulturpolitik 292

6. Aufsätze über einzelne Auslandsschulen

R. Jansen, Die „Escola Corcovado", eine zweisprachige Versuchsschule in Rio de Janeiro 95
M. Th. Overkott, Die Entwicklung der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo seit 1966 229

7. Einzelgebiete des Unterrichts — Sprachkurse — Lehrbücher — Pädagogische Fragen

N. Wabnitz, Wollt ihr den totalen Deutschunterricht? 14
G. Diehl, Neue Entwicklungen im Sprachunterricht 29
W. Stadtkowitz, Segelfliegen — eine starke Motivation für den naturwissenschaftlichen Unterricht 40
H.-G. Becker, Programmierter Unterricht im Fach Mathematik 57
B. Schmidt, Möglichkeiten der Chorarbeit an einer deutschen Auslandsschule 62
R. Schröter, „Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen" 68
M. Schroeder, Deutschunterricht im ehemals französischen Afrika 121, 157
M. Scholz, Die Begegnung deutscher und spanischer Schüler an deutschen Auslandsschulen 126
H.-G. Becker, Warum „Neue Mathematik" an unseren Schulen? 249
W. Schumann, Schulversuch im 1. und 2. Schulhjahr 259

F. Saling, Mehr Handelskurse an deutschen Auslandsschulen! 263
W. Unger, Ein türkisches Lehrbuch für ein deutsches Gymnasium 319
Naturwissenschaften auf deutsch? 329
W. Schäfer, Naturwissenschaftliche Fächer in der „Begegnungsschule" 332

8. Artikelfolge über Sachprobleme des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

H. Schuh, Zum „Unterrichtswerk für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im spanischen Sprachraum" 1
R. Freudenstein, Die Funktionen von Bild und Ton im audiolingualen Grundkurs zum Unterrichswerk „Komm bitte!" 33
H. Klemp, Zum Problem des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler 85, 113
U. Engel, Die Stellung der Satzglieder im Deutschen 148, 193
Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache am Ende des 6. Schuljahres 204
W. Wieczerkowski, Einige Probleme bei der Prädiktion des Lernerfolgs fremdsprachiger Schüler in deutschen Auslandsschulen 255, 305, 325
H. Klemp, Didaktische Anmerkungen zur Information über die deutschsprachigen Länder als Teilaufgabe des Faches Deutsch als Fremdsprache Sonderheft S. 1

9. Europäische Fragen und internationale Zusammenarbeit — Kulturpolitik anderer Länder — Bildungshilfe

H. Klemp, Das Leben wartet nicht 11
H. Fischer-Wollpert, Das Internationale Abitur 17
Deutsch-französisches Abitur 23
H. Birkenfeld, Die Entwicklung der ägyptischen Oberschulen 64
Internationale Schul- und Jugendmusikwochen Salzburg 1971 136
Chr. Bruppacher, Die schweizerischen Auslandsschulen 186
Großbritannien: Schwierigkeiten für Akademiker 241
Wechsel der Schulleiter an den Europa-Schulen 336

10. Im Text ausführlich erwähnte Länder

Ägypten 64, 229
Bolivien 40
Brasilien 95
Elfenbeinküste 121
Griechenland 176
Großbritannien 241

11. Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen

Athen 176
Barcelona 137
Bogotá 337
Cali 102, 338
Concepción 259
Córdoba (Arg.) 23
Durban 275
Guatemala 337
Guayaquil 202
Den Haag 101, 211
Helsinki 210
Hongkong 333
Kairo 229
La Paz 40
London 51, 73, 333, 336
London (Kanada) 103
Madrid 77
Miraflores-Lima 73

Montevideo 334
New Delhi 242
Puerto Varas 14
Rio de Janeiro 95
San Sebastián 211
Santiago de Chile 52
Tokyo 103
Valencia 337
Washington 52
Windhoek 23

12. Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben

Arbeitskreis Datenverarbeitung im Bildungswesen 50
FO- DOPAED — bp 50
11. Didacta — Europäische Lehrmittelmesse 1972 50, 240, 274
Forschungsstelle für Auslandspädagogik 136
R. Schröter, „Erziehung für den Fortschritt der Welt" 200
Gesetzliche Unfallversicherung für Kinder, Schüler und Studenten 210
Bayern an der Spitze 240
Die sozialpädagogischen Berufe 269
Einheitlicher Bildungsgesamtplan zunächst gescheitert 274
Drogenkonsum Hamburger Schüler 336

13. Zeitschriftenschau

Thema Curriculum 217
Thema Mathematikunterricht im Primarbereich 279
Hinweise auf einzelne Zeitschriften und Aufsätze

14. Buchbesprechungen

Admoni, Wladimir: Der deutsche Sprachbau 109
Anselm, Hans: Vom Rechenunterricht zum elementaren Mathematikunterricht 83
Athen, Hermann/Friedhorst Ballier: Rechnen und Mathematik für Schüler und Eltern 80

Bader, Erich/Hugo Körperth/Roderich Scheer: Anorganische Chemie, Nichtmetalle I (= Experimentelle Schulchemie Bd. 1) 138
Barker, Charles M. / Helen Curran / Mary Metcalf: Grundschule und moderne Mathematik 26
Barley, Delbert: Grundzüge und Probleme der Soziologie 345
Blöschl, Lilian: Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment 78
Bräutigam, Kurt: Romanbetrachtung. Zu ihrer Didaktik und Methodik 342
Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden. Bd. 10: KAT—KZ; Bd. 11: L—MAH 79
Bd. 12: MAI—MOS 275
Brömse, Peter (s. Werner Correll: Lernen und Lehren im Vorschulalter) 246
Bucher, Theodor: Pädagogik der Massenkommunikationsmittel 343
Buchsbaum, Ralph / Lorus J. Milne: Niedere Tiere 104

Capellanus, Georg: Sprechen Sie Lateinisch? 139

Carl, Helmut: Praktische Menschenkunde (im Hb. der prakt. u. experim. Schulbiologie Bd. 3) 166
Cochran, Doris M.: Amphibien 245
Coombs, Philip H.: Die Weltbildungskrise. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung 54
Correll, Werner (Hrsg.): Lernen und Lehren im Vorschulalter 246

Daube, Otto: Musik im 3. Schuljahr. — Musik im 4. Schuljahr 214
Deutsche Volkssagen (Hrsg. Leander Petzoldt) 344
Deutscher Wortschatz — deutsch erklärt. Ein deutsches Wörterbuch 108
Diekert, Ulrich: Kopfrechnen um die Wette. Übungen für differenzierendes Kopfrechnen mit Leistungsbewertung 53
Dinkmeyer, Don / Rudolf Dreikurs: Ermutigung als Lernhilfe 84

Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, 14.—21. Lfg. 53
Erzähler der Welt (Hrsg. Karl August Horst).
Bd. 1: Geschichten und Novellen aus Italien, 14.—18. Jh.
Bd. 7: Geschichten und Novellen aus Frankreich, 20. Jh.
Bd. 21: Geschichten und Novellen aus Schweden, Island und Finnland, 19. und 20. Jh.
Bd. 22: Geschichten und Novellen aus Rußland, 17. und 19. Jh. 107
Erziehungswissenschaftliche Dokumentation. Bd. 3: Bibliographie zur Erziehungswirklichkeit und zur Theorie der Bildung 56
Ettl, Gerhard: Du Amerika des Südens 107
Experimentelle Schulchemie — 6 Bände.
Bd. 1: Erich Bader / Hugo Körperth / Roderich Scheer: Anorganische Chemie, Nichtmetalle (I)
Bd. 2: Wolfgang Glöckner / Hermann Klie / Roderich Scheer: Anorganische Chemie, Nichtmetalle (II) 138

Falkenhahn, Hilde / Walter Zilly: Besonderheiten des weiblichen Organismus. — Entwicklung, Pflege und Erziehung des Säuglings und Kleinkindes (im Hb. der prakt. und experim. Schulbiologie Bd. 3) 166
Florey, Ernst: Lehrbuch der Tierphysiologie 169
Forneberg, Erich / Richard Jakoby: Schulmusikalisches Praktikum 213
Freudenstein, Reinhold (Hrsg.): Englisch an Gesamtschulen. Handbuch zum Fremdsprachenunterricht. 7. Schuljahr 104
Fuchs, Walter Robert: Eltern entdecken die neue Logik 343
Fuchs, Walter Robert: Eltern entdecken die neue Mathematik. Mengen und Zahlen 81

Geisler, Fritz: Griechisch-lateinische Wortstämme der medizinisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache. Deutsch—Englisch—Arabisch—Persisch—Französisch 314
Glöckner, Wolfgang / Hermann Klie / Roderich Scheer: Anorganische Chemie, Nichtmetalle II (= Experimentelle Schulchemie Bd. 2) 138
Griesbach, Heinz: Deutsch für Fortgeschrittene: Deutsche Grammatik im Überblick. — Sprachheft 1. — Moderne Welt 1. 276
Griesing, Walter / Wulf Karsten Schady: Der moderne Mathematikunterricht in den Klassen 1—6 80
Grömminger, Arnold: Der Bildungsinhalt der deutschen Fibeln der Gegenwart 247
Grün, Max von der: Flug über Zechen und Wälder. Nordrhein-Westfalen 344

Halm, Wolfgang: Moderne spanische Kurzgrammatik 276
Handbuch der praktischen und experimentellen Schulbiologie
(Hrsg. H.-H. Falkenhan). Bd. 3: Menschenkunde. 1. Teil: Helmut Carl: Praktische Menschenkunde. — Anhang I: Hilde Falkenhan / Walter Zilly: Besonderheiten des weiblichen Organismus. — Entwicklung, Pflege und Erziehung des Säuglings und Kleinkindes. — Anhang II: Franz Mattauch: Erste Hilfe im Unterricht besonders der weiterführenden Schulen. — 2. Teil: Franz Mattauch: Der Mensch in der technisch-zivilisierten Welt und sein Lebensraum 166
Handbuch pädagogischer Grundbegriffe in 2 Bänden (Kösel). Bd. 2 105
Hansen, Jens Godber: Das Dörpfeld-Gymnasium in Athen 277
Harde, Otto / W. Dralle (Hrsg.): Programmierter Rechenunterricht. 6. Schuljahr. Heft 3 und 4 53
Harris, Nigel: Die Ideologien in der Gesellschaft 215
Haven, Hans: Darstellendes Spiel 109
Hein, Walter: Wärme und Wetter (Lexikon der Schulphysik Bd. 2) 170
Heinrichs, Heribert (Hrsg.): Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel 341
Herald, Earl S.: Fische 245
Hilgemann, Werner / Hermann Kinder (Bearb.): Pipers Weltgeschichte in Karten, Daten, Bildern 245
Hoffmann, Walter: Literatur in Wissenschaft und Unterricht 25
Höfling, Oskar: Physik-Arbeitsblätter für Gymnasien / Mittelstufe 171
Hurlock, Elizabeth B.: Die Entwicklung des Kindes 78

Ivić, Milka: Wege der Sprachwissenschaft 83
Ivo, Hubert: Kritischer Deutschunterricht 24

Johann, Ernst / Jörg Junker: Illustrierte deutsche Kulturgeschichte der letzten hundert Jahre 110

Kahn, Fritz: Knaurs Buch vom menschlichen Körper 79
Keh, Heribert: Der Werkunterricht 172
Keller, Werner: Denn sie entzündeten das Licht. Geschichte der Etrusker 111
Kesting, Marianne: Panorama des zeitgenössischen Theaters 24
Klier, Linde / Ernst R. Rinke / Manfred Triesch: Deutsch 1. Ein Lese- und Arbeitsbuch für Schulen im Ausland 340
Knaurs Tierreich in Farben in 7 Bänden. Volksausgabe.
Ivan T. Sanderson: Säugetiere 104
Ralph Buchsbaum / Lorus J. Milne: Niedere Tiere 104
Doris M. Cochran: Amphibien 245
Earl S. Herald: Fische 245
Kopp, Ferdinand: Didaktik in Leitgedanken 142
Körting, Jürgen O. E. / Helga Schuhe: Mengenlehre im Anfangsunterricht 27
Kovaćs, Ernö von: Raketen-Einmaleins. Einführung in die elementaren Grundlagen der Himmelsmechanik und der Raketentechnik 28
Kowalski, Klaus: Praxis der Kunsterziehung II. Werkbetrachtung 212
Kummer, Manfred / Ottomar Willecke: Arbeitsformen und Abläufe im Sprachlabor 341

Landau, Lew / Alexander Kitajgorodskij: Klassische Physik in moderner Darstellung 143

Langenscheidts Handwörterbuch Lateinisch—Deutsch. —
Do.: Ungekürzte Schulausgabe 278
Laux, Josef (Hrsg.): Ganzheitliches Rechnen. Leistungsmessung, Lerntheorie und Mathematik 27
Leghissa, Livio / Ilse von Griesheim: Modi di dire — Redensarten 277
Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in 4 Bänden (Herder).
Bd.1: Abc bis Frankl. — Bd. 2: Frankreich bis Kuba 82
Bd. 3: Kultur bis Schulbuch 315
Lexikon der Psychologie in 3 Bänden (Herder)
Bd. 1: AAM — Graphische Darstellung 314
Lexikon der Schulphysik in 7 Bänden.
Bd. 1: Kurt Zita: Mechanik und Akustik 246
Bd. 2: Walter Hein: Wärme und Wetter 170
Lind, Georg Rudolf: Portugiesisches Lesebuch 139
Lind, Gunter: Der Sekundärelektronenvervielfacher im experimentellen Physikunterricht 170
Lückert, Heinz-Rolf, u. a.: Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe 55
Lutter, Heinz / Heribert Lutter: Zur Praxis der Leibeserziehung in Grund- und Hauptschule. Übungsformen — Methodische Hilfen 317

Mackensen, Lutz: Die deutsche Sprache in unserer Zeit.
Zur Sprachgeschichte des 20. Jahrhunderts 340
Mager, Robert F.: Lernziele und programmierter Unterricht 342
Mahler, Gerhart / Richard Schmitt: Wir lernen Deutsch.
Beihefte für die spanische Sprache. Zu Bd. I: Grammatik und Glossar. —
Zu Bd. II: Glossar 139
Maier, Hermann: Didaktik der Mathematik 1—9 81
Mattauch, Franz: Der Mensch in der technisch-zivilisierten Welt und sein Lebensraum (im Hb. der prakt. und experim. Schulbiologie Bd. 3) 167
Mattauch, Franz: Erste Hilfe im Unterricht besonders der weiterführenden Schulen (im Hb. der prakt. und experim. Schulbiologie Bd. 3) 167
Metzger, Stephan: Die Geschichtsstunde. Anregungen zu Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts 245
Migner, Karl: Theorie des modernen Romans 339
Mühle, Günther / Christa Schell (Hrsg.): Kreativität und Schule. Texte 141

Nöhbauer, Hans F.: Von A—Z im Kinderland 84

Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht 212

Pawlik: Johannes: Theorie der Farbe 141
Petersen, C. / E. Feddersen: Trigonometrie. Ein Lehrprogramm für das 9. und 10. Schj. an Realsch. und Gymnasien 244
Petzoldt, Leander (Hrsg.): Deutsche Volkssagen 344
Pipers Weltgeschichte in Karten, Daten, Bildern. (Bearb. v. Werner Hilgemann / Hermann Kinder) 245

Rahn, Gottfried: Grundschulmathematik 28
Resag, Kurt / Fritz Bärmann: Mathematik in der Grundschule. Zahl und Raum. 2. Schuljahr 52

Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. — Bd. II: Entwicklung und Erziehung 316
Russell, Bertrand: Das ABC der Relativitätstheorie 170

Sanderson, Ivan T.: Säugetiere 104
Schallück, Paul (Hrsg.): Germany. Cultural Developments since 1945 314
Schauff, Karin: Brasilianischer Garten. Bericht aus dem Urwald 338
Schneid, Konrad: Jugendführung in der Hauptschule 247
Schoeps, Hans-Joachim: Ungeflügelte Worte. Was nicht im Büchmann stehen kann 339
Schultz-Hencke, Harald: Lehrbuch der analytischen Psychotherapie 215
Schulz, Dora / Heinz Griesbach: Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band. Schülerheft. Contrastive Grammar German-English 278
Schupp, Hans: Elemente der Logik als Mittel der Unterrichtsvertiefung 212
Schwartz, Erwin: Die Grundschule. Funktion und Reform 26
Seger, Imogen: Knaurs Buch der modernen Soziologie 216
Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie 140
Staguhn, Kurt: (s. Werner Correll: Lernen und Lehren im Vorschulalter) 246

Tamm, Helmut: Die Betreuung legasthenischer Kinder 106
Tausch, Reinhard / Anne-Marie Tausch: Erziehungspsychologie 54

Voit, Fritz: Astronomie. Grundlagen und Praxis für die Schule 171

Watzke, Oswald: Der literarische Unterricht in der Grundschule 111
Weber, Dietrich (Hrsg.): Deutsche Literatur seit 1945 in Einzeldarstellungen 248
Weber, Erich: Erziehungsstile 167
Werkblätter für Fest und Feier. Nr. 36: Kreuz und Auferstehen (Passion und Ostern) 111
Westermann Lexikon der Geographie — 5 Bände
Bd. III: Textband L—R 168
Bd. IV: Textband S—Z 338
Westermann Schulatlas 168
Westermann Schulatlas — Große Ausgabe 316
Wiesner, Herbert / Irena Živsa / Christoph Stoll: Bibliographie der Personalbibliographien zur deutschen Gegenwartsliteratur 24
Wissen im Überblick — 4 Bände. Bd. III: Der Mensch 142
Wittmann, Bernhard: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben 140
Wohlgemut-Berglund, Gisela: Wort für Wort. Ein einsprachiges Wörterbuch 108

Zita, Kurt: Mechanik und Akustik (Lexikon der Schulphysik Bd. 1) 246

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 1 Januar 1971

XVIII. JAHRGANG JANUAR 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Zum „Unterrichtswerk für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im spanischen Sprachraum"	H. Schuh	Seite 1
Das Leben wartet nicht	H. Klemp	Seite 11
Wollt ihr den totalen Deutschunterricht? . . .	N. Wabnitz	Seite 14
Das Internationale Abitur	H. Fischer-Wollpert	Seite 17
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 19
Persönliche Nachrichten		Seite 21
Aus aller Welt		Seite 21
Buchbesprechungen		Seite 24

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Zum „Unterrichtswerk für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im spanischen Sprachraum"

Von Hermann Schuh, Weilerswist

Fremdsprachlicher Unterricht in der Vorschule muß Farbe bekennen. Mit Schulkindern und erst recht mit Erwachsenen kann man Regeln destillieren, man kann Leseübungen veranstalten, Rechtschreibprobleme behandeln, Diktate schreiben lassen und die allseits so beliebten Nacherzählungen pflegen.

In der Vorschule sind alle diese Aktivitäten, durch die wirkliche Probleme mitunter eher verdeckt als gelöst werden, nicht möglich. Wenn Fünfjährige eine Fremdsprache nicht *sprechen* können, dann *können* sie die Fremdsprache eben nicht. Und weil man die Fremdsprache nicht durch Erklären, Lesen, Schreiben lehren kann, geht man zwangsläufig den Pfad der Tugend: man lehrt die Sprache durch Sprechen.

Ältere Schüler sind unter Umständen durchaus bereit, einen öden Unterricht hinzunehmen, wenn der Lehrer sie nur in Ruhe läßt. Fünfjährige sind in dieser Hinsicht unerbittlich: Wenn der Unterricht sie kalt läßt, erwärmen sie sich an anderen Dingen und zwar sehr deutlich und lautstark. Nun ist es zwar nicht so, daß ein Unterricht allein schon deshalb, weil er den Schülern Spaß macht, gute Ergebnisse zeitigen muß — aber umgekehrt gilt eben, daß Langeweile der sichere Tod des Erfolgs ist.

Auf jeden Fall steigen die Chancen für den Erfolg des Unterrichts auch dadurch, daß Sprachvermittlung im Kindergarten nur bei innerer Anteilnahme der Kinder überhaupt organisiert werden kann.

I

Gute Methode sollte nicht an zweifelhaftes Sprachmaterial verschwendet werden. Nicht alles, was man Schülern auf anregende Weise sprechend vermitteln kann, dient dem Aufbau des Systems der Sprache gleich gut.

Bestimmte Vorstellungen über Ziele und Mittel des Fremdsprachenunterrichts der höheren Schule dürfen nicht durch die Hintertür der Auswahl des Sprachmaterials in den Kindergarten geraten — erst recht nicht, wenn diese Vorstellungen inzwischen auch für den Anfangsunterricht mit älteren Schülern als überholt gelten müssen.

An der Schule wurde und wird Fremdsprache häufig nur anhand von erzählenden Texten gelehrt. Diese Tatsache ist wohl mit ein Grund dafür, daß man auch im Kindergarten versucht, freies Sprechen (als Ziel) so gut wie ausschließlich mit selbständigem Erzählen gleichzusetzen. Selbständiges Erzählen ist aber nur ein kleines und keineswegs besonders typisches Teilgebiet gesprochener Sprache.

Wer erzählt — ob er es mündlich oder schriftlich tut —, benützt in der Hauptsache Aussagesätze. Damit scheiden für seinen Sprachgebrauch die vielfältigen Formen von Bitte, Aufforderung, Frage, Behauptung fast völlig aus. Das hat Konsequenzen für die Erfassung des Systems. Das Ganze ist aber nicht nur ein Problem der Syntax. Der Protagonist eines so verstandenen Sprachunterrichts ist ein bläßlicher Musterknabe, der allenfalls über den Alltag redet, aber nicht im Alltag. Er kann Fragen beantworten und hat gelernt, Gewußtes und Gehörtes wiederzugeben, seine Sprache ist aber, auch wenn sie gesprochen wird, im Grunde am Besinnungsaufsatz orientiert. (Der begabte Geschichtenerzähler, der seine Zuhörer begeistert, weil er sich ganz auf sie einstellen kann, steht so völlig außerhalb der Möglichkeiten des Anfängers in der Fremdsprache, daß er als Vorbild nicht in Frage kommt.)

Im Grunde bleibt das Sprechen, zu dem der Schüler befähigt wird, monologisch. Das gilt unter Umständen sogar dann, wenn Fragen und Antworten eingebaut werden, solange diese Fragen und Antworten papierene Sentenzen bleiben.

II

Im Gegensatz zur erzählenden Sprache ist kommunikative Alltagssprache nicht nur ein Teilgebiet aus dem Komplex der gesprochenen Sprache. Alltagssprache ist notwendig

Rede (nicht nur Schreibe),
Dialog (nicht nur Monolog),
Einflußnahme (nicht nur Beschreibung).

Der Hörende kann der Sprachmelodie und der Intonation (und der Situation) Informationen entnehmen, die ein Lesender der schriftlichen Wiedergabe desselben Textes nicht ohne weiteres entnehmen könnte. (Der Satz *Kommst du jetzt* enthält — je nach Sprachmelodie, Intonation [und Situation] — die ganze Skala zwischenmenschlicher Beziehungen von zärtlich-verheißungsvoller Frage bis zur Androhung von Ohrfeigen.) Ein geschriebener Text, der ähnlich vielseitig informieren will, muß in wörtlicher Rede oder erzählendem Kontext wesentlich ausführlicher sein.

Sprache, die der Kommunikation im Alltag dient, ist notwendigerweise an ein Gegenüber gerichtet. Da der Partner Zwischenfragen stellen oder in anderer Weise reagieren kann, sind die Äußerungen immer knapper als bei monologischer Sprache.

Was in einem Monolog als langer Aussagesatz erschien, ist im Dialog kurze Wechselrede. Diese Wechselrede ist aber mehr als ein Frage- und Antwortspiel. Bitte, Aufforderung, Befehl, Feststellung, Ausruf und viele andere Formen sprachlicher Äußerung haben hier ihren Ort. Das Ansprechen und Anhören des Partners bestimmt die äußere Form der Sprache, es beeinflußt die Inhalte der Sprache und es beeinflußt die Denk- und Verhaltensweise des Sprechenden.

Und schließlich will der Sprechende durch Sprache Einfluß nehmen auf seine Umwelt, in der er sich agierend und reagierend behaupten muß. Der Sprechende ist mit der Gesamtheit seiner Persönlichkeit beteiligt. Er spricht nicht — er lebt sprechend und hörend, wollend und handelnd.

III

Wir neigen dazu, erzählende Sprache mit ihren korrekten Aussagesätzen für wertvoller zu halten als dialogische Alltagssprache mit ihren „verkürzten" Sätzen. Dabei ist das Ganze eigentlich nur ein Definitionsproblem: da die herkömmliche Grammatik auf gedanklicher Durchdringung schriftlich fixierter Sprache basiert, müssen ihr viele Formen der Alltagssprache als abweichend von der Norm (im allgemeinen eben als „verkürzt") erscheinen[1]).

Auf diesen Tatbestand geht die Befürchtung zurück, daß es schädlich sei, „Verkürzungen" zu bieten, solange die Schüler die „korrekte" Langform noch nicht beherrschen.

In der Schulpraxis erweist sich, daß die reduzierte Sprache sehr wohl ohne den Hintergrund ihrer Vollgestalt funktionieren kann. Sprache, die im oben beschriebenen Sinn — mit Intonationen, mit Satzmelodie in einer je und je konkreten Situation — Kommunikationsmittel zwischen zwei Partnern ist, gestattet u. U. sogar den besseren Zugang zum System.

Die „Kurz"-Sätze erscheinen nicht mehr als Notbehelf, sondern sind sowohl aus psychologischen wie auch aus sprachlichen Gründen am besten geeignet, die Schüler das kombinatorische System der Sprache im Vollzug erfahren zu lassen.

Es geht im Grunde darum, mit möglichst wenig Wortmaterial möglichst viele Weichenstellungen des Systems exemplarisch einzuüben. Wenn man den Eisenbahnvergleich weiterführt: Die Schüler müssen in immer neu variierten Übungen lernen, die Weichen für wenige Wort-Lokomotiven zu stellen. Später können da beliebig viele Wagen (Substantive, Verben, Adjektive) angehängt werden: sie werden in Analogie richtig fahren, ohne an jeder Weiche zu entgleisen.

IV

Herkömmliche Stoffpläne enthalten auch für den Kindergarten (der sich ja am dubiosen Plan der Schule orientiert) Hunderte von Wörtern und Sätzen. Das Gedächtnis der Schüler wird so gut wie ausschließlich für das Lernen von Bedeutungen beansprucht. Allein wegen der Quantität des Materials — ganz abgesehen von der Auswahl — bleibt auch beim besten Willen keine Zeit für ein gegen Fehler abgesichertes Eindringen in das System.

Das bedeutet aber, daß ständige Verstöße gegen das System begangen werden. Und da jeder Fehler eine ganze Reihe analoger Fehler produziert, wird der Aufbau des Systems nachdrücklich gestört. Es ist illusorisch zu glauben, die Schule könne später solche Fehler durch Einsicht bessern. Eingeschliffene System-Fehler lassen sich meist nicht einmal durch Drillübungen beseitigen. Bei spontanem Sprechen und Schreiben tauchen sie immer wieder auf und machen den Alltag des Sprachunterrichts so zermürbend für Schüler und Lehrer.

Wenn wir einen bestimmten Satz als relevant für den Aufbau des Systems erkannt haben, dann sollten wir uns, bevor wir ihn Schülern beibringen, erst

---

[1]) Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Bd. 4, Duden Verlag, p. 26: „Man darf nur nicht vergessen, daß diese reduzierte Sprache nur auf dem Hintergrund ihrer Vollgestalt funktioniert, die dem Sprecher und dem Hörer stets gegenwärtig ist."

fragen, ob er wirklich Chancen hat, im Alltag des Kindergartens auch häufig genug wiederzukehren. Wird er voraussichtlich nur dann produziert, wenn die Lehrerin ihn abfragt, können wir uns die Mühe sparen.

1. *Mein Vater ist lieb und gut*
Am Tag ist es hell
Der Brei ist heiß
Ich schlafe in der Nacht
Wenn es regnet, sind die Wolken grau

Die Chancen dürften gering sein. Aber auch bei diesen Fragesätzen ist wenig zu erhoffen:

Was machst du morgens?
Was siehst du am Himmel?
Was ist auf der Straße?
Was machen die Blumen? (Die Blumen blühen)
Wann ist die Sonne am Himmel?

Natürlich ist gegen solche Sätze vom Sprachlichen her nicht viel einzuwenden. Sie sind möglich, und man kann sich Situationen ausdenken, in denen sie vorkommen könnten. Aber sie sind weder für den Ausbau des Systems von Bedeutung, noch geben sie dem Kind eine Möglichkeit, über das bloße Beantworten (und allenfalls Stellen) von Fragen hinaus in einen Bereich größerer Freiheit vorzustoßen.

2.

Ja?	Komm		!
	Komm bitte		!
	Ich		!
Ja, Du			
	Nein — Du		!
			Rein
	Darf ich		?/!
Danke!			
	Bitte		?
Ja!/Nein!			
	Mach bitte	↑	Auf!
	Mach bitte	Nicht	Zu!

Der kleine Ausschnitt zeigt das Wortmaterial der drei ersten Wochen Deutschunterricht im Kindergarten aus dem geplanten Unterrichtswerk für spanischsprechende Schüler. Es wird mit täglich 20 bis 25 Minuten planmäßigem Unterricht in Gruppen zu höchstens 12 Schülern gerechnet (im Freispiel sind die Gruppen wesentlich größer).

Auf den ersten Blick erscheint das, was da in drei Wochen durchgenommen werden soll, als eine geradezu bestürzende Unterforderung der Kinder.

Außerdem handelt es sich gerade um die Wörter und Ausdrücke, die ein Kind ohnehin im Lauf des Jahres verstehen lernt.

Erläuterung:

1. Es handelt sich nicht um ein Sprachganzes. Die Sätze können einzeln oder in den verschiedensten Kombinationen verwendet werden. Sie werden im Laufe von 14 Tagen eingeführt. Das Wort *nicht* wird am Anfang der dritten Woche eingeführt. Im Verlauf der dritten Woche wird mit der Einführung der Verneinung das gesamte Material variierend wiederholt.

2. Die Schüler sollen das Wortmaterial nicht nur verstehen und sprechen können.

Sie sollen auch fähig sein, die einzelnen Teile wie auch die verschiedenartigsten Kombinationen der Teile zunächst in *einer*, später in *verschiedenen* Situationen zu gebrauchen. Die Situationen können simuliert oder real sein. Am Ende steht das Integrieren des Sprechens der Schüler in den Alltag des Kindergartens.

Dabei kommt es darauf an, daß die Schüler mit diesen deutschen Ausdrücken eine täglich zunehmende Anzahl von Situationen im Alltag des Kindergartens sprachlich bewältigen. Die spanischen Entsprechungen der deutschen Ausdrücke sollen im Gespräch mit der deutschen Kindergärtnerin und allmählich auch im Gespräch der Kinder untereinander nicht mehr verwendet werden.

3. Was dieses ärmliche Wortmaterial leistet, wird einem klarer, wenn man sich vergegenwärtigt, wie weit die Schüler mit ihm in die Handhabung des Systems eindringen.

Komm		!
Komm bitte		!
Ich		?
Darf ich		?
Bitte	↑ *nicht*	!

Wenn zu diesen Ausdrücken das *nicht* hinzutritt, wird bereits am Anfang des Kurses die Gewöhnung an die deutsche Struktur gegen die muttersprachliche Interferenz gesetzt. Gerade weil dies an so verschiedenen Ausdrücken wie *Komm bitte* und *Ich* geschieht (wobei eben nicht das Wort maßgebend ist, sondern die Satzmelodie!), wird System einsichtig gemacht (für Zunge und Ohr der Schüler).

Das wird noch deutlicher bei der Verneinung von

Komm bitte		*rein!*
Mach bitte		*auf!*
Mach bitte	*nicht*	*zu!*

Weil das *nicht* sich hier im Gegensatz zu vorhin nicht anhängt, sondern dazwischenschiebt, wird bereits die Inversion erstmals angebahnt.

Wichtig ist, daß alle hier praktizierten „Regeln" absolut sind. Es gibt keine Ausnahme, nur neue Verästelungen des Systems.

Alle Einzelteile können zu größeren Ganzen zusammenwachsen bzw. in größeren Einheiten wiedergefunden werden. Sie sind aber — und das ist nur bei situativer Sprache möglich — auch als Einzelteile vollwertig:

Ich/Darf ich? Wenn *Darf Hans?* auftaucht, wird im *Darf ich?* das Wort *ich* wiederentdeckt — bis dahin konnte *Darf ich?* unreflektiert als Einheit genommen werden.

Darf ich? erweitert sich zu *Darf ich reinkommen / aufmachen / zumachen?*, zu *Darf ich zu Hans?* oder zu *Darf ich gehen? / Darf ich nach Hause gehen? Zeig mal bitte!* (das Mal ist keine Leerstelle, sondern hat eine Funktion) wird zu *Zeig mal bitte das Auto! / Die Puppe* usw.!

4. Alltagssprache erlaubt, weil sie situativ ist, ohne weiteres die Vereinzelung von Wörtern und erleichtert das Erlernen neuer Wörter in Sinnganzen:
..... *soll kommen!* (Name undeutlich gesprochen)

Wer? Wenn das Wort allein steht und noch dazu steigend gesprochen, wird es besser aufgenommen und nachgesprochen.

Später rückt das Wort an den Anfang:
Wer soll kommen?

Noch später kann es in die Mitte treten:
Ich weiß, wer da kommt!

5. Wer darauf festgelegt ist, Spracherlernung habe immer von Geschichten auszuggehen, könnte meinen, daß Schüler sich bei diesem systemorientierten Plan langweilen müßten.

Die Erfahrung zeigt aber, daß die Schüler, eben weil sie von Anfang an Sprache nicht als Musterschüler, sondern als wollende und handelnde Menschen ausüben, begeistert mittun.

Daß sie bei allen Sprech-„Spielen" intellektuell stark gefordert werden, ist erwünschter Nebenzweck.

Da die Strukturen der erzählenden Sprache in der Alltagssprache grundsätzlich enthalten sind, können die Schüler erzählende Texte durchaus verstehen.

Solche Texte sind bereits von der zwölften Woche an vorgesehen und werden dem Kindergarten-Kurs beigegeben.

Sie brauchen sich von Anfang an nicht auf eine hölzerne Reihung von gleichförmigen Aussagesätzen zu beschränken (wie das in manchen Fibeln noch am Ende des Schuljahres geschieht), sondern können in nuancenreicher Sprache formuliert werden.

V

Praktische Beispiele aus dem Grundkurs des „Unterrichtswerks für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im spanischen Sprachraum".

Beispiel 1 (Sprache als Einflußnahme)

In dieser Übung wird auch dem angesprochenen Partner Macht eingeräumt: er kommt nur, wenn *bitte* gesagt wird. Der Sprecher kann seinerseits frei entscheiden, wann er das *bitte* werwendet. Auf diese Weise wird das Aufeinanderhören intensiviert: die Übung kann unmöglich desinteressiert heruntergeklappert werden.

L: zu S 1 *NN* (= Name)!	S 1: hört nicht
NN!!	S 1: *ja?*
L: *komm!*	S 1: reagiert nicht
L: *komm!!*	S 1: reagiert wieder nicht
L: *komm!!!*	S 1: reagiert wieder nicht
L: *komm bitte!*	S 1: kommt
S 1 sucht sich S 2 aus	
S 1: zu S 2 *NN* (= Name)	S 2: *ja?*
S 1: *komm!*	S 2: reagiert nicht
usw. bis	
S 1: *komm bitte!*	S 2: kommt

Es empfiehlt sich, das mehrfache Nichtreagieren auf *komm* und die befreiende Wirkung des *komm bitte* zuerst mit einer Handpuppe vorzuführen.

Dazu gehört keinerlei Puppenspieler-Virtuosität: Halten Sie die Puppe von sich weg und rufen Sie mehrmals und immer lauter *komm.* Aber erst bei *komm bitte* wird die Puppe herangeführt (und umarmt).

Im Anschluß daran beginnt die Übungskette L—S 1, S 1—S 2, S 2—S 3 usw.

Beispiel 2 (Sprache gibt echte Information — auch in der Reihenübung)

a) S 1 *NN!*
L + alle S: *hast du das große* Buch?*
S: *ja* — oder *nein!*

Vier Kinder stehen so (hinter Tisch usw.), daß die Gegenstände nicht zu sehen sind.

---

*) In diesem Fall haben drei Kinder je ein kleines Buch, eines hat das große. (Daß es sich um Bücher handelt, ist der Gruppe bekannt.)

Wurde falsch geraten, so wird weitergefragt.

Wenn richtig geraten wurde, kommen vier andere Kinder an die Reihe (eventuell auch andere Gegenstände).

b) L + alle S: *wer hat die große Puppe* *)
S 1: *geh mal zu NN!*
S 2 zu NN: *zeig mal bitte die große Puppe!*
NN: *bitte!*

Alle Kinder stehen eng nebeneinander und halten die kleinen und großen Gegenstände auf dem Rücken versteckt.

S 1 und S 2 raten.

---

*) Mit dieser Frage bestimmt die Gruppe, welcher Gegenstand diesmal geraten werden soll.

Beispiel 3 (Die Sprechweise ist entscheidend; das System wird im Sprachgebrauch erfahren.)

Interferenz

Im Spanischen gibt es im allgemeinen zwischen Entscheidungs-Frage und Aussage keinen Unterschied im Satzbau, sondern nur in der Satzmelodie.

„Tiene el libro" kann je nach der Satzmelodie heißen (*Er*) *hat das Buch* —

oder *Hat (er) das Buch?* (Auch im Deutschen besteht übrigens die Möglichkeit, einen Aussagesatz durch fragenden Tonfall in eine Frage umzuwandeln: *Er hat das Buch?* — aber das ist eine Sonderform, die man dann gebraucht, wenn man sich noch einmal vergewissern will.)

Es gilt nun zu vermeiden, daß die Kinder

1. Sätze wie *Hans hat das Buch* oder *Hans ist fertig* als Fragen oder
2. Sätze wie *Hast du das Buch* oder *Ist Hans fertig* als Aussagen gebrauchen.

Viele Interferenzprobleme der Syntax sind durch Berücksichtigung der Satzmelodie zu lösen bzw. überhaupt zu vermeiden.

Bei den folgenden Übungen sind Frage und Aussage klar voneinander abgesetzt.

Sprechen Sie engagiert, dann wird die Satzmelodie (interessiert fragend bzw. behauptend usw.) von selbst deutlich!

a) alle S: *NN hat den Ball!*
L: *hat XY den Ball?*
alle S: *NN hat den Ball!!*
L: *hat YZ den Ball?*
usw. mit allen Namen

Diese Art Übungen müssen immer als Neckerei aufgezogen werden.

Überhören Sie also die Antwort und stellen Sie immer wieder die gleiche stereotype Frage.

Die Antwort der Kinder darf dabei immer energischer ausfallen. Stellen Sie zwei gleichgroße Gruppen auf. Die eine übernimmt dann Ihren Part.

b) Auch mit *Puppe, Wagen, Tasche, Auto, Buch* durchspielen.

c) Auch mit ... *Das große Buch / Auto ...*
Auch mit ... *Die große Puppe / Tasche*
durchspielen.

Beispiel 4 (Auch im Kindergarten kann Sprachsystem bewußt gemacht werden — innerhalb der Sprachausübung.)

In dieser Übung soll der folgende Sachverhalt weiter verdeutlicht werden:

(Dieses Schema sollen die Kinder selbstverständlich sehen!)

	(Stimulus)	(Response)
1.	L: *Wo ist mein Ball* *)*?*	alle S: *Der ist weg!*
	L (in komischer Verzweiflung):	O — *Mein Ball!!*

*) (mit allen *männlichen* Substantiven).

2. Ebenso, mit allen *sächlichen* Substantiven (*Mein Auto, mein Buch* usw.).
3. Ebenso, mit allen *weiblichen* Substantiven (*Meine Tasche* usw.).

Gestalten Sie diese Übungen möglichst abwechslungsreich (Variieren der Sprechweise, Einsatz des „Weichenstellers" usw.).

4. *Mischen Sie 1., 2. und 3. Das ist die eigentliche Übung.*

Zur Verdeutlichung des Problems können Sie nach einiger Zeit wie folgt variieren:

L: *Wo ist denn mein . . .*)?*

*) (das Substantiv darf nicht zu verstehen sein).

Einige Kinder werden *Der ist weg!* sagen, einige *Das ist weg!* So wird nach mehreren Wiederholungen klar, daß auf *mein* sowohl *der* wie auch *das* folgen kann.

Wenn Sie in gleicher Weise mit dem Wort *meine* verfahren, erkennen die Kinder, daß einmal der Artikel eindeutig bestimmt ist — auch *ohne* Substantiv — und daß im andern Falle nur vom Substantiv her entschieden werden kann, ob es *der* oder *das* heißt.

Beispiel 5 (Sprache und Sozialisation des Kindes)

Kann ich . . .?

Kann ich das mal haben? ist grammatikalisch gesehen eine Frage. Im Sprachgebrauch kann es aber auch eine Aufforderung sein oder eine Mischung aus beidem. Von der Sprechweise hängt es ab, welcher der beiden Aspekte in den Vordergrund tritt. Auch die Situation spielt eine große Rolle: Wenn etwa ein Kind ein Spielzeug haben möchte, mit dem gerade ein anderes Kind spielt, dann würde eine harte Aufforderung sicher als Aggression empfunden werden. Andererseits gibt es Situationen, in denen eine Aufforderung zum Hergeben, Abgeben, Weitergeben usw. ohne weiteres akzeptiert wird.

Im Verlauf dieser Einheit sollen sowohl angemessene Formen der Aufforderung zum Geben wie auch eine Anzahl von Reaktionen (gestuft von Zustimmung bis zur Ablehnung) vermittelt werden.

Konflikte werden dabei durchaus nicht vermieden. Sie werden ganz bewußt „angespielt". Die Kinder sollen lernen, Konfliktsituationen unter Kontrolle zu bekommen. Entscheidend ist jedoch, daß Sie selbst sich der Problematik bewußt sind und durch Ihr eigenes Verhalten die richtigen Modelle geben.

Vermeiden Sie ungeduldiges oder grobes Drängen (*Gib her!!!*). Die *Sprechweise* ist dabei viel wichtiger als die Wortwahl.

(Und wenn Ihnen einmal das Temperament durchgeht — wer wollte es Ihnen verargen! — dann haben die Entschuldigung und der neue, gemäßigte Anlauf eine wichtige Modellfunktion.)

Darf ich . . .?

a) S 1: *Darf ich auch mal?*
L: *Ja, gleich!* (beendet langsam das Spiel)
L: *Hier bitte!*
S 1: *Danke!*

Lassen Sie die Bitte *Darf ich auch mal?* mehrmals nachsprechen (die Wendung ist bekannt).

Dann spielen Sie mit einem Auto. Sie können auch Seil hüpfen, Trompete blasen oder Tamburin schlagen, die Tätigkeit muß nur attraktiv sein.

Animieren Sie ein Kind zu der obigen Frage und lassen Sie dann den kleinen Dialog ablaufen.

Mit verschiedenen Schülern durchspielen.

b) Bringen Sie bald kleine Erweiterungen an:
Ja, gleich bin ich fertig!

oder

... Noch ein bißchen! *)

*) (Die Kinder sollen nur die ungefähre Bedeutung erschließen.)

c) Bei Sättigung sofort umorganisieren:
Je zwei Schüler gehören zusammen. Der eine spielt, der andere bittet:
Darf ich auch mal?

Die Form *Möchtest du auch mal?* ist besonders wichtig:
die sich in ihr manifestierende Haltung des zuvorkommenden Teilnehmenlassens sollte permanent geübt werden.

Es soll deutlich werden, daß die Frage *Darf ich auch mal?* eigentlich nur dann nötig ist, wenn der Spielende den andern gar nicht bemerkt. Bemerkt er ihn, dann lädt er ihn von selber ein.

S x: *Möchtest du auch mal?*
S 1: *Ja, gern,*
oder *O ja!*
oder *Darf ich?*
oder *O ja, Bitte!*
usw.

Jedes Kind spielt für sich. S 1 stellt sich zu einem Kind und sieht zu.

Soufflieren Sie verschiedene Antworten. Das abgelöste Kind geht herum und wird aufgefordert.

Ende der Beispiele.

Schluß:

Die vermeintlich simple gesprochene Sprache der alltäglichen Kommunikation ist nicht irgendein Einstieg in die Fremdsprache. Sie ermöglicht viel mehr als das allmähliche Bewältigen der sprachlichen Probleme des Alltags (was auch nicht wenig ist). Sie ist das ideale Medium für ein schnelles Eindringen in das phonologische, morphologische und syntaktische System der Sprache.

Das Leben wartet nicht

Bericht vom Internationalen Seminar über „Probleme des Primarschulwesens und der Lehrerbildung in den Andenländern" in Berlin [1])

Von Hubert Klemp, Köln

Die Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer führte in der Zeit vom 4. bis 26. September 1970 in ihrer Seminarstätte in Berlin-Tegel eine Veranstaltung unter dem obengenannten Thema durch. An diesem ersten Seminar mit Vertretern des allgemeinbildenden Schulwesens aus Lateinamerika nahmen je fünf Delegierte der Länder Kolumbien, Ecuador, Peru und Bolivien teil. Wegen der politischen Entwicklung im eigenen Land hatte die chilenische Delegation im letzten Augenblick die Teilnahme abgesagt. Die deutsche Seite war durch Spezialisten aus den Fachbereichen Lehreraus- und -fortbildung, Landschulwesen, Curriculumforschung, Moderne Unterrichtstechnologie sowie durch Mitarbeiter in der Bildungshilfe vertreten.

Ziel des Seminars war es, den deutsch-lateinamerikanischen Dialog auf dem Gebiet der Pädagogik wiederzubeleben und ihn mit einem entwicklungspolitischen Akzent zu versehen. Der breit angelegte Informationsaustausch und die vergleichende Diskussion der Hauptprobleme des Primarschulwesens und der Lehreraus- bzw. -fortbildung wechselte ständig zwischen zwei Ebenen: Die eine Ebene kann man als pragmatische bezeichnen, auf der es um unmittelbares Handeln, um die schnelle Sichtbarkeit von Erfolgen, um einfache Maßnahmen geht, die zu Verbesserungen führen. Für diese Ebene gilt das Wort einer Teilnehmerin aus Peru, das als Überschrift über diesem Bericht steht. Die zweite Ebene hat prinzipiellen Charakter; sie ist durch langfristig wirkende Maßnahmen auf Strukturveränderungen des Schulwesens im Kontext gesellschaftspolitischer Veränderungen gerichtet.

Die Bestandsaufnahme kam, grob zusammengefaßt, zu folgenden Ergebnissen:

Die herkömmliche Lehrerbildung und Lehrerfortbildung wird nicht den Bedürfnissen gerecht, die aus dem sozioökonomischen Wandel in der Andenregion erwachsen.

Eine diskriminierende Schulpolitik entspricht nicht den Erwartungen der Dorfgemeinschaften, die, z. T. mit eigenen ethnischen und kulturellen Merkmalen, über den weiten Andenraum verstreut sind.

Mangel an systematischer Forschung beeinträchtigt eine notwendige Revision der verschiedenen Curricula und die sachgemäße Anwendung moderner Unterrichtstechnologien.

Nach dieser Bestandsaufnahme, die sehr viel differenzierter als die obige Zusammenfassung war, wurden insgesamt fünfzehn Empfehlungen in Bezug

---

[1]) Die deutsche Stiftung für Entwicklungsländer wird später einen ausführlichen Bericht in deutscher und spanischer Sprache über das Seminar veröffentlichen. Es ist dafür gesorgt, daß die Schulen in Lateinamerika beide Fassungen erhalten.

auf Bildung, Ausbildung und Fortbildung von Lehrpersonal,
auf das Schulwesen in den ländlichen Gebieten,
auf Curriculumforschung und moderne Unterrichtstechnologie,
auf permanente Überprüfungsmechanismen der Schulsysteme,
auf Einbeziehung von Vorschulerziehung und Erziehung behinderter Kinder in das reguläre Schulwesen

ausgesprochen, die in den folgenden wörtlich wiedergegebenen Vorschlag mündeten:

„Zur Verwirklichung der vorangegangenen Empfehlungen wird vorgeschlagen:

Die Gründung eines *Regionalzentrums für das Schulwesen im Andenraum (Centro Regional Andino de Educación)*, mit nationalen Zweigstellen in jedem der beteiligten Länder. Dieses Zentrum wird folgende Zielsetzungen haben:

I. Spezialisierung und Fortbildung:

Zu diesem Zweck wird das Zentrum, auf höchstem technischem Niveau und in Koordinierung mit den im Andenraum bestehenden Bildungsinstituten auf Hochschulebene, Spezialisierungs- und Fortbildungskurse, vor allem für Professoren, Lehrerbildner und Führungspersonal im Schulwesen veranstalten.

II. Forschung und Vermittlung:

Die Forschung wird u. a. mit der Definition der entsprechenden Curricula, der Lehrerbildung sowie der Aus- und Fortbildung von Führungs- und Lehrpersonal befaßt sein. In gleicher Weise wird Forschung über Fächer, Lehrinhalte, Tätigkeiten und Praktika im Zusammenhang mit der Schulerziehung betrieben werden.

III. Dokumentation, Beratung und Entwicklung von Unterrichtsmitteln:

In Bezug auf den ersten und zweiten Aspekt wird sich, gestützt auf die in nationaler und regionaler Forschungsarbeit erzielten Ergebnisse, eine Abteilung Dokumentation und Beratung konstituieren, die eine spezifische Funktion des Zentrums verkörpern wird. Bezüglich der Entwicklung von didaktischem Material werden Techniken zur Herstellung von Lernhilfsmitteln entwickelt werden. Die zu diesem Zweck verwendete Methodologie soll sich hauptsächlich auf die natürlichen Ressourcen des Andenraums stützen. Die in diesem Rahmen entwickelten Techniken und Materialien werden im gesamten Andenraum Verwendung finden. Dieses Zentrum wird unter der Beteiligung eines jeden der Andenländer sowie der Regierung der Bundesrepublik Deutschland gegründet, unbeschadet der möglichen späteren Beteiligung internationaler Organisationen in irgendeiner Phase der Entwicklung des Projekts.“ [2])

Sofern die Gründung dieses pädagogischen Forschungs- und Fortbildungszentrums für den Andenraum als Projekt einer deutsch-andinen Kooperation zustande kommt, würde dieses Projekt der deutschen Bildungshilfe der prinzipiellen Ebene entsprechen und damit strukturverändernden, langfristigen Zielen dienen. Auf der pragmatischen Ebene, die tendenziell auch auf die prinzipielle Ebene gerichtet ist, laufen bereits mit Erfolg bilaterale Projekte in Kolumbien [3]) und

[2]) Zitiert aus dem offiziellen Abschlußdokument, das von den lateinamerikanischen Gästen verfaßt worden ist.

[3]) Vgl. W. Käßmann, Innere Reform des kolumbianischen Primarschulwesens in DdLiA, S. 317 ff., Heft 12/69.

in Peru; ein Projekt in Ecuador steht kurz vor seinem Beginn. Mit Bolivien sind erste Kontaktgespräche geführt worden.

Unüberhörbar in den Berichten und Gesprächen war die Manifestation einer neuen Art von Nationalismus, einem *nacionalismo modernizador* (modernisierender Nationalismus), der sich aus der Abhängigkeit der herrschenden Klassen und des Auslandes befreien, schrittweise die Unterentwicklung abbauen will [4]). Und gerade an dieser Stelle hat die Frage nach der Zukunft der deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika einzusetzen. Daß die deutschen Schulen als Privatschulen und als Schulen mit starkem ausländischem Einfluß den Vertretern einer progressiven Entwicklung des eigenen Schulwesens suspekt sind, hat die in Berlin anwesenden Vertreter des Auslandsschulwesens nicht so überrascht wie die Tatsache, daß die Progressiven unter bestimmten Bedingungen den deutschen Schulen in ihren Ländern eine durchaus positive Rolle zumessen [5]).

Diese Bedingungen lassen sich etwa so fassen:

Die Schulen müssen sich von den traditionellen Bildungszielen abwenden und die Sozialisation der Schüler auf die tatsächliche Situation und die zukunftsorientierten Bedürfnisse in den Andenländern zum Ziel erheben.

Die deutschen Schulen können ihren Beitrag zur nationalen Schulreform durch spezielle Unterrichtsversuche und durch Einschaltung in die Weiterbildung der nationalen Lehrkräfte leisten.

Dem gestiegenen nationalen Kulturbewußtsein ist dadurch zu entsprechen, daß dem Unterricht in spanischer Sprache genausoviel Sorgfalt gewidmet wird wie dem in deutscher Sprache.

Die soziale Öffnung der Schulen wird zum Existenzgebot; die Gebundenheit an eine privilegierte Schicht ist politisch nicht mehr vertretbar. Dieser Forderung nach der sozialen Öffnung braucht durchaus nicht das Prinzip der nach Leistung auslesenden Aufnahme von Schülern entgegenzustehen.

Eine Schule, die sehr viel stärker in ihren Beziehungen zur Gesellschaft gesehen wird, kann dann durchaus als eine zusätzliche und charakteristische Funktion die Vermittlung der Weltsprache Deutsch übernehmen.

Unter kulturpolitischen Aspekten würden deutsche Schulen in Lateinamerika neben der Vermittlung der deutschen Sprache folgende kulturpolitische Aufgaben verwirklichen können:

Zentrum eines Beziehungs- und Kommunikationsnetzes zwischen deutschen und nationalen Spezialisten des Erziehungswesens.

Umschlagstelle für Information in beiden Richtungen.

Ausübungsstätte zwischenstaatlicher Partnerschaft von Lehrern, Schülern und Eltern.

Eine Akzeptierung dieser prinzipiell veränderten Ziele und Funktionen einer deutschen Schule in Lateinamerika hätte Konsequenzen auf den Gebieten

---

[4]) Vgl. H. R. Sonntag, Nationalistischer Militarismus in Lateinamerika? in *Publik*, Nr. 42, S. 15 vom 16. 10. 70.

[5]) Diese Ausführungen beziehen sich nicht nur auf die offiziellen Veranstaltungen des Seminars, sondern auch auf eine Reihe informeller Gespräche mit den Gästen aus Lateinamerika.

der Rechts- und Organisationsstruktur des Schulträgers,
des Curriculums und des schulorganisatorischen Aufbaus,
der Förderungsmaßnahmen der Bundesrepublik
und der Ausbildung, Fortbildung und Vorbereitung von deutschen und nationalen Lehrkräften für die deutschen Schulen in Lateinamerika.

Im Rahmen eines Podiumsgesprächs anläßlich der Feier des zehnjährigen Bestehens der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer, am 21. 9. 1970 in Berlin, hat Ivan Illich gefragt: „Können sich die Armen die Erwartungen der Reichen leisten?" Diese für alle Entwicklungspolitik so zentrale Frage schließt auch die kritische Frage nach dem gesellschaftspolitischen und didaktischen Ort der deutschen Schulen in Lateinamerika in den nächsten Jahrzehnten ein. Eine Antwort darauf muß wohl bald gefunden werden, denn, wie gesagt, das Leben wartet nicht.

Wollt ihr den totalen Deutschunterricht?

Bericht über eine Schülerbefragung an der Deutschen Schule Puerto Varas/Chile

Von Norbert Wabnitz, Puerto Varas

Die Deutsche Schule Puerto Varas, gegründet im Jahre 1906, ist von der Tradition her eine Einwandererschule. Konnte man früher damit rechnen, daß alle Kinder mit ausreichenden Deutschkenntnissen in die Schule eintraten, so hat sich diese günstige Situation entschieden geändert. Die verkehrstechnische Erschließung des deutschen Siedlungsgebietes im Süden Chiles und die Vermischung mit ibero-chilenischen Familien ließen den Erwerb der deutschen Sprache zweitrangig werden. Vn den 178 Schülern, die heute die Deutsche Schule Puerto Varas besuchen (Kindergarten bis 8. Schuljahr), kann man nur noch 31 % als deutschsprachig bezeichnen. Dabei ist die Tendenz weiter rückläufig: sind es im 8. Schuljahr noch 35,7 %, so sprechen im Kindergarten nur noch 17,5 % deutsch, im 1. Schuljahr 14 %.

Da die Schule mit 31 % noch die Minimalforderung, die der Schulberater der Deutschen Botschaft in Santiago aufgestellt hat, erfüllt, müßte sie auch den deutschsprachigen Unterricht in der Breite anbieten, wie es Dr. Reimers auf der 3. Tagung deutscher Auslandsschulen in Bogotá gefordert hat. Demnach umfaßt der deutschsprachige Unterricht in der Grundschule durchgehend in allen Klassen (außer dem speziellen Fach Deutsch) Rechnen, Naturlehre, Heimatkunde, Musik, Zeichnen, Werken und Leibesübungen. Außerdem müssen im Fach Deutsch hinreichende Leistungen für den Eintritt in die nächsthöhere Klasse gefordert werden.

Das Kollegium der Deutschen Schule Puerto Varas hatte sich mit Beginn des Schuljahres, als die o. a. Forderungen noch nicht formuliert worden waren, dazu entschlossen, den Unterricht in den Fächern Rechnen, Heimatkunde, Naturlehre, Zeichnen und Werken in spanischer Sprache erteilen zu lassen. Der Deutschunterricht wurde vom 3. bis 8. Schuljahr differenziert, und zwar in der Art, daß jeweils zwei Klassen zu einer Fremdsprachen- bzw. Ergänzungssprachengruppe zusammengefaßt wurden. Im 1. und 2. Schuljahr wurde nicht differenziert, dafür erhielten die fremdsprachigen Kinder drei Wochenstunden Förderunterricht. Ferner wurden

auf deutsch erteilt: 2 Chorstunden, je 2 Stunden Erdkunde im 7. und 8. Schuljahr und je 1 Stunde Musik im 5. bis 8. Schuljahr.

Nachdem auf der 3. Tagung deutscher Auslandsschulen in Bogotá die Forderungen an eine deutsche Schule klar formuliert worden waren, ergab sich für die Deutsche Schule Puerto Varas die Frage, ob der deutschsprachige Unterricht erweitert werden sollte.

Um auch die Einstellung der Kinder zu diesem Problem kennenzulernen, wurde eine Schülerbefragung durchgeführt. Den 66 Schülern des 6. bis 8. Schuljahres wurde ein Fragebogen vorgelegt, der 26 Fragen enthielt. Um Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden — die Fragen waren auf deutsch formuliert —, wurde der Fragebogen mit allen Schülern durchgearbeitet. Anschließend füllte jeder Schüler unter Wahrung der Anonymität einen Fragebogen aus. Schüler, die sich im Deutschen nicht sicher fühlten, durften auch auf spanisch antworten.

Die Schüler zeigten sich bei der Beantwortung der Fragen sehr realistisch, und man darf hoffen, daß sie ihre Antworten nicht auf den Geschmack der Lehrer abgestimmt haben. Auf die Frage „Welche Fächer hältst du für wichtig?" antworteten 88 % der Schüler mit Mathematik und 85 % mit Spanisch. Das zeigt deutlich, daß die Schüler nüchtern erkannt haben, was für ihren späteren Lebensweg in Chile von Bedeutung ist. Als nächstes Fach wurde von 44 % Deutsch genannt. Damit rangiert das Fach Deutsch auf einem ehrenvollen Platz, noch vor Naturkunde (23 %), Geschichte (21 %) und Englisch (18 %).

In der Beliebtheitsskala rangiert das Fach Deutsch an erster Stelle. 59 % führen Deutsch als ein Fach an, das ihnen gefällt, vor Englisch (52 %), Spanisch (47 %), Naturkunde (39 %), Geschichte (38 %), Mathematik und Werken (je 33 %) und deutscher Erdkunde (31 %).

Das Ergebnis wird durch die Gegenfrage bestätigt. Die Schüler nennen zunächst sieben andere Fächer, die ihnen nicht gefallen, dann erst folgt mit 8 % Deutsch. Interessant dabei ist, daß es sich bei diesen Schülern ausschließlich um Teilnehmer der Fremdsprachengruppe handelt.

Die ersten Antworten lassen erkennen, daß das Fach Deutsch bei den Schülern beliebt und anerkannt ist und daß es einen für sie wichtigen Platz in der Schule einnimmt. Überhaupt kann man bei der Mehrzahl der Schüler eine positive Einstellung zur Deutschen Schule und in erweitertem Sinne zur deutschen Kultur feststellen: 83 % halten die Deutsche Schule für die beste am Ort, 85 % meinen, daß die Deutsche Schule Lehrer aus Deutschland braucht, 88 % finden, daß die Anforderungen in der Deutschen Schule nicht zu hoch sind, 85 % gehen gern in die Deutsche Schule, 73 % hören gern deutsche Lieder und 64 % lesen häufig oder gelegentlich deutsche Bücher und Zeitschriften.

Man darf aber nicht darüber hinwegsehen, daß eine Minderheit eine entschieden negative Stellung einnimmt: 14 % der Befragten halten die Deutsche Schule nicht für die beste am Ort oder ziehen das zumindest in Zweifel, 12 % bezweifeln, ob die Deutsche Schule Lehrer aus Deutschland braucht, 11 % gehen nicht gern zur Deutschen Schule, 27 % hören deutsche Lieder nicht gern, und 36 % lesen keine deutschen Bücher und Zeitschriften.

Immerhin überwiegt bei den befragten Schülern ganz allgemein gesagt die positive Einstellung zum Deutschen. Kann man deshalb den deutschsprachigen

Unterricht erweitern? Etwa ein Fünftel der Schüler wäre dafür: 21 % möchten Mathematik auf deutsch haben, 18 % Naturkunde, je 12 % Geschichte und Musik. Warum will ein Teil der Schüler mehr deutschsprachigen Unterricht? Um mehr Deutsch zu lernen? Wohl kaum. Schon verschiedene Eltern haben deutschen Lehrern gegenüber betont, daß sie ihre Kinder nicht allein des Deutschen wegen in eine deutsche Schule schicken. Andere nahmen ihre Kinder auch sofort von der Schule, als das Kind wegen mangelhafter Leistungen im Fach Deutsch ein Schuljahr wiederholen sollte. Wenn die Schüler mehr Fächer auf deutsch unterrichtet haben wollen, dann muß man das wohl mehr auf die Unterrichtsart des deutschen Lehrers und die deutsche Methode zurückführen als auf das jeweilige Fach. „Wichtig ist die Methodik, nicht die Sprache in diesem Fach!" (Luchner). Dieses Kompliment deutschen Lehrern gegenüber reicht aber noch nicht aus, den Deutschunterricht auszudehnen. Vielmehr muß die Frage gestellt werden, welchen Gewinn der Schüler für die Erlernung der Sprache haben könnte, wenn z. B. Mathematik auf deutsch unterrichtet wird. Sicher, der mathematische Unterricht „gibt dem Deutschen neue Möglichkeiten der Annäherung an die Kinder in sprachlicher Hinsicht" (Onnen). Aber im Fach Mathematik geht es in erster Linie um den Kenntniserwerb. Wie aber soll sich ein Kind mathematische Kenntnisse aneignen, wenn es die Unterrichtssprache nicht oder nur teilweise versteht? Wie soll es Textaufgaben lösen, die neben dem mathematischen auch noch ein sprachliches Problem enthalten?

Von den befragten Schülern gehören 61 % im Deutschunterricht der Fremdsprachengruppe an. Bei etwa der Hälfte von ihnen müßte man mit schweren sprachlichen Problemen in einem deutschsprachigen Mathematikunterricht rechnen. Für sie ergäbe dieser Unterricht zwei wesentliche Nachteile: sie wären im Kenntniserwerb behindert und würden „unlustvolle Erfahrungen" (Wieczerkowski) machen, die sich vermutlich bald auf die Deutsche Schule als gesamte übertragen würden.

Wenn Onnen fordert, man sollte in Zügen mit leistungsschwächeren Schülern Sachunterricht in der Landessprache vermitteln, dann muß man diese Forderung sicher auf kleinere Schulen übertragen, die nicht klassenweise differenzieren können. Damit ergibt sich, daß an den kleinen Schulen ein intensiver Deutschunterricht erteilt wird und, um den Einfluß deutscher Methodik zu verstärken, eventuell noch die Fächer Musik, Zeichnen, Werken und Sport auf deutsch unterrichtet werden. An dieser Stelle muß bemerkt werden, daß Schüler, die im Anschluß an ihre Schulzeit in der Deutschen Schule Puerto Varas eine weiterführende deutsche Schule besuchten, dort bald Anschluß gefunden hatten und erfolgreich mitarbeiten konnten. Diese Schüler werden durch einen quantitativ geringeren Deutschunterricht in ihrer Schulausbildung also nicht benachteiligt.

Reicht ein reduzierter Deutschunterricht aus, um die Unterhaltung einer deutschen Schule sinnvoll erscheinen zu lassen? Wenn es gelingt, die bei der Befragung festgestellte grundsätzlich positive Einstellung dem Deutschen gegenüber zu erhalten, muß man diese Frage bejahen. Man sollte sich aber vor der Fehleinschätzung hüten, diese Einstellung durch verstärkten deutschsprachigen Unterricht noch zu verbessern. 17 % der befragten Schüler wollten kein weiteres Fach in deutscher Sprache vermittelt bekommen (davon 65 % aus der Fremdsprachengruppe). Rechnet man diejenigen dazu, die Schwierigkeiten bekommen

und aufgrund der unlustvollen Erfahrungen zu einer ablehnenden Haltung gelangen, so kann sich der Anteil leicht auf 30 % erhöhen.

Die kleinen Schulen sollten sich bemühen, die positive Einstellung ihrer Schüler zu erhalten. Von den befragten Schülern wollen 46 % nach Abschluß der achtjährigen Grundschule (enseñanza básica) an der Deutschen Schule Puerto Varas eine weiterführende deutsche Schule besuchen. Wenn wir diesen Prozentsatz erhalten oder gar erhöhen können, haben wir der deutschen Sache mehr gedient, als wenn wir zwar mehr Deutsch unterrichten, die Schüler aber später aufgrund einer ablehnenden Haltung zu anderen Schulen gehen und dort schnell das mühsam erlernte Deutsch wieder vergessen.

Das Internationale Abitur

Berichtigungen und Ergänzungen zu dem Aufsatz von H. Riegel, Montevideo, in DdLiA Heft 9/1970

Von Dr. H. Fischer-Wollpert, Frankfurt/M.

Der Aufsatz von H. Riegel, Montevideo, über das Internationale Abitur (DdLiA Heft 9/70, S. 237—239) stellt einige Tatsachen ungenau dar, so daß bei dem Leser Illusionen entstehen können über den Charakter der Prüfung und über die damit eröffneten Möglichkeiten. Als Mitglied des Council und des Executive Committee des Internationalen Abiturs möchte ich ihn daher in folgenden Punkten berichtigen und ergänzen:

1. Eine Schule kann zum Internationalen Abitur nur zugelassen werden, wenn sie sich verpflichtet, *nach* der 10. Klasse (bzw. O Level) die Schüler in einem mindestens zweijährigen, die erforderliche Zahl von Fächern umfassenden Kurs auf die Prüfung vorzubereiten; nur solche Schüler werden zugelassen, die nachweisen, daß sie mindestens zwei Jahre nach der 10. Klasse (bzw. O Level) an einem solchen Kurs teilgenommen haben. Selbstverständlich kann ein „Sonderzweig", wie Herr Riegel ihn vorschlägt (S. 238/9), nur nach Genehmigung durch den Schulträger und diejenigen Stellen eingerichtet werden, die für Struktur, Lehrziele und Finanzierung der Schule zuständig sind. Das Internationale Abitur hat nicht den Ehrgeiz, überall an die Stelle landesüblicher Abschlüsse zu treten, es ist nach der Definition vor allem gedacht für „multinational schools of high standing".

2. Das Diplom des Internationalen Abiturs erhält nur, wer die gesamte Prüfung — in allen 6 Prüfungsfächern und den beiden Zusatzfächern (vgl. unten) — bestanden hat. Selbstverständlich können sich die Abmachungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse immer nur auf Kandidaten beziehen, die das Diplom nach Bestehen der gesamten Prüfung erworben haben. Während der Versuchszeit bis 1975 ist einzelnen Schulen gestattet worden, Kandidaten in nur einem oder einigen Fächern teilnehmen zu lassen. Diese Regelung soll während der Versuchsperiode sowohl der Organisation des Internationalen Abiturs wie der teilnehmenden Schule zugute kommen. Die Schule kann auf diese Weise herausfinden, ob ihre Schüler in dem einen oder anderen Fach den Anforderungen des

Internationalen Abiturs genügen; und die Organisation des Internationalen Abiturs will Erfahrungen über das Niveau der Schulen in verschiedenen Erdteilen sammeln. Selbstverständlich erhalten Schüler, welche die Prüfung nur in Einzelfächern abgelegt haben, nicht das Diplom des Internationalen Abiturs, sondern nur eine Bescheinigung über die Teilnahme. Diese Regelung ist ausdrücklich auf die Versuchsperiode bis 1975 beschränkt, in der möglichst umfassende Erfahrungen gesammelt werden sollen. Es braucht nicht besonders betont zu werden, daß von irgendeiner „Anerkennung" dieser Bescheinigungen oder von irgendwelchen Berechtigungen, die durch eine solche Teilnahme erworben würden, keine Rede sein kann. Eine Teilprüfung dient immer nur der Information und zwar sowohl der Schule wie der Organisation in Genf.

3. Der Kurs zur Vorbereitung auf das Internationale Abitur kann nicht im 3. Liceojahr, wie auf S. 239 vorgeschlagen wird, angeboten werden. Dem stehen nicht nur die Bestimmungen der Prüfungsordnung entgegen, es ist für einen Schüler vor der 11. Klasse auch völlig unmöglich, den Anforderungen des Kurses zu genügen, wie jedermann in den veröffentlichten Lehrplänen lesen kann. Kandidaten aus der Deutschen Schule Montevideo haben an der Prüfung nur in je 1—2 Nebenfächern teilgenommen (wie auf S. 237 bestätigt wird), nicht ein einziger in einem Hauptfach mit den für die Prüfung charakteristischen Anforderungen. Diejenigen der Kandidaten aus Montevideo, die in einem Nebenfach bestanden haben, wissen wenig über ihre Aussichten, einmal die gesamte Prüfung zu bestehen. Es ist nicht sinnvoll für eine Schule, Kurse für das Internationale Abitur nur in einigen Nebenfächern anzubieten. Denn selbst ein Bestehen in einem Nebenfach ist nicht beweiskräftig für das Bestehen der Gesamtprüfung: Ein Schüler, der in einem isolierten Nebenfach bestanden hat, kann keine Schlüsse darauf ziehen, wie er abschneiden würde, wenn er sich gleichzeitig auf die Prüfung in 3 Haupt-, 3 Neben- und 2 Zusatzfächern vorbereiten und sicher einer Prüfung in den genannten 8 Fächern unterziehen müßte.

4. Die Nostrifizierungsprüfung in der Bundesrepublik erstreckt sich nicht nur auf 2 Fächer, wie auf S. 238 behauptet wird. Sie wird in allen Ländern der Bundesrepublik, nicht nur in einem abgehalten. Aber nur deutsche Staatsangehörige können sie ablegen. Selbstverständlich kann eine Nostrifizierungsprüfung zum Internationalen Abitur erst nach der Anerkennung durch die KMK abgehalten werden.

5. Die zusammenfassende Übersicht, die auf S. 239 von dem Internationalen Abitur gegeben wird, ist so verkürzt, daß der Leser sich daraus kaum ein zutreffendes Bild von der Prüfung machen kann. Über die hohen Anforderungen in den Hauptfächern, die den Charakter der Prüfung — und des vorbereitenden Kurses — bestimmen, ist nichts gesagt. Es wird nicht erwähnt, daß zusätzlich zu den aufgezählten Fächern jeder Kandidat in 2 weiteren Fächern („Theory of Knowledge" und „World Literature in Translation") unterrichtet und geprüft werden muß. Es ist nicht richtig, daß alle Nebenfächer schon am Ende des vorletzten Jahres mit einer Prüfung abgeschlossen werden können, höchstens 2 von ihnen dürfen unter gewissen Einschränkungen vorgezogen werden.

Diese kurze Zusammenstellung, die nur auf die wichtigsten Unrichtigkeiten und Unklarheiten eingehen konnte, zeigt, wie unmöglich es ist, auf 2½ Seiten eine Prüfung wie das Internationale Abitur nur unter dem Gesichtspunkt der

Opportunität darzustellen. Das Internationale Abitur wurde entworfen, um in internationalen Schulen mit einer Schülerschaft aus vielen Nationen und in nationalen Schulen mit zweisprachigen Zweigen eine adäquate Abschlußprüfung zu bieten. In ihr werden einzelne Merkmale, die sich in nationalen Systemen bewährt haben, beibehalten, jedoch längst nicht in dem Maße, wie Schulen es tun müssen, die von den nationalen Behörden (auch zweier Länder) getragen werden. In dem Plan zu einem Internationalen Abitur wurde versucht, mit einer Internationalen Erziehung Ernst zu machen, wie die Lehrpläne beweisen. Es geht nicht ausschließlich darum, den Absolventen solcher Schulen einen gesicherten Zugang zu den Universitäten anderer Länder zu ermöglichen; die Gleichartigkeit der Erziehung, die in dem unerläßlichen Vorbereitungskurs gegeben wird, soll es ermöglichen, daß Kinder ohne Zeitverlust zu einem Schulabschluß kommen, deren Eltern wegen ihrer beruflichen Tätigkeit von einem Land in ein anderes versetzt werden.

Die Entscheidung, ob eine Schule einen Teil ihrer Schüler auf das Internationale Abitur vorbereitet, sollte nicht nur um praktischer Vorteile willen getroffen werden. Die Lehrpläne für alle Fächer sind aus einer Zusammenarbeit von Hochschullehrern und Gymnasiallehrern aus vielen Ländern entstanden; mit ihren Absichten und ihrem Inhalt wird sich auseinandersetzen müssen, wer an die Einführung des Internationalen Abiturs an seiner Schule denkt[1]).

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Zur weiteren Förderung der Diskussion pädagogischer Fragen, insbesondere der, die das Fach Deutsch als Fremdsprache betreffen, hat die Zentralstelle die folgenden Bücher an die im Auslandsschulverzeichnis aufgeführten Schulen verschickt:

   Kaufmann, G., Grammatik der deutschen Grundwortarten, Hueber
   Freudenstein, R., Englisch an Gesamtschulen, Cornelsen
   Mager, Lernziele und programmierter Unterricht, Neuauflage 70
   Löf/Mallberg/Rosenthal, Vier Länder — eine Sprache (Natur och Kultur, Stockholm 1968)
   Athen/Ballier, Rechnen und Mathematik für Schüler und Eltern. Die Neue Mathematik 1.—13. Schuljahr (Bertelsmann Ratgeberverlag)

2. Während der letzten Monate des Jahres 1970 wurden von Vertretern der Zentralstelle die folgenden Dienstreisen durchgeführt:

   OStR Unger vom 8.—10. 11. 1970 nach Paris
   Kontaktaufnahme im französischen Unterrichtsministerium und im Staatssekretariat für kulturelle Zusammenarbeit über Fragen des Deutschunterrichts an Regierungsschulen im frankophonen Afrika

[1]) Die Lehrpläne für die Fächer und die Bestimmungen der Prüfungsordnung sind zusammengefaßt in einer Broschüre „General Guide to the International Baccalaureate", die gegen eine Schutzgebühr von 4,50 Schw. Fr. vom International Baccalaureate Office (12, Chemin Rieu, in Genf) bezogen werden kann.

Abt.Präs. Onnen vom 9.—10. 11. 1970 nach Paris
Besprechungen in der Botschaft und im Kulturinstitut
OSchR Becker vom 8.—29. 11. 1970 nach New York, Washington, Boston und Philadelphia
OSchR Dr. Veuhoff und OL Schuh vom 15.—22. 11. 1970
Besuch der deutschen Schulen in Portugal und Teilnahme an der regionalen Veranstaltung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Lissabon
RR Stawitz vom 18. 11.—8. 12. 1970 nach Kolumbien (Medellín, Barranquilla) und Perú
OSchR Dr. Vix vom 22.—29. 11. 1970 nach Brüssel
Teilnahme an einer regionalen Schulleitertagung
Abt.Präs. Onnen und ORR Diekert vom 24. 11.—9. 12. 1970 nach Mexico-Stadt/Puebla
OSchR Klemp vom 25. 11.—8. 12. 1970 nach Kolumbien und Perú
SchR Moritz vom 7.—12. 12. 1970 nach Rotterdam und Antwerpen

3. Am 21. Oktober 1970 wurde in Bonn unter dem Vorsitz von OSchR Dr. Krog eine weitere Arbeitssitzung über „Sprachdiplom für Auslandsschulen" durchgeführt.

4. Am 5. und 6. November 1970 trafen sich im Goethe-Institut Liblar bei Köln die wissenschaftlichen Berater für das Unterrichtswerk zu ihrer 6. Arbeitssitzung.

5. Die Schulen mögen interessierte Deutschlehrer darauf hinweisen, daß das Goethe-Institut im Sommer spezielle Fortbildungskurse für ausländische Deutschlehrer durchführt, die jeweils 3 Wochen dauern.

Anfragen und Anmeldungen:
Goethe-Institut, Referat Sommerkurse
8 München 23, Kaulbachstraße 91/IV
Telefon 34 70 65

6. Im Zuge der Arbeiten für das Unterrichtswerk und das Sprachdiplom wurde in der Zentralstelle ein Arbeitspapier erstellt, das den Schulen zur Anregung mitgeteilt werden soll.

Der Leiter der Zentralstelle, Abteilungspräsident Onnen, und seine Mitarbeiter wünschen allen, die im In- und Ausland für das Auslandsschulwesen arbeiten, ein gutes Jahr 1971. Sie bedanken sich für die freundlichen Grüße und guten Wünsche, die ihnen übermittelt wurden.

Zitat: Dom Helder Camara am 23. Oktober 1970 in Bonn vor dem Deutschen Arbeitskreis für Entwicklung und Frieden:
„Denken Sie daran, daß es dringend erforderlich ist, sich brüderlich, aber bestimmt gegen den wirtschaftlichen Imperialismus und den aus ihm entstehenden Neokolonialismus zu wenden.
Prangern Sie in diesem Zusammenhang auch den Imperialismus auf kulturellem Gebiet an, denn er bahnt den Weg für wirtschaftlichen Strukturalismus und damit für den wirtschaftlichen Imperialismus."

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Ibbeken, Hajo, OStR	1000 Berlin 37, Königstr. 2	Reiselektor Umeå (Schweden)
Ehlers, Kai Jens, OStR	2160 Stade, Voßkuhl 17	ES Luxemburg
Rieger, Hedda, Kg	2420 Eutin, Wilhelm-Wisser-Str. 58 b	DS Las Palmas de Gran Canaria
Merkes, Helmut, OStR	5100 Aachen, Am Kupferofen 46	PH Istanbul

Afrika:

Mehringskötter, Hans, StR	4630 Bochum, Bongardstr. 21	Lycée Gaston Berger, Kaolack (Senegal)
Schröder-Hilgendorff, Helga, RSL	4452 Freren, Mühlenstr. 27	DS Lagos (Nigeria)
Dörsam, Heide, Sond	7700 Singen, Susostr. 11	Coll. Moderne Sokodé (Togo)
Scheurlen, Wolfgang, StR	7240 Horb, Nordring 88	Ec. Normale Sup. Atakpamé (Togo)
Biesalski, Jochen, StR	3320 Salzgitter-Lebenstedt, Hans-Böckler-Ring 25	HPS Windhoek

Amerika:

Isernhagen, Walter, RSL	2400 Lübeck, Brandenbaumer Landstr. 25 a	DS San José (Costa Rica)
Möbius, Siegfried, VL	4509 Bad Essen, Deutsch-Kroner-Str. 3	DS Santiago de Chile
Hennecke, Norbert, VL	4200 Oberhausen, Düppelstr. 122	DS Osorno
Lauer, Margret, JL	3001 Wettbergen, Tulpenweg 13	DS Temuco

Aus aller Welt

Deutschland

139. Plenarsitzung der KMK

Die *Kultusminister und -senatoren der Länder* traten am 8./9. Oktober 1970 in Frankenthal/Pfalz und Speyer zu ihrer 139. Plenarsitzung zusammen. Über die Beratungen heißt es in einer Pressemitteilung des Sekretariats der KMK: Ministerpräsident Kühn nahm in seiner Eigenschaft als Bevollmächtigter der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die *deutsch-französische Zusammenarbeit* am zweiten Sitzungstag an den Beratungen der Kultusministerkonferenz über die von französischer Seite geforderte Änderung des Hamburger Abkommens hinsichtlich der Sprachenfolge und der Förderung des französischen Sprachunterrichts an deutschen Schulen teil. Der Wunsch der französischen Regierung geht dahin, eine völlige Gleichstellung des französischen mit dem englischen Sprachunterricht zu erreichen. In einer eingehenden Aussprache wurden alle Aspekte der Problematik einer *Änderung der Sprachenfolge im Hamburger Abkommen* erörtert. Die Kultusminister brachten dabei ihren übereinstimmenden Wunsch zum Ausdruck, sobald es die Personal- und Finanzlage zuläßt, eine Öffnung aller Schulen für ein möglichst großes Angebot an

modernem Fremdsprachen-Unterricht anzustreben, so daß außer Englisch und Französisch auch andere Fremdsprachen, so z. B. die Sprachen der europäischen Nachbarvölker, an deutschen Schulen erlernt werden können; andererseits mußte auf die Bedeutung der immer wieder von allen Bevölkerungsgruppen geforderten größtmöglichen Einheitlichkeit der Lehrpläne in den Schulen und insbesondere in der Sprachenfolge hingewiesen werden. Eine prinzipielle Änderung des Hamburger Abkommens wurde jedoch nicht empfohlen.

Im Rahmen eines Zwischenberichts über die Beratungen des Schulausschusses zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe — Sekundarstufe II — wurde die Berücksichtigung des *Sports als Unterrichtsfach* erörtert. Die Minister stellten übereinstimmend fest, daß eine Abwahlmöglichkeit des Faches Sport in der Oberstufe nicht vorzusehen ist. — Die *„Vereinbarung über Abendgymnasien"* (Beschluß vom 3./4. 10. 1957) wurde neu gefaßt, um eine Lockerung der Verpflichtung zur Berufstätigkeit sowie eine Erleichterung hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnisse zu ermöglichen. Die Konferenz billigte in Übereinstimmung mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz eine *Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Pharmazie* und beschloß, dem Bund/Länder-Planungsausschuß nach dem Hochschulbauförderungsgesetz eine erneute *Abiturientenbefragung* für 1971 vorzuschlagen. Auf Empfehlung des Ausschusses für Kunst und Erwachsenenbildung wurde der Einrichtung eines *nationalen Wettbewerbs zur Förderung junger deutscher Künstler* bei internationalen Musikwettbewerben im Grundsatz zugestimmt.

Harmonisierung der Lehrerbildung und -besoldung

Im Mittelpunkt der Konferenz standen ausführliche Beratungen über die Harmonisierung der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung, denen die Anregungen und Forderungen aus einem Informationsgespräch mit den Vertretern der Lehrerverbände vom 17. September 1970 und die nachfolgenden Arbeiten einer *ad hoc-Arbeitsgruppe* der Kultusministerkonferenz zugrundegelegt wurden. Die Minister und Senatoren einigten sich auf die wesentlichen *Grundzüge einer Rahmenvereinbarung über Lehrerbildung und Lehrerbesoldung*, die bei dem nächsten Zusammentreffen der Kultusminister beschlossen und unterzeichnet werden soll. Bisher sieht diese Vereinbarung u. a. vor: alle Lehrer sollen künftig eine sechssemestrige oder achtsemestrige wissenschaftliche Ausbildung erhalten und einen achtzehnmonatigen Vorbereitungsdienst ableisten. Nach einer Übergangsphase wird es folgende *drei Lehrämter mit stufenbezogenem Schwerpunkt* geben: Lehramt für die Primarstufe, Lehramt für die Sekundarstufe I, Lehramt für die Sekundarstufe II. Bei Verwirklichung dieser Grundsätze soll die *Besoldung* folgendermaßen geregelt werden: Eingangsstufe für ein Lehramt mit stufenbezogenem Schwerpunkt soll die Eingangsstufe des höheren Dienstes sein.

Wie hierzu im einzelnen noch zu erfahren ist, soll das Studium zum Lehramt für die Primarstufe künftig außer dem für alle Lehrämter verbindlichen erziehungswissenschaftlichen Studium ein *vertieftes erziehungswissenschaftliches Studium* (mit Schwerpunkt Didaktik der Primarstufe) und das *Studium eines Faches* umfassen. Der künftige Lehrer mit dem Lehramt für die Sekundarstufe I muß neben dem erziehungswissenschaftlichen Studium zwei Fächer studieren, während der Lehrer der Sekundarstufe II entweder ein Fach in vertiefter Weise plus erziehungswissenschaftlichem Studium bei einer Mindeststudiendauer von sechs Semestern oder ein Fach in vertiefter Weise, ein weiteres Fach und das obligate erziehungswissenschaftliche Studium bei einer Mindeststudiendauer von acht Semestern studiert haben muß. In einigen Ländern wird u. U. nur die zweite genannte Form des Lehramtes für die Sekundarstufe II eingeführt werden, weil man hier für diese Stufe den Zweifächerlehrer (bzw. Anderthalbfächerlehrer) mit mindestens achtsemestrigem Universitätsstudium für diese Schulstufe als notwendig ansieht. Diese Form des Lehramtes für die Sekundarstufe II soll im übrigen besoldungsmäßig als erweitertes Lehramt gelten. Teilweise wird auch für die anderen Schulstufen ein erweitertes Lehramt angestrebt, doch ist darüber dem Vernehmen nach noch

keine volle Einigung unter allen Ländern erzielt worden.

Die von dem Vorbereitungsausschuß „Fernstudien im Medienverbund" vorgelegten Empfehlungen wurden von der KMK als Arbeitsgrundlage für die endgültige Phase der Verwirklichung sowie für die weiteren Beratungen mit der Ministerpräsidentenkonferenz und der Finanzministerkonferenz gebilligt; die notwendige Experimentierphase soll durch das Deutsche Institut für Fernstudien koordiniert werden. Die Empfehlungen sollen nunmehr auch unverzüglich in die Beratungen der Bund/Länder-Kommission für Bildungsplanung eingebracht werden. (akd 15. 10. 70)

Europa

Deutsch-französisches Abitur

Die Möglichkeit der Schaffung eines deutsch-französischen Abiturs sowie die Gründung eines deutsch-französischen Zentrums für höhere Bildung haben der französische Unterrichtsminister Olivier Guichard und der Bevollmächtigte der Bundesrepublik für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des deutsch-französischen Vertrages, der Nordrhein-Westfälische Ministerpräsident Heinz Kühn, bei ihren Gesprächen am 9. September 1970 in Paris erwogen bzw. beschlossen. Sie kamen ferner überein, den Austausch von Volksschullehrern zwischen beiden Ländern zu intensivieren, um den Unterricht der deutschen bzw. der französischen Sprache in den Grundschulen des Nachbarlandes zu erweitern. Das deutsch-französische Abitur soll den Zweck haben, die betreffenden Abiturienten ohne besondere zusätzliche Prüfungen zu Universitätsstudien in den beiden Ländern zu berechtigen. In Grenoble und Sèvres sollen zu diesem Zweck Institute nach dem Modell des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Saarbrücken entstehen.

(Informationsblätter der Französischen Botschaft vom 30. 9. 1970)

Sonstige Länder

70 Jahre Deutsche Schule Córdoba (Argentinien)

Der Jahresbericht 1969 gibt einen umfassenden Überblick über die Geschichte der 1899 gegründeten Schule. Die Schülerzahl stieg im Berichtsjahr auf 550 Kinder an, davon 355 Jungen und 195 Mädchen, überwiegend argentinischer Nationalität. Für den 1969 begonnenen Sekundarzweig werden vier weitere Klassenräume errichtet.

Neue „Deutsche Schule Windhoek"

Die frühere deutschsprachige Abteilung der Orbanschule in Windhoek ist verselbständigt worden und hat den Charakter einer „Deutschen Staatsschule" (wie bisher Tsumeb und Otjiwarongo) angenommen. Unter dem Namen „Deutsche Schule Windhoek" hat sie ihre Unterrichtstätigkeit in den neu errichteten Gebäuden mit Beginn des Schuljahres 1970 aufgenommen.

(Der Name „Deutsche Schule Windhoek" hat bereits zu vielen Irrtümern und Mißverständnissen geführt, weil in der Öffentlichkeit bisher als die „Deutsche Schule" die Höhere Privatschule Windhoek angesehen und bezeichnet wurde und noch wird.)

Die Regierungsschule „Deutsche Schule Windhoek" wird zur Zeit von 349 Schülern und Schülerinnen der Klassen Sub A bis Standard V (einschließlich) besucht. Heute sind 60 Kinder in dem noch gemischtsprachigen Regierungsheim untergebracht.

(Aus Heft 17 der Schulzeitung der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek)

Buchbesprechungen

Herbert Wiesner / Irena Živsa / Christoph Stoll: **Bibliographie der Personalbibliographien** zur deutschen Gegenwartsliteratur. Nymphenburger Verlagsbuchhandlung, München 1970. 359 S., Ppb. DM 19,80.

Das Buch, eine Gemeinschaftsarbeit, bringt eine bibliographische Erfassung der vorhandenen Personalbibliographien, d. h. ein Verzeichnis von Monographien und Forschungsberichten über die personal-bibliographische Arbeit zu rund 500 deutschsprachigen Autoren des 20. Jh. Aufgenommen sind auch solche Autoren, deren Werk um 1910 abgeschlossen vorlag und heute in einzelnen Strömungen weiterwirkt. Freilich war das Vorhandensein einer Bibliographie Voraussetzung für die Aufnahme; so vermißt man u. a. Siegfried Lenz. Das will bei dieser immensen Leistung nichts heißen. Vor allem ist das Verzeichnis gedacht als praktisches Hilfsmittel für Kritiker, Redakteure, für jeden mit Literatur dieses Jahrhunderts Beschäftigten. Wer am Beginn einer Arbeit über neuere Literatur steht oder eine rasche Auskunft sucht, erhält hier Anregung und Ausgangspunkt für weitere, besonders an die Gegenwart heranführende Nachforschung oder eine notwendige Ergänzung der Dichterlexika. Die Anordnung des Materials erfolgt weithin chronologisch, wenn nicht in Form von Hinweisen auf Vorarbeiten verwiesen werden muß. Das Werk unterstützt das Proseminar bei der Einführung in bücherkundliche Arbeiten, aber auch jeden Studenten, der auf diese in Jahren erarbeiteten Spezialkenntnisse zurückgreifen muß. C. Schneider

Marianne Kesting: **Panorama des zeitgenössischen Theaters.** 58 literarische Porträts. Revid. u. erweit. Neuausg. R. Piper & Co., München 1969. 353 S., 60 Abb., Ppb. DM 16,80.

Das 1962 erschienene Buch liegt in Neufassung vor. Anstelle von fünf gestrichenen Beiträgen wurden 15 neu aufgenommen. Die Verfasserin ist Mitherausgeberin der „Collection Theater" beim Verlag Kiepenheuer u. Witsch, Köln, und bekannt durch ihre Kritiken in der „Zeit" und der „FAZ". Sie verfügt über die wohl umfassendsten Kenntnisse des modernen Theaters und „dekuvriert" sich (ein Lieblingsverb) als Meisterin der kritischen Analyse. Diese beruht freilich auf Spontaneität und Bekenntnis. Damit provoziert sie den Widerspruch. Aber das ist die Absicht. Der Anregungen sind viele. Ein Buch wie das vorliegende drängt nach ständiger Ergänzung. Der Nichtfachmann kann da nicht mithalten. Aber wer im Unterricht das moderne Drama nicht ausklammern will (und wer darf das?), braucht einen Einstieg. Zwar gibt Kesting kein Dramenlexikon oder keinen Schauspielführer, aber wertvollste Strukturanalysen im modernen Drama, das zum Gleichnis der condition humaine wird. Man begreift das „Ärgernis" des heutigen Theaters, das mit dem Einbruch der „inneren Sicht" alle Elemente des Dramas ihrer ursprünglichen Bedeutung entfremdet und umfunktioniert. Autonomie der Sprache, Lähmung des Handelns, Abbruch der zwischenmenschlichen Beziehungen, Einsamkeit und Kontaktlosigkeit, Feld der Reflexionen, Terrain eines unendlichen Empirismus, experimentelle Variationen und schließlich Utopien sind Symptome des zeitgenössischen Theaters. Die Verfasserin lädt uns zu diesem beunruhigenden Gang durch die reiche Theatergalerie voller verborgener Schönheiten, leidenschaftlicher Kämpfe, meisterhafter Konzeptionen und unheilvoller Prophetien einer Weltdeutung ein. Aus dem deutschen Sprachraum werden analysiert: Brecht, von Horvath, Frisch, Dürrenmatt, Nelly Sachs, Zuckmayer, H. G. Michelsen, Hochhuth, Wünsche, Peter Hacks, Tankred Dorst, Grass, Hildesheimer, Paul Pörtner, Walser, Weiss und Handke. Das Werk schließt mit einem „Ausblick auf einige jüngere deutsche Dramatiker", die „ganz einfach neu beginnen" möchten, „auf einem Terrain, auf dem sich schon viel, vielleicht allzu viel abgespielt hat". C. Schneider

Hubert Ivo: **Kritischer Deutschunterricht** (Diesterwegs Rote Reihe). Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1969. 128 S., kart. DM 11,50 (Bestellnr. 1618).

Die aktuelle „Rote Reihe" bei Diesterweg setzt hier mit den Zielvorstellungen eines engagierten Deutschlehrers, eines „Reflektikers", ihre Beiträge zur modernen Unterrichtspraxis fort. Der Verf. fügt vier Aufsätzen, in denen er seit 1964 seine Gedanken a. a. O. bereits ausgesprochen hat, drei Untersuchungen hinzu: 1. Anmerkungen zu Problemen der Lernzielbeschreibung im Fachbereich Deutsch, 2. Das Lehrgangsprinzip im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe, 3. Die Einheit von Fachwissenschaft und Didaktik (= Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer). Diese drei Diskussionsbeiträge führen von der Bestandsaufnahme: „Unzeitgemäßer Literaturunterricht" zu einem „Entwurf einer Systematik grundlegender didaktischer Fragen des Deutschunterrichts". Eine heikle Sonderfrage untersucht der Aufsatz: „Gymnasialer Deutschunterricht und politische Bildung". Diese Themenaufzählung konnte nicht ausgespart werden; man erkennt hier ernste Probleme, mit denen sich heute jeder Schulgermanist auseinandersetzen muß. Der deutsche Auslandslehrer, dessen Unterrichtsprinzip Vermittlung der deutschen Sprache heißt, muß diese fachdidaktischen Reflexionen zur Kenntnis nehmen. Dabei werden manche Krisenaspekte draußen nicht in der Schärfe auftreten, da eine Auslandsschule oft als „Einheitsschule" vom Kindergarten bis zum Sekundarzug organisiert sein wird. Anderseits wird Abschied zu nehmen sein von der unterschwelligen Vorstellung, daß in der Vermittlung der deutschen Sprache ein geschlossenes Deutschlandbild verpackt liegt oder daß sogar die Wunderdroge deutscher Disziplinerziehung als Nebenfrucht abfällt. Der Stellenwert der deutschen Sprache findet die rechte Skala vor allem im Ausland. Das Verlagern der deutschen Sprache über die Auslandsschule hinaus in Institute mit ihren Dozenturen wird hier aus einer Kritik begreiflich, der man es zunächst nicht zutraut. Im ganzen läßt sich eine wirklich intensive Beschäftigung mit diesen Problemen nur bei Spezialisierung meistern. Für die Arbeit des deutschen Sprach- und Literaturlehrers bringt sie dazu den Vorteil mit sich, die nationale Einengung seines Gebietes nicht nur zufällig und sporadisch, sondern methodisch und konsequent beseitigen zu können. C. Schneider

Walter Hoffmann: **Literatur in Wissenschaft und Unterricht.** Eine didaktische Untersuchung (Westermann Taschenbuch 65). Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1969. 236 S., kart. DM 8,80 (Best. Nr. 167 065).

Eines ist Forschung und Lehre, ein anderes der Unterricht. Diese didaktische Untersuchung gliedert sich in eine kritische Überprüfung des Gegenstandes (Literaturwissenschaft) und der Wege zur angemessenen Erfassung (Literaturunterricht). Für den Didaktiker heißt das: einerseits Aufrechterhalten der Einheit von Forschung und Lehre, wobei Lehre als Diskussion und Verifizierung von Forschungsergebnissen definiert werden muß, andererseits Forderung für den Lehrenden, eine große Zahl von Lernenden nach den Bedingungen einer gegenwartsbewußten Germanistik zu unterrichten. Letzteres bedeutet, sich freimachen von den Hypotheken, die ihre Gründer aufgenommen haben. So wird Literatur hier verstanden als gesellschaftlicher Prozeß. Wenn das so ist, muß eine Reform der Institutionen des germanistischen Studiums einsetzen. Das geschieht weithin. Hier weist nun ein Didaktiker, ein Studienseminarleiter, fußend auf bemerkenswerter Belesenheit der neuesten Beiträge, Wege, die das geistige Leben junger Menschen zu geistiger Lebendigkeit wecken, die sich definieren läßt als „Fähigkeit zu einem divergenten, nonkonformistischen Denken" (S. 12). Die Anlage verrät den Systematiker. Den drei Kapiteln (Literaturwissenschaft) des 1. Teils entsprechen die drei Kapitel (Literaturunterricht) des 2. Teils; der 3. Teil = 7. Kapitel „Analyse und Planung" gliedert die Literaturdidaktik als Theorie in Intentionalität, Thematik, Methodik + Unterrichtsmedien und Einzelstunde. Der Anhang bringt drei Unterrichtsentwürfe für die Primen (Goethe, Über allen Gipfeln; Schiller, Die Räuber; Goethe, Faust I/II). Daraus erhellt, daß bei aller wohltuenden Kritik es doch (noch) bei der Klassik endet. Aber anders: Goethes Gedicht intendiert Distanzerlebnis plus Verbundenheitserfahrung, die die In-

itiation in historisches Sehen ausmachen (S. 199). „Die Räuber" zeigen dem Schüler, daß eine vergangene Wirklichkeit an Aktualität verloren hat, aber eine wichtige Station auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft bedeutet, ferner, daß das Spiel auf dem Theater immer „ernste" Gehalte aus der ideologischen Verfestigung löste und daß der Wille zur Orientierung und die Informationsbeschaffung und -auswertung an Erkenntnisse und Einsichten gebunden sind (S. 206). Auch die Faust-Stunde macht, das wird deutlich, die „Didaktischen Informationen des Berliner Arbeitskreises Didaktik" (G. Otto, W. Schulz) fruchtbar, die den Drei-Schritt empfehlen: kognitive, pragmatische und emotionale Dimension.

C. Schneider

Erwin Schwartz: **Die Grundschule.** Funktion und Reform. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1969. 203 S., br. DM 12,— (Bestellnr. 160 183).

Die Grundschule, das Stiefkind der Bildungsreform, hat in Prof. Erwin Schwartz in dem vorliegenden Buch einen vortrefflichen Anwalt gefunden. Der Autor nahm das 50jährige Jubiläum der Grundschule von Weimar zum Anlaß, um einerseits ihre Rückständigkeit und andrerseits die Notwendigkeit und Möglichkeit ihrer Reform aufzuzeichnen. Wer in der Schulpraxis steht, weiß durch die vielen Mängel und Unzulänglichkeiten, mit denen er sich tagtäglich auseinandersetzen muß, nur zu gut, wie recht der Verfasser mit seiner Kritik hat, und er weiß auch, daß es unerläßlich ist, die hier dargelegten Forderungen einer tiefgreifenden Reform recht bald zu verwirklichen. Der Auslandslehrer stellt bei der Lektüre mit Genugtuung fest, daß viele der erziehungswissenschaftlichen Grundsätze, die Prof. Schwartz seinen Reformvorschlägen zugrunde legt, in deutschen Auslandsschulen schon vor Jahren beachtet und realisiert wurden, wie die Erkenntnis, daß der Kindheit und der Vorschulerziehung eine besondere Bedeutung als Phase erhöhter Bildsamkeit zukommt. Die These von der „deutschen Auslandsschule als Wegbereiterin neuer Erziehungsgedanken" findet hier erneut ihre Bestätigung. Auch der weitgespannte internationale Rahmen, die vielen Forschungsergebnisse ausländischer Psychologen, Soziologen und Pädagogen machen das Buch zu einer Fundgrube für den Auslandsschulpraktiker. Und wer in den Heimatschuldienst zurückgekehrt ist, kann sich mit guten Gründen der Forderung anschließen, unseren Kindern in der Grundschule endlich das zu geben, „was wir ihnen bisher schuldig geblieben sind."

A. Wehmeyer

Charles M. Barker / Helen Curran / Mary Metcalf: **Grundschule und moderne Mathematik.** (The „New" Math. For Teachers and Parents of Elementary School Children. Practice Problems in the New Math.) Aus dem Amerik. übertr. von Dr. Hans Schupp. Verlag Julius Beltz, Weinheim 1969. 152 S., br. DM 6,80.

Das Eindringen der „modernen" Math. in die Schule bedingt eine Erweiterung der Basis. Grundschüler kommen mit Lehrstoffen „in Berührung, die bisher auf die weiterführenden Schulen beschränkt blieben" (wie Koordinatengeometrie, negative und rationale Zahlen). Das gedächtnismäßige Rechnenlernen tritt gegenüber dem Erfassen von Strukturen zurück; elementare Abschnitte der Mengenlehre werden schon im KG anschaulich dargestellt, sie „setzt sich durch alle Schulformen hindurch fort, weil sie sich als Band erweist, das die verschiedenen math. Disziplinen einen kann". Die amerik. Autoren wollen Lehrer und Eltern mit der modernen Mathematik und Lehrmethode bekanntmachen und schließlich zeigen, „daß trotz der ‚neuen' Math. das gewohnte ‚alte' Rechnen keineswegs vernachlässigt wird". Die 13 Kapitelüberschriften (Mathem. Aussagen; Mengen; Zählsysteme; Zahlen; Natürl. Zahlen-Rechenverbindungen und Eigenschaften; Ganze Zahlen; Rationale Zahlen; Andere Basen; Geometrie; Messungen; Koordinaten; Verhältnis; Statistik) lassen bereits die interessanten Konturen dieses „Neubaus" erkennen. Doch auch der einfache, sachlichklare, mitunter ungewohnte „Zuschnitt der Inneneinrichtung" wird dem Fachlehrer Freude bereiten; und vielleicht erfährt auch der Laie gerne, wie man das schriftliche Rechnen z. B. auf „mengentheoretischer

Grundlage" lernen kann. Andererseits könnten ihn zahlreiche „Trivialitäten" verdrießen und er manchmal den Eindruck haben, daß hier nach dem Grundsatz gelehrt würde: Warum einfach, wenn es kompliziert geht (z. B. wenn er als Formel für den Inhalt des Dreiecks liest: halbes Produkt der Maßzahlen irgendeiner Basis und der zugehörigen Höhe, statt wie gewohnt: Länge mal Breite durch 2). Jedes Kapitel dieses Lehrbuchs schließt mit sehr geschickt zusammengestellten Prüfungsaufgaben. Wie der umfangreiche Stoff erkennen läßt, umfaßt die „Grundschule" auch die Schuljahre 5 und 6. K. Nehling

Jürgen O. E. Körting / Helga Schuhe: **Mengenlehre im Anfangsunterricht.** Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1969. 96 S., Ppb. DM 4,80 (Bestellnr. 167 067).

Auf Grund der Richtlinien und Empfehlungen, die am 3. 10. 1968 von der KMK zur Modernisierung des Mathematikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen beschlossen wurden, werden ab 1972 auch die Grundschüler nicht mehr bloß „Rechnen" haben, sondern mit „Mengenlehre" beginnen, damit die Mathematik ihren Schrecken verliere. Dafür spricht man nun aber von einem Schrecken vieler Lehrer vor der Mathematik, weil nicht alle in der Mengenlehre „zu Hause sind" und es hier noch weitgehend an Lehrerfahrung fehlt. Darum wurde auch der Mathematiker J. O. E. Körting, als er 1967 zur Planungsgruppe der Gesamtschule Britz-Buckow-Rudow stieß, von vielen Kollegen nach dem Was, Warum und Wie gefragt. Im vorliegenden Band definiert und erläutert er auf 33 Seiten Grundbegriffe der Mengenlehre und schildert jeweils Unterrichtssituationen zur Einführung. Da sich seine praktischen Erfahrungen auf die Mittel- und Oberstufe bezogen, stellte — mit viel Geschick — eine Team-Kollegin von der Grundschule einen „Drei-Phasen-Mathematikplan" für das 1. Schj. auf. Helga Schuhe gibt hier, auf engstem Raume, einen guten Einblick in die Praxis und auch dem bereits Geübten eine Fülle von Anregungen. Ein durchgegliederter Lernzielkatalog, ein geordnetes Literaturverzeichnis sowie eine Zusammenstellung mathem. Begriffe und Zeichen schließen sich an, so daß — vielleicht für manche — lediglich die oft erwähnten „Muggelsteine" unerklärt bleiben. In einer Schlußbemerkung fragt J. O. E. Körting, wo nun das Rechnen bleibe. Nach Musil sei Mathematik „äußerste Ökonomie des Denkens", ein „Sparsamkeitsfanatismus der menschlichen Ratio" und ihr somit langwieriges, langweiliges Rechnen „zuhöchst zuwider". Jedoch stehe es außer Frage, daß die Schüler weiterhin Ende des 4. Schuljahres die vier Spezies und die Algorithmen des schriftlichen Rechnens beherrschen sollen. Diese preiswerte drucktechnische Verdichtung Berliner Gesamtschularbeit wendet sich auch an Eltern und Vorschulerzieher; an diese, weil nach Ansicht der Autorin etliches schon im KG vorweggenommen werden sollte (vor allem draußen muß auch die spracherzieherische Wirkung bedacht werden); an jene, damit sie einen hilfreichen Begriff von dieser „neumodischen Geschichte" bekommen.

K. Nehling

Josef Laux (Hrsg.): **Ganzheitliches Rechnen.** Leistungsmessung, Lerntheorie und Mathematik (Reihe „Der Unterricht in der Grundschule"). Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1969. 104 S., kart. DM 7,60 (Bestellnr. 92306).

Es ist unbestritten, daß der Mathematik-Unterricht einer neuen Grundlage bedarf. So wie die Weichen gestellt sind, wird die Schulmathematik auf die Basis der Mengenlehre gestellt werden. Auch die Autoren dieses Bandes, Mathematiker und Psychologen der jüngeren Generation, erkennen grundsätzlich „die Verwirklichung eines mengentheoretischen Ansatzes" an, verneinen jedoch den lerntheoretischen Ansatz der modernen Mathematik und meinen, „daß bei allen Neuerungen das in der Tradition Bewährte einzubeziehen sei". Sie messen dem Werk Johannes Wittmanns auch für die Zukunft große Bedeutung bei und glauben, daß viele Erkenntnisse aus seinem Entwurf „gerettet" und weiterentwickelt werden sollten. Die Beiträge „Lernbereitschaft und Lernerfolg im mathematischen Unterricht" (Prof. Dr. Valentin Weis) und „Lerntheoretische Voraussetzun-

gen zu Wittmanns ganzheitlichem Rechnen" (Dr. Josef Laux) diskutieren Probleme der psychologischen Grundlage und lerntheoretischen Konzeption für einen Mathematik-Unterricht in der Grundschule. Dr. Martin Glatfeld befaßt sich mit mathematischen Grundlagen in Wittmanns ganzheitlichem Rechnen, Prof. Dr. Rudolf Stübe im Thema „Die ‚ordinale Anreicherung' des ganzheitlichen Erstrechenunterrichts" mit der bisher vernachlässigten Behandlung der Relationen. Abschließend analysiert der Herausgeber in „Experimentelle Beiträge zum Rechnen im dritten Schuljahr" Rechenleistungen und vergleicht sie als Ergebnisse unterschiedlicher Methoden. Es überrascht nur die Höhe des ganzheitlichen **„Kantersieges"**. **K. Nehling**

Ernö von Kovaćs: Raketen-Einmaleins. Einführung in die elementaren Grundlagen der Himmelsmechanik und der Raketentechnik. Ferd. Dümmler, Bonn 1970. 272 S. mit 54 Abb. und 6 Tafeln, Gr. 8°, Linson DM 24,80 (Dümmlerbuch 4161).

An der Weltraumfahrt kann seit den beiden spektakulären Mondlandungen niemand mehr vorbeisehen; sie tritt immer mehr in das Bewußtsein jedes einzelnen. Ihre Grundlage bildet die Raketentechnik. So hat E. v. Kovaćs, ein Spezialist für Strahl- und Raketenantriebe, ein Buch geschrieben, gleichweit entfernt von einem unverbindlichen und vielleicht sehr phantasievollen Gerede über wirkliches und mögliches Geschehen wie auch von sehr exakten und kritischen Darstellungen, die aber nur dem Spezialisten in der Materie verständlich sind. Nach einer kurzen Einführung über die Geschichte und den Sinn der Raumfahrt und das Wesen einer Rakete werden in dem Kapitel Ballistik die notwendigen Formeln zur Kinematik, Dynamik, zur Himmelsmechanik und über die inneren Kräfte zusammengestellt und im folgenden Kapitel die entsprechenden Angaben zu einem Raketenmotor, daß damit sich jeder einzelne sozusagen seine eigene Rakete und ihre Flugbahn berechnen kann. Dabei ist an vielen Beispielen schon gezeigt, wie die Formeln verwendet werden müssen. Nach einem weiteren Kapitel über den Bau von Raketen folgen schließlich noch 13 durchgerechnete Beispiele für die verschiedensten Teilgebiete von der Bahnorientierung bis zum Rendezvous-Manöver und zur Planung einer Venussonde. Das vom Verlag gut ausgestattete und solid aufgemachte Buch verlangt mathematisch-naturwissenschaftliche Vorkenntnisse etwa der Abschlußklassen unserer Gymnasien und eigene Arbeit zum vollen Verständnis. Es kann schon den Schülern der Oberstufe warm empfohlen werden, wenn sie an Fragen der Raumfahrt interessiert sind.

H. Lechner

Gottfried Rahn: Grundschulmathematik. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover 1969. 138 S., DIN A 5, kart. DM 16,60.

Wie keine Fibel ohne Lehrerhandbuch etwas gilt, so auch keines der neuen Rechenwerke ohne eine theoretische Begleitschrift. Hier handelt es sich um eine Didaktik für das 1. bis 3. Schuljahr zu „Umgang mit Zahlen. Vom rechten Umgang mit Mengen, Längen, Größen und Werten" vom gleichen Verfasser aus dem gleichen Verlag. Es ist uns interessant, daß an diesen Büchern Fritz Bliedtner mitgewirkt hat, der in unserer Fibelbegleitschrift u. a. die Hinweise auf Behandlung erster Mengenverhältnisse gegeben hat. Sicherlich ist es auf seine Einflußnahme zurückzuführen, daß in Band 1 „Umgang mit Zahlen" unsere Fibeldruckschrift verwendet wird. Da auch die sprachlichen Schwierigkeiten der Texte unseren Vorstellungen entsprechen, sollte sich der Auslandslehrer, der eins der neuen Rechenwerke einzuführen gedenkt, „Umgang mit Zahlen" einmal kommen lassen, dazu Rahns „Grundschulmathematik" Bd. 1. Er findet hier nicht nur die notwendige Grundlegung erster mathematischer Bezüge, sondern auch ihre schulpraktische Ausdeutung und Anwendung in einem vorerst noch immer gesamtunterrichtlich angelegten Elementarunterricht. R. Schröter

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:

Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postf. 666, Ruf (0 51 51) 8 61

Lutz Mackensen

Die deutsche Sprache in unserer Zeit

2., neu bearbeitete Auflage,
318 Seiten, Werkstoff-Einband DM 24.–

Nach langjähriger Vorbereitung legt Professor Lutz Mackensen die Neubearbeitung dieses Buches vor. Der Autor der Bücher »Neues deutsches Wörterbuch«, »Sprache und Technik« und »Der tägliche Wortschatz« hat »Die deutsche Sprache in unserer Zeit« stets als eins seiner wichtigsten Werke bezeichnet. Der Verfasser untersucht die Sprachgeschichte des 20. Jahrhunderts. Die Hauptthemen des Buches: Technik und Umgangssprache; Großstadt, Behörden und Umgangssprache; Wirtschaft und Umgangssprache; Presse und Umgangssprache; Politik und Umgangssprache; Sport, Medizin, Wissenschaft und Umgangssprache. Die Darstellung reicht bis an die Schwelle der Gegenwart heran. Die Sammlung von Beispielen wurde beträchtlich vermehrt. Deutschlehrer aller Schularten brauchen das Buch.

Quelle & Meyer Verlag Heidelberg

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Zielsprache Deutsch
Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft
Jährlich 4 Hefte zu je 48 Seiten, im Abonnement DM 10,– zuzügl. Porto
Beiträge in Heft 1/71: H. Bosse: *Über den Satzbau in J. P. Hebels ‚Unverhofftes Wiedersehen'* — R. Elmert: *aber, doch, dennoch* u. *jedoch als Gegensatzwörter.* Probeheft auf Wunsch
MAX HUEBER VERLAG

Volksschullehrer
27 Jahre, mit Auslandspraxis,
Schwerpunkte:
Englisch, Mathematik, Sport,
sucht neue Stelle im Ausland.
Angebote an M. Hueber Verlag — rö

Englisch

für den Selbstunterricht

Englisch 2000 S

Ein Hueber-Sprachprogramm für den Selbstunterricht
von Hans G. Hoffmann
12-Monats-Lieferungen, bestehend aus je einem Textheft und einer Compact-Cassette C 60. Jede Lieferung kostet DM 24,—.
Der Kurs erfordert keinerlei Vorkenntnisse, vermittelt also solide Grundkenntnisse aber auch eine Arbeitstechnik, die der Lernende später bei der Lektüre von Zeitungen, Fachzeitschriften und Büchern englischer Sprache anwenden kann. Für das Abspielen der Cassetten benötigt man nur ein normales Cassettengerät.
Informieren Sie sich bitte anhand des informativen Sonderprospektes!

für den Schulunterricht

Gabriele Funk

Getting to know the USA

Eine landeskundliche Dia-Serie mit Texten und programmierten Fragen auf Tonband
48 Farb-Diapositive (24 x 36 mm) und 2 Tonbänder (13 cm ⌀, 9,5 cm/sec, Laufzeit 73 Minuten)
zusammen DM 220,—, Hueber-Nr. 2136
Textheft dazu: 31 Seiten, geheftet DM 3,—, Hueber-Nr. 2.2136

sprachen der welt hueber
Max Hueber Verlag
8045 Ismaning b. München, Krausstr. 30

Deutsch für Fortgeschrittene

ist ein neues Unterrichtswerk mit Heinz Griesbach als Hauptautor. Es ist dreiteilig angelegt: Zur „Deutschen Grammatik im Überblick" (DM 8,—) kann der Lehrer je nach Lehrplan bzw. Unterrichtsziel ein Sprach- und ein Textheft (wie z. B. „Moderne Welt 1" — DM 7,—) von mehreren wählen. Dank der zahlreichen variierten Übungen erreichen die Sprachschüler eine angemessene Flexibilität im Gebrauch der Sprache.

In Kürze erscheint:

Sprachheft 1

Sprachübungen zur Grammatik

(Funktionen und Satzstrukturen)

174 Seiten, kart. DM 10,—, Hueber-Nr. 1131

Die Übungen dieses Heftes sind nach syntaktischen und semantischen Gesichtspunkten gegliedert. Abschnitt I befaßt sich mit den grammatischen Formen und ihrem Gebrauch im Bereich des Prädikats, der Prädikatsergänzung, des Subjekts und Objekts sowie im Bereich des Attributs. Abschnitt II behandelt Formen und Gebrauch von Bezugswörtern, bei denen zum Teil besondere Stellungsregeln wirksam werden. Im Abschnitt III wird der Gebrauch der Funktionszeichen behandelt. Abschnitt IV enthält Übungen zu den häufigsten Satzstrukturformen, in denen vor allem der Inhalt und der Gebrauch der im Prädikat verwendeten Verben festgelegt ist. Bei allen Übungen wird auf die „Deutsche Grammatik im Überblick" verwiesen, in der alle nötigen morphologischen und syntaktischen Gegebenheiten der deutschen Sprache tabellarisch dargestellt sind.

sprachen der welt
hueber

MAX HUEBER VERLAG
8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30

Heutiges Deutsch

Linguistische und didaktische Beiträge für den deutschen Sprachunterricht
Veröffentlicht vom Institut für deutsche Sprache und vom Goethe-Institut

Reihe I: Linguistische Grundlagen

Herausgegeben von Ulrich Engel, Hugo Moser und Hugo Steger

Band 1: Siegfried Jäger

Der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart

Untersuchungen an ausgewählten Texten
436 Seiten, kart. DM 18,—, Hueber-Nr. 6700

Band 2: Klaus Brinker

Das Passiv im heutigen Deutsch

Form und Funktion
160 Seiten, kart. DM 8,—, Hueber-Nr. 6701

Diese neue Reihe ist hervorgegangen aus den Bemühungen um die Erarbeitung von Grundstrukturen der deutschen Sprache. Es ist ein glücklicher Umstand, daß im Rahmen dieser Arbeit sich ein Zusammenwirken von Linguistik und Didaktik der deutschen Sprache angebahnt hat. Diese Reihe soll eine neue wissenschaftliche Grundlegung des Unterrichts des Deutschen, besonders als Zielsprache, erbringen. Dabei wird in einer ersten Phase unter Leitung von Dr. Ulrich Engel die geschriebene Sprache bearbeitet; in einer zweiten Phase wird bei der Außenstelle Freiburg des Instituts für deutsche Sprache unter der Leitung von Professor Dr. Hugo Steger das gesprochene Deutsch untersucht.

Max Hueber Verlag
Pädagogischer Verlag Schwann

Auslieferung: Max Hueber Verlag
8045 Ismaning b. München, Krausstr. 30

Täglich

bietet die WELT ihren Lesern einen umfassenden Überblick über das Weltgeschehen. Eigene Korrespondenten an allen wichtigen Plätzen der Erde berichten aus eigener Anschauung über die Ereignisse und ihre Hintergründe. Und die WELT ist eine moderne Zeitung: lebendig, klar geordnet, übersichtlich. Der eilige Leser findet in schnellem Zugriff die wichtigsten Informationen. Außerdem bringt die WELT große Reportagen, gründliche Analysen, ausführliche Dokumentationen. Wer beruflich und privat Erfolg haben will, muß heute weltweit informiert sein. Er braucht täglich eine Zeitung, die ihm das Wesentliche aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft berichtet. Er braucht die WELT.

Gutschein/Bestellschein

○ Bitte schicken Sie mir kostenlos und unverbindlich einige Zeit lang täglich ein Ansichtsexemplar der WELT.

○ Ich bestelle die WELT vom 1. _____/ vom 15. _____ an bis auf weiteres. Der monatliche Bezugspreis im Inland beträgt DM 8,80 (einschließlich DM 2,20 anteiliger Gebühren für Versand und Zustellung sowie 5,5 % Mehrwertsteuer).

Name _____

Ort _____

Straße _____

Beruf _____

Telefon _____

(Bitte einsenden an: DIE WELT, Vertriebsabteilung, 2 Hamburg 36, Kaiser-Wilhelm-Straße 1.) T

Das erste deutschsprachige Nachschlagewerk zur audio-visuellen Pädagogik

Heribert Heinrichs (Hrsg.):
Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel
XVI, 404 Seiten. Gebunden DM 28.-

Von Jahr zu Jahr greifen die neuen Medien wirksamer in den Lehr- und Lernprozeß ein. Sie gelten heute bereits als unentbehrliche Arbeitshilfen für den Unterricht, für Ausbildung und Fortbildung. Das Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel trägt hier der schwierigen Situation des Praktikers Rechnung:

- *Es registriert und dokumentiert detailliert die unterrichtstechnologischen Veränderungen unserer Zeit.*
- *Es beschreibt alle Einrichtungen der audio-visuellen Pädagogik.*
- *Es stellt Konsequenzen und Möglichkeiten für den methodisch-didaktischen Einsatz der neuen Medien umfassend und zuverlässig dar.*

Eine Medienkunde für den Praktiker und für den Studenten der Pädagogik

Kösel

Prospekte erhalten Sie beim Kösel-Verlag, 8 München 19, Flüggenstraße 2

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 2 Februar 1971

XVIII. JAHRGANG FEBRUAR 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Neue Entwicklungen im Sprachunterricht . . . . . G. Diehl Seite 29

Die Funktion von Bild und Ton im audiolingualen Grundkurs zum Unterrichtswerk „Komm bitte!" . . . R. Freudenstein Seite 33

Segelfliegen — eine starke Motivation für den naturwissenschaftlichen Unterricht . . . . . W. Stadtkowitz Seite 40

„Die deutsche Schule im Ausland" . . . . . C. Schneider Seite 44

Hauptversammlung des VdLiA vom 12. bis 14. 8. 1971 im Kieler Schloß Seite 44

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 45

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 48

Aus aller Welt . . . . . Seite 50

Buchbesprechungen . . . . . Seite 52

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Neue Entwicklungen im Sprachunterricht

Von Ministerialrat G. Diehl, Düsseldorf

Es soll hier nicht die Rede sein von Neuerungen, die sich aus den Ergebnissen der literarischen und linguistischen Forschung ergeben, ebensowenig wie von Problemen des audiovisuellen oder programmierten Unterrichts. Es handelt sich vielmehr um Entwicklungen, die den Aufbau eines Schulsystems betreffen, nämlich um zweisprachige Schulen, Sprachunterricht im Vorschulalter und die Beschäftigung „eingeborener" Sprachlehrer.

I. Zweisprachige Schulen

Daß Schüler an Auslandsschulen im allgemeinen einen hohen Grad von Zweisprachigkeit erreichen, braucht in dieser Zeitschrift nicht belegt zu werden. Läßt sich dieser positive Aspekt der Auslandsschulen ins Inland verpflanzen? Seit geraumer Zeit gibt es deutsch-französische Gymnasien in Berlin, Saarbrücken und Wien. Es handelt sich um Schulen mit Schülern zweier Völker; die pädagogischen und didaktischen Vorstellungen, die Lehrpläne zweier doch recht verschiedener Systeme sind soweit möglich integriert, und die Vorarbeiten für ein gemeinsames Abschlußexamen nähern sich ihrem Ende. Allerdings haben diese Schulen mit der Schwierigkeit zu kämpfen, daß einer permanenten deutschsprachigen Schülerschaft eine häufig wechselnde französische Schülerschaft gegenübersteht, so daß die Integration eben doch nur teilweise gelingen kann. Am günstigsten scheint die Situation in Saarbrücken zu sein, weil dort ein Teil der französischen Schülerschaft von der anderen Seite der nahen Grenze kommt. Solche Bedingungen können sich natürlich nur sehr selten bieten.

Andererseits wird man die Notwendigkeit, daß ein Europäer mindestens eine Fremdsprache versteht und spricht, nicht bestreiten können. Sicher ist es auch wünschenswert, daß der Grad der Sprachbeherrschung höher sei, als er normalerweise selbst am neusprachlichen Gymnasium nach neunjährigem Unterricht der ersten Fremdsprache ist. Demnach wären Schulen zu schaffen, an denen — soweit möglich — die Bedingungen der Auslandsschulen oder der erwähnten deutsch-französischen Gymnasien nachgeahmt werden, an denen aber nach nationalen Lehrplänen unterrichtet wird.

Das deutsch-englische Gymnasium in Düsseldorf besteht nun seit über zwei Jahren. Man beginnt dort in Klasse 5 mit 9 Stunden Englischunterricht an Stelle der gewöhnlichen 6 oder 7. Die Zahl der Englischstunden soll während der ganzen Schulzeit höher bleiben als am neusprachlichen Gymnasium. Von einem gewissen Zeitpunkt an werden auch andere Fächer auf englisch unterrichtet werden: Geschichte, Erdkunde, vielleicht auch ein naturwissenschaftliches Fach. Schließlich spricht auch nichts dagegen, Fächer wie Sport, Musik oder Kunst ganz oder teilweise in der Fremdsprache zu unterrichten, sobald ein gewisser Grad der Sprachbeherrschung erreicht ist. Im Laufe der Zeit wird der Englischunterricht und der

englische Unterricht mehr und mehr durch englische Lehrer erteilt werden. Die Einzelheiten des weiteren Aufbaus, d. h. der Stundentafel dieser Schule sind noch nicht endgültig geregelt. Solche Probleme können eigentlich nur in pragmatischer Weise gelöst werden. Ihre Lösung wird oft von den Möglichkeiten einer Schule, z. B. der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums, abhängen.

Die Erfahrungen waren so ermutigend, daß in Nordrhein-Westfalen mit Beginn des Schuljahres 1971/72 4 bis 5 weitere Gymnasien dieser Art geschaffen werden sollen und daß bereits deutsch-französische Gymnasien geschaffen worden sind, und zwar mit Beginn des laufenden Schuljahrs 16 deutsch-französische Gymnasien dieses Typs in der Bundesrepublik, davon 6 in Nordrhein-Westfalen, und 18 entsprechende Schulen in Frankreich[1]). Es ist wichtig, sich klarzumachen, daß es sich im allgemeinen um Schulen für französische Schüler in Frankreich, für deutsche Schüler in Deutschland handelt. Schüler, die die jeweils andere Sprache als Muttersprache sprechen, sollen natürlich nicht ausgeschlossen werden, im Gegenteil; nur wird es sich im allgemeinen um Schüler handeln müssen, die längere Zeit in dem anderen Lande leben und die schon mit guten Kenntnissen der anderen Sprache in diese Schule eintreten. In Nordrhein-Westfalen werden alle diese Schulen mit einem Sprachlaboratorium ausgerüstet, man wird ihnen Austauschlehrer und fremdsprachige Assistenten in großzügiger Weise zuteilen. Auf lange Sicht denkt man auch an einen langfristigen Austausch ganzer Klassen.

Über den Wert und den Erfolg solcher Schulen läßt sich natürlich noch nichts Endgültiges sagen. Ihre Absolventen werden nicht zweisprachig im echten Sinne sein können. Aber sie werden eine Fremdsprache wesentlich besser meistern als Schüler normaler Gymnasien.

II. Sprachunterricht im Vorschulalter

Jeder Fachmann wird der Forderung zustimmen, daß das Erlernen einer Fremdsprache so früh wie möglich begonnen werden sollte. Um diesen Gedanken in die Tat umzusetzen, ist man zu einem Austausch von Kindergärtnerinnen beziehungsweise Vorschullehrerinnen geschritten. Ein solcher Austausch besteht seit etwa 2 bis 3 Jahren zwischen Frankreich und Großbritannien einerseits und zwischen Frankreich und Deutschland andererseits. Natürlich wird in den Kindergärten beziehungsweise Vorschulklassen die andere Sprache nicht „unterrichtet", sondern im Spiel auf einfachste Weise beigebracht. Die Kinder werden in kleine Gruppen aufgeteilt und erhalten täglich etwa 15 bis 20 Minuten „Unterricht" in der Fremdsprache, die also nicht etwa die Muttersprache verdrängt. Ein Problem liegt darin, daß die französischen institutrices d'école maternelle eine schulpädagogische Ausbildung haben, was bei den deutschen Kindergärtnerinnen nicht der Fall ist. Beide Gruppen müßten eigentlich, wie die Kindergärtnerinnen an den Auslandsschulen auch, eine zusätzliche Ausbildung durchlaufen, die — für den besonderen Zweck — fremdsprachenpädagogisch ausgerichtet ist. Hier bleibt noch viel zu tun, aber man hat das Programm auf pragmatische Weise in Angriff genommen, und die Resultate rechtfertigen, daß man fortfährt und sogar das Programm weiter ausbaut. Im Jahre 1970 arbeiten 60 deutsche Kindergärtnerinnen in Frankreich und die gleiche Zahl französischer *institutrices* in Deutschland[2]). Die Zahl soll bis 1972 auf jeweils 100 erhöht werden.

Es ist schon faszinierend zu hören, wie sich die Kinder natürlich in der Fremdsprache bewegen, ohne Hemmungen, mit einwandfreier Aussprache und vorzüglicher Intonation. Daß Wortschatz, morphologische und syntaktische Möglichkeiten, jedenfalls zunächst, noch äußerst beschränkt sind, versteht sich von selbst.

Gegner solcher Versuche stammen aus einer linguistischen Schule, die die Muttersprache gewissermaßen als ein Sanktuarium ansieht. Ein Kind, das zwei Sprachen gleichzeitig lernt — so sagen sie — wird nicht die nötige Tiefe und Sicherheit in der Muttersprache erlangen, ja es kann Schaden in seiner seelischen Entwicklung nehmen. Abgesehen davon, daß diese Bedenken auf die geschilderten Versuche nicht zutreffen — die Muttersprache behält ja dort ihre dominierende Stellung — halte ich sie für übertrieben. Sie träfen der Situation nach viel eher auf die Kindergärten an den Auslandsschulen zu. Aber selbst was diese anlangt, bin ich der Ansicht, daß die Gefahr einer vielleicht etwas geringeren Sicherheit in der Muttersprache reichlich aufgewogen wird durch den Vorteil, in zwei Sprachen leben, sich bewegen zu können.

Natürlich darf dieser Versuch nicht auf die Kindergärten oder Vorschulen beschränkt werden. Er muß durch die Primar- und Sekundarschulzeit hindurch fortgesetzt werden. Dabei wird man lange Zeit fortfahren müssen, die Fremdsprache nicht zu unterrichten, sondern im Spiel, im Gespräch beizubringen. Es darf sich nicht um ein zusätzliches Schulfach mit Hausaufgaben, Klassenarbeiten und Zensuren handeln. Die geschriebene Sprache wird lange Zeit gar nicht in Erscheinung treten, frühestens und in sehr vorsichtiger Weise erst dann, wenn genügende Sicherheit in der muttersprachlichen Orthographie erreicht ist. Ideal wäre es, wenn die so „gelernte" Sprache durch die gesamte Schulzeit hindurch von „eingeborenen" Lehrkräften unterrichtet werden könnte.

Schüler, die eine Fremdsprache so durch Kindergarten und Primarschule hindurch erlernt haben, sind natürlich in einer zweisprachigen Sekundarschule am besten aufgehoben. Diese werden Programm und Lehrpläne modifizieren müssen, wenn erstmalig so vorbereitete Kinder dort eintreten. In Nordrhein-Westfalen hat man jedenfalls die französischen *institutrices* weitgehend in Kindergärten solcher Städte eingesetzt, in denen ein deutsch-französisches Gymnasium gegründet worden ist. Mittlerweile erhält schon eine „Kindergartengeneration" Französischunterricht im ersten Grundschuljahr, und in 4 Jahren werden diese Kinder zum Teil in die zweisprachigen Gymnasien eintreten. Für die Fortführung der Fremdsprache an anderen Sekundarschulen wird ebenfalls gesorgt werden, wobei die Schüler wahrscheinlich außerhalb der regulären Schulstunden in Zentren zusammengefaßt werden müssen.

Um das Bild abzurunden, sei noch erwähnt, daß man in Nordrhein-Westfalen begonnen hat, in etwa 30 Grundschulen Englisch mit Beginn des dritten Schuljahrs einzuführen. Es kann damit gerechnet werden, daß sich diese Zahl im nächsten Jahr erhöhen wird.

III. „Eingeborene" Lehrer

Bekanntlich wird seit einigen Jahren das Englische in einigen Bundesländern vom 5. Schuljahr ab in allen Schulformen unterrichtet. Die Maßnahmen, die man ergriffen hat, um dafür die nötigen Lehrer zu finden, interessieren in diesem Zusammenhang nicht. Immerhin ist das Fach Englisch inzwischen zum Mangelfach

geworden, und das besonders am Gymnasium. Als man sich vor mehreren Jahren in Schweden vor einer ähnlichen Situation befand, nahm man Zuflucht zur Beschäftigung in Großbritannien „rekrutierter" Lehrer. Diesem Beispiel sind mittlerweile die Länder Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen gefolgt. Zur Zeit unterrichten etwa 300 britische Lehrer in Deutschland, davon 170 (+ 30 Amerikaner) in Nordrhein-Westfalen.

Die britischen Lehrer werden durch das British Centre geworben und ausgewählt, eine Organisation, die sich auf die Vermittlung von Lehrern in andere Länder spezialisiert hat. Folgende Bedingungen wurden gestellt:

a) Universitätsausbildung mit Abschlußexamen
b) Pädagogische Ausbildung
c) Praktische pädagogische Erfahrung (mindestens 1 Jahr)
d) Gute Deutschkenntnisse

Für die ausgewählten Lehrer wird am Ende der Sommerferien ein 2wöchiger Einführungskurs durchgeführt, in dem die Lehrer mit dem Schulalltag eines Systems, das sie nicht oder kaum kennen, konfrontiert werden. Wie benutzt man das Lehrbuch, wie führt man eine Lektion ein, wie neuen Wortschatz, wie neue grammatische Gebiete, wie übt man ein, wie werden Klassenarbeiten vorbereitet, durchgeführt, korrigiert und zensiert, was sind die Ziele des Englischunterrichts usw. usw.? Daneben werden administrative Fragen, Fragen der Disziplin, Aufsicht, Wanderungen, Konferenzen usw. in Vorträgen und Diskussionen behandelt. Schließlich läßt man die Lehrer einige Tage lang Probestunden erteilen, wozu sich Schüler, einen Teil der Ferien opfernd, freiwillig zur Verfügung gestellt haben. Der größere Teil dieser Lehrer bleibt für zwei Jahre, einige wohl auch länger.

Obwohl es sich bei diesem Projekt zunächst um eine Notmaßnahme handelt, hat man von vornherein gehofft und bald auch festgestellt, daß viele dieser Lehrer sich ausgezeichnet bewähren, vor allem natürlich in Gebieten, in denen sie ihren deutschen Kollegen von Natur aus überlegen sind. Der Einsatz „eingeborener" Lehrer ist also ein Wert an sich, vorausgesetzt daß sie gut ausgewählt und gut vorbereitet werden. Man wird wohl deshalb immer mehr dazu übergehen, solche Lehrer im Sprachunterricht allgemein einzusetzen und nicht nur etwa in zweisprachigen Gymnasien, in Kindergärten usw. Das bedeutet natürlich nicht, daß man die deutschen Lehrer aus den Sprachen herausdrängen wollte oder auch nur könnte. Das wird schon von den Zahlen her unmöglich bleiben. Dabei darf man auch nicht vergessen, daß sich deutschen Sprachlehrern entsprechende Tätigkeiten im Ausland bieten werden.

Es ist denkbar, daß „eingeborene" Lehrer in zunehmendem Maße den Unterricht der Abschlußklassen übernehmen werden. Dazu ist es notwendig, daß sie mindestens 2, besser noch 3 oder 4 Jahre im Ausland tätig sind, um die Klassen gewissermaßen zum Abschluß führen zu können. Schließlich sind sie doch wohl die besten Interpreten dessen, was Literatur, Philosophie, Zivilisation und Kultur ihres Landes bieten können. Ein solches Austauschprogramm wird zwischen Frankreich und Deutschland vorbereitet. Es wird in besonderer Weise die verschiedenen bereits existierenden, kurzfristigen Austauschprogramme ergänzen.

Ob und inwieweit sich all diese Projekte auf die Dauer bewähren, ja selbst durchführen lassen werden, kann zur Zeit natürlich noch nicht gesagt werden. Man muß mit Idealismus, Optimismus und Pragmatismus an sie herangehen, Eigenschaften, die den guten Lehrer von jeher ausgezeichnet haben. Der Versuch ist sicher das Risiko wert.

Die gezeigten Entwicklungen werden nicht das Schulsystem im ganzen ändern können. Man wird wohl nie in der Lage sein, den Sprachunterricht vom Kindergarten über Primar- und Sekundarschulen, weithin gegeben durch eingeborene Lehrer, auf alle Schulen auszudehnen. Es wird lange Zeit beim Versuch und bei verhältnismäßig kleinen Zahlen bleiben. Aber die Mitarbeit an diesen Versuchen dürfte gerade für den aus dem Ausland zurückkehrenden Lehrer, die zurückkehrende Kindergärtnerin von Interesse sein. Andererseits dürften Lehrer, die sich in solchen Versuchen bewährt haben, auch für den Dienst an Auslandsschulen besonders qualifiziert sein.

---

[1]) Es handelt sich um folgende Gymnasien:

1. Bunsen-Gymnasium, Heidelberg
2. Gymnasium Kehl
3. Gymnasium Singen
4. Richard-Wagner-Gymnasium, Baden-Baden
5. Staatl. Dante-Gymnasium, München
6. Städt. Käthe-Kollwitz-Gymnasium, München
7. Gutenberg-Schule, Wiesbaden
8. Staatl. Hindenburg-Gymnasium, Trier
9. Staatl. Gymnasium, Kaiserslautern
10. Staatl. Gymnasium, Bad Bergzabern
11. Staatl. Gymnasium, Am Hardtberg, Bonn-Duisdorf
12. Städt. Friedrich-Ebert-Gymnasium, Bonn
13. Städt. Rhein-Maas-Gymnasium, Aachen
14. Städt. Gymnasium St. Leonhard, Aachen
15. Städt. Gymnasium Kreuzgasse, Köln
16. Gymnasium, Münster

[2]) Solche Kindergärten gibt es u. a. in Augsburg (3), Erlangen (2), Fürstenfeldbruck, München (13), Neu-Ulm (2), Nürnberg (3), Schweinfurt (2), Unterhaching bei München, Würzburg (3), Essen (2), Köln (2), Düsseldorf, Detmold (2), Münster, Aachen (2), Nievenheim.

Die Funktionen von Bild und Ton im audiolingualen Grundkurs zum Unterrichtswerk „Komm bitte!"

Von Dr. Reinhold Freudenstein, Marburg/Lahn

In einem fremdsprachlichen Unterricht, der sich zunächst ausschließlich darauf konzentriert, in die Beherrschung einer Fremdsprache als umgangssprachliches Verständigungsmittel einzuführen, müssen bestimmte Vorbedingungen erfüllt werden, die sich aus didaktisch-methodischen Überlegungen zwingend ergeben. Sie betreffen sehr verschiedene Aspekte der Planung und Durchführung eines solchen

Unterrichts: von der Auswahl der Inhalte (sowohl unter linguistischen Gesichtspunkten als auch im Hinblick auf den Prozeß der Sozialisierung) über den ständigen Bezug auf die Erlebniswelt der Lernenden (auf der Grundlage entwicklungs- und lernpsychologischer Einsichten) bis hin zu Fragen der methodischen Umsetzung des Lernmaterials in der konkreten Unterrichtsstunde. Wenn man die Einführung in die gesprochene Sprache des Alltags zum Lernziel erhebt, muß man auch Alltagsdialoge in den Mittelpunkt der Unterrichtseinheiten stellen; wenn es um die Ausbildung der sprachlichen Fertigkeiten des Hörverstehens und des Sprechens geht, dann muß auch der methodische Ansatz entsprechend auf audiolingualer Grundlage, d. h. konzentriert auf Hören und Sprechen, erfolgen. Diese und andere Aspekte des Lehr- und Lernvorgangs stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander; darum können sie nicht unabhängig voneinander betrachtet, entwickelt und dann als in sich geschlossene Teilelemente dem Gesamtanliegen einfach zugeordnet werden. Vielmehr löst jede Entscheidung hinsichtlich der Ziele, der Inhalte, der Medien usw. automatisch Folgerungen und Konsequenzen aus, die über das unmittelbar betroffene Anliegen hinaus Veränderungen im gesamten didaktischen Feld bewirken — und das ist eigentlich selbstverständlich, wenn man z. B. daran denkt, daß Erwachsene und Kinder bei gleicher Zielsetzung nicht in gleicher Weise angesprochen werden können oder daß die Aufbereitung des sprachlichen Materials anders erfolgen muß, wenn sie unter Einbezug bzw. unter Verzicht auf das visuelle Element erfolgt. Wenn bis heute diese selbstverständlichen Zusammenhänge bei der Gestaltung von Unterrichtswerken nur in Ansätzen beachtet werden konnten, so lag das weithin daran, daß der fremdsprachliche Unterricht als Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung — nicht nur in Deutschland, sondern überall auf der Welt — lange Jahrzehnte hindurch unbeachtet blieb. Unterrichtspraxis ergab sich aus Unterrichtserfahrungen; Unterrichtstheorie war nichts anderes als die Systematisierung von Erfahrungswerten.

Das Unterrichtswerk „Komm bitte!" für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im spanischen Sprachraum[1]) ist eines der ersten Projekte, dessen didaktisches Konzept unter ständigem Rückbezug auf gegenwärtig gültige und gesicherte Erkenntnisse und Einsichten der Linguistik, der Psychologie und der Unterrichtstechnologie entwickelt wird. Auf diese Weise entsteht ein multimediales Verbundsystem[2]), bei dem es möglich ist, genau zu bestimmen, welche Aufgaben beim fremdsprachlichen Unterricht von wem und in welcher Weise so übernommen werden können, daß die erstrebten Ziele erfüllbar werden (und daß man überprüfen kann, ob sie erfüllt worden sind). Auch Bild und Ton übernehmen in einem solchen Mehr-Medien-System didaktische Aufgaben, d. h. sie werden nicht nur zur äußeren Auflockerung einer Stunde oder als rein illustrierende Elemente herangezogen. Vielmehr sollen sie dazu beitragen, durch die Übernahme inhaltlicher Anliegen in einer ganz bestimmten Situation konkrete Lernziele zu erreichen. Eine solche „ganz bestimmte Situation" ist nicht nur die jeweilige Unterrichtsstunde; auch der äußere Bezugsrahmen, der für die Unterrichtsstunden vorliegt, bestimmt die Wahl und den Einsatz der Medien entscheidend mit. So kann z. B. nicht unberücksichtigt bleiben, daß die den Grundkurs unterrichtenden „Lehrer" im Normalfall Kindergärtnerinnen sind. Sie haben keine Berufsausbildung als Sprachlehrer erfahren; damit sind sie einerseits zur Verwirklichung neuer didak-

tisch-methodischer Verfahren eher bereit als ein erfahrener Pädagoge, der fachliche Vorkenntnisse besitzt und „umlernen" muß, andererseits jedoch können sich die während der Ausbildungszeit und in der Praxis einer Kindergärtnerin entwickelten Vorstellungen über Sprache und Sprachbehandlung für den Erlernungsprozeß einer Fremdsprache störend, oft sogar hindernd auswirken. Die Unterrichtsstätte ist im Normalfall nicht der herkömmliche Klassenraum, sondern ein Spielzimmer im Kindergarten. Selbst die besten Vorschläge für die Ausstattung eines vollelektronischen Raumes zur Realisierung eines audiovisuellen Unterrichts müßten aus diesem Grunde für das Lehrwerk „Komm bitte!" unberücksichtigt bleiben; die Verwirklichungsbedingungen der deutschen Vorschulerziehung im spanischen Sprachraum verlangen eben — aus pädagogischen Gründen — andere, angemessene Lösungen.

Die Wahl der Medien

Zunächst galt es, die Entscheidung zu treffen, welche Medien als didaktische Mittler einzusetzen sind. Vom übergreifenden Lernziel und von den Inhalten her erwies es sich als notwendig, solche Mittler heranzuziehen, die das gesprochene Wort (den Dialog, das Gespräch) direkt oder indirekt erlernen helfen — und zwar in Ergänzung und möglicherweise sogar an Stelle des Lehrers immer dann, wenn der methodische Spielraum der unterrichtenden Kontaktperson in der Gruppe damit erweitert werden kann. Kein Medium soll (unvollkommen) das tun, was der Lehrer besser machen kann; kein Lehrer soll sich andererseits aber auch mit Aufgaben befassen müssen, die technische Mittler besser als er übersehen können. So fiel die Wahl einerseits auf das Tonband, weil es die Möglichkeit bietet, Dialoge und Geräusche darzubieten, die der Lehrer als einzelner oft nur gewollt oder gar nicht simulieren kann (Gespräche zwischen mehreren Personen; Dialoge, bei denen ein Mann, eine Frau und ein Kind beteiligt sind usw.). Andererseits wurde das Bild als integrierender Bestandteil des Lehrwerks eingeplant, weil es auf andere Weise nicht gelingt, Situationen und Sachverhalte eindeutig zu veranschaulichen, ohne auf die Muttersprache der Lernenden zurückzugreifen; die Verwendung der Muttersprache jedoch widerspricht dem audiolingualen Prinzip und kam schon aus diesem Grunde als Unterrichtshilfe nicht in Frage.

Sprachaufzeichnungen auf Tonband und Visualisierungen in Bildform können nun allerdings auf sehr verschiedene Art vorgenommen werden. Es gibt Tonbandmaterialien, die den Lernprozeß eines einzelnen Schülers steuern, indem sie Sprechaufforderungen (Stimuli) vermitteln und jede Schülerantwort bestätigen; das visuelle Element kann als Bildblatt, als Dia, als Stummfilm oder auch als Tonfilm gestaltet werden. Unter Berücksichtigung der eingangs erwähnten Zusammenhänge zwischen den Faktoren eines didaktischen Feldes galt es darum im einzelnen festzulegen, welche Aufgaben unter den theoretisch möglichen, vielfältigen Funktionen im speziellen Fall des Grundkurses zu „Komm bitte!" dem Tonträger und dem Bild übertragen werden sollten. Die Ergebnisse dieser Überlegungen sollen im einzelnen unter Bezug auf eine Unterrichtseinheit dargestellt und erläutert werden. Daß Bild und Ton im fremdsprachlichen Unterricht auch anders eingesetzt werden können, als es nachfolgend aufgezeigt wird, steht außer Frage; ebenso gilt jedoch auch, daß sie in der konkreten Unterrichtssituation des südamerikanischen Sprachraums nicht besser genutzt werden können, als es im

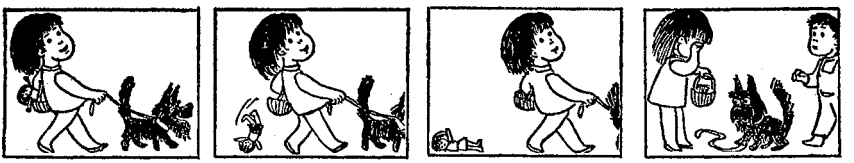
folgenden Modell verdeutlicht wird. Dieses Modell — das sei noch einmal ausdrücklich betont — ist das Ergebnis der gleichzeitigen ständigen Reflexion über wissenschaftlich-theoretische Möglichkeiten und Notwendigkeiten einerseits und praxisbezogenen Bedingungen (und damit Einschränkungen) andererseits. Deshalb aber ist kein „Kompromiß" entstanden; unter dem Gesichtspunkt der Praktikabilität ist das Modell als eine optimale Lösung zu betrachten.

Die Aufgaben des Tonbands

Die Tonbandaufzeichnungen dienen zunächst dazu, auflockernd zu wirken; in dieser Hinsicht haben sie motivierende Funktion: Die Kindergärtnerin schaltet das Tonbandgerät ein, die Kinder fragen sich: Was geschieht jetzt wohl? Was werden wir hören? Werden wir es verstehen? Das Bezugsverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden wird durch den Einbezug eines Sachmediums erweitert. Der Einwand, eine solche „Versachlichung" gefährde die pädagogischen Absichten vorschulischer Erziehung, indem das gerade auf dieser Entwicklungsstufe notwendige pädagogische Verhältnis durchbrochen werde, ist nicht gerechtfertigt. Selbst eine in schauspielerischer Hinsicht talentierte Kindergärtnerin kann nicht leisten, was das Tonband erbringt: Es kann mehrere und verschiedene Sprecher zu Wort kommen lassen, es kann Geräusche vermitteln (Glocken, Schellen, Bremsen), und all dies wird unendlich oft absolut unverändert reproduzierbar. Die Kindergärtnerin zieht das Tonband also als Lernhilfe heran; sie wird zum „Mediator", und auch die Kinder spüren bei dieser Verwendung, daß ihre eigentliche sprachliche Bezugsperson — nämlich die Kindergärtnerin — durchaus nicht überflüssig wird.

Über das Tonband werden sprachliche Äußerungen wiedergegeben, die von Muttersprachlern geäußert werden. Zwar ist auch die unterrichtende Kindergärtnerin (in der Regel) eine Deutsche; sie ist aber lediglich ein einziges Sprechmodell, während das Tonband diesen sprachlichen Bezugsrahmen erweitern und damit einen wichtigen Beitrag leisten kann, auch andere deutsche Stimmen hörend erkennen und identifizieren zu lernen. Als Übergang von einem „Deutsch im Unterricht" zum „Deutsch im Alltag" leistet das Tonband in dieser Funktion eine Vermittlungshilfe, die auf anderem Wege nicht realisierbar ist — zumindest nicht systematisch und regelmäßig.

Während der Darbietung eines Dialogs über Tonband ist der Lehrer völlig frei für Aufgaben, die er beim eigenen Vortrag nur nebenbei erfüllen könnte. Durch Gesten und Hinweise auf die entsprechenden Bildtafeln kann das Gehörte kommentiert werden; dabei können die Reaktionen der Kinder beobachtet und daraus wiederum Schlüsse für die anschließende Erarbeitung des Sprechmaterials gezogen werden. In Einheit 15 z. B. werden die ersten drei Bilder lediglich durch Geräusche vom Tonband untermalt. Zu Bild 1 hört man Schritte, ein Mädchen



trällert ein Lied vor sich hin, und ein Hund bellt. Plötzlich (Bild 2) fällt etwas zur Erde; das Mädchen aber trällert weiter, und die Schritte entfernen sich (Bild 3). Erst in Bild 4 erfolgt die erste sprachliche Äußerung; der Junge fragt: „Warum weinst du denn?"

Die Möglichkeit zur vollen Konzentration auf die Reaktionen und Bedürfnisse der Lernenden beim Einbezug von Tonbandaufzeichnungen wird vor allem dann voll auszuschöpfen sein, wenn es — auf dem Wege zur freien Produktion eines Dialogs — zunächst um die imitative Wiederholung der einzelnen Dialogparts geht. Auf die Frage des Jungen „Warum weinst du denn?" in Einheit 15 folgen die Sätze:

Mädchen: Ich habe ... meine Puppe ... verloren!
Junge: Deine Puppe?
Mädchen: Ja (Weinen), meine Puppe!
Junge: Wein doch nicht. Weißt du was? Ich helfe dir suchen.
Mädchen: Danke.

Hier kann der Lehrer die einzelnen Sätze vom Tonband nacheinander (mit Hilfe der Stopptaste) abrufen; er braucht das Sprechmodell nicht selbst vorzugeben, sondern kann sich ganz auf die Lerngruppe und einzelne Schüler in ihr konzentrieren, er kann individuell korrigieren und er braucht den nächsten Satz vom Tonband erst dann freizugeben, wenn er mit den sprachlichen Leistungen der Schüler voll zufrieden ist. Gleiches gilt übrigens auch bei Übungsreihen, die im Grundkurs jedoch erst gegen Ende des ersten Jahres auftreten. Der Stimulus-Satz wird vom Tonband abgerufen:

Ich habe meinen Ball verloren. (Tonband stopp)
Schüler oder Gruppe: Ich habe meinen Ball verloren.
Lehrer: Hört genau zu (Tonband an)
Ich habe meinen Ball verloren. (Tonband stopp) usw.

Im weiteren Verlauf dieser Übungsreihe werden vom Tonband dann nur noch Antwortteile im Stimulus-Satz sowie die richtigen Antworten vollständig wiedergegeben:

Meine Puppe.
Ich habe meine Puppe verloren.
Meinen Mantel.
Ich habe meinen Mantel verloren.
Mein Auto.
Ich habe mein Auto verloren. usw.

Stimuli können auch Geräusche sein: Schellen, Hupen, Klingeln u. a. kommen als Sprechanreize vom Tonband und dienen der verbalen Produktion als Reaktion auf nicht-verbale Stimuli — eine Situation, die im Umgangssprachlichen zu den natürlichen Gegebenheiten sprachlichen Verhaltens zählt.

Über diese Einsatzmöglichkeiten hinaus wird das Tonband im Grundkurs nicht eingeplant, weil — vor allem bei Strukturmusterübungen — diesem Medium ein

Zwang zur Systematisierung und ein Trend zur Mechanisierung innewohnen, die der Kindergartenpopulation nicht zugemutet werden sollen. In dieser Hinsicht ist die Kindergärtnerin flexibler und kann sich den Gegebenheiten der jeweiligen Situation besser anpassen.

Die Verwendung von Bildern

Im allgemeinen wird der Bildeinsatz in einem fremdsprachlichen audiovisuellen Grundkurs unter Hinweis auf die Lösung von Semantisierungsproblemen gerechtfertigt, d. h. Bilder sollen dazu beitragen, Gehörtes inhaltlich zu verstehen. Das gilt in gewisser Weise auch für die Bildserien in „Komm bitte!". Die ersten vier (der insgesamt 12) Bilder der 1. Szene in Einheit 12 stehen in einem direkten Bezugsverhältnis zu den sprachlichen Inhalten, um die es geht.

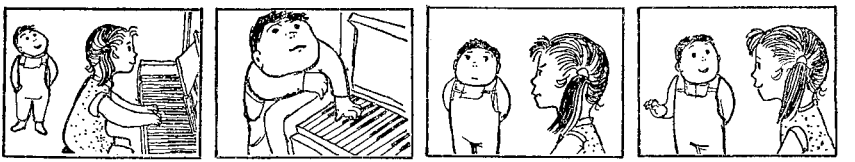


Bild 1: Klavierspiel (sehr einfaches, kurzes Stückchen)

Bild 2: Klavierspiel mit Mißtönen im Baß
A: Was ist denn das?!

Bild 3: Klavierspiel bricht ab
A: Peter, was machst du denn da?!
B: Entschuldigung ... Ich ...
A: Ach so — möchtest du auch mal?

Bild 4: B: Ja, bitte!
A: Na gut, ich bin aber noch nicht fertig. Warte bitte noch ein bißchen, ja?
B: Ja, gern.

Die den Dialog begleitenden Bilder haben *nicht* die Funktion, etwa Substantive und Verben „ins Bild zu setzen" (das Klavier; spielen) — das sprachliche Material ist den Kindern bei der Erarbeitung des Dialogs bereits bekannt. Die Bilder werden vielmehr als Orientierungshilfe verstanden, und das in zweierlei Hinsicht. Einmal erstellen sie den situativen Rahmen, in dem der Dialog eingebettet ist. Es ist leicht vorstellbar, daß zu Bild 2 oder 3 etwas völlig anderes gesagt werden könnte, als es im vorliegenden Fall geschieht. Peter könnte zu Bild 2 z. B. äußern: „Ich möchte auch mal spielen" oder „Klavierspielen ist schön!" Genau das ist beabsichtigt. Niemand soll auf den Gedanken kommen: Ich sehe ein Klavier auf dem Bild, sich gedanklich das entsprechende muttersprachliche Wort zurechtlegen und dann diesen Ausdruck mit dem deutschen Wort „Klavier" assoziieren. Beabsichtigt ist hingegen, über die Bilder zum Ausdruck zu bringen: In dieser oder jener Situation ist es angemessen, dieses oder jenes (bekanntes) Struktur- und Wortmaterial anzuwenden. Die Bilder erweitern also den „Spiel"-

Raum des Kindergartens, indem sie Situationen in den Unterrichtsraum hineinholen, die sich dort nicht natürlich und von selbst ergeben.

Die zweite Funktion der Bildserien ergibt sich im Hinblick auf die der Einführung folgende Übungsphase. Hier übernehmen die Bilder Steuerungsfunktionen, indem sie als Erinnerungshilfe dienen und den Kindern den imitativen Nachvollzug des Dialogverlaufs erleichtern. Das Betrachten eines Bildes ruft dann diejenigen sprachlichen Äußerungen in das Gedächtnis, die mit dem betreffenden Bild eingeführt und gelernt worden sind.

Die Bildserien, die in Form von Wandbildern[3]) zur Verfügung stehen, erfüllen jedoch noch einen weiteren Zweck. Im Verlauf des Grundkurses wird systematisch auf Serien zurückliegender Unterrichtseinheiten zurückgegriffen, um die sog. „narrativen Texte" illustrierend begleiten zu können. Dabei handelt es sich um Erzähltexte, in denen Dialoge durch verbindende Texte zu kleinen Geschichten erweitert werden. Auch hierbei sind die Bilder nicht mehr (aber auch nicht weniger!) als der wichtige „rote Faden" durch die Handlung, wobei inzwischen neu gelernte Strukturen und Inhalte in eine bereits bekannte Bildsituation eingefügt werden können. Auf diese Weise wird mit versucht, den sprachlichen „Transfer" zu leisten; die Loslösung des sprachlichen Materials aus der Situation, in der es gelernt wurde, und seine Übertragung in andere, neue Zusammenhänge, damit es für die freie „ungebundene" sprachliche Produktion im Alltag verfügbar wird.

Die Bilder werden also — wie das Tonband — nur in Teilfunktionen ihrer generellen Einsatzmöglichkeiten in den Grundkurs einbezogen. Nicht zuletzt dient dieses Vorgehen auch dem Ziel, die verstärkte und in den Funktionen erweiterte Verwendung von Bild und Ton im anschließenden Hauptkurs schrittweise vorzubereiten. Damit werden die Kinder auf zumutbare Weise an einen technologisch gestützten Unterricht gewöhnt, und die Unterrichtenden lernen, mit didaktischen Mittlern mediengerecht umzugehen.

---

[1]) Herausgegeben vom Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Als Manuskript gedruckt. Köln (1970).

[2]) Vgl. hierzu: Über das Mehr-Medien-System im Fremdsprachenunterricht. In: Zielsprache Deutsch, Heft 2/1970, S. 88 ff.

[3]) Grundsätzlich können die Bilder auch über andere Medienträger dargeboten werden, z. B. über einen Diaprojektor oder mit Hilfe der Tageslichtprojektion. Ausschlaggebend dafür sind die örtlichen Gegebenheiten sowie die Erfüllung der Forderung, daß die Darbietung schnell und einfach vorgenommen werden kann.

Segelfliegen — eine starke Motivation für den naturwissenschaftlichen Unterricht

Von Werner Stadtkowitz, La Paz

„Letzten Endes wird man die Deutschen Schulen Lateinamerikas daran messen, wieviel sie zur Entwicklung der Länder beigetragen haben" (E. Onnen, Heute und morgen in den deutschen Auslandsschulen, in: Der deutsche Lehrer im Ausland 5/1970, S. 122). Dieser Feststellung des Leiters der Zentralstelle wird schon deshalb jeder zustimmen können, weil ein Aufstieg der Entwicklungsländer nicht nur im jeweils nationalen, sondern auch im deutschen Interesse liegt. Für die Auslandsschulen wie für den einzelnen Auslandslehrer jedoch ergibt sich die Frage, auf welchem Wege ein solcher Beitrag geleistet werden kann.

Unterrichtserfolge werden in Lateinamerika aus verschiedenen Gründen sicher schwerer erzielt als in Deutschland. Eine Ursache ist soziologischer Art. Die deutschen Schulen werden — wenigstens gilt dies für La Paz — von Kindern aus den gehobenen Gesellschaftsschichten besucht. Oft gewinnen diese Schüler schon mit dem Beginn der Secundaria (7. Schuljahr) die Überzeugung, daß ihre beruflichen Aufstiegschancen nicht so sehr von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit abhängen, sondern von der gesellschaftlichen Stellung und dem Einfluß ihrer Eltern. Daher ist der Unterrichtserfolg besonders in der Oberstufe eine Fragen der Motivation, die nicht aus dem Bewußtsein kommen kann, in einer Leistungsgesellschaft zu leben.

Eine zusätzliche Motivation für den naturwissenschaftlichen Unterricht kann das Segelfliegen sein.

Selber fliegen zu dürfen ist für manchen ein Traum. Ihn zu verwirklichen, ist der Schüler zu persönlichem Einsatz und zu Opfern an Freizeit bereit. Gleichzeitig erkennt der Schüler, daß er im Fliegen Erfolge nur haben wird, wenn er sich um die theoretischen Grundlagen des Fliegens bemüht. Zum interessantesten Fach für ihn wird daher der Physikunterricht. Kenntnisse in Aerodynamik sind erforderlich, um die verschiedenen Flugzustände zu erfassen und zu meistern. Ohne die Gesetze der Mechanik, der Wärme- und Elektrizitätslehre wird die Konstruktion des Flugzeugs nicht durchschaubar, bleibt die Funktion aller Bord- und Bodeninstrumente unverständlich und kann eine zuverlässige Beurteilung des Wettergeschehens nicht vorgenommen werden, was für den Segelflieger Verzicht auf längere Flüge bedeuten würde. Auch das Fach Mathematik verliert seine Abstraktheit durch eine unmittelbare Anwendung bei jedem Überlandflug. Die Abhängigkeit des Gleitwinkels von Fluggeschwindigkeiten, Auf- und Abwinden führt zu einem Verständnis von Funktionen und zur Auswertung verschiedener Kurven. Weiter sorgen Kursberechnungen bei verschiedenen Windrichtungen und -stärken (Winddreieck, sphärische Trigonometrie) und die Ermittlung der günstigsten Reisegeschwindigkeiten sowie von exakten Endanflügen für eine solche Vielzahl mathematischer Aufgaben, daß der Schüler seine Fähigkeiten durch einen Flug ständig überprüfen kann und dabei zu steigern versucht. Schließlich erscheinen dem Schüler auch geographische und wirtschaftliche Fragen aus einer „neuen Perspektive". Ja selbst das Fach Englisch bekommt einen neuen Reiz, wenn es um den internationalen Funkverkehr geht.

Vielfach wird an der Form des heutigen Schulunterrichts beklagt, daß die Ausbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern zu sehr theoretisch und berufsfern betrieben wird. Der polytechnische Unterricht versucht hier einen Ausweg zu schaffen. Nicht immer mit Erfolg, da vielen die Einsicht in die Notwendigkeit der jeweiligen Arbeit fehlte. Für Segelflieger ist die praktische Arbeit in der Werkstatt eine Selbstverständlichkeit, da die Wartung des Flug-, Start- (Winde, Seilrückholwagen) und Transportgerätes schon aus Kostengründen den Einsatz eines jeden Mitgliedes verlangt: keine Arbeit — kein Fliegen! Daher hat jede Arbeit ein ersehntes Ziel. Und so lernt der Schüler, wie er mit Holz, Stoff, Leim, Lack, Kunststoff, Metall und Motoren umgehen kann. Mancher Schüler wird Erfahrungen sammeln, die ihm zu einer angemessenen Berufsentscheidung verhelfen werden.

Nach den Erfahrungen an der Deutschen Schule von La Paz ist es sicher nicht leicht, den Schülern das Segelfliegen anzubieten, wenn kein örtlicher Aeroklub vorhanden ist. Dennoch scheinen sich die Vorarbeiten und der Kostenaufwand zu lohnen. Durch eine Arbeitsgemeinschaft für Flugphysik wurde zuerst das Interesse der Schüler erkundet. Der lebhafte Besuch dieser Arbeitsgemeinschaft führte zu dem Plan, ein gebrauchtes, aber grundüberholtes Flugzeug (K 7) in Deutschland zu kaufen (Preis in La Paz 16 000 DM). Zu diesem Zweck wurde eine Schülerfluggemeinschaft (SFG) gegründet, der auch 8 deutsche Lehrer beitraten, die zu einem erheblichen Teil die Finanzierung übernahmen.

Um das Segelflugzeug in die Luft zu bringen, bieten sich heute drei Möglichkeiten an, die bestimmte Vor- und Nachteile haben:

1. Der Autostart: An einem Auto, das wenigstens 100 PS und ein großes Beschleunigungsvermögen haben sollte, wird ein Stahlseil (4,2 bis 5 mm Durchmesser) von etwa 500 m Länge befestigt. Das Auto fährt zügig los und bringt das Flugzeug zum Steigen. Vorteile: Keine Anschaffungskosten, wenn ein entsprechendes Auto zur Verfügung steht, geringe Startkosten, geringer technischer Aufwand, schnelle Startfolge. — Nachteile: ohne Gegenwind oft kritische Schleppgeschwindigkeiten, dadurch geringe Schlepphöhen, der Flugplatz muß wenigstens 1600 m lang sein.

2. Der Windenstart: ein Seil von etwa 1200 m Länge wird auf einer Trommel aufgewickelt, wodurch das Segelflugzeug die erforderliche Steiggeschwindigkeit erhält. Vorteile: stets ausreichende Schlepphöhe für einen Schulflug, wenig Schwierigkeiten bei der Steuerung des Flugzeugs, die Benutzung auch kurzer Flugplätze ist möglich. — Nachteile: beträchtliche Anschaffungskosten (ca. 15 000 DM), großer technischer Aufwand.

3. Der Flugzeugschleppstart: das Segelflugzeug wird hinter einem Motorflugzeug hochgezogen. Vorteile: jede gewünschte Schlepphöhe ist erreichbar, man findet mit Sicherheit Aufwinde. — Nachteile: hohe Anschaffungskosten für das Motorflugzeug (ca. 40 000 DM), hohe Startgebühren, für Anfänger schwierig in der Steuerung.

In La Paz haben wir nach der ersten Methode begonnen, doch soll im nächsten Jahr eine Winde eintreffen.

An einem Tag kann man mit dem Auto- oder Windenstart etwa 60 bis 80 Schulstarts ausführen. Da ein Schüler täglich nicht mehr als 4 Starts verarbeiten kann, wird man für ein Segelflugzeug eine Gruppe von 25—30 Schülern an-

setzen dürfen, da nicht alle Schüler an jedem Tag auf dem Flugplatz sein werden. So ergibt sich für jeden Flugschüler etwa ein finanzieller Aufwand von 500—600 DM am Anfang. Für spätere Mitglieder senken sich die Kosten ein wenig.

Ein zweites Problem stellt sich bei der Organisation einer SFG. Ideal ist es, wenn ein Lehrer der Schule selbst Segelfluglehrer ist. Es besteht die Möglichkeit, bei der Neuvermittlung von Lehrkräften solche Lehrer zu bevorzugen. Finden wird man sie sehr leicht durch eine Anzeige im „aerokurier", der Zeitschrift des Deutschen Aeroklubs (6 Frankfurt, Wilhelm-Leuschner-Straße 10), oder durch Vermittlung von Herrn Hans Thölke, 433 Mülheim/Ruhr, Kluse 56, dem Beauftragten des Kultusministeriums für Schülerfluggemeinschaften im Lande Nordrhein-Westfalen. Auf diese Weise konnte auch für La Paz ein Segelfluglehrer gefunden werden, der die begonnene Arbeit fortsetzt.

Besteht ein örtlicher Aeroklub, der Segelflugschulung durchführt, so ist ein Segelfluglehrer an der Schule nicht unbedingt notwendig. Interessierte Schüler und Lehrer bilden dann an der Schule eine Gruppe, die geschlossen Mitglied des örtlichen Aeroklubs wird. Der Aeroklub ist stets der verantwortliche Halter des Fluggeräts und übernimmt alle Versicherungsfragen; Eigentümer des Fluggeräts kann der Schulträger bleiben. Die Eltern aller Schüler unterschreiben einen Vertrag, in dem sie bestätigen, daß der Flugbetrieb keine Schulveranstaltung ist und eventuelle Ansprüche nur an den Aeroklub gestellt werden können. Dieser selbst läßt von allen Mitgliedern eine Verzichterklärung unterschreiben, in der jedes Mitglied auf Ansprüche verzichtet, die über die vereinbarten Versicherungssummen hinausgehen.

In La Paz konnten bisher nur solche Schüler am Flugbetrieb teilnehmen, deren Eltern einen hohen finanziellen Beitrag leisten konnten. Mit dieser Regelung darf man nicht zufrieden sein; vielmehr sollten alle interessierten Schüler Zugang zur SFG haben. Das wird in dem Augenblick möglich, wenn für die SFG im Ausland Gelder zur Verfügung gestellt werden, wie es beispielsweise vom Kultusministerium in NRW getan wird. Im Augenblick kann ich über finanzielle Förderungsmaßnahmen keine Angaben machen, doch zeichnen sich Unterstützungsmöglichkeiten von verschiedenen Seiten ab.

Nach den ersten 400 Starts, die von Lehrern und Schülern durchgeführt worden sind, lassen sich folgende Beobachtungen machen:

1. Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wird partnerschaftlicher, denn auf dem Flugplatz wie in der Werkstatt sind beide Lernende. Die Flugschüler schildern ihren Klassenkameraden die Lehrer aus einer neuen, menschlichen Sicht, wodurch auch das Schulklima freundlicher und heiterer wird.
2. Die Schüler der SFG, deren Leistungen im Fliegen im Schaukasten der Schule zu verfolgen sind, werden von den anderen als die „Mutigen" bewundert, wodurch sich bei diesen ein gesteigertes Selbstbewußtsein entwickelt. Das kann pädagogisch genutzt werden, indem von den Schülern der SFG bestimmte schulische Leistungen verlangt werden.
3. Im theoretischen Unterricht, der von den Beobachtungen beim Flugbetrieb oder vom physikalischen Experiment ausgeht, werden die Schüler zum kritischen Denken angeregt (wozu der auf Wissensvermittlung ausgerichtete Unterricht der einheimischen Lehrer oft nicht erzieht).

4. In den Schülern entsteht sehr schnell ein hohes Verantwortungsbewußtsein, nicht nur, weil das Fluggerät teuer ist, sondern weil von dem ordnungsgemäßen Zustand und der richtigen Behandlung auch das eigene Leben abhängt.
5. Ein soziales Verantwortungsbewußtsein ist die Folge aus der Einsicht, daß das Erlebnis des Fliegens nur möglich ist, wenn jeder bereit ist, sich für den anderen einzusetzen. (In Bolivien wird gerade dieser Gesichtspunkt sehr bedeutend, wenn Schüler aus staatlichen Schulen, die von Kindern aus den unteren Gesellschaftsschichten besucht werden, in die SFG aufgenommen werden können.)
6. Die verpflichtende Teilnahme am Flugbetrieb und an der Werkstattarbeit erzieht zur Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit (in Lateinamerika nicht so selbstverständlich wie in Deutschland!).
7. Die Tätigkeit auf dem Flugplatz (in La Paz in 4100 m Höhe) wird zu einem körperlichen Intervalltraining, denn es geht darum, das gelandete Flugzeug möglichst schnell wieder auf die Startposition zurückzuschieben (alle 5 Minuten etwa 200—300 m-Lauf).

Schließlich gilt für Bolivien — wie für manches Entwicklungsland —, daß die Ausbildung zum Flieger kein sportlicher Luxus ist. In einem Land, das viereinhalbmal so groß wie die Bundesrepublik ist, gibt es 600 km Straßen. Weite Teile des Landes können daher nur aus der Luft erschlossen und versorgt werden. Die Entwicklung des Landes kann gefördert werden, wenn es möglichst viele Flieger gibt. Nicht umsonst ist ein Sportflugzeug billiger als ein Mittelklassewagen.

Für die Schule von morgen fordert der Leiter der Zentralstelle: „Die Unterrichtsformen sowohl wie die Erziehung müssen den jungen Menschen zum eigenen Denken, zu Kritik und Toleranz und zum verantwortlichen, sozialen, gemeinschaftsbezogenen Handeln anleiten." (E. Onnen, a. a. O., S. 124).

In der Schülerfluggemeinschaft geschieht das.

„Die deutsche Schule im Ausland"

Von Clemens Schneider, Feldkirch

Die Absicht des Herausgebers dieses Buches[1]) ist es, den Blick einer breiteren Öffentlichkeit auf einen wichtigen Zweig der deutschen Kulturarbeit im Ausland zu lenken. Als Mitarbeiter der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg begreift Chr. Schneider die Schule im allgemeinen in Gegenwart und Zukunft als dynamisch und problematisch. Beiträge, die das Problematische der Auslandsschule anleuchten, bilden den 1. Teil aus der Sicht der genannten Forschungsstelle, der Kulturabteilung (Schulreferat) des AA, des Auslandsschulausschusses der KMK und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. So ist es schön, bereits „klassische" Aussagen über das Auslandsschulwesen aus dem 1967 im Hermann Luchterhand Verlag erschienenen, in Heft 4/68 ausführlich besprochenen teuren (DM 42,—) Sammelband „Auswärtige Kulturbeziehungen — 4. Bildung und Fortbildung" unwesentlich gekürzt (Klemp) oder mit wörtlichen Abschnitten (Reimers; Richard Wagner, auch Constantin von Dziembowski) in das wohlfeile Buch übernommen zu finden. Beiträge, die das

Dynamische hervorheben, bringt ein 2. Teil, in dem Schulen zu Wort kommen, erläutert am Schulalltag draußen ohne und mit Abstand: Rom, Istanbul, Tokio, Addis Abeba, Lateinamerika (Schule und Lehrerbildung), Europäische Schulen (hier Varese). In einem 3. Teil legen Schüler, Lehrer, Direktor und Schulvorstand ihre Eindrücke und Sorgen nieder. Der Anhang besteht aus einem Auslandsschulverzeichnis (Stand 1. 1. 69) mit 191 Namen von Schulorten, in dem allerdings einige Schulen fehlen, die auch an der Lehrervermittlung teilhaben, z. B. Lycée d'Etat d'Hennemont, Paris, DS Washington u. a. Der Hrsg. weist selbst darauf hin, daß es schwierig ist, aus diesem Panorama von Einzelbeiträgen ein Gesamtbild der deutschen Schule im Ausland zu gewinnen. Einerseits wird der „kulturellen Selbstdarstellung" (S. 18) immer noch das Wort geredet und doch hervorgehoben (S. 15), daß die BRD der auswärtigen Kulturpolitik und speziell den Auslandsschulen nicht die notwendige, ihr mögliche Aufmerksamkeit widmet, anderseits deutet sich im Aufsatz des Leiters der Zentralstelle an, daß man dem Begriff „Begegnungsschule oder Partnerschaft" nicht recht traut und Kriterien bei einer weiteren Unterstützung anlegen wird, denen nicht mehr alle Schulen gerecht werden. Weiter: das fachliche Weisungsrecht des AA besteht der Zentralstelle gegenüber im vollen Umfang fort, da nach dem Geleitwort des Außenministers die Förderung der Auslandsschulen (d. h. die finanzielle Unterstützung) im Rahmen „der deutschen Kulturarbeit von besonderer Bedeutung" ist. Aber in einem Aufsatz (S. 110) wird hinwiederum sichtbar, wie es der BRD an einer klaren Linie für die Auslandsschulen als Instrument einer internationalen Kultur- und Gesellschaftspolitik mangelt. So gibt es der Widersprüche mehrere. Der Hrsg. sieht dies und erhofft sich von einer Sammlung und Systematisierung aller Probleme, die als mögliches Feld wissenschaftlicher Forschungsarbeit aufzubereiten wären, eine Lösung. Er tut gut daran, es dem Leser zu überlassen, sich aus dieser Zusammenstellung von Beiträgen einen tieferen Einblick in das gegenwärtige Auslandsschulwesen zu verschaffen.

---

[1]) Christian W. Schneider (Hrsg.): *Die deutsche Schule im Ausland.* Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik. Mit einem Geleitwort von Willy Brandt. Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1969. 156 S., Werkstoff DM 18,—.

Hauptversammlung des VdLiA vom 12. bis 14. 8. 1971 im Kieler Schloß

Das Thema der Hauptversammlung lautet „Die Neuorientierung der auswärtigen Kulturpolitik und die Folgen für die deutschen Schulen im Ausland". Das Hauptreferat zu diesem Thema hält Herr Ministerialdirektor Steltzer, der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, am Eröffnungstage, Donnerstag, den 12. 8. 1971, um 10.00 Uhr. Es schließt sich ein Podiumsgespräch an, das vom 2. Vorsitzenden Stegmann geleitet wird und an dem außer Vertretern der Auslandslehrerschaft und Ministerialdirektor Steltzer noch der Leiter der ZfA und ein Vertreter des Auslandsschulausschusses teilnehmen werden. Gebeten sind auch Herr Professor Peisert, der Leiter des Enquête-Ausschusses zur Situation der auswärtigen Kulturpolitik, und Herr Dr. Martin, der Vorsitzende des entsprechenden Unterausschusses im Bundestag. Am Nachmittag wird die Diskussion im

Plenum fortgesetzt, wo die Vertreter der Behörden Fragen beantworten werden, die vorher schriftlich eingereicht sind. Die traditionelle gesellige Abendveranstaltung wird auf einem Schiff stattfinden, das um 20.00 Uhr zu einem Ausflug in die Kieler Förde ausläuft.

Am Freitag, dem 13. 8., beginnt die Arbeit für die anwesenden Obleute um 8.30 Uhr. Sie führen Besprechungen mit dem Geschäftsführer Klitzing und dem Referenten für Kommunikation und Information Gade. Um 9.30 Uhr beginnen die Sitzungen der Arbeitsgruppen über die Themen:

1. Satzungsfragen (Leitung Klitzing)
2. Europäische Schulen (Kirsche-Kaspar)
3. Probleme der Ortskräfte (Klemp)
4. Wie kann der VdLiA auf die anstehenden Reformen im Auslandsschulwesen einwirken? (Johs)

In der Plenarsitzung um 15.00 Uhr folgen Berichte und Diskussionen über die Ergebnisse der Arbeitsgruppen und anschließend die Redaktion von Empfehlungen.

Am Samstag, dem 14. 8. 1971, beginnt um 9.00 Uhr die Mitgliederversammlung. Die Leitung des Ortsausschusses hat Frau Ingrid Bosert, Kiel 14, Großer Kamp 31.

Zur Vorbereitung auf die Tagung empfehlen wir die Lektüre der einschlägigen Veröffentlichungen in dieser Monatsschrift, z. B. des Aufsatzes von Onnen im Heft 9/1970 und von Stegmann in Heft 12/1970. Auch die Protokolle der Tagung in Vlotho (14.—18. 9. 1970) enthalten interessante Ausführungen zu dem Thema. Sie sind allen Obleuten zugegangen. Zusammenfassungen aus den Protokollen werden in den „Mitteilungen" des VdLiA und gegebenenfalls in den nächsten Heften dieser Monatsschrift veröffentlicht. Sie sollen als Grundlage zur Information und zu Stellungnahmen dienen, die jederzeit beim Vorstand oder bei der Schriftleitung eingereicht werden können.

E. Stegmann

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Die 74. Sitzung des Ausschusses für das Auslandsschulwesen fand am 12. und 13. November 1970 im historischen Sitzungssaal des Rathauses in Osnabrück statt.

   Der Ausschuß beschäftigte sich ausführlich mit der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vorgelegten Konzeption von Modell-Typen für Deutsche Schulen im Ausland.

   Mit Befriedigung nahm der Auslandsschulausschuß zur Kenntnis, daß die Vorarbeiten der Zentralstelle zur Verbesserung der Situation der Ortskräfte an den Auslandsschulen so weit gediehen sind, daß für die deutschsprachigen Ortskräfte in den Ländern mit dem niedrigsten Gehaltsniveau von 1971 an eine erste Anhebung durchgeführt werden kann. Die Vorarbeiten waren auch aus dem Grunde so schwierig, weil die Lebensverhältnisse, die Lebenshaltungskosten, die Gehälter, das Stundendeputat, die Ausbildung der Lehrkräfte und die Zahlungsmodalitäten in allen Ländern verschieden sind. Aus diesem Grunde kann es auch keine einheitliche Regelung geben, es müssen immer die besonderen Umstände jedes Landes berücksichtigt werden.

Eine große Schwierigkeit für das Auslandsschulwesen besteht von jeher darin, an die so verschiedenartigen Schulen jeweils die geeigneten Lehrkräfte zu entsenden. Mit diesen Schwierigkeiten beschäftigte sich auch eine vom Land Nordrhein-Westfalen ausgerichtete Tagung in Vlotho. Der Auslandsschulausschuß wird sich aufs neue mit diesem dornigen Problem auseinandersetzen, um den Dezernenten in den Ländern und der Zentralstelle diese so wichtige Arbeit zu erleichtern.

Aus dem Bericht des Auswärtigen Amtes ging hervor, daß Eltern- und Interessengruppen weiterhin bemüht sind, an Orten internationaler Fluktuation deutsche Auslandsschulen zu gründen. Die finanzielle und personelle Haushaltslage zwingt jedoch zu äußerster Zurückhaltung hinsichtlich der Förderung solcher Projekte.

2. Wie schon früher angekündigt, fanden in der Zeit vom 5. 10. bis 28. 11. 1970 in der Unterrichtsstätte Liblar des Goethe-Instituts drei Vorbereitungslehrgänge für künftige Deutschlehrer im spanischen Sprachraum statt. In zwei Kursen von 14 Tagen und einem Kurs von 4 Wochen wurden Grund- und Hauptschullehrer für den Deutschunterricht in der Primaria und Realschullehrer und Studienräte für den Deutschunterricht in der Secundaria ausgebildet.

   Im Mittelpunkt der drei Lehrgänge stand jeweils ein Seminar „Einführung in die Didaktik und Methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache". Als Standardwerk diente Robert Lados „Moderner Sprachunterricht", ein Buch, das übrigens bereits im Sommer 1969 von der Zentralstelle zahlreichen Auslandsschulen übersandt wurde. Zum ersten Male wurden Lehrkräfte mit der Konzeption und den ersten Unterrichtseinheiten des in der Entwicklung begriffenen Unterrichtswerkes für den Deutschunterricht vertraut gemacht. Daneben referierten Spezialisten über Einzelprobleme aus dem Gebiet der Linguistik und Fremdsprachenmethodik. Hospitationen in verschiedenen Deutschkursen des Goethe-Instituts ergaben die notwendige praktische Anschauung.

   Außerdem wurden Referate über allgemeine Fragen des Auslandsschulwesens, die Landeskunde, das Unterrichts- und Erziehungswesen einzelner Länder gehalten. — Ein intensiver Spanischkurs vermittelte den künftigen Auslandslehrern Grundkenntnisse in der Sprache ihrer späteren Gastländer.

   Alle Lehrgänge schlossen mit einem Gespräch, in dem den Teilnehmern Gelegenheit zur Kritik geboten wurde. Die überwiegend positiven Vorschläge werden soweit wie möglich bei künftigen Lehrgängen berücksichtigt.

3. Das Landesinstitut für schulpädagogische Bildung führte in der Zeit vom 24. bis 27. 11. 1970 in Düsseldorf eine Tagung durch mit dem Thema

   „Probleme der Einschulung von Kindern der Spätaussiedler und ausländischer Arbeitnehmer".

   Als Vertreter der Zentralstelle brachten OSchR Klemp und OL Schuh Beiträge zur Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ein grundlegendes Referat hielt der den Auslandslehrern bekannte Schulrat Koch, Düsseldorf.

4. Die Zentralstelle hat an die Auslandsschulen in Südamerika den Kurzbericht über

   Internationales Seminar über Probleme des Primarschulwesens und der Lehrerbildung in den Andenländern

versandt. Der Kurzbericht in spanischer Sprache und ein sehr ausführlicher Bericht liegen noch nicht vor. Ein Versand an die Schulen ist vorgesehen. Sollten sich Zusatzwünsche ergeben, so wird gebeten, sich direkt zu wenden an

Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer,
53 Bonn, Simrockstraße 1.

5. Angeregt durch Vorschläge von Lehrern an Regierungsschulen in Afrika hat die Zentralstelle die folgenden Bücher an die jeweils zuständigen Vertretungen gesandt:

Manuskript KOMM BITTE! I von Hermann Schuh
Pädagogik und Schule in Ost und West Heft 9/70

Freudenstein,	Englisch an Gesamtschulen Handbuch zum Fremdsprachenunterricht 7. Schuljahr, Berlin 1970
Mager,	Lernziele und programmierter Unterricht Übersetzung aus dem Amerikanischen Beltz Bibliothek, Band II 3. ergänzte Auflage 1968, Weinheim
Löf/Mallberg/Rosenthal,	Vier Länder — Eine Sprache, Stockholm 1968
Schneider,	Die deutsche Schule im Ausland Beiträge zur Auswärtigen Kulturpolitik Heidelberg, 1969
Braun/Nieder/Schmöe,	Deutsch als Fremdsprache Teil I; Grundkurs, Klett, Stuttgart Lehrerheft Strukturübungen und Tests Teil II; Aufbaukurs Lehrerheft
Triesch (Hrsg.),	Probleme des Deutschen als Fremdsprache München, 1968
Libbish,	Neue Wege im Sprachunterricht Frankfurt, 1965
Lado,	Moderner Sprachunterricht Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage 2. Auflage 1969, München,
Mues,	Sprache — Was ist das?, München 1967
Schulz/Griesbach/Lund,	Auf deutsch, bitte! Band I Übungsheft Hueber, München

Diese Bücher, die speziell der Information über das Fach Deutsch als Fremdsprache dienen, können von den Lehrkräften bei den Vertretungen ausgeliehen werden.

6. In der Anlage 2 zum Rundschreiben VI 5c-15 vom 15. 4. 1970 war eine neue Zeitschrift mit dem Arbeitstitel „apollo" aufgeführt. Der endgültige Titel liegt nun fest: Die ab 1. Januar 1971 monatlich erscheinende Zeitschrift heißt „akut".
   „akut" wird sich, wie schon angedeutet, mit den Hintergründen und mit Analysen von Phänomenen beschäftigen, die durch Wissenschaft und Forschung verursacht werden und die unser Alltagsleben positiv oder negativ beeinflussen. Die neue Zeitschrift will also ein informatives und kritisches Magazin zu aktuellen Gegenwartsfragen sein, die jeden angehen.
   Die Zentralstelle hat den Verlag gebeten, den Schulen die Januar-Nummer der Zeitschrift als kostenloses Prüfungsstück zuzusenden. Leider wird eine Bestellung über die Zeitschriftenanforderung 1971/72 nicht mehr möglich sein. Jedoch gilt auch bei Privatbestellungen über die Schule (bei der jeder Abonnent die Kosten selbst zu tragen hat) der Vorzugspreis für Auslandsschulen mit jährlich DM 18,— plus Porto.
7. Von der Vertriebsleitung des Jugendmagazins „Neue Stafette" wird uns mitgeteilt, daß die Jugendzeitschrift nicht mehr beim Sebaldus-Verlag, sondern im J. M. Sailer Verlag, 85 Nürnberg, erscheint.
   Der Einzelpreis beträgt ab 1. 1. 1971 nicht mehr 0,80 DM, sondern 1,— DM. Die Vertriebsleitung „Neue Stafette" befindet sich nach wie vor in 85 Nürnberg, Luitpoldstraße 5 (Tel.: 0911/20 31 23).

Die ZfA würde es sehr begrüßen, wenn diese Informationsspalte mehr Nachrichten über die Auslandsschulen bringen könnte. Deswegen wird gebeten, Nachrichten, die für einen größeren Empfängerkreis interessant erscheinen, zu senden an:

BUNDESVERWALTUNGSAMT — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — 5 Köln 1, Postfach 108 008

Betr.: Informationen in „Der deutsche Lehrer im Ausland".

Persönliche Nachrichten

Oberstudiendirektor a. D. Fritz Lichtenberg 70 Jahre

Am 25. März 1971 vollendet Oberstudiendirektor Fritz Lichtenberg (673 Neustadt/Weinstr., Amalienstraße 12) das 70. Lebensjahr. Die Lebensdaten dieses hochverdienten Auslandslehrers, der auch den jüngeren Kollegen als Mitarbeiter unserer Monatsschrift bekannt ist, sprechen für sich selbst: Geb. am 25. 3. 1901 in Berlin, 1919 Reifeprüfung, 1919—1924 Studium der Germanistik, Anglistik und Romanistik in Berlin und Göttingen, 1925—1927 Studienreferendar in Berlin, 1927 Studienassessor in Preußisch-Friedland, *1928—1932 Lehrer an der Deutschen Schule in Porto Alegre (Brasilien)*, 1932—1933 Lehrer und Erzieher an der Hans-Richert-Schule in Berlin-Lichterfelde, *1933—1934 Austauschlehrer am Prytanée Militaire in La Flèche (Sarthe)*, 1934—1936 in Berlin und in der Rheinprovinz, *1936—1945 Direktor der Deutschen Schule in Porto (Portugal)*, 1952 Studienrat in Neustadt an der Weinstraße, 1955—1966 Oberstudiendirektor, Leiter des Staatlichen Studienseminars in Kaiserslautern, *1955—1957 Mitglied des Ausschusses für das Auslandsschulwesen.*

Wir wünschen Fritz Lichtenberg auch im neuen Lebensjahrzehnt Gesundheit und Glück.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Eckhard Stegmann 65 Jahre

Am 11. Februar vollendet der 2. Vorsitzende des VdLiA, Oberschulrat Eckhard Stegmann sein 65. Lebensjahr. Wir beglückwünschen den verdienten Auslandslehrer, unseren Freund und Mitarbeiter, aufs herzlichste und wünschen ihm und seiner verehrten Gattin viele schöne Jahre der Schaffenskraft und der Muße.

Eine ausführliche Würdigung des Jubilars folgt im März-Heft der Zeitschrift.

Für den VdLiA: Johs

Für die Schriftleitung: Lepiorz

Hinausgegangen:

Europa:

Schmidt, Klaus-J., OStR	1000	Berlin 30, Kalckreuthstr. 3	DS Helsinki

Afrika:

Klinge, Volker, L	2934	Neuenburgerfeld, Postfach 44	DS Pretoria

Amerika:

Striebeck, Ingrid, VL	3140	Lüneburg, Stendaler Str. 13	DS Mexiko-City
Geißler, Gerd, L	2114	Hollenstedt 263	DS Guatemala-City
Rittstieg, Joachim, RL	2240	Heide, Gustav-Frenssen-Str. 19	DS San Salvador
Treusch, Karl-Heinz, StR	6969	Ober Schönmattenwag, Hauptstr. 1	DS San José (Costa Rica)
Lilienthal, Ursula, Kg	7000	Stuttgart 70, Hadäckerstr. 40	DS Lima-Miraflores
Behrens, Johann-H., RL	2800	Bremen, Oberneulander Landstr. 109 B	DS La Paz
Benesch, Edeltraut, Sozialarb.	8501	Cadolzburg, Waldstr. 7	DS Sucre
Real, Marco, HL z. A.	7083	Wasseralfingen, Auchtstr. 40	DS Santiago
Schneider, Hans-Bernd, VL	5201	Schönau, Post Neunkirchen	DS Santiago
Geisel, Ernst, L	3571	Großseelheim Nr. 176	W. v. Humboldt-Inst. Santiago
Ruchti, Karin, HL	7531	Neuhausen, Obere Dorfstr. 12	W. v. Humboldt-Inst. Santiago
Meffert, Heinz, L	6522	Osthofen/Rh., Altbachstr. 22	DS St. Thomas Morus Santiago
Oesterle, Hermann, HL	7454	Bodelshausen, Rottenburger Str. 39	DS Viña del Mar
Ullrich, Gunter, StR	8130	Starnberg, Giselastr. 7	DS Osorno
Wuthnow, Reiner, L	6556	Wöllstein, Eleonorenstr. 70	DS Temuco
Glatho, Heinrich, L	2000	Hamburg 61, Salierweg 13	DS Puerto Montt
Lüttgens, Karl-Josef, RSL	5372	Schleiden (Eifel), Kapellenweg 1	Deutsche Goethe-Schule Buenos Aires
Goertz, Dieter, RL	2941	Esens, Neustädter Wall 13	Pestalozzi-Schule Buenos Aires

Aus aller Welt

Deutschland

Arbeitskreis Datenverarbeitung im Bildungswesen

Der Arbeitskreis Datenverarbeitung im Bildungswesen lud für Ende Oktober zu einer Sitzung nach Erding ein, auf der über die Themen „Kompaktrechner" und „Der Computer im Unterricht" referiert worden ist. Dazu wurden praktische Beispiele für den Einsatz des Computers im Bereich der Schule mit folgendem Instrumentarium gezeigt: Mini-(Compact)-Rechner Type 9.100; Educational-System 2007; Terminals des Time-Sharing-Systems 2000 a der Firma HEWLETT-PACKARD DEUTSCHLAND GMBH Frankfurt/Main, die Seminarmappen mit detaillierten Ausführungen zur Verfügung stellen kann.

Für die nächste Zusammenkunft des Arbeitskreises März 1971 in Stuttgart ist die Bildung von drei Arbeitsgruppen vorgesehen, die sich jeweils mit folgenden Fragenkomplexen befassen sollen:

Computer zur Abwicklung von Verwaltungsaufgaben,

Computer als Unterrichtshilfe und

Computer als Unterrichtsgegenstand.

Der Unterzeichnete hat sich im Interesse einer Berichterstattung für diese Monatsschrift zur Mitarbeit im zweiten Arbeitsbereich gemeldet. R. Schröter

Arbeitskreis für Jugendliteratur

Der Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V., 8 München 22, Kaulbachstraße 40, hat für 1970 eine bibliographische Schrift von 94 Seiten über das Bilderbuch herausgegeben. Es enthält eine Auswahl von alten und neuen Bilderbüchern aus aller Welt. Den Einzeltiteln sind die biographischen Daten, die Preise, die Alterseinstufung des Buches, Eignungsvermerke und mögliche Auszeichnungen beigegeben. Unter den Überschriften „Bilderbuch ist nicht gleich Bilderbuch" und „Wir fordern Qualität im Bilderbuch" haben die Herausgeber ihre Gedanken zu den Problemen des Bilderbuches zusammengefaßt. Sie stehen den Listen der verschiedenen Sachbereiche voran. Das anschließende Literaturverzeichnis ist wohl eine vollständige Bibliographie dessen, was in deutscher Sprache über das Bilderbuch geschrieben worden ist. So kann diese Schrift besonders auch für die Auslandsschularbeit wertvolle Hinweise geben.
R. Schröter

FO — DOPAED — bp

Diese Buchstabenfolge ist kein Geheimcode, sondern läßt sich bei näherem Hinsehen wie folgt entschlüsseln: Die Forschungsstelle für Auslandspädagogik und deutsches Auslandsschulwesen in Oldenburg (FO) wurde in den Dokumentationsring Pädagogik (DOPAED) aufgenommen, der ein freiwilliger Zusammenschluß von Institutionen ist, die in den Bereichen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung Dokumentationsarbeit leisten. Getragen wird das gemeinsame Projekt „Bibliographie Pädagogik" (bp) vom Pädagogischen Zentrum Berlin, vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main, vom Deutschen Jugendbuchinstitut München, dem Institut für Bildungsforschung in der Max Planck Gesellschaft u. a. Institutionen. — Die FO arbeitet in ihrer Dokumentation nach den Regeln maschinengerechter Titelaufnahme für Dokumentationsprojekte im DOPAED und bereitet inhaltlich Material auf für die Titelaufnahme der bp zum deutschen Auslandsschulwesen und zu bestimmten Bereichen der Auslandspädagogik. — Das zukunftsorientierte Projekt bp eröffnet dem Erziehungswissenschaftler im DOPAED ein reiches Arbeitsfeld und gibt Studierenden und Lehrern eine systematische Hilfe. Nähere Auskünfte erteilt die FO. R. Schröter

11. DIDACTA — Europäische Lehrmittelmesse 1972

Als Schaufenster neuer Entwicklungen auf dem Gebiet der Lehr- und Lernmittel und als Treffpunkt der internationalen Fachwelt findet auf dem Messegelände in Hannover vom Dienstag, 14. März, bis

Sonnabend, 18. März 1972, die 11. DIDACTA — Europäische Lehrmittelmesse — statt. Nach Meinung von Experten dürften die Aktualität der bildungspolitischen Fragen und das Hervortreten technischer Unterrichtsmittel dazu führen, daß die vorausgegangenen Europäischen Lehrmittelmessen (1968 in Hannover, 1970 in Basel) in bezug auf Umfang und Vielseitigkeit des Angebotes noch übertroffen werden.

Europa

Gründung einer deutschen Schule in London

Nach langen Verzögerungen ist der Plan einer deutschsprachigen Schule in London durch die Erwerbung eines Grundstücks, des „Douglas House" in Richmond, seiner Verwirklichung nähergekommen. Die erste deutsche Schule in England soll demnach im September 1971 eröffnet werden, mit anfangs vier ersten Schulklassen, die dann jährlich bis zum Abitur um eine weitere Klasse aufgestockt werden. Anmeldungen liegen vor von über hundertzwanzig im Londoner Gebiet lebenden Kindern, Deutschen, Österreichern und Schweizern. Die Schule wird als Tagesschule eingerichtet und nach deutschem Lehrplan — wahrscheinlich dem des nordrhein-westfälischen oder hessischen Gesamtschultyps — geführt.

Die deutsche Bundesregierung hatte das Gebäude, ein aus dem siebzehnten Jahrhundert stammendes Landhaus mit späterer Erweiterung, Gärten, Schwimmbad, Tennisplatz (insgesamt 35 000 Quadratmeter), im vorigen Jahr um annähernd zwei Millionen Mark erworben. Da es sich um ein unter Denkmalschutz stehendes Wohnhaus handelte, bedurfte es langwieriger Verhandlungen, um die städtische Genehmigung seiner Verwendung zu Schulzwecken und zur Errichtung weiterer Bauten zu erwirken. Die Pläne für das neu zu bauende Schulgebäude sollen durch einen Architektenwettbewerb ermittelt werden. Zunächst wird der Unterricht in Bungalowbauten stattfinden, die jetzt provisorisch errichtet und nach fünf Jahren wieder abgerissen werden sollen. Das jetzige, nahe der Themse bei Petersham gelegene alte Douglas House wird für die Unterbringung der Verwaltungsräume und der Wohnung des Schulleiters dienen. Bei der für die Ernennung des Schulleiters und der Lehrer verantwortlichen Zentralstelle für die deutschen Auslandsschulen in Köln liegen bereits zahlreiche Bewerbungen vor. Der Schulleiter wird um die ihm zur Verfügung stehende alte herrschaftliche Wohnung, mit der auch einige Möbel und Bilder von der Bundesrepublik übernommen wurden, zu beneiden sein.

Die Gründung der deutschen Schule in einem landschaftlich schönen, aber weit von der Stadtmitte entfernten südwestlichen Vorort Londons war eine stark umstrittene Entscheidung des zweihundertfünfzig Mitglieder umfassenden Elternvereins, der sich 1964 gebildet hatte. Im Stadtzentrum wäre ein entsprechendes Grundstück finanziell unerschwinglich gewesen, und die den Schülern in Richmond zur Verfügung stehenden Auslaufmöglichkeiten, der nahegelegene Hirschpark und Rudermöglichkeiten auf der Themse, mögen die Distanz aufwiegen. Ein Schulbuszubringerdienst wird jedenfalls erforderlich sein. Die Kosten der Schule werden zu zwei Dritteln vom Schulfonds des Auswärtigen Amtes, zu einem Drittel von den Schulgeldern getragen, wie dies auch bei den anderen deutschen Auslandsschulen der Fall ist.

(Stuttgarter Zeitung 4. 12. 70)

Sonstige Länder

„Die deutschen Schulen in Chile"

Mit Förderung des Freundeskreises Deutscher Auslandsschulen (FDA) wurde eine Dokumentation über „Die deutschen Schulen in Chile" veröffentlicht, als deren Herausgeber der bisherige Schulberater an der Deutschen Botschaft in Santiago, OStD Harry Werner, zeichnet. Die 103 S. umfassende Schrift enthält zahlreiche Beiträge „zur Diskussion" von Claus von Plate, Ricardo Krebs, Manfred Sauer, Georg Ullmann, Patricia Rubio, Renate Berger und dem Herausgeber, ferner ein Schulverzeichnis und andere Materialien. Der FDA (53 Bonn, Adenauerallee 148) ist bereit, Interessenten auf Anforderung diese Dokumentation zu überlassen.

Deutsche Schule Santiago de Chile

Die DS Santiago legt im Oktober 1970 ihren umfangreichen Jahresbericht über das Schuljahr 1969 (1. 3. 69 — 28. 2. 70) vor, mit dem sich der bisherige Direktor J. Haberkorn nach über 30jähriger Tätigkeit als Schulleiter verabschiedet. Ausführlich wird über das Sozialwerk der Schule, über eine Deutschlandfahrt der Oberklassen, über Fahrten der Bergsteigergruppe und das Schullandheim in Rio Colorado berichtet. Die Schule darf 1971 mit über 1200 Schülern ihr 80jähriges Bestehen feiern.

Eine besondere Erwähnung verdient „copihue 1970", die neue Zeitschrift des Colegio Alemán de Santiago. Es handelt sich um eine hervorragend aufgemachte, reich bebilderte Zeitschrift, die hauptsächlich den abgehenden Schülerinnen und Schülern der 6. Klassen und der Handelsschule gewidmet ist. Das vorwiegend von den Schülern selbst gestaltete, 110 Seiten umfassende Heft gibt ein lebendiges Bild der Schüler der Deutschen Schule und bis zu einem gewissen Grad der jungen Chilenen überhaupt, wobei die Charakteristik der einzelnen Abiturienten meist noch mehr sagt als das Foto. Zu diesem vorwiegend in Spanisch geschriebenen Heft darf man Schüler und Schule beglückwünschen.

G. Lepiorz

Neue deutsche Schule in Washington

Mit einem Spatenstich von Botschafter Rolf Pauls hat dieser Tage in Washington der Bau der größten, teuersten und wichtigsten kulturellen Institution der Bundesrepublik in den Vereinigten Staaten begonnen. Nach jahrelangen Vorbereitungen kann die Arbeit an einer neuen „Deutschen Schule" in der amerikanischen Hauptstadt aufgenommen werden, die von der Bundesregierung in Bonn mit rund fünf Millionen Dollar finanziert wird und in drei Jahren bezugsfertig sein soll.

In den neun Jahren ihres Bestehens hat die „Deutsche Schule", die sich von 30 Schülern und zwei Lehrern auf 500 Schüler und 28 Lehrer vergrößerte, einen Vorrangplatz unter den besten Privatschulen des Washingtoner Gebiets errungen. Bisher mußte in einem Behelfsbau und in gemieteten Räumen einer Klosterschule und einer Kirche unterrichtet werden.

(Stuttgarter Zeitung 11. 12. 70)

Buchbesprechungen

Kurt Resag / Fritz Bärmann: **Mathematik in der Grundschule.** Zahl und Raum, 2. Schuljahr. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1969. 96 S., br. DM 4,80 (Bestellnr. 110 792); Schülerarbeitsheft, 48 S., DM 2,— (Bestellnr. 110782).

Zusätzlich zu ihren bisherigen Rechenbüchern bringen die Verlage heute Ausgaben für den Mathematikunterricht heraus, die den Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung auch dieses Faches an den allgemeinbildenden Schulen vom 1. bis 13. Schuljahr entsprechen. Da sich die Ziele der Mathematik nicht mit denen des bisherigen Rechenunterrichts decken, sind nun auch die Ziele, Lehrinhalte, Lehr- und Lernverfahren anders als im tradierten Rechenunterricht. Es wird zu prüfen sein, in welcher Weise die neuen Ausgaben zu einer Mathematik in der Grundschule die Fähigkeiten des Ordnens, des Erfassens von Strukturen mit konkretem Material ermöglichen, den sprachbegrifflichen Rahmen bereitstellen und so die Grundlage mengentheoretischen Denkens entwickeln. Wie seinerzeit im sprachlichen Bereich erst der Vergleich neuer ganzheitlicher Fibeln Übersicht und Urteil ergab, so wird es im Falle der sich häufenden Ausgaben zur Mathematik in der Grundschule nicht anders sein. Westermann legt im Anschluß an seine „Zauberfibel" ein buntbebildertes Schülerbuch für die Entwicklung des mathematischen Denkens durch zwei führende Methodiker auf diesem Gebiet, die Professoren Resag und Bärmann, rechtzeitig vor, das durch acht Arbeitsmittel und ein Schülerarbeitsheft sinnvoll ergänzt wird. Wer es im Auslandsschulbereich erproben möchte, sollte die sprachliche Komponente vorher besonders überprüfen.

R. Schröter

Ulrich Diekert: **Kopfrechnen um die Wette.** Übungen für differenzierendes Kopfrechnen mit Leistungsbewertung. Ferd. Dümmlers Verlag, Bonn 1968. 64 S., kart. DM 6,80.

Welcher Auslandslehrer wüßte nicht, daß bei den uns anvertrauten fremdländischen Kindern — mag die Intelligenz mittelmäßig oder hoch, der Leistungswille schwach oder stark sein — die Konzentrationsfähigkeit oft „unter dem Strich" liegt! Und was wurde nicht alles schon ausprobiert, um aus diesem Dilemma herauszukommen! Haben Sie es schon einmal mit täglichen Übungen im Kopfrechnen versucht? Sicher besteht der Einwand zu Recht, die üblichen Aufgaben erfaßten immer nur einen Teil der Klasse. „Die Langsamen kommen nicht mit, die leistungsfähigen Schüler werden nicht entsprechend gefordert oder langweilen sich sogar", meint Diekert in seinem Vorwort. Das Büchlein versetzt den Lehrer in die Lage, die täglichen Kopfrechnungen so zu differenzieren, daß jeder Schüler sich voll einsetzt und seinen Leistungsstand laufend kontrollieren kann. Auch der schwächste Schüler kann mit „Kopfrechnen um die Wette" verfolgen, wie sich seine Leistungen durch regelmäßige Übung steigern. Der Vorteil dieses echten Arbeitsmittels, so urteilen viele Lehrer, liegt darin, daß die Schüler ihrem Leistungsvermögen entsprechend angesprochen werden. P. Moritz

Otto Harde / W. Dralle (Hrsg.): **Programmierter Rechenunterricht.** 6. Schuljahr, Heft 3 und 4. Verlag Schroedel, Hannover 1969. Je Heft DM 6,80, Lehrerheft kostenlos.

Es erfolgt hiermit der dritte Hinweis auf das Schroedelsche Verlagswerk eines Programmierten Rechenunterrichts, nachdem in 12/68 die Hefte für das 4. und 5. Schuljahr und in 4/69 die ersten zwei Teile für das 6. Schuljahr vorgestellt worden sind. In den vorliegenden Heften 3 und 4 als Abschluß für das 6. Schuljahr sind u. a. programmiert die Bereiche der Dezimalbruchrechnung, Berechnung und Konstruktion von Quadrat und Rechteck sowie Würfel und Quader, in Heft 4 die Durchschnittsrechnung, Malnehmen mit und Teilen durch Dezimalzahlen sowie das Runden von Dezimalzahlen, Schlußrechnung, Längen-, Flächen-, Raum- und Hohlmaße und der Maßbau im Sachgebiet Haus. Leider ist bisher nicht bekannt geworden, ob in deutschen Auslandsschulklassen Programmiertes Rechnen mit diesen Heften versucht worden ist. In unserer Zeitschrift sollte darüber berichtet werden. R. Schröter

Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. 14.—21. Lieferung. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1968/69. Subskriptions-Preis je DM 14,50, 21. Lief. DM 17,—.

Bei Erscheinen der ersten beiden Lieferungen haben wir unsere Leser auf das Handbuch hingewiesen und seine Anlage gekennzeichnet (6/66) und seitdem zu verschiedenen Malen weitere Lieferungen angezeigt (3/67; 7—8/67; 5/68). Inzwischen liegen die Lieferungen 14—21 vor, und die Vollendung des Werkes gibt Veranlassung, das Ganze abschließend zu betrachten. Eine Blütenlese aus dem Reichtum der Artikel der Lieferungen 14—21 möge noch einmal den Umfang der behandelten Gebiete beleuchten: Programmiertes Lernen in Sonderschulen (2594); Realschule für Gehörlose (2700), für Schwerhörige (2701), für Sprachgestörte (2702); Schädigungen, vorgeburtliche und in der Geburtszeit (2882); Schulpflicht für körperbehinderte Kinder (2991); Schulreife (3003); Schwachsinn: genet. Ursachen, organ. Grundlagen u. Ursachen, psychiatrisch-klinisches Erscheinungsbild (3056—3090); Geschichte der Schwerhörigenbildung (3103); Seelsorge bei Geistesschwachen (3136); Sonderpädagogische Psychologie (3230); sprachfördernde Spiele (3284—3291); Sprachpsychologie (3408); Strahlen, Gefährdung und Schädigungen (3500); Stottern (3486); Trotz (3547); Verkehrserziehung bei Gehörlosen, Schwerhörigen, Lernbehinderten (3693 bis 3698); Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V. (3921). Der Nachtrag bringt hauptsächlich biographische Beiträge zur Fachgeschichte, z. B. Nohl (3936); Piaget (3938). Mit dem Handbuch wollte der Verlag „den Grundstock der Bücherei eines jeden in der Sonderpädagogik Tätigen und

an diesen Fragen Interessierten" liefern. Das ist gelungen. Wie in der Einladung zur Subskription versprochen, sind alle Gebiete der Sonderpädagogik und deren Nachbarwissenschaften berücksichtigt, die geschichtliche Entwicklung der einzelnen Fachbereiche der Sonderpädagogik ist dargestellt und durch eine Fülle von biographischen Artikeln belebt. Es ist Wert darauf gelegt, den derzeitigen Stand der Forschung und Praxis zu erfassen; die Literaturnachweise verzeichnen neben älteren Titeln vorwiegend die Werke aus neuerer und neuester Zeit. So ist das Handbuch tatsächlich ein gutes „Hilfsbuch für schnelle Orientierung wie der tägliche Ratgeber und Führer für konsequentes Studium" geworden. In einer pädagogischen Bücherei sollte es nicht fehlen. F. Lichtenberg

Philip H. Coombs: **Die Weltbildungskrise.** Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Herausgegeben vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1969. 248 S., kart. DM 29,— (Bestellnr. 92178).

Hellmut Becker, Sohn des ehem. preußischen Kultusministers, Jurist, aber durch einen Verband der Privatschulen und als Präsident des Deutschen Volkshochschul-Verbandes seit Jahrzehnten mit dem Bildungswesen verbunden, ist heute Direktor des Institutes für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin. Durch diesen Forschungsauftrag soll die notwendige Reform des Bildungswesens einerseits entideologisiert und andererseits von dem Dilettantismus der Politiker befreit werden. Philip Coombs kommt von der Wirtschaftswissenschaft, war unter Kennedy im State Department verantwortlich für kulturelle Führungsaufgaben; danach baute er auf und leitete fünf Jahre lang das Internationale Institut für Bildungsplanung der Unesco in Paris. Becker sorgte für die Übersetzung vorliegenden grundlegenden Werkes aus dem Jahre 1968. Es will die weltweite Krise und die bewirkenden Tendenzen des Bildungswesens aufdecken und eine Methode entwickeln, die es als ein System von Wechselwirkungen erkennen läßt. So werden zuerst die Inputs des Bildungssystems dargelegt, also das, was im Bildungswesen investiert werden muß: die Schüler und Studenten, die Lehrenden und die Bildungsinstitutionen selbst vom Kindergarten über die Sekundar-, Fach- und Hochschulen, wobei die jeweils angemessenen Lernmittel sinnvoll einzusetzen sind. Die Outputs, also die Bildungsprodukte, müssen dem augenblicklichen und zukünftigen Bedarf quantitativ und qualitativ entsprechen, denn der Bildungsvorgang dauert für den einzelnen ja ein bis zwei Jahrzehnte. Hier liegt in der weltweit sich umstrukturierenden Gesellschaft die große Schwierigkeit. Coombs entwirft dafür, nachdem die „fruchtbare Respektlosigkeit gegenüber ‚zeitlosen Wahrheiten' in das Unternehmen eingebracht" (S. 186) worden ist, eine positive Strategie, die nach der folgenden Prioritätsliste anzusetzen ist: Modernisierung der Bildungsverwaltung, ‚Modernisierung' der Lehrer, Modernisierung des Lernprozesses, Verstärkung der Bildungsfinanzierung, stärkerer Ausbau der informalen Bildung. Da er nicht nur seine Ansicht zu dem Problem geben will, fügt er den 10seitigen Abschlußbericht der Konferenz von Williamsburg (Virginia) vom 9. Okt. 1967 hinzu, an der sowohl Coombs als auch Becker teilgenommen haben. 34 Tabellen beschließen das Buch, die Aufschluß über das Bildungswesen der verschiedenen Industrie- und Entwicklungsländer der Welt geben. Jeder, der sich verpflichtet fühlt, zur Bildungskrise etwas zu sagen, sollte seine Meinung erst mit diesem Buch konfrontieren.

W. Krieß

Reinhard Tausch / Anne-Marie Tausch: **Erziehungspsychologie.** 5., gänzl. neugestaltete Auflage. Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen 1970. 499 S., br. DM 26,—.

Prof. Dr. R. Tausch und Dr. A.-M. Tausch, beide vom Psychologischen Institut der Universität Hamburg, haben im Rahmen der Pädagogischen Psychologie mit ihrer „Erziehungspsychologie — Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht" aufgrund umfangreicher Einzeluntersuchungen und Testreihen eine ausgezeichnete Darstellung des wechselseitigen Verhältnisses von Erzieher und Jugendlichen

gegeben. Der eine Schwerpunkt des Werkes ist „die Erforschung des Verhaltens von Erziehern und Lehrern sowie dessen Auswirkung auf Kinder und Jugendliche" (S. 13). Da das Verhalten des Erziehers gleichsam ein Instrument ist, um auf Jugendliche zu wirken, sind diese Erkenntnisse von besonderer Bedeutung für das tägliche Erziehungsgeschehen. Auf 160 Seiten werden die „Möglichkeiten der Verhaltensänderung durch Erziehung und Unterricht" und die „Dimensionen und Klassifizierungen des Verhaltens von Lehrern, Eltern und Erziehern" abgehandelt. Ein anderer Schwerpunkt ist die Darlegung psychologischer Prozesse, nicht psychologischer Zustände. Diese werden auf weiteren 190 Seiten als Dimensionen der Lenkung-Dirigierung, der Wertschätzung und Zuneigung, der Geringschätzung und Abneigung in ihren Auswirkungen auf den Jugendlichen betrachtet. Die letzten 70 Seiten erfassen unter bestimmten Gesichtspunkten das Verhalten von Lehrern und Erziehern, z. B. in ihrer Aktivität, ihrem Engagement, ihrer psychologischen Konzeption. Eine Bibliographie von ungefähr 650 Titeln, zum großen Teil in englischer Sprache, ist dem Werk angefügt. Der Wert dieser Arbeit besteht einmal in der Information, wie Merkmale und Verhalten des Lehrers sich konstruktiv oder destruktiv auf die zu Erziehenden auswirken; ferner ermöglicht es wissenschaftlich fundierte Entscheidungen bei Verhaltensänderungen der Jugendlichen; außerdem erhellt es Lehrern und Erziehern psychologische Vorgänge und Zusammenhänge. Damit ist diesen die Möglichkeit gegeben, Alltagssituationen in bestmöglicher Weise auf das Erziehungsziel hin auszurichten. Ein unentbehrliches Handbuch für jeden bewußt arbeitenden Erzieher! W. Krieß

Heinz-Rolf Lückert u. a.: **Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe.** Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1969. 448 S., Ln. DM 28,—.

Das Buch wurde vom Deutschen Philologenverband angeregt und auch finanziell unterstützt. Eines hat es anderen Untersuchungen zum gleichen Thema voraus: es betrachtet in seinem ersten Abschnitt die Begabung aus genetischer Sicht. Damit wird allen materialistisch-optimistischen Betrachtungen, die meinen, man brauche nur Umwelt und Methoden zu verbessern, um mehr und bessere Begabungen zu erziehen, die Tatsache entgegengestellt, daß die beiden Begabungsbegriffe Intelligenz und Kreativität auf eine bisher nicht bekannte Zahl von Erbanlagen zurückgeführt werden müssen. Sind diese nicht latent vorhanden, so nützen das günstigste Milieu und die spezialisierteste Pädagogik nichts. Immerhin hat Penrose (London 1954) an einer Modellbevölkerung von über 100 000 Kindern zwischen 10 und 14 Jahren festgestellt, daß die Zahl der Minderbegabten (IQ kleiner als 70) wesentlich größer ist als die der Hochbegabten (IQ größer als 130). Auf dieser Basis von E. Zerbin-Rüdin und K. Saller baut der zweite Abschnitt über die Begabung in psychologischer Sicht auf. A. Neuhäusler bespricht die Ergebnisse der Untersuchungen von O. A. Jäger über die „Dimensionen der Intelligenz" (Göttingen 1967). K. Mierke behandelt „Die Grundtypen und Sonderformen der Begabung", wobei er u. a. feststellt, daß im Gymnasium math.-naturw. „Nichtbegabungen" weitgehend auf Unlustgefühlen beruhen und durch Fleiß korrigiert werden können. Prof. H. R. Lückert, der Herausgeber des Bandes, berichtet über „Die Ergebnisse der Kreativitätsforschung" und gibt eine Zusammenfassung von B. J. Blooms „Stabilität und Veränderung der kognitiven Leistungen" (New York 1964). In die Betrachtung der Begabung in soziologischer Sicht teilen sich die Frauen A. Gaus, R. Spitzmüller und R. Baur. Sie stellen die Zusammenhänge heraus zwischen den sozialen Determinanten und der Begabung, der Schulbildung und der Schulwahl. Der entscheidende vierte Abschnitt über die Begabung in pädagogischer Sicht beansprucht annähernd die Hälfte des Buches. H. R. Lückert untersucht „Die basale Begabungs- und Bildungsförderung". Nach McV. Hunt (New York 1961) zitiert er, daß diese nur in den mittleren Begabungsbreiten (IQ 70 bis 130) von faktischer Wirksamkeit ist. Ausführlich interpretiert er sein Projekt der Vorschulerziehung, das er 1966 ver-

öffentlicht hat. R. Weiß untersucht „Das Verhältnis von Schulleistung und Intelligenz", wobei sofort die Schwierigkeit auftritt, daß die Intelligenz uns derzeit noch unzugänglich ist und nur von Intelligenzleistungen rückerschlossen werden kann. Der Abschnitt von D. Rüdiger ist für das Gymnasium von besonderer Bedeutung, da er Testverfahren bespricht, die die Eignung für diesen Schultyp erkennen lassen sollen. Den Abschluß bildet K. Heller mit einer Betrachtung „Zum Problem der Begabungsreserven". Daß alles nur Mögliche geschehen muß, kann nicht in Frage gestellt werden; hoffentlich steht der Erfolg in einem angemessenen Verhältnis zum Einsatz. Das Buch ist ein außerordentlicher Beitrag zur Klärung der verworrenen Bildungssituation. Es bringt zu jeder Abhandlung eine reiche Bibliographie, leider — wie es heute sonst üblich ist — keine Notiz zur Person der Verfasser. W. Krieß

Erziehungswissenschaftliche Dokumentation. Band 3: Bibliographie zur Erziehungswirklichkeit und zur Theorie der Bildung. Zeitschriften-Nachweis 1947—1967. Zusammengestellt und bearbeitet von *Heiner Schmidt* und *F. J. Lützenkirchen*. Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1969. XV, 356 S., Ln. DM 60,—.

Nach der Bibliographie zur Schulorganisation und zur Reform des Bildungswesens (Band 1) sowie zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers (Band 2), in 1/70 bespr., wird die erziehungswissenschaftliche Dokumentation der Duisburger Lehrerbücherei in dem vorliegenden Band mit einer Zusammenstellung relevanter Beiträge zur Frage der Erziehungswirklichkeit und der Theorie der Bildung fortgesetzt. — Einzelfragen der Thematik wurden wiederum begrifflich so genau wie möglich formuliert und thematisch weit aufgefächert. In die Auswertung wurden rund 300 deutschsprachige Zeitschriften, Serien und Beilagen pädagogischen Inhalts einbezogen. — Der Textteil umfaßt ca. 450 Einzelthemen, die in alphabetischer Folge angeordnet sind. Ihnen sind jeweils Hinweise beigefügt, um systematische Verästelungen aufzuzeigen und um die Sachbegriffe sinnvoll miteinander zu verknüpfen. So lassen sich etwa unter dem allgemeinen Schlagwort *Pädagogik* Hinweise auf speziellere Gesichtspunkte wie *Bildungstheorie, Erziehungsbegriff* u. a. finden. Die generelleren Stichwörter wurden ferner nach verschiedenen, sich sinnvoll anbietenden Fragestellungen unterteilt, so z. B. *Erziehung* in die Themenkreise *berufsbildendes Schulwesen, DDR, Gegenwartsbezug* u. a. sowie *E. und Freiheit, E. und Weltanschauung, E. zum Verzicht* u. a. — Im nachfolgenden Register sind die Namen der Verfasser mit dem jeweiligen Fundort, die Haupt- und Nebenschlagwörter sowie die Verweisungen auf der jeweiligen Thematik zugehörige Stichwörter aufgeführt. — Wie schon die bisher erschienenen Bände erspart die vorliegende Bibliographie dem Benutzer die sonst erhebliche Sucharbeit und trägt dadurch dazu bei, den Informationsaustausch in einem weiteren relevanten Bereich der Pädagogik zu erleichtern.

W. Wieczerkowski

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:

Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postf. 666, Ruf (05151) 861

Neuerscheinung

Wolfgang Halm

Moderne spanische Kurzgrammatik

240 Seiten, Linson DM 15,—, Hueber-Nr. 4020

Der Verfasser versteht es, die grammatischen Phänomene und Strukturen der modernen spanischen Sprache mit dem Blick auf das Wesentliche darzustellen. Systematisch werden Verb, Artikel, Substantiv, Adjektiv, Adverb, Pronomen und Präposition in ihren wichtigsten Erscheinungsformen erklärt. Nicht die abstrakte grammatische Regel steht dabei im Vordergrund, sondern das Beispiel aus der lebendigen Sprache, von dem die Regel abgeleitet wird, und die zahlreichen Musterbeispiele, mit denen sich jede Regel belegen läßt. Die übersichtliche typographische Gestaltung trägt dazu bei, daß dieses Buch sowohl als Unterrichtsmittel wie als Nachschlagewerk seinen Zweck voll erfüllen kann.

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091

in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Neu für die deutschen Schulen im Ausland

Joachim Gradewald

Wir sind dabei!

Ein deutsches Übungsbuch

Band 1

144 Seiten mit Zeichnungen, kart. DM 9,—, Hueber-Nr. 1144

Dazu erscheinen:

Portugiesisches Glossar (Hueber-Nr. 3.1144)
Spanisches Glossar (Hueber-Nr. 4.1144)

Dieses Lehrbuch für 9—13jährige Schüler ermöglicht dem Lehrer einen altersspezifischen und modernen Unterricht. Sprachmuster in sinnvoller Reihung, weiterführende Übungen und dem Schüler gemäße Texte bilden hier eine Einheit. Der Dialog nimmt den größten Raum ein, so daß Hören und Sprechen von selbst in den Vordergrund des Unterrichts rücken werden. Beim Wortschatz werden einfache Grundkenntnisse vorausgesetzt; die grammatischen Strukturen jedoch werden noch einmal vollständig geboten und können sorgfältig eingeübt werden.

Die Bände 2 und 3 folgen jeweils im Jahresabstand. Ende 1973 wird dieser Kurs voraussichtlich abgeschlossen sein.

Bei 40 Unterrichtswochen mit je 4 Wochenstunden ist jeder Band in einem Schuljahr leicht zu bewältigen. Bei 5 oder mehr Wochenstunden wird noch Zeit bleiben für zusätzliche Lektüre.

Der Autor ist ein erfahrener Auslandslehrer (früher in Bogotá, demnächst in Valparaíso).

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Leichte Lektüren für den Deutschunterricht

Dora Schulz / Heinz Griesbach

Leseheft für Ausländer

Grundstufe

13. Auflage, 64 Seiten mit Zeichnungen, kart. DM 3,—, Hueber-Nr. 1018

Wolfgang Halm

Wahre und erfundene Geschichten

56 Seiten mit Zeichnungen, kart. DM 3,50, Hueber-Nr. 1112

Rosemarie Griesbach

Deutsche Märchen und Sagen

Für Ausländer bearbeitet und mit Worterklärungen versehen

6. Auflage, 87 Seiten mit zahlreichen Zeichnungen, kart. DM 5,—, Hueber-Nr. 1022

Hans Fratscher

Gedanken großer Deutscher

Fünfhundert Zitate in grammatischer Progression

78 Seiten, kart. DM 4,—, Hueber-Nr. 1111

Hans-Joachim Arndt

Texte zum Lesen und Nacherzählen

Für Ausländer ausgewählt, bearbeitet und kommentiert

6. Auflage, 87 Seiten, geheftet DM 2,50, Hueber-Nr. 1039

Arnold Littmann

Peter hat Pech!

Die Jagd nach der fliegenden Untertasse

3. Auflage, 72 Seiten, kart. DM 2,50, Hueber-Nr. 1040

Günter Spang

Zwölf heitere Kurzgeschichten

4. Auflage, 52 Seiten, geheftet DM 2,—, Hueber-Nr. 1043

Gertrud Seidmann

Grau ist alle Theorie

Einfache Szenen für Ausländer

4. Auflage, 40 Seiten, geheftet DM 1,50, Hueber-Nr. 1042

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Täglich

bietet die WELT ihren Lesern einen umfassenden Überblick über das Weltgeschehen. Eigene Korrespondenten an allen wichtigen Plätzen der Erde berichten aus eigener Anschauung über die Ereignisse und ihre Hintergründe. Und die WELT ist eine moderne Zeitung: lebendig, klar geordnet, übersichtlich. Der eilige Leser findet in schnellem Zugriff die wichtigsten Informationen. Außerdem bringt die WELT große Reportagen, gründliche Analysen, ausführliche Dokumentationen. Wer beruflich und privat Erfolg haben will, muß heute weltweit informiert sein. Er braucht täglich eine Zeitung, die ihm das Wesentliche aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft berichtet. Er braucht die WELT.

Gutschein/Bestellschein

○ Bitte schicken Sie mir kostenlos und unverbindlich einige Zeit lang täglich ein Ansichtsexemplar der WELT.

○ Ich bestelle die WELT vom 1. _____/ vom 15. _____ an bis auf weiteres. Der monatliche Bezugspreis im Inland beträgt DM 8,80 (einschließlich DM 2,20 anteiliger Gebühren für Versand und Zustellung sowie 5,5 % Mehrwertsteuer).

Name _____

Ort _____

Straße _____

Beruf _____

Telefon _____

(Bitte einsenden an: DIE WELT, Vertriebsabteilung, 2 Hamburg 36, Kaiser-Wilhelm-Straße 1.) T

Neue Unterrichtshilfen

zur „Deutschen Sprachlehre für Ausländer — Grundstufe in einem Band" von Schulz / Griesbach

Leseheft 1

von Roland Hils

67 Seiten, kart. DM 4,50, Hueber-Nr. 55.1006

Mit der Lektüre dieser leichten Texte soll bei Abschnitt 8 des Lehrbuches begonnen werden. Anhand des Heftes soll das bereits Gelernte eingeübt und vertieft werden. Unbekannte Wörter und Wendungen sind nach jedem Text mit englischer, französischer und spanischer Übersetzung angegeben.

Schülerheft: Contrastive Grammar German-English

von Adele T. Palmberg und U. Henry Gerlach

77 Seiten, kart. DM 5,50, Hueber-Nr. 93.1006

Während das Lehrbuch die Regeln der deutschen Grammatik erklärt und einübt, arbeitet dieses Schülerheft die Unterschiede zwischen dem deutschen und englischen Gebrauch klar heraus und hilft so Mißverständnisse und Fehler zu vermeiden, die auf diese grammatischen Divergenzen zurückzuführen sind.

Schülerhefte in den anderen Weltsprachen sind in Vorbereitung.

Diktattexte 2

von Lothar Jung

Heft: 47 Seiten, geheftet DM 2,50, Hueber-Nr. 96.1006

2 Tonbänder: Spulendurchmesser 13 cm, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 70 Minuten DM 120,—, Hueber-Nr. 97.1006

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Fortschritt in der Schule

Sprachbuch gestern . . .	. . . Sprachbuch heute:
ohne sprachtheoretische Reflexion	sprachtheoretisch begründet
Sprache als Fertigware	Sprachhandeln provozierend
Sprachanpassung an das System	Sprachkompensatorium Sprachmündigkeit
Nachahmung	Kreativität
zeitraubende Grammatikdressur	einsichtiges Lernen
isoliertes Einzelwissen	Methoden lernen
Festlegung des Lehrers	mehr Freiheit für den Lehrer

das Schwann-Sprachbuch
von heute
für Grundschulen kommt!

Pädagogischer Verlag Schwann,
4 Düsseldorf 1, Postfach 7640

Schwann

Bitte lassen Sie Prüfstücke vormerken: Best.-Nr. 102-12/102-13/102-14

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 3 März 1971

XVIII. JAHRGANG MÄRZ 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Programmierter Unterricht im Fach Mathematik	H.-G. Becker	Seite 57
Möglichkeit der Chorarbeit an einer deutschen Auslandsschule	B. Schmidt	Seite 62
Die Entwicklung der ägyptischen Oberschulen	H. Birkenfeld	Seite 64
„Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen"		Seite 68
Persönliche Nachrichten		Seite 70
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 73
Aus aller Welt		Seite 76
Buchbesprechungen		Seite 78

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Programmierter Unterricht im Fach Mathematik

Von Hans-Georg Becker, Lissabon

I.

Kein Thema hat wohl in jüngster Zeit bei Gesprächen über Unterrichtsformen und Unterrichtsreformen in den deutschen Schulen und im pädagogischen Schrifttum so viel Beachtung gefunden wie das des Programmierten Unterrichts. Die Urteile über dieses neue Lehr- und Lernverfahren schwanken zwischen völliger Ablehnung und begeisterter Zustimmung. Die Ablehnung des Programmierten Unterrichts hängt zweifellos mit der Befürchtung vieler Lehrer und Eltern zusammen, maschinelle Unterrichtsformen könnten allzu sehr in den Unterrichtsprozeß einbrechen und die „schulische Intimsphäre" des Lehrer-Schüler-Kontaktfeldes verdrängen. Die leidenschaftliche Begeisterung für den Programmierten Unterricht (P. U.) spricht von einer revolutionären Neuerung und einer neuen Ära im Schulwesen, der gegenüber alle pädagogischen Reformbestrebungen unseres Jahrhunderts als geradezu harmlos anzusehen seien. Angesichts der Tatsache, daß auch die programmgesteuerte Unterweisung der allgemeinen didaktischen und methodischen Tradition verhaftet ist, kann man von einer revolutionären Neuerung kaum sprechen. Das Neue an der programmierten Unterweisung sollte jedoch gesehen und vorurteilslos, aber durchaus kritisch betrachtet und gewürdigt werden. Gerade die gegenwärtige schulische Situation, in der die Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft sich immer stärker in einem Mißverhältnis zu den Leistungsmöglichkeiten der Lehrerschaft, zu schulischen Informationsquellen und zur Leistungsfähigkeit traditioneller Unterrichtssysteme befinden; in der dem zunehmenden Mangel an ausgebildeten Lehrern eine stetig wachsende Schülerschaft gegenübersteht *und* in der die Lernwirksamkeit des Unterrichts unter zunehmender Ablenkbarkeit und damit verbunden unter verringerter Konzentrationsfähigkeit der Schüler leidet, verlangt nach neuen Unterrichtsformen, die den traditionellen Unterricht sinnvoll ergänzen, ihn verbessern und ihn teilweise und zeitweise ersetzen. Die Integrierung des P. U. in den traditionell geführten Unterricht und die Ergänzung traditioneller Lernverfahren durch die programm-gesteuerte Instruktion zumindest in einigen Fächern, zu denen sicher das Fach Mathematik zählt, wird angesichts dieser Lage eine unaufschiebbare Forderung der Zeit.

II.

Die Vorteile und Nachteile des P. U. in der Unterrichtspraxis lassen sich aber nur auf der Basis solider Sachkenntnis in Verbindung mit praktischer Erfahrung beurteilen. Der Verfasser hat in den Jahren 1965 bis 1968 an einem innerdeutschen Gymnasium im Fach Mathematik in 7 Klassen aller Altersstufen 4 verschiedene Unterrichtsprogramme in Buchform erproben können und im Auftrag eines

Kultusministeriums Beurteilungskriterien für Lernprogramme erarbeitet. Er glaubt daher, zumindest die erforderliche praktische Erfahrung zu haben, eine sachgerechte Information über die Vor- und Nachteile des P. U. in der Unterrichtspraxis und seine pädagogischen Möglichkeiten im Mathematikunterricht geben zu können.

Im Schuljahr 1969/70 hatte er an der Deutschen Schule Lissabon die Möglichkeit, gleichzeitig in den Klassen 9 und 10 des deutschen Oberschulzweiges das Mathematikprogramm „Mengenalgebra" eines deutschen Verlags zu erarbeiten. Dieses Programm, das in seiner ersten Auflage bereits 1964 in Deutschland erschien, ist eine Bearbeitung des 1963 in den USA erschienenen Werkes „sets, relations and functions" und zeichnet sich neben seiner wissenschaftlichen Qualität durch die Neuerung aus, daß es von der von Prof. Skinner, dem Vater des P. U., geforderten einheitlichen Größe und dem stets gleichen Schwierigkeitsgrad der Lerneinheiten abweicht und gleichzeitig neben dem von Skinner ausschließlich geforderten Ausfüllen von Satzlücken durch einzelne Wörter oder Satzteile auch andere Aufgaben fordert, so z. B. Auswahl aus mehreren angebotenen Antworten, Festlegung bestimmter Reihenfolgen, ja-nein-Entscheidungen, richtig-falsch-Entscheidungen, Aufforderung zur Formulierung eines bestimmten Sachverhalts, Umschreibung von Mengen aus der aufzählenden Form in die beschreibende Form u. a. m. Es ist vor allem dadurch gekennzeichnet, daß der zu vermittelnde Unterrichtsstoff in kleine Schritte gegliedert ist, deren Schwierigkeitsgrad so bemessen ist, daß der Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit die am Ende eines jeden Lernschritts gestellte Aufgabe lösen kann. Die Lösung ist jeweils dem nächsten Lernschritt vorangestellt, so daß sich der Schüler selbst kontrollieren kann. Er durchläuft die aufeinander abgestimmten Lerneinheiten in einer festgelegten Reihenfolge. Man nennt daher diesen Programmtypus „lineares Programm" im Gegensatz zu dem „verzweigten Programm", einem Typus, der vom Verfasser an einer Auslandsschule noch nicht getestet wurde und daher hier nicht zur Diskussion steht.

III.

Die vom Verfasser an der Deutschen Schule Lissabon in den Klassen 9 und 10 erarbeitete „Mengenalgebra" hat darüber hinaus den Vorzug, daß ihre Behandlung in der Sekundarstufe I (Klassen 8, 9, 10) weitgehend unabhängig von mathematischen Vorkenntnissen der Schüler ist. Mengenalgebra gehört als Unterrichtsthema in geschlossener Form wie in den meisten Lehrplänen der Bundesländer der BRD nicht zum Grundplan der zu erarbeitenden Unterrichtsstoffe an der Deutschen Schule Lissabon, obwohl die tragenden Grundbegriffe der Mengenlehre und der Algebra der Mengen in einem modernen Mathematikunterricht in allen Klassen der Primar- und Sekundarstufe zum Vokabular gehören sollten.

Das auffälligste Ergebnis der Erarbeitung des Mathematikprogramms „Mengenalgebra" in den Klassen 9 und 10 der Deutschen Schule Lissabon war eine deutliche Leistungssteigerung fast aller Schüler, sowohl der portugiesischen als auch der deutschen — ein Ergebnis, das vom Verfasser auch bei der Erarbeitung dieses Programms an innerdeutschen Schulen festgestellt wurde und das nur zu einem kleinen Teil auf den sog. „Neuigkeitseffekt" der andersartigen und ungewohnten Arbeitsweise zurückzuführen ist. Die Leistungssteigerung wurde nachgewiesen durch 4 Wiederholungsprüfungen in schriftlicher Form, die vom Verlag ausgearbeitet worden waren. Der Maßstab der Beurteilung der Wiederholungs-

prüfungen war vom Verfasser selbst ausgearbeitet und lag sicher nicht tiefer als vom Verlag empfohlen. Die Auswertung der Ergebnisse ist in den folgenden 6 Tabellen niedergelegt, die nach den Klassen 9 und 10 und jeweils nach gesamter Klasse, nach der Teilmenge der portugiesischen Schüler und der Teilmenge der deutschen Schüler differenziert sind.

In allen 6 Tabellen steht in

Spalte 1: Note der Bewertungsstufe

Spalte 2: letzte Zeugnisnote vor Erarbeitung der Mengenalgebra

Spalte 3: prozentuale Verteilung der Zeugnisnoten

Spalte 4: prozentuale Verteilung der Ergebnisse der Wiederholungsprogramme

Spalte 5: Durchschnittsnote der Klasse bzw. Teilmenge im Zeugnis

Spalte 6: Durchschnittsnote aller Wiederholungsprüfungen

Tabelle 1 — Klasse 9 — gesamte Klasse mit 29 Schülern/Schülerinnen

1	2	3	4	5	6
sehr gut	—	—	3 %	3,7	3,1
gut	4	14 %	34 %		
befriedigend	6	22 %	26 %		
ausreichend	14	46 %	25 %		
mangelhaft	5	18 %	12 %		
ungenügend	—	—	—		

Tabelle 2 — Klasse 9 — 14 portugiesische Schüler

1	2	3	4	5	6
sehr gut	—	—	2 %	3,65	3,15
gut	2	14 %	40 % !		
befriedigend	3	22 %	17 %		
ausreichend	7	50 %	24 %		
mangelhaft	2	14 %	17 % !		
ungenügend	—	—	—		

Tabelle 3 — Klasse 9 — 15 deutsche Schüler (einschl. Österreicher)

1	2	3	4	5	6
sehr gut	—	—	4 %	3,70	3,05
gut	2	13 %	29 %		
befriedigend	3	20%	35 % !		
ausreichend	7	47 %	25 %		
mangelhaft	3	20 %	7 %		
ungenügend	—	—	—		

Tabelle 4 — Klasse 10 — gesamte Klasse mit 30 Schülern/Schülerinnen

1	2	3	4	5	6
sehr gut	—	—	8 %	3,3	2,9
gut	7	24 %	27 %		
befriedigend	10	33 %	36 %		
ausreichend	9	30 %	23 %		
mangelhaft	4	13 %	6 %		
ungenügend	—	—	—		

Tabelle 5 — Klasse 10 — 18 portugiesische Schüler

1	2	3	4	5	6
sehr gut	—	—	7 %	3,4	2,9
gut	3	17 %	33 % !		
befriedigend	7	39 %	28 %		
ausreichend	6	33 %	26 % !		
mangelhaft	2	11 %	6 %		
ungenügend	—	—	—		

Tabelle 6 — Klasse 10 — 12 deutsche Schüler (einschl. Österreicher)

1	2	3	4	5	6
sehr gut	—	—	9 %	3,3	3,0
gut	4	33 %	17 %		
befriedigend	3	25 %	48 % !		
ausreichend	3	25 %	19 %		
mangelhaft	2	17 %	7 %		
ungenügend	—	—	—		

Die Tabellen zeigen, daß in der Durchschnittsnote in Klasse 9 eine Steigerung von 3,7 auf 3,1 erreicht wurde, während in Klasse 10, die schon eine höhere Durchschnittsnote von 3,3 hatte, eine Steigerung auf 2,9 erreicht werden konnte. Portugiesische und deutsche Schüler hatten etwa in gleichem Maße Anteil an diesen Steigerungen. Bedeutsamer als die Steigerung in den Durchschnittsnoten jedoch ist die zwischen deutschen und portugiesischen Schülern unterschiedliche Steigerung in den einzelnen Bewertungsnoten. Die Tabellen zeigen in dieser Hinsicht die in beiden Klassen gleichermaßen auffallende Erscheinung, daß durch den P. U. bei den portugiesischen Schülern im Vergleich mit den deutschen Schülern ein Überwiegen der Leistungsnote gut festzustellen ist (40 % der port. Schüler gegenüber 29 % der deutschen Schüler in Klasse 9, 33 % der port. Schüler gegenüber 17 % der deutschen Schüler in Klasse 10). Außerdem ist bei den port. Schülern im Vergleich mit den deutschen Schülern ein Überwiegen der ausreichenden und mangelhaften Leistungsnoten festzustellen (41 % der port. Schüler gegenüber 32 % der deutschen Schüler in Klasse 9, 32 % der port. Schüler gegenüber 16 % der deutschen Schüler in Klasse 10). Dagegen liegt in beiden Klassen ein eindeutiges Übergewicht der befriedigenden Leistungen bei den deutschen Schülern (35 % gegenüber 17 % in Klasse 9 und 48 % gegenüber 28 % in Klasse

10). Diese Leistungsdifferenzierung wurde während der Erarbeitung des Programms durch die im Vergleich zu rein deutschen Klassen unterschiedliche Aufnahme des Programms in den beiden mit Deutschen und Portugiesen besetzten Klassen der Auslandsschule bestätigt und läßt sich folgendermaßen erklären: Die mathematisch leistungsstärkeren der portugiesischen Schüler mit guten und befriedigenden Leistungen im traditionell geführten Mathematikunterricht, die die deutsche Sprache weitgehend beherrschten, faßten den deutschen Text der Lerneinheiten relativ schnell und gut auf und wurden durch den P. U. zu einer Leistungssteigerung geführt, wogegen die portugiesischen Schüler mit befriedigenden und ausreichenden Leistungen im traditionell geführten Unterricht, die die deutschen Texte der Lerneinheiten mit dem für sie ungewohnten Vokabular nur langsam und mit Schwierigkeiten auffaßten, offensichtlich gegenüber gleich leistungsstarken deutschen Schülern im Nachteil waren und daher nur ausreichende und schlechtere Leistungen boten. Insbesondere in Klasse 9, in der die portugiesischen Schüler schon vorher zu 14 % mangelhafte Leistungen zeigten, konnte der P. U. keine Leistungssteigerung bewirken. Es scheint so — zumindest durch 2 Beispiele an einer Auslandsschule belegt, —, daß der P. U. keinen oder nur wenige Vorteile hinsichtlich der Leistungssteigerung für leistungsschwache Schüler nichtdeutscher Muttersprache bringt, wenn diese Schüler die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen bzw. es ihnen schwerfällt, sich in kürzester Zeit die Fachsprache eines neuen Stoffgebietes oder eines neuen Lernverfahrens anzueignen.

IV.

Über diese gegenüber Erprobungen an innerdeutschen Schulen überraschende Feststellung hinaus konnten die in Deutschland festgestellten Vorzüge des P. U. auch in den Klassen der deutschen Auslandsschule festgestellt werden. Sie sollen im folgenden kurz erwähnt werden. Es erwies sich bei der Erprobung als Vorzug, daß der P. U. die Lernbedingungen für jeden einzelnen Schüler besser herstellen konnte als der traditionell geführte Unterricht. Da durch mehrfache Testung des Programms vor Herausgabe die Schrittgröße der Lernelemente so festgelegt worden war, daß nur noch ein Minimum an falschen Antworten zu erwarten war; da ferner verschiedene Techniken der Antwortsicherung eingebaut waren, wirkte sich die Antwortkontrolle in den meisten Fällen als Antwortbestätigung aus. Bei falscher Antwort wurde der Schüler durch die Kontrollantwort daran gehindert, mit dem Fehler weiter zu lernen. Information, Aufgabe und Antwort mit Kontrolle als die 3 Teile einer Lerneinheit brachten jeden Schüler in die Situation des Einzelunterrichts und erlaubten so eine Individualisierung des Lernprozesses. Der P. U. bot außerdem als weiteren Vorteil einen ungestörteren Ablauf des individuellen Lernprozesses, da die Ergebnisse und Einsichten nicht, wie häufig im traditionell geführten Unterricht, von den schnelleren und besseren Schülern vorweggenommen wurden, sondern auch die langsamer denkenden Schüler durch Gewährung eines individuellen Lerntempos zum Durchdenken der geforderten Aufgabe gezwungen wurden. Als weitere Vorzüge stellten sich heraus ein Zwang zur erhöhten Konzentration, zu ununterbrochener aktiver Mitarbeit während der Lernphase, eine verstärkte Erziehung zur Sachlichkeit durch nicht lehrergebundenes Lernen und erhöhte Ermutigung und Aktivierung der Schüler. Es würde im Rahmen dieses Aufsatzes zu weit führen, nähere Einzelheiten zu geben.

Hier sollte nur ein Einblick in die Praxis der Erprobung eines mathematischen Unterrichtsprogramms an einer Auslandsschule gegeben werden. Ob die hier gemachten Feststellungen bestätigt oder widerlegt werden, bleibt weiteren Erprobungen vorbehalten.

Möglichkeiten der Chorarbeit an einer deutschen Auslandsschule

Von Bernhard Schmidt, Deutsche Schule Valparaíso

Nach vierjähriger Tätigkeit an der Deutschen Schule Valparaíso mag es zweckmäßig sein, einige Gedanken über die Chorarbeit an einer Auslandsschule niederzulegen.

Fragt man, welche Voraussetzungen der chilenische Jugendliche für einen Chor mitbringt und wie seine allgemeine Musikbezogenheit ist, so kann man sagen, daß er sich kaum von einem deutschen Schüler unterscheidet. Beat-, Pop- und Unterhaltungsmusik sind ihm zugänglicher als die klassische Musik, und sein Liedgut ist vorwiegend der Schlager, wenn auch gelegentliches Interesse für Folklore besteht. Und so war die Situation, die ich vor vier Jahren hier vorfand: ein Schulchor wie an jeder anderen Schule, Schüler mit guten Stimmen abkommandiert zum Singen und damit verurteilt zu einer zusätzlichen Unterrichtsstunde, wie üblich, die letzte. Sicher, man bringt am Anfang einige Zugnummern, die immer ankommen. Aber nach einigen Chorstunden ist der „Neue" erkannt und klassifiziert, und es beginnt der übliche Ärger mit der Disziplin bei einem unübersichtlichen Haufen von etwa 60 müden Schülern. Es gibt dann zwei Möglichkeiten: entweder die Tatsache als solche hinzunehmen als „Schicksal" des Musiklehrers und einen zermürbenden Stellungskrieg zu führen oder aber die Chorgruppe radikal umzustellen. Ich entschloß mich zum letzteren, erklärte den Chor eines Tages für aufgelöst und stellte die weitere Teilnahme auf die Basis der Freiwilligkeit. Etwa die Hälfte der Schüler kam wieder. Nach und nach traten andere hinzu, und bis Ende des ersten Schuljahres war der alte Stand in etwa wieder erreicht — wenn auch zunächst auf Kosten der Stimm- und Klangqualität; denn jeder, der schlecht und recht singt und freiwillig kommt, wurde aufgenommen. Die Störenfriede jedoch waren draußen geblieben, was sich außerordentlich positiv auf die Gesamthaltung der Chorsänger auswirkte.

Unser erstes Auftreten am Ende des Schuljahres war ein Erfolg. Das Programm enthielt zugkräftige Nummern wie Madrigale, Quodlibets und vor allen Dingen chilenische Folklore, unterstützt von einer Gitarrengruppe. Das Ergebnis dieser Veranstaltung brachte mir im folgenden Jahr großen Zulauf, und ich versuchte, die Leistungsfähigkeit des Chores zu steigern. Das ist bei einer Chorstunde wöchentlich nicht möglich. Darum setzte ich zusätzlich ein bis zwei Nachmittagsübungen an. Es gab Schwierigkeiten, vor allen Dingen Stundenplanüberschneidungen, aber mit einigem organisatorischem Geschick und bei einem aufgeschlossenen Schulleiter, der auch die planmäßige Chorstunde auf die erste Unterrichtsstunde setzte, läßt sich vieles erreichen. Die Belastung für die Schüler

wurde groß, für den Chorleiter größer, denn es kamen immerhin 8—10 Wochenstunden außerplanmäßig dazu. Die Anwesenheit der Schüler bei den Nachmittagsübungen betrug durchschnittlich 85—90 % der Sollstärke, was beachtlich ist, denn manche Schüler hatten Anfahrtsstrecken bis zu 30 km. Ich habe im zweiten Auslandsjahr das Prinzip der Freiwilligkeit auch auf den Unterstufenchor — Klassen 7 und 8 — ausgedehnt. Am Ende des Jahres stand eine Chorveranstaltung unter dem Thema „Musik der Völker", gemeinsam bestritten von beiden Chören, rund 160 Schülern, dazu verstärkt durch eine Blockflötengruppe (18 Schüler), Gitarrengruppe (35) und Orff-Gruppe (15). Ich hatte mich bemüht, die Chorsätze in den Originalsprachen einzuüben, wie z. B. das „Echolied" von Orlando di Lasso, insgesamt in 10 verschiedenen Sprachen, und fand dabei tatkräftige Unterstützung seitens der Eltern der Schüler. Der Erfolg dieser Veranstaltung war durchschlagend, und man verlangte eine Wiederholung außerhalb des Schulraumes. Damit bot sich zum erstenmal die Möglichkeit, auch außerhalb der Schule wirksam aufzutreten. Die Tatsache, daß auch diese Veranstaltung sehr gut besucht war und der Chor ins öffentliche Interesse der chilenischen Bevölkerung rückte, gab den Schülern neuen Auftrieb.

Im dritten Jahr stellten wir uns dem Sängerwettstreit, der hier einmal jährlich von einer chilenischen Akademie organisiert wird und an dem 48 Schulchöre aus Stadt und Provinz Valparaíso teilnahmen. Dieser „Sängerkrieg" dauert gewöhnlich drei Tage, wobei zunächst die 12 besten Chöre herausgesucht werden, die dann ins Finale kommen. Die Bevölkerung nimmt stets regen Anteil an diesen Veranstaltungen, und etwa 4000 Zuhörer waren zugegen, als die Deutsche Schule den zweiten Platz ersang. Aufgrund dieses Erfolges wurde der Chor in die Hauptstadt des Landes, nach Santiago, eingeladen und sang dort im großen Stadttheater — dem bedeutendsten Chiles — vor etwa 600 Zuhörern.

Gleichfalls fand am Ende des Jahres wieder unser jährliches großes Chorkonzert statt. Mit einiger Plakatwerbung in der Öffentlichkeit und Hinweisen in der Tagespresse gelang es, die Aula Magna einer Universität in Valparaíso annähernd zu füllen, und 1200 Chilenen hörten den Chor der Deutschen Schule.

Eine außerordentliche Stütze fand ich im vergangenen Jahr in der Abschlußklasse. Von 20 Schülern insgesamt sangen 17 im Chor mit, und sie waren die stimmlichen und moralischen Träger des Chores. Der Ehrgeiz hatte sie gepackt, sie verlangten von sich aus, daß wir noch mehr leisten könnten und müßten. Sie waren Vorbild, erschienen zu allen Proben, trotz enormer zeitlicher Beanspruchung im letzten Schuljahr, und rissen die anderen mit. So ging ich im vierten Auslandsjahr daran, größere Chorwerke weltlicher und auch geistlicher Musik einzustudieren, wie z. B. die 5stimmige Motette „Verleih uns Frieden" von H. Schütz, die 5stimmige Bachfuge „Ehre und Preis", das „Ave verum corpus" von Mozart und Kantaten wie „Das neugeborne Kindelein" von D. Buxtehude u. a. m. Der Chor war so weit diszipliniert, daß ich fähige Schüler aus der Oberstufe als Stimmführer einsetzen konnte bei Einzelproben. Ein musikalisches Wochenende, an dem 95 % teilnahmen, stärkte den Gemeinschaftssinn und führte den Chor ein gutes Stück vorwärts.

Dieses vergangene Jahr brachte den bisherigen Höhepunkt der Chorarbeit. Bei dem wiederkehrenden Sängerwettstreit der Chöre aus dem Raum Valparaíso nahmen wir teil und errangen diesmal den 1. Platz. Daraufhin wurde der Chor erneut

in die Hauptstadt des Landes eingeladen und nahm teil an einem gemeinsamen „Konzert der besten Chöre Chiles", veranstaltet von der Universität und Musikakademie Santiago.

Ein anspruchvolles geistliches Chorkonzert in einer der großen Kirchen Valparaísos brachte einen außerordentlichen Erfolg, und insgesamt 13mal trat der Chor der Deutschen Schule im Jahre 1969 mit Veranstaltungen in die Öffentlichkeit. Der Chor ist zu einem Vermittler deutscher Kultur im Ausland geworden, anerkannt und respektiert von chilenischen Fachkollegen und einer breiten Schicht der chilenischen Öffentlichkeit. Heute singen im Oberstufenchor (9. bis 12. Schuljahr) 130 Schüler mit. Das sind mehr als 50 % aller Schüler der Humanidadesklassen. Der Unterstufenchor (7. und 8. Schuljahr) zählt ebenfalls mehr als 100 Sänger. Bei dieser Masse ist eine erfolgreiche Arbeit nur denkbar, wenn die Schüler Selbstdisziplin ausüben und von sich aus ein eigenes Interesse am Singen bekunden. Die Belastung für jeden einzelnen ist groß. Neben den zusätzlichen Proben muß sich jeder um Abschrift und Auswendiglernen der Liedertexte bemühen. Grundsätzlich werden bei allen Veranstaltungen die Chorwerke vollständig auswendig vorgetragen, was bei einer Vortragsdauer von 60 bis 90 Minuten für die Schüler eine beachtliche Leistung ist und als Beitrag für die Bereicherung der deutschen Sprache und des Kulturgutes nicht unterschätzt werden kann. Jugend will gefordert werden und ist leistungsorientiert. Ihre Selbstsicherheit wächst bei steigender Leistung. Das gilt auch für einen Schulchor. Darum: Ein Chorleiter, der viel fordert, wird genug freiwillige Sänger finden, wenn er den richtigen Weg beschreitet.

Die Entwicklung der ägyptischen Oberschulen

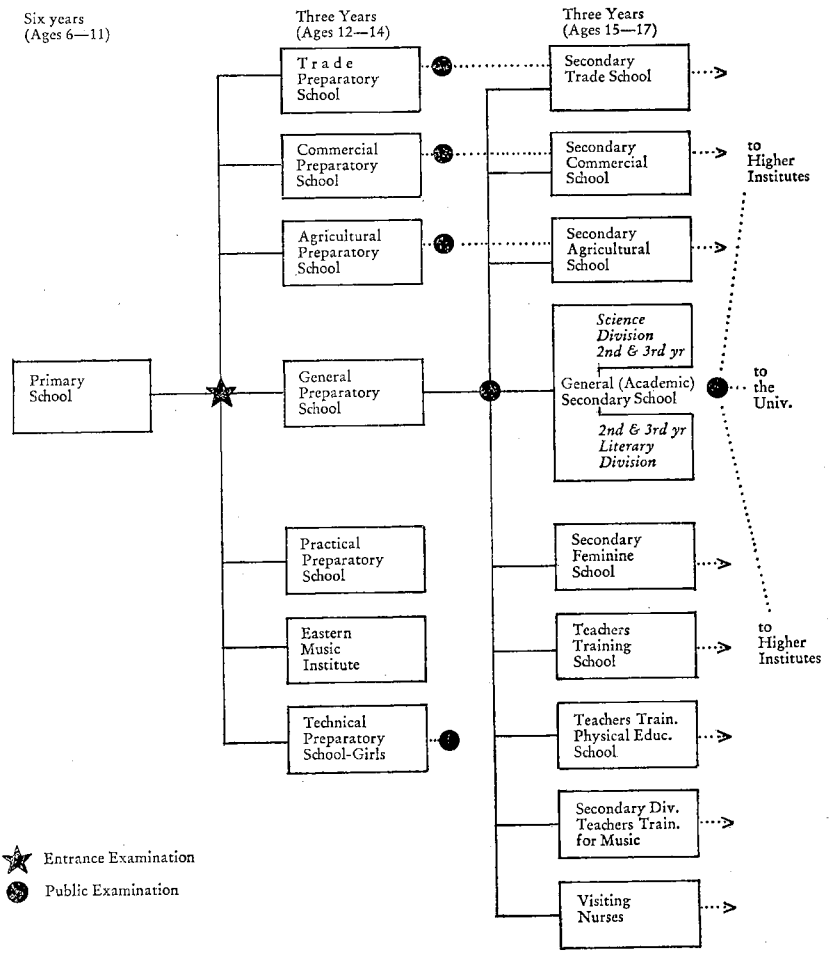
Von Helmut Birkenfeld, Köln

Seit 1952 hat der ägyptische Staat große Anstrengungen unternommen, um das gesamte Erziehungswesen auf eine moderne Welt umzustellen. 1951 besuchten vierzig Prozent der Kinder die Grundschulen, 1968 waren es über neunzig Prozent, einige Schulzonen sprachen von hundert Prozent. Der Andrang an den Sekundarschulen für fünfzehn- bis achtzehnjährige Jungen und Mädchen kommt einem Bildungsboom gleich. Der Sekundarschullehrer steht vor Klassen mit vierzig bis fünfzig Schülern: die Quantität beginnt die Qualität zu gefährden. — Ein makabres Beispiel mag die Schwierigkeiten der ägptischen Verhältnisse veranschaulichen: im Norddelta brach 1966 eine Baumwollseuche aus. Diese Seuche muß in einem Zusammenhang mit dem Schulzwang gesehen werden; dem Fellachen fehlten die Kinder, da diese, anstatt die seuchenverbreitenden Würmer aufzulesen, die Schulbank drückten.

Das Diagramm veranschaulicht, wie sehr das neue Schulsystem im Vergleich zum alten in seiner Differenzierung modernen pädagogischen Vorstellungen entspricht.

Abzulesen ist zunächt die Vielfalt der Schultypen, nicht abzulesen ist allerdings die inzwischen eingetretene starke Reduktion dieser Typen auf praktisch einen Schultyp, was die Vorbereitungsschulen angeht. Die frühe Differenzierung in sieben

Vorbereitungsschultypen — Eintritt mit zwölf, Abschluß mit vierzehn-fünfzehn Jahren — hat sich als unangemessen erwiesen. Von den sieben Typen haben sich neben der General Preparatory School nur die Practical Preparatory School und das Eastern Music Institute gehalten; es sind die beiden Vorbereitungsschulen, die keine Durchlässigkeit zu weiterführenden Schulen vorsehen.



Eine vergleichbare Tendenz ist an der Secondary School feststellbar: wenngleich die neun Typen und die Aufteilung in einen literarischen und naturwissenschaftlichen Zweig an der General Secondary School erhalten blieben, so nimmt die Konzentration auf die General Secondary School mehr und mehr zu. Die Überfüllung dieser Schulen löste in mehreren Schulzonen die Diskussion über Schulneugründungen aus; man will zusätzlich allgemeinbildende Sekundarschulen

für erlesene Schüler, die gewissermaßen an Sonderbegabtenschulen mit besten Lehrern ausgebildet werden. In Heliopolis/Kairo existiert eine solche Schule: die fünf besten Schüler einer jeden Schulzone haben hier die Möglichkeit, eine vom Staat unterhaltene Sonderschule mit Internat zu besuchen. Wenn erst alle Schulzonen über eine gleiche Schule verfügen, wäre diese Lösung praktikabel; denn zu viele Eltern geben nur ungern ihre Kinder in fremde, d. h. hier in staatliche Hände. — Anlaß zu dieser Diskussion geben in der Tat die überfüllten Sekundarschulen, die mit der ständig ansteigenden Anzahl der Schüler nicht mehr fertig werden. Zwei Beispiele: Khediveia Sekundarschule, Kairo-Süd, 1965: 1700 Schüler; 1968: 2300 Schüler. Nasser Sekundarschule, Kairo-Nord, 1967 eingeweiht; 1969: über tausend Schüler.

Gründe für den Wegfall der vier Vorbereitungs-Schultypen müssen wir zunächst darin suchen, daß diese frühe und starke Differenzierung sich nicht in allen Städten durchführen ließ. Der weit wichtigere Grund liegt in den unterschiedlichen Berufschancen und Verdienstmöglichkeiten. Die General Preparatory School bereitet am besten auf die General Secondary School (Academic School) vor, und nur, wer an dieser Schule die Punktzahl 80 erreicht, kann Medizin studieren; ähnliche Voraussetzungen sind für das Studium der Technik nötig. Für den Besuch der Higher Institutes genügen 50 Punkte. Die Berufsentscheidung ist so keine individuelle Entscheidung oder Sache der Beratung, sie ist vielmehr „außengesteuert" und fällt zusammen mit dem Prüfungsergebnis. Die intelligentesten Studenten treffen wir daher in der medizinischen Fakultät an; sie haben aber gleichzeitig die größten Berufschancen. — Die Nachteile hat man längst erkannt: solange z. B. der Philologe mit 60 Punkten aufgenommen wird — bei starkem Lehrermangel übernimmt man auch Absolventen der Sprachenhochschule, die 50 Punkte zur Aufnahme mitbrachten —, gehören diese Studenten von vornherein nicht zu den Besten.

Unbelastet von Traditionen und föderalistischen Belangen konnte das ägyptische Schulministerium Erfahrungen aus unterschiedlichen Ländern zusammentragen und ein System im eigenen Lande anbieten, das als ideal angesehen werden darf. Am Modell der Sprachenverteilung auf die verschiedenen Schultypen mag die innere Differenzierung deutlich werden. Zunächst galt durchgängig das bilinguistische Ideal; der Schüler wählte auf der Vorbereitungsschule nur eine Fremdsprache: Englisch, Französisch, Deutsch oder im seltenen Fall und hauptsächlich in Port Said und Alexandria Italienisch. Dieses System erwies sich als unzulänglich und wurde 1965 revidiert: Englisch gilt nunmehr als Hauptfremdsprache und wird auf den Vorbereitungsschulen und auf der weiterführenden Schule als 1. Fremdsprache mit sechs oder sieben Wochenstunden gelehrt. Dem Englischlehrer fällt damit zugleich die Lehre der lateinischen Schrift zu. Auf der Sekundarschule wählt dann der Schüler Französisch, Deutsch oder Italienisch als 2. Fremdsprache. Auf diese Wahl wird er durch die verschiedenen Sprachlehrer vorbereitet, die in den neuaufgenommenen Klassen für ihre Fachsprache werben. Nach einem Jahr entscheidet sich der Sekundarschüler für den naturwissenschaftlichen oder literarischen Zweig. Das heißt für die 2. Fremdsprache drei oder fünf Wochenstunden.

Die Unzulänglichkeit des alten Systems hängt mit der nur mühsam fortschreitenden Arabisierung der Lehr- und auch der Alltagssprache der Gebildeten zusammen. Das bilinguistische Ideal setzt voraus, daß die Wissenschaften an den

Universitäten in arabischer Sprache gelehrt werden. Wir befinden uns in Ägypten jedoch noch ganz und gar in einer Art Sprachenschizophrenie: komplizierte Zusammenhänge werden auch im Alltag in der Fremdsprache ausgedrückt. Erst recht zeigt sich dieser Sprachzustand in den Vorlesungen für Medizin oder Technik. Sie werden von vornherein in Englisch abgehalten. Lehrbücher für Medizin oder Technik sind ebenfalls englisch. Vereinzelt trifft man Lehrbücher dieser Fachrichtungen in Arabisch an. So z. B. das Lehrbuch für Arbeitsmedizin, in dem viele Skizzen die Lücken in der arabischen Sprache deutlich machen. Selbst das deutsche Technische Institut mit seinen über tausend Studenten in Heluan hat Englisch als Lehrsprache. Eine Ausnahme bildet die Tiermedizinische Fakultät, an welcher der Dekan und alle Dozenten in Deutschland studierten.

Die Umstellung auf Englisch als die erste Fremdsprache ergab sich auch aus der Forderung der Universität, für die Englisch vielfach Unterrichtssprache ist. (Die Überfremdung des Arabischen durch Englisch oder Französisch bis in die Alltagssprache veranschaulichen zwei Beispiele, die man als gängig antrifft: der Ägypter sagt ‚merci aui', auch ‚chic aui' [aui = viel, sehr], bzw. byebyekum, er hängt die arabische Pluralform an eine englische Grußform an. Beide Formen dürften wenig schön sein, zumal das Arabische hierfür eine Vielzahl von Wendungen zur Verfügung stellt.)

Ein zweiter Grund für Englisch als Hauptfremdsprache dürfte wohl auch im Zusammenhang mit der Elterngeneration gesehen werden, die Englisch lernte. Es kommen praktische Gründe hinzu: schulorganisatorisch stieß die Einführung neuer Fremdsprachen auf Schwierigkeiten. Bei drei Klassen für Deutsch in einer Provinzstadt genügt die Entsendung eines Deutschlehrers. Fällt dieser eine Deutschlehrer aus, dann entstehen undenkbare Schwierigkeiten auch für den Schüler, da niemand ersatzweise den Deutschunterricht übernehmen kann. Provinzstädte wie Melawi, Maghagha, Beni Suef oder Fayum führen heute kein Deutsch mehr.

Die nach französischem Vorbild zentral abgehaltenen Abschlußprüfungen geben Aufschluß über das Bildungsniveau. Abschlußprüfungen werden nach einem Punktsystem, das bis zu hundert Punkte vorsieht, zensiert. Die ägyptischen Schulabschlußprüfungen sind eine Art Test, bei dem normalerweise 50 bis 80 Punkte erreicht werden. Die Fakultäten setzen die unterschiedlich geforderte Punktzahl für die Zulassung fest. Erreicht nun ein Schüler die geforderte Punktzahl nicht, so wiederholt er das Jahr, bisweilen auch zweimal, um die entsprechende Zahl zu erreichen, obwohl er mit der geringeren Zahl bestanden hatte.

Was im Vergleich zu einer sogenannten europäischen Studierfähigkeit im Wege steht, ist das noch stark verbreitete Bildungsideal, das durch die alten Koranschulen bestimmt wurde: je mehr Suren des Koran einer beherrscht, desto gebildeter ist er. Dieses Bildungsideal, auf die modernen ägyptischen Schulen abgewandelt, bedeutet, daß Bildung noch quantitativ meßbar ist. Kurz vor den Prüfungen wandeln ägyptische Schüler durch Felder und Parks und lernen den Inhalt des Lehrbuches auswendig. Der Lehrer erfährt seltsame Überraschungen in den Zwischenprüfungen zur Versetzung: ein immer mangelhafter Schüler schreibt die Prüfungsarbeit „gut". Er hat die Lektionen auswendig gelernt — und die Prüfer haben sich längst auf das nur rezeptiv angehäufte Wissen eingestellt.

Die Vorzüge des so differenzierten ägyptischen Schulsystems liegen auf der Hand. Lehrmittelfreiheit gilt für alle Schulen. Sport, Kunsterziehung und Ge-

meinschaftskunde gehören zum Stundenplan. Für die meisten Fächer — auch für die naturwissenschaftlichen — stehen europäische Lehrer als Berater zur Seite. Für jedes Fach liegt ein genau ausgearbeitetes Lehrprogramm vor, an das sich der Fachlehrer zu halten hat. Jeder Lehrer wird zweimal im Jahr von seinem Schulinspektor besucht und in seiner Arbeit überprüft und beurteilt. Jede Schule verfügt über eine Bibliothek, die alle Fächer berücksichtigt.

Was jedoch nottut, ist der standes- und selbstbewußte Lehrer. Das Anfangsgehalt nach vierjährigem Hochschulbesuch liegt umgerechnet bei DM 200,—; im Laufe der Jahre rückt ein Lehrer in die nächsten Gehaltsklassen und kommt auf 300,—. Als Senior Master verdient er DM 400,—, von denen Steuern und Gewerkschaftsbeiträge in Höhe von DM 60,— abzuziehen sind. Sicherlich, eine große Wohnung kostet 50—80 DM; auch sorgt der Staat für seine Lehrer, indem er in jeder Stadt einen Lehrerklub mit Restaurantbetrieb unterhält. Aber der Vergleich zum Gehalt eines staatlich angestellten Architekten oder zum Offiziersgehalt läßt Rückschlüsse darauf zu, wie wenig attraktiv der Oberschullehrerberuf ist. Er verdient sein 2. Gehalt in der Regel als Privatlehrer. 21 Wochenstunden und lange Sommerferien geben ihm die Möglichkeit zu Nebenverdiensten.

Auch moderne Schulbücher und Hilfsmittel wären vonnöten. Das beginnt bei unbeschreibbaren Tafeln und endet bei schlechten Schulbüchern, wie z. B. dem Lehrbuch für Deutsch: es vermittelt im 1. Teil wohlabgezählt 600 Wörter, gleichzeitig Dutzende von Druckfehlern. Alle drei Teile sind peinlich genau auf Progression bedacht und ignorieren im gleichen Maße die Einführung neuer Wörter im self-explanatory context, bzw. in Satzform. Methodisch fühlt es sich einem System verpflichtet, das den Konjunktiv zum Maß aller Dinge macht, von Patterns und Drills scheinen die Autoren nie etwas gehört zu haben; inhaltlich fühlt sich das Buch — ganz im Unterschied zu anderen Sprachlehrbüchern an ägyptischen Schulen — den kriegerischen Zeitumständen verpflichtet. — Hier wären Entwicklungshilfen in gezielter Form angebracht, bevor das so wohlbedachte und angemessene Schulsystem in Verruf gerät, da es seine Versprechungen nicht halten kann.

„Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen"

Während sich die bundesdeutsche Öffentlichkeit bemüht, für den Begriff Gastarbeiter eine bessere Bezeichnung zu finden, und die Rundfunk- und Fernsehanstalten sich in verstärktem Maße der Probleme der Gastarbeiter und des schulischen Schicksals ihrer Kinder annehmen, erschien im Verlag für Sprachmethodik in Königswinter Herbert R. Kochs vielbeachtetes Buch „Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen", das als deutscher Beitrag zum Internationalen Erziehungsjahr 1970 herauskam.

Die neue Begriffssuche endete mit dem papiernen Ausdruck „Ausländische Arbeitnehmer", und die Frage nach ihrer Zahl in der Bundesrepublik wird wohl zumeist richtig mit zwei Millionen beantwortet werden. Doch die Frage, ob ihre Kinder der deutschen Schulpflicht unterliegen oder nicht, hat beträchtliche Unsicherheit erzeugt. In sie und die ganze damit zusammenhängende Problematik hinein stößt nun H. R. Kochs verdienstvolle Arbeit.

Sollten unsere Leser fragen, was das mit dem Bereich der deutschen Auslandsschularbeit zu tun habe, so doch nichts weniger als dies, daß es hier ebenfalls um die deutsche Sprache geht, ihre Vermittlung an ausländische Kinder, um eine bisher kaum genutzte Chance, um methodische Fragen in ihrer ganzen Vielschichtigkeit und den sinnvollen Einsatz sprachkundiger ehemaliger Auslandslehrer. Möglichkeiten, die nicht übersehen werden sollten, auch wenn sie dem bürokratischen Getriebe Sand in die Räder bringen könnten. Ein Problem also, das uns doch etwas angeht!

Da gilt es zuerst die Situation der Gastarbeiter in der BRD, in der DDR und der Schweiz zu klären, das soziologische Feld ihres Einsatzes zu beleuchten. Dazu gehören die Gründe der Auswanderung aus den einzelnen Ländern, die Beschäftigung hier, Eingliederung und Stellung in den Betrieben und in der Gesellschaft, Wohnung, Freizeit, Umgang, Unterhaltung und sprachliche Verständigung. Da gibt es Zahlen und Tabellen, Auswertungen von Umfragen in Fülle und mit Gründlichkeit aufgeführt, um die ganze Größe und Schwere des Problems darzutun und die Ursachen zu finden für die schulische Misere der Kinder unserer ausländischen Arbeitnehmer. Um sie verständlich zu machen und Ansatzpunkte für die hier notwendigen Maßnahmen zu finden, charakterisiert der Verfasser mit Hilfe der Vergleichenden Erziehungswissenschaft die Schulsysteme der Heimatländer.

Sehr unterschiedlich sind die Aktivitäten der einzelnen Landesregierungen und sonstiger Instanzen zur schulischen Betreuung der Gastarbeiterkinder. Das inzwischen abgelaufene Internationale Erziehungsjahr hat lediglich bewirkt, daß durch Presse, Funk und Fernsehen — nicht zuletzt auf Grund des Erscheinens des Kochschen Buches — die Bürger unseres Landes zu einem besseren Verständnis der Probleme der Gastarbeiter und ihrer Kinder gelangten.

Neben den organisatorischen Schwierigkeiten ist das Kernstück aller Überlegungen die Frage nach dem Deutschunterricht für die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer. Hier ist H. R. Koch in seinem Element, wenn er Aufgaben und Ziele eines solchen Unterrichts herausstellt und die Lehrmethoden untersucht, mit deren Hilfe bisher die deutsche Sprache fremden Kindern vermittelt wurde. Da wird Lappers „Singendes Lernen" bemüht, die Methode Alge - Weber - Kessler „Deutsch für Ausländer" sowie der „Schulz-Griesbach" u. a. Notwendig wurden ergänzende Hinweise auf die linguistische Grundlagenforschung, deren Ergebnisse in den Dienst eines neuzeitlichen Fremdsprachenunterrichts zu stellen sind. Hierbei das Lernen so ökonomisch wie effektiv zu gestalten ist das Ziel aller dieser Methoden und der dabei einzusetzenden Unterrichtsmittel, von denen die auditiven und visuellen wie die audiovisuellen immer stärker beachtet werden. Doch weder die Didaktik noch die Fülle der Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel lösen das Problem, dessentwegen dieses Buch geschrieben wurde.

In meinem Beitrag „Deutschunterricht mit Fragezeichen" (DdLiA 3/70) setzte ich das Fragezeichen für den Deutschunterricht an die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer mit der Bemerkung, daß hier eine bedeutsame Möglichkeit für die deutsche Sprache weitgehend ungenutzt bleibe. Das Warum hat nun H. R. Koch in seinem Buch deutlich genug aufgezeigt, denn über alle organisatorischen und didaktischen Fragen hinweg gibt es hier ein menschliches, ein personelles Problem. Denn wer soll diesen Unterricht durchführen? Lehrer mit Erfahrung

und Können auf diesem Gebiet: ehemalige Auslandslehrer mit Kenntnissen in Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Türkisch und anderen Sprachen! Dieses Kapital an Erfahrung und Können auf dem Gebiet der Unterweisung Fremder in der deutschen Sprache ist seit Jahr und Tag verspielt worden, ebenso wie die sonstigen Erfahrungen und die Weltkenntnis ehemaliger Auslandslehrer negiert werden. Sind sie auch eingereiht in die Kollegien einheimischer Schulen, so geht man über ihren Erfahrungsschatz zur Tagesordnung über und läßt sie das Übliche tun. Und wen wundert, daß sie, so eingeschätzt, immer wieder hinausdrängen?

Fliegende Schulratsstellen sollten es ihnen ermöglichen, den Unterricht für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer zu organisieren und zu überwachen, Kurse zu leiten und ihre Kollegen einzuführen in die Probleme und Praktiken des Deutschunterrichts für Fremdsprachige. Einem solchen Auftrag würden sich die wenigsten unserer Ehemaligen entziehen, die mit H. R. Koch in der schulischen Misere der Gastarbeiterkinder einen aktuellen Notstand und zugleich aber auch eine Chance für die deutsche Sprache zu sehen vermögen. R. Schröter

Persönliche Nachrichten

Ehrenvolle Auszeichnung für Direktor Johannes Haberkorn

Orden al Mérito Bernardo O'Higgins en su Grado de Oficial

Im Namen des Präsidenten der Republik überreichte Erziehungsminister Máximo Pacheco dem langjährigen Direktor der Deutschen Schule zu Santiago, Herrn Johannes Haberkorn, die höchste Auszeichnung der Republik, nämlich den „Orden Bernardo O'Higgins en su Grado de Oficial". An dem feierlichen Akt im Unterrichtsministerium nahmen der Deutsche Botschafter, Dr. Osterheld, und Kulturreferent Dr. Repges, der Unterstaatssekretär des Erziehungsministeriums, Ernesto Livacic, der Director General de Educación Secundaria und zahlreiche hohe Beamte dieses Ministeriums sowie die Vorsitzenden des Deutsch-Chilenischen Bundes, des Schulvereins, der Vereinigung ehemaliger Schüler, Freunde und Kollegen des Beliehenen teil.

Erziehungsminister Pacheco brachte in seiner Ansprache bei Überreichung der Ordensinsignien zum Ausdruck, daß mit dieser Auszeichnung ein Akt der Gerechtigkeit vollzogen werden wolle, zumal die deutsche Kultur seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts stets in Chile gegenwärtig gewesen sei und es noch ist und damit in starkem Maße auf die Entwicklung unseres Landes ausgestrahlt habe, vor allem auf schulischem Gebiete. Nicht von ungefähr — so sagte der Minister — sei Chile das Land in der Welt, das, nach Deutschland selber, die größte Zahl deutscher Schulen aufweise, die im Sinne des Erziehungsauftrages der Regierung arbeiten. Schüler deutscher Schulen erreichten zudem mit die höchsten Punktzahlen an der alljährlichen „Prueba Nacional de la Educación Básica". Deshalb sei diese Auszeichnung eine öffentliche Anerkennung für die Deutsche Schule, die Direktor Johannes Haberkorn seit 30 Jahren leitet und die einen besonderen Ruf in unserem Land genießt, der seiner Umsicht und seinem Können weitgehend zu verdanken sei.

Auch wir beglückwünschen Herrn Direktor Johannes Haberkorn herzlichst zu dieser ehrenvollen Auszeichnung. Die Schriftleitung

Präsident Professor Dr. E. Löffler 88 Jahre alt

Am 24. März vollendet der Ehrenvorsitzende des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, Professor Dr. Eugen Löffler, sein 88. Lebensjahr. Wir wünschen ihm und seiner verehrten Gattin weitere schöne Jahre bei guter Gesundheit.

Die Schriftleitung

Eckhard Stegmann 65 Jahre alt

Der 2. Vorsitzende des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vollendete am 11. Februar ds. Js. sein 65. Lebensjahr.

Er ist in Königsberg geboren, wo er 1925 die Reifeprüfung ablegte. Seine vielseitige Begabung führte ihn zu einem umfassenden Studium in seiner Heimatstadt und in Freiburg i. Br. nicht nur der Fächer Mathematik, Physik und Leibesübungen, sondern auch der neueren Sprachen und Musik.

Nach der Wissenschaftlichen Staatsprüfung 1930 und der Pädagogischen Prüfung 1932 in Berlin ging er für ein Jahr als Austauschdozent des DAAD an die Indiana-Universität in den USA. 1934 wurde er bereits an die Deutsche Schule in Cochabamba (Bolivien) verpflichtet, deren Leitung er 1935—1937 innehatte.

Nach einer kurzen Dienstleistung am Französischen Gymnasium in Berlin wurde ihm unter Beförderung zum Oberstudiendirektor die Leitung der Deutschen Schule in Barcelona übertragen, die während des spanischen Bürgerkrieges (1936—1939) geschlossen wurde und nun wieder aufgebaut werden sollte. Diese schwierige Aufgabe vertraute man E. Stegmann an. Bereits 1940 konnte an der Schule wieder die Reifeprüfung abgenommen werden. 1945 wurde diese Aufbauarbeit durch den Zusammenbruch Deutschlands jäh abgebrochen.

Stegmann aber verzagte nicht. Sein Kapital an Vertrauen und Sympathie war groß in Barcelona. So konnte er nach zwei Jahren zusammen mit einigen anderen Kollegen unter allergrößten Schwierigkeiten auf privater Basis eine kleine deutsche Schule gründen. Sie wurde zusammen mit einer anderen Schulgruppe der Ausgangspunkt für die jetzige Deutsche Schule in Barcelona.

1952 kehrte er nach Deutschland zurück. Zwei Jahre später berief man ihn als Oberschulrat an die Regierung in Detmold. Am 1. März 1971 tritt er in den wohlverdienten Ruhestand.

Das Bild unseres Jubilars wäre nicht vollständig, wenn wir nicht seiner Zielrichtungen gedächten, die weit über das Schulische hinausgreifen und doch wieder der Schule zugute kommen. Seine Bemühungen galten stets der Verständigung und Zusammenarbeit zwischen den Völkern. Die Einladung und Betreuung ausländischer Pädagogen in seinem Regierungsbezirk Detmold ist für ihn selbstverständlich. Ein weiteres Anliegen ist ihm die politische Bildung und Erziehung mit dem Ziele der Pflege des demokratischen Staatsbewußtseins und der internationalen Zusammenarbeit. Sichtbaren Ausdruck findet dieses Bemühen im deutschen Studienwerk in Vlotho, dessen 1. Vorsitzender er seit 1959 ist.

Schließlich huldigte er seinem Herzenswunsch: der musischen Bildung und Musikpflege. Selbst ein hervorragender Pianist, konzertierte er schon in den USA, in Bolivien und Spanien und förderte durch Einführungen und Erläuterungen das musikalische Verständnis seiner Zuhörer. Er ist Mitbegründer und Vorstandsmitglied des Jugendmusikwerkes in Detmold, Vorstandsmitglied der Gesellschaft der Freunde und Förderer der nordwestdeutschen Musikakademie Detmold, ferner Mitbegründer des Musischen Gymnasiums seiner neuen Heimatstadt.

Es ist erstaunlich, daß E. Stegmann neben dieser umfassenden Tätigkeit noch die Zeit fand, dem VdLiA zu dienen. Die Auslandsschule ist ihm eine Angelegenheit des Herzens.

Seit 1963 leitet er die Geschicke des Verbandes mit. Sein sachkundiger und besonnener Rat ist aus unseren Besprechungen nicht fortzudenken. Mit Hingabe nimmt er sich der pädagogischen Fragen des Auslandsschulwesens an und ist mit Beharrlichkeit bemüht, bei den heimatlichen Schulaufsichtsbehörden Verständnis für die Aufgaben der Auslandsschulen und ihrer Lehrer zu wecken.

Der VdLiA verbindet mit diesen Ausführungen seinen herzlichen Dank für seinen zweiten Vorsitzenden nicht nur für seine sichtbaren Leistungen, sondern vor allem auch für die so selbstverständliche und vertrauensvolle Zusammenarbeit im Vorstand. Wir danken ihm für die gute Kameradschaft, die freimütige Begegnung und wünschen ihm zu seinem 65. Geburtstag alles Gute und noch viele Jahre erfolgreicher Arbeit für seine Lieblingsgebiete und besonders die deutsche Auslandsschule.

Dr. Max Johs, 1. Vorsitzender des VdLiA

Dozent Hans Haven †

Am 26. Januar 1971, acht Tage vor seinem 60. Geburtstag, verstarb Hans Haven, Dozent an der Pädagogischen Hochschule in Aachen. Er war der erste deutsche Lehrer unter den sechs Lehrerinnen und Lehrern, die im September 1953 die Europäische Schule in Luxemburg gründeten. Die reichen Erfahrungen, die er während seines 8jährigen Wirkens in Luxemburg (Unterricht für die deutschsprachigen Kinder, Deutsch für ausländische Kinder, Fest- und Feiergestaltung) sammelte, gab er als Vortragender bei den vom Schulreferat des Auswärtigen Amtes alljährlich durchgeführten Vorbereitungslehrgängen auch an künftige Auslandslehrer weiter. Den Lesern unserer Monatsschrift ist er als langjähriger Mitarbeiter am „Büchertisch" bekannt. Die Besprechung seines 1970 erschienenen Buches „Darstellendes Spiel" in dieser Zeitschrift wird er nun, so jäh aus Arbeit, Aufgaben, Plänen und Hoffnungen gerissen, nicht mehr lesen können. Wir werden Hans Haven dankbar verbunden bleiben.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Afrika:			
Boßow, Hans-Jürgen, RSL	2352	Bordesholm, Grotenkamp 19a	DS Lüderitzbucht
Welker, Karl-Heinz, StR	7200	Tuttlingen, Dresdner Str. 5	DS Pretoria
v. Zukowski, Klaus, L	3001	Dergersen, Schule	DS Kapstadt
Amerika:			
Fischer, Karla, JL	3100	Celle, Hohe Wende 8	DS Guayaquil
Püttmann, Meinolf, VL	5901	Wilnsdorf-Rudersdorf, Brunkeldell 3	DS Beata Imelda Lima-Chosica
Weber, Hans, RL	7295	Dornstetten, Panoramastr. 18	DS La Paz
Richter, Peter, L	2000	Hamburg 70, Ossietzkystr. 40	DS Frutillar (Chile)
Dohrmann, Jörg, L	3145	Salzhausen, Am Bohnenberg 247	DS Puerto Varas (Chile)
Herschel, Jürgen, StR	5024	Pulheim, Unterster Weg 14-16	Dt. Goethe-Schule Buenos Aires
Lange, Werner, OStR	8650	Kulmbach, Am Bergpfad 1	do.
Müller, Dirck, StR	7290	Freudenstadt, Musbacher Str. 40	do.
Faude, Helmut, Konr	7181	Triensbach, Rathaus	DS Villa Ballester
Spang, Volker, StR	1000	Berlin 42, Gersdorfstr. 60	do.
Brunner, Hans, StR	3301	Hötzum, Waldrand 5	Inst. Preteologico São Leopoldo (Bras.)

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Vom 10. bis 14. November 1970 war OSchR Becker in London, um an vorbereitenden Besprechungen für die Eröffnung der Deutschen Schule London teilzunehmen.

   Die Schule wird am 1. September 1971 ihren Betrieb aufnehmen, und zwar zunächst als Grundschule mit vier Klassen, zu denen möglicherweise eine Aufbauklasse des 5. und 6. Schuljahres kommt. Bis zur Fertigstellung eines Neubaus, der für die Mitte des Jahrzehnts geplant ist, kann die Schule nur bis zum 6. Schuljahr führen, da die Behelfsräume, die in den kommenden Monaten errichtet werden, nicht mehr zulassen. Für später ist vorgesehen, die Schule bis zum 10. Schuljahr auszubauen.

   Die Anmeldungen für das kommende Schuljahr laufen gegenwärtig, so daß die Zahl der Schüler noch nicht feststeht. Der Schulträger rechnet mit etwa 100. Voraussichtlich werden zu Beginn zwei vermittelte Lehrer in London tätig sein.

2. Die gleich nach dem Erdbeben organisierte Hilfsaktion der Deutschen Schule „Alexander von Humboldt" in Miraflores-Lima, Peru, fand auch in Deutschland große Beachtung. Durch Spenden und Arbeitseinsatz von Eltern, Lehrern und Schülern konnte in den ersten Wochen nach dem 31. Mai 1970 wirksam erste Hilfe geleistet werden, bevor die internationalen Maßnahmen anlaufen konnten. Der frühere Schulleiter, OStR Baumgart, organisierte eine Spendenaktion, an der sich alle ehemaligen Lehrer der Schule beteiligten. Viele der jetzt in Lima tätigen Kollegen schrieben an ihre Heimatschulen und konnten so weitere Beiträge sammeln. Mit weiteren, der deutschen Botschaft direkt zugegangenen Spenden ergab sich ein Gesamtbetrag von mehr als 80 000,— DM. Mit diesem Geld wird eine Schule in dem Ort Cajamarquilla (2500 Einwohner) in der Westkordillere wieder aufgebaut. Die neue Schule entspricht bereits den Richtlinien der in Angriff genommenen Erziehungsreform Perus und dürfte Mitte 1971 fertiggestellt sein. Die Betreuung als „Patenschule" durch die Humboldt-Schule Lima soll ein wichtiger Bestandteil des Projektes werden und ein Beitrag der Schule zur von der Erziehungsreform geplanten Entwicklung der Landschulen sein.

   Eine Wanderausstellung, zusammengestellt von der Foto-Arbeitsgemeinschaft der Humboldt-Schule, ist nach Deutschland unterwegs und soll die verschiedenen Spenderschulen zu Beginn des Jahres 1971 durchlaufen.

3. Bei der Zentralstelle trafen in den letzten Wochen die folgenden Veröffentlichungen ein:

   DIE DEUTSCHEN SCHULEN IN CHILE

   Beiträge zu ihrem Verständnis und Selbstverständnis,
   zu ihrer Kritik und Selbstkritik.

   Herausgegeben von Harry Werner, veröffentlicht mit Förderung des Freundeskreises deutscher Auslandsschulen e. V., Bonn, 1970.
   Exemplare dieser Publikation können beim Freundeskreis, 53 Bonn, Adenauerallee 148, angefordert werden.

Das Colegio Alexander von Humboldt in Lima-Miraflores/Peru brachte eine Gedächtnisschrift für den kürzlich verstorbenen Lehrer Klaus Lambrecht unter dem Titel

t e x t e

heraus. Die Zusammenstellung von Gedichten, Skizzen und Kurzgeschichten ist vorgenommen worden von einer Deutsch-Arbeitsgemeinschaft unter der Leitung von Karl Heinz Petry.

Jahresberichte 1969/70
der Deutschen Schule Madrid
der Deutschen Schule Bilbao
der Deutschen Schule zu Santiago

Schulzeitschrift der Deutschen Schule zu Santiago
Copihue 1970

Die Zeitschrift „Auslandskurier" widmete das Heft 1/1971 vor allem den deutschen Schulen im Ausland.

4. Die Zentralstelle hat an alle Schulen ein Arbeitspapier über Kleinformen der Leistungsmessung im fremdsprachlichen Deutschunterricht verschickt.

5. Um Mißverständnissen vorzubeugen, wird mitgeteilt, daß auch die Auslandsschulen bei den Film-Lieferzentren, die bei den Auslandsvertretungen und einigen Kulturinstituten eingerichtet sind, Filme zur Ausleihe anfordern können. Direkte Anträge auf Überlassung von Filmen an INTER NATIONES sind nicht zulässig.

6. Im Jahre 1970 waren 17 vermittelte Jugendleiterinnen/Sozialpädagogen und 101 Kindergärtnerinnen/Erzieherinnen im Auslandsschuldienst tätig. Die Verträge von 29 dieser Kindergärtnerinnen und 6 dieser Jugendleiterinnen laufen 1971 aus (Stand Anfang Dezember 1970).

   Es liegen z. Z. 28 Bewerbungen von Kindergärtnerinnen/Erzieherinnen und 12 Bewerbungen von Jugendleiterinnen vor. Von diesen Bewerbungen steht ein beträchtlicher Anteil für eine Vermittlung nicht zur Verfügung, da die Bewerberinnen sich nur für eine bestimmte Schule interessieren oder erst zu einem späteren Termin vermittelt werden möchten.

   Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen weist nochmals dringend darauf hin, daß Jugendleiterinnen und Kindergärtnerinnen so früh wie möglich angefordert werden müssen, damit die termingerechte Besetzung der Stellen gesichert ist. Die Schulen sollten nach Eingang der Bewerbungsunterlagen schnellstens entscheiden, wen sie verpflichten wollen, damit die nicht gewählten Bewerberinnen noch im gleichen Schuljahr anderen Schulen vorgeschlagen werden können.

   Es wird darauf aufmerksam gemacht, daß diese Fachkräfte im allgemeinen eine Kündigungsfrist von 3 Monaten zum Quartal haben. Eine rechtzeitige Ausreise

Nach einer [redacted]
4650 Tageseinrichtungen für die Kinder z. Z. mehr als 4000 Fachkräfte. Weil die Zahl der Kindergärten zunehmen wird, werden darüber hinaus jährlich 1333 Fach- und 500 Hilfskräfte benötigt. Dabei ist noch nicht berücksichtigt, daß in den 368 Kinder- und Säuglingsheimen ebenfalls Mangel an Fachkräften herrscht."

(Kölner Stadtanzeiger vom 10. Dezember 1970)

7. In der zweiten Hälfte dieses Jahres wird die Zentralstelle eine Arbeitstagung über

„Der fremdsprachliche Deutschunterricht
in der Sekundarstufe der Auslandsschulen"

durchführen. Lehrkräfte, die ihre Erfahrungen auf diesem Gebiet ausgewertet und Interesse an einer Teilnahme haben, werden gebeten, ihren möglichen Beitrag zu dieser Arbeitstagung kurz zu skizzieren. Zuschriften unter dem *Betr.: Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe* sind zu richten an:

BUNDESVERWALTUNGSAMT
— Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —
Referat VI 5 a
5 Köln 1
Postfach 108 008

Kurz-Lebenslauf Oberstudienrat Walter Unger

Geboren 1920 in Köln; 1939 Abitur; nach Krieg und Gefangenschaft Studium der Romanistik und Anglistik an der Universität Bonn; 1951 Wissenschaftliche und 1953 Pädagogische Prüfung; von 1953—1956 im höheren Schuldienst in Bad Godesberg; 1956—1959 Schulleiter der Deutschen Schule Genua; 1959—1960 Studienrat in Bonn; 1960—1963 Deutschlehrer am Istanbul Erkek Lisesi in Istanbul; 1963—1964 am Staatl. Studienkolleg der Universität Köln; 1964—1970 Ausbildung von Deutschlehrern an der Pädagogischen Hochschule in Istanbul (Istanbul Eğitim Enstitüsü); seit September 1970 im Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — tätig.

Aus aller Welt

Deutschland

140. Plenarsitzung der KMK

Die *Kultusminister und -senatoren der Länder* kamen am 10./11. 12. 1970 unter dem Vorsitz des Präsidenten der KMK, Kultusminister *Dr. Bernhard Vogel* (Rheinland-Pfalz), in Bonn zu ihrer 140. Plenarsitzung zusammen. Haupttagesordnungspunkt der Sitzung war erneut die Frage der Harmonisierung der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung. Trotz intensiver Beratungen in geschlossener Ministersitzung gelang es den Kultusministern jedoch nicht, über alle wichtigen Fragen Einigung zu erzielen, so daß es nicht zum Abschluß einer Rahmenvereinbarung kam. Über das Ergebnis der Beratungen haben die Kultusminister nach Abschluß der Konferenz folgende Presseerklärung veröffentlicht:

„Die Kultusministerkonferenz hat sich auf ihrer Sitzung am 10./11. Dezember 1970 erneut mit den Fragen der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung befaßt. Dabei ist es nicht zum Abschluß einer Rahmenvereinbarung gekommen.

Einigkeit besteht unter den Kultusministern und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland in folgenden Punkten:

I. *Ausbildung*

1. Die Ausbildung für alle Lehrämter gliedert sich in zwei Phasen:

   a) das Studium (1. Phase)
   b) den Vorbereitungsdienst (2. Phase)

   Die beiden Ausbildungsphasen sind eng aufeinander bezogen.

2. *Studium*

   Das Studium für alle Lehrämter erfolgt an wissenschaftlichen Hochschulen (dabei sind vergleichbare Hochschulen im Bereich der Kunst, der Musik und des Sports mit eingeschlossen). Es umfaßt Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. Zum Studium der Erziehungswissenschaft gehören auch gesellschaftswissenschaftliche Studien. Fachdidaktische Studien und Praktika sind einzubeziehen.

   Die Studiendauer richtet sich nach dem angestrebten Lehramt. Das Studium wird durch die erste Staatsprüfung abgeschlossen.

3. *Vorbereitungsdienst*

   Der Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter erfolgt an besonderen Ausbildungsinstitutionen. Er soll 18 Monate betragen. Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung für ein Lehramt. Zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst gehört selbständige Unterrichtstätigkeit in begrenztem Umfang. Der Vorbereitungsdienst wird mit der zweiten Staatsprüfung abgeschlossen. Mit der zweiten Staatsprüfung

wird die Befähigung zu einem Lehramt erworben.

II. *Lehrämter*

Es gibt folgende Lehrämter mit stufenbezogenem Schwerpunkt:

1) Lehramt für die Primarstufe,
2) Lehramt für die Sekundarstufe I,
3) Lehramt für die Sekundarstufe II.

Zum Studium für alle Lehrämter gehört auch ein verbindliches erziehungswissenschaftliches Studium. — Alle Lehrämter können erweitert werden. Die Befähigung für ein erweitertes Lehramt kann direkt oder auf der Grundlage der Befähigung für ein stufenbezogenes Lehramt erworben werden.

III. *Fortbildung*

Nach dem Erwerb der Befähigung für ein Lehramt ist eine ständige Fortbildung der Lehrer erforderlich. Sie soll den Kontakt mit dem Entwicklungsstand der Wissenschaften aufrechterhalten.

IV. *Besoldung*

Als Eingangsstufe für ein Lehramt mit stufenbezogenem Schwerpunkt soll die Eingangsstufe des Höheren Dienstes vorgesehen werden. Die Erweiterung eines Lehramtes ist besoldungswirksam, jedoch nur dann, wenn die Einweisung in eine entsprechende Tätigkeit erfolgt ist. Die Besoldungswirksamkeit kann in Zulage oder Höhergruppierung bestehen.

Im übrigen muß die Neuordnung der Lehrerbesoldung mit der bevorstehenden Neuregelung des gesamten Besoldungssystems in Einklang gebracht werden.

V. *Übergangsregelung*

Bis zu einer entsprechenden Neuregelung der Besoldung sind als Übergangsregelung die jetzigen Lehrämter wie folgt in die Besoldungsordnung einzustufen:

Lehramt an Grund- und Hauptschulen	Bes.Gr. A 12
Lehrämter an Sonderschulen und Realschulen	Bes.Gr. A 13
Lehrämter an Gymnasien und berufsbildenden Schulen	Bes.Gr. A 13 mit ruhegehaltfähiger Zulage

Darüber hinausgehende Regelungen bleiben unberührt.

Keine Einigung konnte erzielt werden:

— über die Gestaltung des Grundlehramtes für die Sekundarstufe II und über die Einzelheiten der Erweiterung der Lehrämter sowie
— über die besoldungsrechtliche Einstufung des Lehramtes für die Sekundarstufe II." (akd 17. 12. 1970)

Europa

Deutsche Schule Madrid

Zum erstenmal in der nahezu 75jährigen Geschichte der Deutschen Schule in Madrid wurde im Laufe des Schuljahres 1969/70 die Zahl von fast 2000 Schülern erreicht.

Vom Schuljahr 1970/71 ab hat der Kindergarten nur noch zwei Stufen, d. h. es werden nur noch vierjährige Kinder aufgenommen. Die Grundschule hat von G 1 bis zur G 4 je 5 Parallelklassen, also insgesamt 20 Klassen. Durch die neue Ley General de Educación ist zu hoffen, daß der Abschluß unserer Hauptschule nach 9 Schuljahren in Spanien Anerkennung findet, denn dieser Schultyp entspricht der neuen Educación General Básica, die bekanntlich sogar nur 8 Jahre hat.

Auf Grund einer Entschließung vom 19. 9. 1969 zum Erlaß vom 24. 7. 1969 des spanischen Erziehungsministeriums wird spanischen Schülern die Studienzeit an einer ausländischen Schule in Spanien, die nach eigenen Lehrplänen unterrichtet, den entsprechenden Studien des Bachillerats gleichgestellt und anerkannt. Die Schulen sind jedoch gehalten, für ihre spanischen Schüler zusätzlichen Unterricht in den Fächern Geographie und Geschichte Spaniens, spanische Literatur, Sozialkunde (Formación Espíritu Nacional) und Religion in spanischer Sprache zu erteilen.

Nach einer Befragung der Eltern wurden die notwendigen Schritte beim spanischen Erziehungsministerium eingeleitet, damit zum Herbst 1971 mit der 1. Klasse (O 1)

der neuen Schulform begonnen werden kann. Im Schuljahr 1971/72 wird es dann keine 1. Klasse des deutschen und spanischen Oberschulzweiges mehr geben, sondern nur noch die Klassen O 1 der gemeinsamen Oberschule. Da in jedem folgenden Schuljahr eine weitere Klasse hinzukommen wird, laufen die beiden Zweige Abitur und Bachillerato aus.

(Aus dem Jahresbericht 1969/70)

Sonstige Länder

Deutscher Lehrerverein für Süd- und Südwestafrika

Das 2. Heft der Zeitschrift des DLV für Süd- und Südwestafrika vom November 1970 umfaßt 52 Seiten und bringt neben Nachrichten aus der BRD einerseits und von den deutschen Schulen in Süd- und Südwestafrika andererseits eine Studie von H. O. Hartmann über die abweichenden Sprachenstrukturen des Deutschen und des Afrikaans. Für den deutschen Leser sind auch die zahlreichen Anzeigen der südafrikanischen Universitäten interessant. Den ehemaligen Süd- und Südwestafrikanern unter den Auslandslehrern kann der Bezug der Zeitschrift warm empfohlen werden (Schriftleitung: Vryheid / Natal, Boerenstraße 87, Südafrika).

Buchbesprechungen

Elizabeth B. Hurlock: **Die Entwicklung des Kindes.** Deutsche Bearbeitung von Barbara Feger und Hubert Feger, mit einer Einleitung von Franz Weinert und Hubert Feger. Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1970. XIX, 651 S., Ln. DM 38,—.

Das vorliegende Werk ist die Übersetzung der amerikanischen Originalausgabe „Child Development" in der 4. Auflage (1964). In ihm thematisiert Hurlock das Entwicklungsgeschehen von der Befruchtung bis hin zur Pubertät. Nach einleitenden Kapiteln über die Grundzüge der Entwicklung und über die Grundlagen des Entwicklungsverlaufs geht sie auf die Einzelaspekte längsschnitthaft ein, z. B. in Kapiteln über die körperliche Entwicklung, die Entwicklung der Sprache, die emotionale Entwicklung, die soziale Anpassung u. a. Dabei berücksichtigt sie die jeweils wichtigsten Ergebnisse der anglo-amerikanischen Forschung bis etwa 1962. — Unter den Lehrbüchern der Entwicklungspsychologie zeichnet sich das Buch Hurlocks durch seine gute wissenschaftliche Fundierung aus, wobei es ein hohes Informationsniveau mit einer übersichtlichen Gliederung verbindet. Bei der Übersetzung wurden einige Kürzungen vorgenommen, vor allem bei Problemen und Ergebnissen, die besonders für amerikanische Verhältnisse relevant sind. Die ausführlichen Literaturangaben am Ende eines jeden Kapitels wurden jedoch vollständig übernommen. Die gute Lesbarkeit und leichte Verständlichkeit, die Stärken des Originals sind, blieben in der Übersetzung gewahrt. — Der unbestreitbare Vorzug des Buches ist, daß in ihm ein repräsentativer Überblick über die entwicklungspsychologische Forschung in ihren verschiedenen Bereichen vorgelegt wird. Jedoch wird sich dem deutschen Leser häufiger die Frage stellen, inwieweit Aussagen und Feststellungen, insbesondere im Bereich der Entwicklung von Interessen, Einstellungen und Motivationen, infolge der Kulturabhängigkeit dieser Aspekte auch für das nicht-amerikanische Kind zutreffen. — Trotz solcher Einschränkungen sollte das nun in deutscher Bearbeitung erscheinende Buch gerade für den praxisorientierten Leser von Gewinn sein, und es ist zu begrüßen, daß es nun einem breiteren Leserkreis zugänglich wird.

W. Wieczerkowski

Lilian Blöschl: **Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment.** Beltz Monographien, Psychologie. Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1969. 200 S., Ln. DM 38,—.

Seit langem ist die Frage der Wirksamkeit von Belohnung und Bestrafung auf das Lernen ein relevantes Problem, mit dem sich die pädagogische und vor allem auch die lerntheoretische Forschung eingehend auseinandergesetzt hat. Daß Beloh-

nungen oder Bestrafungen Einfluß auf das Verhalten von Lernenden haben, haben Alltagserfahrungen und experimentelle Befunde immer wieder gleichermaßen bestätigen können. Die wesentliche Fragestellung, die in jüngerer Zeit vor allem die pädagogische Diskussion angeregt hat, ist dabei, ob unter den prinzipiell möglichen Maßnahmen (d. h.: Belohnung aufgetretenen erwünschten bzw. vermiedenen unerwünschten Verhaltens; Bestrafung aufgetretenen unerwünschten bzw. vermiedenen erwünschten Verhaltens) die eine ein wirksameres Mittel der (insbesondere langfristigen) Beeinflussung ist als die andere oder auch nicht. — Blöschl versucht in ihrer Arbeit, die als Habilitationsschrift konzipiert und angenommen worden ist, die zahlreichen, widerspruchsvollen empirischen Ergebnisse der lerntheoretischen Forschung zu ordnen und die sich in ihnen abzeichnenden Tendenzen übersichtlich zu gliedern. Nach einer Klärung der üblichen Termini (u. a. positive/negative Nacheffekte, Verstärkungen/Verstärker, interne/externe Verstärkungskontrolle) und nach kurzer Darstellung bedeutsamer Lernmodelle (z. B. von Thorndike, Hull, Skinner) gibt sie einen Überblick über die wichtigsten experimentellen Beiträge, die fast ausschließlich der Lernforschung in den USA zugehören. — Das besondere Anliegen des Buches ist, die Fragen der relativen Effizienz von Belohnung und Bestrafung stärker als bisher in den Zusammenhang mit der Art der Lernaufgabe und mit den unterschiedlichen Informationsgehalten von Verstärkungen für den Lernenden zu stellen. Darüber hinaus sucht die Verf. zu verdeutlichen, daß Belohnung und Bestrafung in ihrer Wirksamkeit in Interaktion zu bestimmten Faktoren stehen, so z. B. zum psychischen Gesundheitszustand, zum Bildungsgrad und zur Leistungsmotivation. — Obwohl die Arbeit von Blöschl vornehmlich wissenschaftshistorisch orientiert ist und keine unmittelbaren Bezüge zum schulischen Alltag zuläßt, dürfte sie für Lehrer von Interesse sein, da sie die Komplexität des anstehenden Problems eindrucksvoll vor Augen zu führen vermag. W. Wieczerkowski

Fritz Kahn: **Knaurs Buch vom menschlichen Körper.** Droemer Knaur, München 1969. 320 S., 328 Abb., Ln. DM 19,80.

Die Reihe „Exakte Geheimnisse" des Verlages will der Familie Jedermann die moderne Wissenschaft begreiflich machen. „Knaurs Buch vom menschlichen Körper" ist eine sprachlich gelungene Übersetzung aus dem Englischen. Fritz Kahn, einer der Väter des Sachbuchs, bis 1932 Frauenarzt in Berlin, hat in 33 kurzen, streng begrenzten Kapiteln das Wissenswerte vom menschlichen Körper zusammengefaßt. Grundlage muß aus didaktischen Gründen die Anatomie sein, auf der die Physiologie aufbaut. Der Text ist wissenschaftlich einwandfrei, er muß deshalb aber, um dieses zu bleiben, sachlich immer dort aufhören, wo es nicht mehr möglich ist, mit einer einfachen Darstellung die hohe Kompliziertheit des menschlichen Organismus zu schildern. Diese Beschränkung muß voll anerkannt werden, engt aber den Inhalt des Buches stark ein. Ohne Einschränkung zu loben sind die 328 Abbildungen. Diese sind entweder schematisch und zeigen dadurch das Wesentliche oder sie sind nach Entwürfen des Verfassers plastisch angelegt und können an Eindringlichkeit und Klarheit kaum übertroffen werden. Die 33 Farbtafeln sind dem „Traité complet de l'anatomie de l'homme" von Marc Jean Bourgery des vorigen Jahrhunderts entnommen. Sie haben den großen Vorteil, bei aller Exaktheit noch ästhetisch zu wirken. So liegt ein Werk vor, das dem Schüler der Mittelstufe, der mehr wissen und sehen will, als sein schmales Lehrbuch „Menschenkunde" bieten kann, getrost zu empfehlen ist. Das um so mehr, als auch die Geschlechtsorgane und -funktionen in einer — für heutige Verhältnisse — zurückhaltenden Weise dargestellt werden. Der Berliner Arzt und Schriftsteller Peter Bamm hat dem Buch ein freundliches Geleitwort geschrieben.

W. Krieß

Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden. F. A. Brockhaus, Wiesbaden 1966 ff. **Band 10: KAT—KZ.** 848 S. — **Band 11: L—MAH.** 816 S. Mit zahlr. einfarb. u. bunten Bildern im Text u. auf Tafeln, Karten und Übersichten sowie Stadtplänen von Köln, Kopenhagen, Leipzig, Le-

ningrad, Linz, Lissabon, London, Lübeck, Luxemburg, Madrid, Magdeburg. Hld. DM 89,—.

Mit den Ende Juli 1970 und Anfang Januar 1971 ausgelieferten Bänden 10 und 11 ist die Hälfte der Brockhaus Enzyklopädie erreicht und überschritten. Das erfreut auch deshalb, weil nun den vielen und so wichtigen Verweisungen auf weitere, das behandelte Thema ergänzende Stichwörter etwa zur Hälfte nachgegangen werden kann (so bei „Kind": Annahme an Kindes Statt, Bevölkerung, Erziehung, Familie, Fernsehen, Film, Jugend, Jugendliche, Jugendschutz, während die Hinweise auf Massenmedien, Neugeborenes / Säugling, Spiel, Verkehr, Verkehrserziehung vorerst nur von der sorgsamen Planung des Gesamtwerks zeugen). Ob man sich über Kenia, Kolumbien, die beiden Kongo- und Koreastaaten, Kuba, Lateinamerika, Lettland, Libanon, Liberia, Libyen, Liechtenstein, Litauen, Lothringen, Madagaskar und Madeira, über Katholiken, Kernenergie, Kirche, Kleidung, Kohle, Kommunismus, Kraftwagen, Krebs, Krieg, Kristall, Kultur, Kunststoffe, Lehrer, Leibesübungen, Literatur, Logik, Lohn und (auf 60 Spalten) über alles, was mit Luft zusammenhängt, oder über mathematische Begriffe unterrichten will: stets findet man bei aller Prägnanz lesbare und verständliche Ausführungen sowie Angaben über die wesentliche einschlägige Literatur. Unter den über 10 000 kleineren Stichwörtern des 10. Bandes zwinkert sogar „Krull, Felix, Titelfigur des Schelmenromans von Th. Mann" dem Leser vertraulich zu.

G. Scholz

Rechnen und Mathematik für Schüler und Eltern. Nach den Empfehlungen und Richtlinien der Kultusminister-Konferenz zur Modernisierung des Mathematikunterrichts. Hrsg. von Dr. Dr. Ing. *Hermann Athen* und Dr. *Friedhorst Ballier* unter Mitarbeit von *Jörn Bruhn* und *Dietrich Pohlmann.* Bertelsmann Ratgeberverlag, Gütersloh 1970. 576 S. mit 730 z. T. zweifarb. Zeichn., graph. Darst. u. Tabellen. Ln. DM 16,80.

Das vorliegende Werk enthält den Lehrstoff für Rechnen und Mathematik von der 1. Grundschulklasse bis zur 13. Klasse des Gymnasiums. Aber nicht als „Schulbuch"; das wäre in einem Band gar nicht zu schaffen. Das Buch ist in erster Linie auch nicht für den Schüler gedacht, obwohl er es zum raschen Nachschlagen sehr wohl verwenden kann. Es will vielmehr den Eltern helfen, die ihren Kindern helfen wollen, sei es bei Schulaufgaben, sei es bei auftretenden Verständnisschwierigkeiten. Denn die „neue Mathematik", die ab 1972 für alle Schularten verbindlich sein wird, ist auch vielfach den Eltern fremd, die vor Jahren die Schule durchlaufen und abgeschlossen haben. Sie vor allem sollen in die neue Sprech- und Denkweise eingeführt werden, welche den Kindern in der Schule vorgesetzt wird. Deswegen werden die neuen Begriffe sorgsam erklärt, an einem durchgerechneten Beispiel expliziert und in didaktischen Hinweisen angezeigt, wie man seinen Kindern in den verschiedenen Fragen helfen kann. Insofern ist das Buch auch für den Mathematiklehrer eine wertvolle Hilfe. Leider enthält das Buch viele Druckfehler. Das wäre zu verschmerzen, soweit es den „Klartext" betrifft. Da diese Fehler aber auch im „mathematischen Formeltext" auftreten, kann der unsichere Leser leicht verwirrt werden. Ich möchte dem Verlag empfehlen, das Werk daraufhin nochmals genau durchzusehen und ein Berichtigungsblatt beizugeben. Ansonsten ist das Buch eine brauchbare Hilfe für Eltern, Schüler und auch Lehrer. H. Lechner

Walter Griesing / Wulf Karsten Schady: **Der moderne Mathematikunterricht in den Klassen 1—6.** Erläuterungen zu den Rahmenplänen der Kultusminister vom 3. Oktober 1968. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1970. 104 S. mit vielen Zeichnungen, Tb. DM 6,80 (Bestellnr. 167075).

Die Umgestaltung des Mathematikunterrichts hat ein starkes Bedürfnis nach sachlicher Information ausgelöst. Das aus Einführungsvorlesungen und Lehrerfortbildungskursen hervorgegangene Buch dient einer ersten Orientierung. Es ist an den interessierten, aber nicht in besonderer Weise mathematisch geschulten Leser gerichtet. Neben dem vollständigen Text der

o. a. „Richtlinien und Rahmenpläne für den Mathematikunterricht, Klasse 1—6" enthält der Band eine leicht verständliche Darstellung und Erläuterung der mathem. Grundlagen des vorgesehenen Lehrstoffes. Der Übersichtlichlichkeit wegen wurde die Gliederung in sieben Themenkreise beibehalten (Mengen und ihre Verknüpfungen; Die Menge der natürlichen Zahlen und ihre Verknüpfungen; Größen; Geometrische Grundbegriffe; Ziffern und Stellenwertsysteme; Teilbarkeit und Teilermengen; Menge der nichtnegativen rationalen Zahlen und ihre Verknüpfungen). Wichtige Begriffe sind hervorgehoben, und anhand von Aufgaben kann der Leser sowohl stoffliche Ergänzungen selbst erarbeiten als auch das Verständnis der Zusammenhänge kontrollieren. W. Griesing gibt auch Aufschluß darüber, weshalb gerade der Mengenbegriff den Unterricht revolutioniert, was das „erregend Neue" daran ist und auf welche Punkte sich die Kritik konzentriert. K. Nehling

Walter Robert Fuchs: **Eltern entdecken die neue Mathematik.** Mengen und Zahlen. Droemer Knaur, München 1970. 228 S. mit 150, davon 135 farb. Abb., 15,5 mal 22 cm, Ln. DM 19,80.

Der Mathematikunterricht macht eine tiefgreifende Wandlung durch, nicht nur in Deutschland, sondern in der ganzen Welt. Nach tastenden Vorversuchen zieht in Kürze die „neue Mathematik" in alle Schulstuben ein, von den Gymnasien bis in die Kindergärten. Die Reformer sind davon überzeugt, mit der neuen Methode schon bei den Kindern mehr Verständnis für die Mathematik zu entwickeln. Wie jede Umstellung, so bringt auch diese einige Schwierigkeiten mit sich. Nicht so sehr bei den Kindern: für sie ist die „neue Mathematik" vielleicht sogar eingängiger als der alte Weg. Die Schwierigkeiten ergeben sich für die Eltern, wenn sie mit ihren Kindern über deren Mathematikunterricht sprechen oder ihnen bei den Hausaufgaben helfen wollen: sie sehen sich Begriffen gegenüber, von denen sie in der eigenen Schulzeit nie etwas gehört haben. Hier setzt das genannte Buch als Helfer ein. In leichtfaßlicher Form, wie sie auch andere Bücher des gleichen Autors auszeichnet (Knaurs Buch der modernen Mathematik, ... der Denkmaschinen, ... vom neuen Lernen, ... der modernen Physik), werden Erwachsenen die Grundbegriffe der „neuen Mathematik" verständlich gemacht, vom Begriff der „Menge" bis hin zur „Booleschen Algebra". Die Eltern verstehen ihre Kinder wieder, wenn diese von „Restmengen" oder „kommutativen Gruppen" sprechen, und wenn ihnen ein Begriff nicht mehr geläufig ist, können sie sich anhand des ausführlichen Sachregisters schnell wieder informieren. Die Ausstattung ist gewohnt gut, die Abbildungen sind sehr instruktiv, das Buch ist für seinen Zweck sehr zu empfehlen. H. Lechner

Hermann Maier: **Didaktik der Mathematik 1—9.** Sachlogische Analyse der Lehr- und Lernziele für die ersten neun Schülerjahrgänge. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1970. 232 S., Ln. DM 28,80.

Die Reform des hausbackenen Rechenunterrichts stellt die Lehrerschaft vor schwere didaktische Probleme. Allein der stoffliche Nachholbedarf löst manche Verlegenheit aus. Für Studenten und praktizierende Lehrer, die mehr als nur einen orientierenden Überblick suchen, hat Prof. Dr. H. Maier dieses vorzügliche Lehrbuch geschrieben. Es enthält eine ausführliche Analyse der in den neuen Richtlinien und Stoffplänen vorgesehenen Lehr- und Lernziele. Wichtige Fachbegriffe werden anhand von Beispielen eingehend und möglichst anschaulich erläutert, der verbale Umgang wird angeübt. Erstaunlich, wie einfach und selbstverständlich der Autor bisher auf unteren Schulstufen ungewohnte Begriffe erklärt und handhabt, so z. B. „Äquivalenzklassen", „Intervallschachtelungen" oder „Umkehrfunktionen". Zur Freude der Praktiker wird auch die Einbettung des Zahlenrechnens in die Mengen- und Relationsbegriffe verdeutlicht. Das Buch ist so gut wie frei von den üblich gewordenen Druckfehlern, die gerade in mathem. Werken bei Autodidakten sanfte Verzweiflung auslösen können. Im Schlußkapitel geht es um Taxonomie und Hierarchie mathem. Lernziele. Hier wird noch einmal der Vorrang logischer Beziehungen sowie

mathem. Relationen und Strukturen vor der Arithmetik betont. In einem Muster sind Lernsequenzen für den 1. Schülerjahrgang zu einem Klassenlehrplan zusammengefaßt. Da die neuen Methoden noch nicht praktisch erprobt, empirisch revidiert und miteinander verglichen sind, läßt sich der Verfasser in diesem Band nicht auf methodische Aussagen ein. Der zweite, methodische Teil wird folgen, sobald genügend gesicherte Ergebnisse vorliegen.

K. Nehling

Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in 4 Bänden. Hrsg. vom Willmann-Institut, München/Wien. Leitung der Herausgabe: Prof. Dr. *Heinrich Rombach*. **Band 1: Abc bis Frankl.** Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1970. XXIV, 486 S., 15,2 x 24 cm, Subskr.-Pr. Ln. je DM 69,—, Hld. DM 78,— (Bestellnr. 01041).

Das neue Lexikon der Pädagogik wird 4 Bände umfassen und erweckt sogleich die Erinnerung an die im gleichen Verlag erschienenen Vorläufer: 1913-17, 5 Bde, hrsg. von Ernst M. Roloff mit Otto Willmann; 1930-32 als zweibändiges Lexikon der Pädagogik der Gegenwart weitergeführt, hrsg. von Josef Spieler (Dt. Institut für wissensch. Pädagogik), schließlich das 4bändige Lexikon der Pädagogik von 1952-55, unter der Herausgeberschaft des genannten Instituts und des Instituts für vergleichende Erziehungswissenschaft, 1964 durch einen 5. Ergänzungsband vervollständigt. Diese Rückschau möge den Benutzer auf die Metamorphose des rühmlich bekannten Werkes hinweisen und gleichzeitig unterstreichen, daß es sich um einen völligen Neubau ohne inhaltliche Anlehnung an die früheren Werke handelt, ein Zeichen für den ungemein komplexen und schnellen Wandel der Pädagogik heute. 700 führende Fachwissenschaftler und Praktiker haben mitgearbeitet und jeden Beitrag signiert. Dies bürgt für die Unabhängigkeit von bestimmten Tendenzen, auch auf kofessionellem Gebiet. Durch das dreifache Verweissystem mit Hinweis auf die jüngste Literatur wird in rund 3000 Artikeln eine Information vermittelt, die sonst nur von einer riesigen Fachbücherei geleistet werden könnte. Die neue pädagogische Landschaft wird sichtbar, besonders in den Experimenten, den Neuanfängen hinsichtlich der Bildungskonzeptionen und Schulformen einschließlich der Sozialbezüge. Dazu gehört auch das Thema Behinderte Kinder. Selbstverständlich sind die klassischen Namen wie Comenius und Erasmus einbezogen. Die Katholizität im ursprünglichen Sinne (allumfassend) wird etwa bei den Stichwörtern Eremitenschulen und Eucharistie spürbar, hier im katholischen Sinne, doch ist das Bestreben unverkennbar, zu den Themata Christentum und Bildung Autoren beider Bekenntnisse das Wort zu geben. Neben den Würdigungen v. Bodelschwinghs und Bonhoeffers stehen diejenigen Boscos und des Boethius. Von der Apo bis zu den Beschützenden Werkstätten wird der Leser in alles Relevante eingeweiht. Erfreulich ist, daß auch die deutschen Auslandsschulen behandelt sind, und zwar durch den 1. Vorsitzenden unseres Verbandes, den berufenen Fachmann Dr. Max Johs. Ein hochverdienter ehemaliger Auslandslehrer, der spätere Kultusminister Dr. Otto Boelitz, wird ausführlich gewürdigt. Unser ehemaliger Kollege und Mitarbeiter an unserer Zeitschrift, Dr. Wilhelm Wieczerkowski, hat zu den Themen Erziehungsstil und Erziehungpsychologie Wichtiges zu sagen. Ein Wunsch für die zweite Auflage: beim Autorenverzeichnis sollte die Seitenzahl der Beiträge mit Angabe der Bände vermerkt werden. Für den Auslandslehrer von besonderem Interesse ist die vergleichende Behandlung der Bildungssituation in einzelnen Ländern, so in mehreren afrikanischen und südamerikanischen Staaten. Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollte der Rezensent auf die hochmoderne Datenverarbeitung und graphische Ausstattung hinweisen. Sie ist für ein Herder-Lexikon selbstverständlich. Graphische Übersichten sind selten, Bilder fehlen ganz. Der Text als solcher jedoch, von 14 Fachleuten gesteuert, ist derart anschaulich, daß bereits die typographische Ausstattung als Meisterleistung zu werten ist.

H. Sewing

Band 2: Frankreich bis Kuba (Bestellnr. 01042).

Der zweite Band des oben angekündigten vierbändigen Gesamtwerkes ist im

Herbst 1970 erschienen (XV + 495 S., 577 Stichwortartikel). 357 renommierte Fachwissenschaftler und Praktiker haben ihre Erfahrungen und Erkenntnisse in diesem Band niedergelegt, der rück- und vorausschauend die ganze Tiefe der pädagogischen Welt im Umbruch ahnen läßt, jeweils mit Angabe der jüngsten Literatur. Beispielsweise wird das Thema „Frau" innerhalb der Erziehung von Kapazitäten wie Dauzenroth, Vath, Laurin, Sabath, Ehrle abgehandelt, innerhalb der Gesellschaft von I. Langer / El Sayed (13 Spalten). Die Kollektiverziehung hat einen Autor aus der DDR, F. Hofmann. Besondere Brennpunkte bilden die Stichwortgruppen um die Begriffe Freiheit, Gesellschaft (auch die „Kinderläden" werden kommentiert), Gruppe, Hochschule, Kind, Jugend. Von den immer komplexer werdenden Erziehungsbereichen seien stellvertretend nur folgende willkürlich herausgegriffene Beispiele genannt: gemeinschaftsschwierige Kinder, Überlieferung im Religionsunterricht, klinische Psychologie. Uns Auslandslehrer interessieren besonders die päd. Verhältnisse in 15 (!) Staaten und die Bildungsplanung in 2 Bundesländern unserer Heimat. Es handelt sich um ein universales Werk, das sich nicht einzig an den Berufserzieher wendet, sondern an jeden, der mit erzieherischen Fragen konfrontiert wird. Eine angenehme Hilfe ist das dem Band vorausgestellte Verzeichnis der Artikel und Verweisungen (VII—XVI), dem eiligen Leser auf der Suche nach einem bestimmten Fragenkomplex zu schneller Orientierung verhelfend; auch der 1. Band bietet diese praktische Orientierungshilfe. Die Empfehlung, sich das Werk zum heute noch geltenden Subskriptionspreis zu beschaffen, sei hiermit nachdrücklich wiederholt, nicht nur an Büchereiverwalter, sondern an alle Kollegen, die ein gediegenes, auf den letzten Stand gebrachtes Nachschlagewerk benötigen, welches auch das Reisegepäck nicht übermäßig beschwert. H. Sewing

Hans Anselm: **Vom Rechenunterricht zum elementaren Mathematikunterricht.** Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1970. 68 S., kart. DM 8,80.

Neue Zielsetzungen, Stoffinhalte und Methoden verursachten Unsicherheit im Hinblick auf den Rechenunterricht. Der vorliegende „knappe Überblick anhand exemplarischer Beispiele aus dem Erstrechenunterricht von Wittmann bis heute" gibt ausgezeichnete Orientierungshilfen. Einleitend vergleicht der Autor amtliche Richtlinien von 1926 bis 1968. In den anschließenden Kapiteln befaßt er sich mit Joh. Wittmanns Idee des „ganzheitlichen Rechenunterrichts", dem operativen Prinzip, dem operativen Mathematikunterricht nach Cuisenaire, dem Lehrgang von Fricke/Besuden und der „modernen Mathematik" (Dienes und Neunzig/Sorger). Im Anhang findet man außer dem Literaturverzeichnis die Empfehlungen und Richtlinien der KMK vom 3. 10. 68, dazu wichtige Symbole und Merksätze aus der naiven Mengenlehre. — Die Unterschiedlichkeit der Auffassungen ist deutlich herausgestellt; es fehlen auch nicht die jeweiligen Einwände namhafter Didaktiker. Dieser empfehlenswerte Aufriß kann der Seminararbeit wie auch als Arbeitsgrundlage für Fachkonferenzen dienen. K. Nehling

Milka Ivić: **Wege der Sprachwissenschaft.** Übersetzt von Matthias Rammelmeyer. Max Hueber Verlag, München 1971. 283 S., kart. DM 18,— (Hueber-Nr. 6654).

Das Buch, 1963 im serbokroatischen Original („Pravci u lingvistici"), 1965 in englischer Übersetzung („Trends in Linguistics") erschienen und in der deutschen Fassung auf den Stand von 1968 gebracht, „stellt eine gedrängte Übersicht der Geschichte der Sprachwissenschaft von ihren ersten, bescheidenen Anfängen bis zu den bedeutendsten Leistungen der Gegenwart auf dem Gebiet der allgemeinen Theorie und Methode dar" (S. 7). Der „Sprachforschung vor dem 19. Jahrhundert" sind 20, der „Sprachforschung im 19. Jh." 26 Seiten gewidmet; darauf baut sich breit und gewichtig der dritte Teil aus, „Sprachforschung im 20. Jh." (S. 59-260). Ivić stellt die wesentlichen Thesen der einzelnen Forscher und Schulen klar heraus, deckt ihre Beziehungen zueinander auf und bahnt den Zugang zu neuen Gedanken, indem er die oft unkontrolliert vermehrte und unzweckmäßig verteilte Terminologie ent-

wirrt und sinnvoll ordnet. Als Jugoslawe vermag er die linguistische Landschaft in Ost und West gleichermaßen auszuleuchten. Was er in 524 durchnumerierten Paragraphen über die Wege der Sprachwissenschaft von den Griechen, Indern und Römern zu den weitläufigen Bemühungen unserer Zeit bündig sagt, liest sich selbst bei spröden Themen, etwa der mathematischen Linguistik, erstaunlich gut. Jedem Kapitel folgen sehr ausführliche, hilfreich wertende bibliographische Angaben; das Sachverzeichnis (261-274), das Namensverzeichnis (275-282) und ein Verzeichnis der Abkürzungen erleichtern das Nachschlagen. Ein vorzügliches Werk, das Sprachlehrer kennen sollten. G. Scholz

Don Dinkmeyer / Rudolf Dreikurs: **Ermutigung als Lernhilfe.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1970. 158 S., kart. DM 9,80 (Bestellnr. 92197).

Das aus dem Amerikanischen von Rosemarie Hagen übersetzte Buch ist 1963 erstmals mit dem Titel „Encouraging children to learn: the encouragement process" erschienen. Es vereint in sich die Erkenntnisse und Erfahrungen eines Professors der Psychiatrie und eines Pädagog-Psychologen und basiert auf dem Standpunkt der Adler-Schüler, daß Mängel in der Persönlichkeitsentwicklung und die Psychodynamik von Neurosen meistens Folgen irgendeiner Entmutigung im Erziehungsprozeß sind. Somit bilden gezielte Ermutigungsmethoden nach Ansicht der Autoren die Grundlage für alle korrektiven Bemühungen und für jegliche positive Entwicklung. Denn „ein Kind entwickelt sich zu dem, wozu es ermutigt wird", und es „braucht zu seinen Talenten und Neigungen auch noch ermutigende Unterstützung". Jeder, der mit Kindern zu tun hat, weiß, wie wichtig Ermutigung — nicht gleichbedeutend mit Lob als Korrelat des Tadels — für die geistig-seelische Entwicklung und auch für das Lernverhalten ist. Leider fehlt Ermutigung oft gerade dort, wo sie am meisten vonnöten ist. Deshalb ist der Forderung der Verfasser, daß ein Lehrer in Zukunft neben der bloßen Kenntnis seiner Lehrfächer und seinen Erfahrungen im Unterrichten auch die nötigen psychologischen Einsichten und die Fertigkeit, sie richtig anzuwenden, besitzen muß, unbedingt zuzustimmen. Die Anwendung der verschiedenen Ermutigungsmethoden, auf speziellen Gebieten und auf Entwicklungsstufen abgestimmt, wird in den einzelnen Kapiteln ausführlich besprochen. Die Leitgedanken regen den Leser an, seine pädagogische und didaktische Einstellung zu überprüfen und neu zu orientieren.
A. Wehmeyer

Hans F. Nöhbauer: **Von A—Z im Kinderland.** Droemer Knaur, München 1970. 360 S. mit 175 großenteils farb. Ill., Ln. DM 19,80.

Es war eine gute, originelle Idee des bekannten Literaturkritikers und Feuilletonisten, ein „Märchenalphabet", ein Lexikon der Kinderbuchgestalten, zusammenzustellen. In diesem Auskunftsbuch sind sie alle vereint, die im Reiche der Phantasie ihre Heimat haben und deren Namen so berühmt sind, daß sie jedes Kind kennt. Im einträchtigen Nebeneinander finden wir hier den tapferen Achilleus neben Aladdin mit der Wunderlampe, Ali Baba bei Alice im Wunderland, den edlen Baldur und „Kaiser Rotbart lobesam", Braun, den Bären, und Fipps, den Affen, den Froschkönig und die Mickey Maus, die Melusine und die schöne Lau, aber auch Old Shatterhand und Tom Sawyer, Emil und die Detektive sowie viele andere, die schon halb vergessen sind. Ebenso haben in der alphabetischen Reihenfolge die Autoren dieser Märchen- und Sagenfiguren ihren Platz gefunden: Waldemar Bonsels, Beecher-Stowe, Jonathan Swift, der Struwwelpeter-Hofmann, Hans Christian Andersen, J. F. Cooper und Wilhelm Hauff, um nur einige zu nennen. Ihre Musenkinder erscheinen auch im Bild. Diese Illustrationen stellen gleichzeitig eine Sammlung der verschiedensten Stilrichtungen dar. Dem Verfasser ist es gelungen, die einzelnen „Biographien" so spannend abzufassen, daß das Buch über die bloße „Information des Nachschlagens" auch zum Lesen und Schmökern, zum Nachlesen und Nacherzählen der alten Geschichten anregen kann. A. Wehmeyer

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:

Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postf. 666, Ruf (0 51 51) 8 61

Prüfungsaufgaben zum Deutschen Sprachdiplom für Ausländer II 1968/69

Herausgegeben v. Goethe-Institut u. d. Ludwig-Maximilians-Univ. München

140 S., kart. DM 6.50, Hueber-Nr. 1140

Die Sammlung kann Lehrern der deutschen Sprache Anregungen für den Unterricht in der Mittel- und Oberstufe bieten.

MAX HUEBER VERLAG

Lehrerin

48 J. (Beamtin) m. 20jähr. Berufspraxis in versch. Schulsparten (darunter Auslandsschuldienst im Mittleren und Fernen Osten) sucht interessantes Aufgabengebiet vorzugsweise in Asien oder Afrika. — Besondere Erfahrungen: Deutschunterricht f. Ausländer. — Die Freistellung der Landesschulbehörde z. Sept. d. J. liegt vor. Angebote an Max Hueber Verlag — rö.

Jurij D. Apresjan

Ideen und Methoden der modernen strukturellen Linguistik NEU

Kurzer Abriß

303 Seiten, kart. DM 22.—, Hueber-Nr. 6696

Nach einem Abriß der Geschichte der strukturellen Linguistik wird im Hauptteil des Buches das linguistische Modell und seine verschiedenen Typen behandelt. Zahlreiche Textbeispiele und Skizzen veranschaulichen die Darstellung.

MAX HUEBER VERLAG

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Täglich

bietet die WELT ihren Lesern einen umfassenden Überblick über das Weltgeschehen. Eigene Korrespondenten an allen wichtigen Plätzen der Erde berichten aus eigener Anschauung über die Ereignisse und ihre Hintergründe. Und die WELT ist eine moderne Zeitung: lebendig, klar geordnet, übersichtlich. Der eilige Leser findet in schnellem Zugriff die wichtigsten Informationen. Außerdem bringt die WELT große Reportagen, gründliche Analysen, ausführliche Dokumentationen. Wer beruflich und privat Erfolg haben will, muß heute weltweit informiert sein. Er braucht täglich eine Zeitung, die ihm das Wesentliche aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft berichtet. Er braucht die WELT.

Gutschein/Bestellschein

○ Bitte schicken Sie mir kostenlos und unverbindlich einige Zeit lang täglich ein Ansichtsexemplar der WELT.

○ Ich bestelle die WELT vom 1. _____/ vom 15. _____ an bis auf weiteres. Der monatliche Bezugspreis im Inland beträgt DM 8,80 (einschließlich DM 2,20 anteiliger Gebühren für Versand und Zustellung sowie 5,5 % Mehrwertsteuer).

Name _____

Ort _____

Straße _____

Beruf _____

Telefon _____

(Bitte einsenden an: DIE WELT, Vertriebsabteilung, 2 Hamburg 36, Kaiser-Wilhelm-Straße 1.) T

Linguistische Reihe

Herausgegeben von Klaus Baumgärtner, Peter von Polenz und Hugo Steger

Band 1: Hans-Jürgen Heringer

Theorie der deutschen Syntax

275 Seiten, 1 Falttafel, kart. DM 18,—, Hueber-Nr. 6676

Band 2: Johannes Bechert / Danièle Clément / Wolf Thümmel / Karl Heinz Wagner

Einführung in die generative Transformationsgrammatik

2. Auflage, 238 Seiten, kart. DM 17,—, Hueber-Nr. 6679

Band 3: Georg Stötzel

Ausdrucksseite und Inhaltsseite der Sprache

Methodenkritische Studien am Beispiel der deutschen Reflexivverben

231 Seiten, kart. DM 17,—, Hueber-Nr. 6673

Band 4: Heinrich Weber

Das erweiterte Adjektiv- und Partizipialattribut im Deutschen

248 Seiten, kart. DM 17,—, Hueber-Nr. 6674

Band 5: Dieter Wunderlich

Tempus und Zeitreferenz im Deutschen

358 Seiten, kart. DM 19,—, Hueber-Nr. 6677

Band 8: Dieter Wunderlich (Herausgeber)

Probleme und Fortschritte der Transformationsgrammatik

Referate des 4. Linguistischen Kolloquiums Berlin 6.—10. Oktober 1969

318 Seiten, kart. DM 19,—, Hueber-Nr. 6706

Die Bände 6, 7 und 9—11 sind in Vorbereitung.

Sonderprospekte auf Wunsch!

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Fortschritt in der Schule

Neu für den Musikunterricht:

Ein Weg zum Werkhören ...

Bei der Behandlung von Musikwerken in Schule und Bildungsarbeit wurde bisher weithin akademische Formenlehre in elementarisierter Form auf den allgemeinbildenden Unterricht übertragen. Dies hat aber nur dann einen Sinn, wenn das Kunstwerk vorher als Ganzes verstanden und angenommen wird.

Musik für den Anfang – ein Weg zum Werkhören – geht deshalb aus von der künstlerischen Eigenart der musikalischen Gattungen in ihrer wechselnden Verbundenheit mit anderen Kunstgattungen. Auf fünf Langspielplatten und mittels eines reichbebilderten Begleitheftes werden Lehrende und Lernende instand gesetzt, die typischen Zugänge zur Musik so weit einzuüben, daß sie der Interessierte auch selbst anzuwenden weiß. Die dargebotenen Musikbeispiele sind dem Repertoire der Deutschen Grammophon-Gesellschaft entnommen, in Interpretation und Interpreten durch Professor Dr. Michael Alt sorgsam ausgewählt.

Musik für den Anfang

Ein Weg zum Werkhören
Kassette mit einem Lehrerbegleitbuch, zahlreichen Sachabbildungen und methodischen und didaktischen Hinweisen, herausgegeben von der Deutschen Grammophon-Gesellschaft
in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Verlag Schwann

Subskription bis 31. Mai 1971
78,– DM, danach 105,– DM

Pädagogischer Verlag Schwann · 4 Düsseldorf 1 · Postfach 7640

Schwann

Göbel-Schlemper

Strukturübungen im Kontext

Zusatzprogramm für den Unterricht an Ausländer in der Klasse oder im Sprachlabor:

4 Tonbänder mit 49 Texten und Dialogen
Laufzeit ca. 180 Minuten, 9,5 cm/sec.
(Best.-Nr. 1004) DM 200,–

Lehrerhandbuch:
84 Seiten, broschiert (Best.-Nr. 1005) DM 13,80

Schülertexte:
Loseblattausgabe, 56 Blatt in Mappe (Best.-Nr. 1006) DM 8,–

Deutsch als Fremdsprache lernen kann sich nicht damit erschöpfen, daß man deutsche Laute, Wörter und Strukturen nach gewissen Gesetzen konstruieren lernt, die so kompliziert aufgebaut sind, daß es schon von der Theorie her außerordentlich schwierig ist, sie auch nur oberflächlich zu beherrschen.

Natürlich müssen die Strukturen der Sprache geübt werden. Doch wenn im Unterricht nur Grammatik und bestimmte Sprachformeln (Strukturen) gelernt und geübt werden, müssen die Schüler nachträglich anderswo sprechen und korrekt reagieren lernen. Daher sollten die „fundamentalen Elemente" Situation und Kontext in sinnvoller Weise in den Unterricht eingebaut werden, damit der Schüler bereits im Unterricht das erlernt und geübt hat, was er sonst nachträglich erlernen muß.

Die „Strukturübungen im Kontext" bieten die Gelegenheit, Situation und Kontext in den Unterricht einzubauen. Es handelt sich dabei sowohl um dialogische als auch um erzählende Darstellungen von Alltagssituationen, wobei jeweils so intensiv wie möglich, aber auch so natürlich und motiviert wie möglich ein grammatisches Problem behandelt wird.

Julius Groos Verlag
6900 Heidelberg 1
Postfach 629

Es wäre zu schön, könnte man die Physik immer an Ort und Stelle lehren und lernen

aber was tut's – mit naturwissenschaftlichen Lehrmitteln von PHYWE lassen sich in den vier Wänden des Unterrichtsraumes jederzeit naturwissenschaftliche Zusammenhänge durch eindrucksvolle Experimente leicht erläutern.
Für Physik, Chemie und Biologie aller Schularten gibt es bei PHYWE sowohl für den Demonstrationsunterricht als auch für Schülerversuche hochwertige Experimentiergeräte, eine umfangreiche Experimentierliteratur und zweckmäßige Sammlungen. Beispielsweise sind 20 Sammlungen in dem von uns entwickelten »Geräte-Buch-Schrank-System« erhältlich.
Unser Name steht für aktuelle naturwissenschaftliche Lehrmittel, aber auch für zeitgemäßes Mobiliar. Wenn es darauf ankommt, junge Menschen mit Naturwissenschaften vertraut zu machen und sie auszubilden für die Aufgaben von morgen – an PHYWE-Lehrmitteln wird man nicht vorbeigehen können.

Im Bild: PHYWE-Bausteinelektronik »Astabiler Multivibrator als Blinkgeber«

MIT
PHYWE
WIRD NATURWISSENSCHAFT
LEBENDIG FÜRS LEBEN

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 4 April 1971

XVIII. JAHRGANG APRIL 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Zum Problem des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler (I) . . . . . H. Klemp Seite 85
Der „Auslandslehrer" – ein neuer Beruf? . . . . K.-E. Schönwälder Seite 93
Die „Escola Corcovado", eine zweisprachige Versuchsschule in Rio de Janeiro . . . . . R. Jansen Seite 95
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 98
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 101
Aus aller Welt . . . . . Seite 102
Buchbesprechungen . . . . . Seite 104
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 112

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Zum Problem des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler (I)

Von Hubert Klemp, Köln

„Dabei ergibt sich eine alte Erkenntnis, die nämlich, daß Erkenntnisse keine Seuchen sind. Sie haben es viel schwerer, um sich zu greifen."
(Baumann, Die Welt, vom 14. 1. 1971)

Der etwas umständliche Titel dieses Beitrags soll dreierlei deutlich machen:

1.1 Nach längerer Zeit des Schwankens hat man sich an den Auslandsschulen eindeutig entschieden, den Deutschunterricht nicht mehr als einen didaktisch homogenen Bereich zu betrachten, sondern zu unterscheiden zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Deutschunterricht. Diese lange fällige Unterscheidung ist getroffen worden unter Berücksichtigung der sprachlichen Ausgangsposition der Schüler und der speziellen didaktischen Bedingungsfelder für das Erlernen der deutschen Sprache, d. h. die Situation der Adressatengruppen ist in das didaktische Planen eingeschlossen worden.[1])

1.2 Das Lehrerverhalten scheint allen Erfahrungen nach eine bedeutsame Rolle in dem Prozeß der Erlernung der deutschen Sprache und in der permanenten Begegnung mit den in deutscher Sprache ausgedrückten Inhalten bzw. Informationen zu spielen. Die vorliegende Betrachtung beschränkt sich auf den speziellen Fall des deutschen Lehrers aus der Bundesrepublik, der nur für einen begrenzten Zeitraum an einer Auslandsschule tätig sein kann und für den das Fach Deutsch als Fremdsprache ein fremdes Fach darstellt, da es für ihn im Inland keine entsprechenden Ausbildungswege gibt.

1.3 Die vorsichtige Formulierung „Zum Problem ..." soll erkennen lassen, daß wir uns in diesem Problembereich keinesfalls auf gesichertem Boden befinden. Erfahrungen werden täglich aufs neue gewonnen, diskutiert, kritisch reflektiert; es fehlen aber Untersuchungen und eine systematische Theorie, in der die Untersuchungsergebnisse adäquat interpretiert werden können. So haben die folgenden Darlegungen den Charakter des Ungesicherten, aber auch des Noch-Offenen; eine Bedeutsamkeit für die Praxis wird ihnen wohl niemand absprechen wollen, der jemals selbst das Fach Deutsch als Fremdsprache an einer Auslandsschule unterrichtet hat.

---

[1]) Auf den gelegentlich gebrauchten Terminus „Ergänzungssprache" wird hier verzichtet, weil sich herausgestellt hat, daß seine Anwendung mehr dazu beigetragen hat, die didaktischen Unterschiede zwischen einem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Deutschunterricht zu verwischen als den Begriffsinhalt zu verdeutlichen, daß es hier um den fremdsprachlichen Ansatz im Deutschunterricht geht, der durch Lernorganisation, Anwendungsbereich und Zeitdauer zu einer komplementären Bildung in der Zielsprache Deutsch führen soll.

1.4 „Meine Damen und Herren, ich benutze mit Eifer, mit Ingrimm und Freude diese Gelegenheit, um alle Verantwortlichen, insbesondere die Herren Kultusminister, Finanzminister und die Herren des Auswärtigen Amtes zu beschwören, den Robinson-Lehrer, der immer wieder alle Erfindungen der Sprachvermittlungskunst noch einmal für sich machen muß, zu liquidieren und statt dessen den an sich hochqualifizierten Fachmann auf seine neue Aufgabe zweckentsprechend vorzubereiten." [2])

„Der fremdsprachliche Unterricht soll aus dem Bereich der individuellen, persönlichen Erfahrungen — auf denen er weithin ruht — gelöst und auf eine Grundlage gestellt werden, die sowohl seine Durchführung als auch seine Auswirkungen durchschaubar und objektiv überprüfbar macht." [3])

Beschwörung und Appell, die sich in beiden Zitaten ausdrücken, zielen auf eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung des Lehrers der Fremdsprachen, auf die Entwicklung geeigneten Arbeitsmaterials, das den Lehrer erst instand setzt, seinen Lehrauftrag optimal zu erfüllen. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat mit Unterstützung der entsprechenden Stellen ernst gemacht mit dieser Forderung. Ein Unterrichtswerk für die fremdsprachigen Schüler an den deutschen Schulen im spanischen Sprachraum wird entwickelt; im Jahre 1970 sind erstmals Vorbereitungskurse für Lehrer, die das Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichten sollen, durchgeführt worden. [4]) Diese Maßnahmen werden sich aber erst in der Zukunft voll an den Schulen auswirken können. Das Fach Deutsch als Fremdsprache wird aber täglich an fast 200 deutschen Auslandsschulen in vier Erdteilen unterrichtet von Lehrern, die keine spezielle Vorbereitung auf diese sehr spezielle Lehrtätigkeit erhalten haben. Um hier erste Abhilfe zu schaffen, ist allen Schulen die neueste Fachliteratur zur Verfügung gestellt worden, deren Auswertung sich bereits unmittelbar auf eine Verbesserung des herkömmlichen Unterrichts auswirken kann, sofern der Lehrer der deutschen Sprache zum Lerner in dem Fach Deutsch als Fremdsprache wird. Das klingt so selbstverständlich, ist es aber leider nicht, denn Lernen scheint mehr Mühe zu machen, als man gemeinhin annimmt. Mit einer gewissen Bitterkeit kann man auch formulieren: Klagen ist leichter als Lernen. Andererseits gibt es ermutigende Gegenbeweise, daß die Doppelrolle des Lehrers und des Lerners durchaus zu meistern ist; dies zum Nutzen eines größeren Unterrichtserfolgs, der wiederum motivierend auf Lehrer und Schüler zurückwirkt. Jeder, der den Anspruch erhebt, als Lehrer an einer Auslandsschule das Fach Deutsch als Fremdsprache zu erteilen, und das tut er, wenn er sich dafür bezahlen läßt, muß durch Lernen aus

---

[2]) E. Onnen, Die deutschen Auslandsschulen und ihre Lehrer heute, Referat, gehalten auf der Jahrestagung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland im Juli 1969 in München, DdLiA 10/69 S. 271, ferner als Sonderdruck des Vereins deutscher Lehrer in Chile, Santiago de Chile o. J., S. 16.

[3]) R. Freudenstein, Lernpsychologische Aspekte im neusprachlichen Unterricht, in der Zeitschrift „Der fremdsprachliche Unterricht", Klett Stuttgart, Heft 4/70, S. 26.

[4]) Vgl. hierzu Berichte, Beiträge und Informationen in „Der deutsche Lehrer im Ausland" in den Heften der Jahrgänge 1969, 1970 und 1971.

der vorhandenen Literatur und durch kritische Reflexion seiner bisherigen Unterrichtserfahrungen, die in der Regel nicht übertragbar sind, seinen Unterricht von der persönlichen Ebene auf eine allgemeine heben, die wissenschaftlich abgestützt ist. Die Gelegenheit ist gegeben. Das Postulat nach Methodenfreiheit wird gefährlich, wenn es zur Ignorierung der Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit, zum Verzicht auf eigenes Weiterlernen und zur unkritischen Übernahme bisheriger Unterrichtserfahrungen verführt. Hierzu noch einmal Onnen: „Es gibt wohl nicht viele Begriffe, mit denen in der Auslandsschule so viel Mißbrauch getrieben wurde, wie mit der ‚Methodenfreiheit'. Wenn sie in der Spracharbeit der Auslandsschule der Narrenfreiheit nur nicht zum Verwechseln ähnlich wäre!" [5])

1.5 Der erste Teil der nun folgenden Überlegungen richtet sich auf Formen des Lehrerverhaltens, die für die unterrichtstechnische Seite des fremdsprachlichen Deutschunterrichts wichtig erscheinen; hierbei werden ständig Bezüge zu einer allgemeinen Didaktik des Fremdsprachenunterrichts sichtbar. Der zweite Teil befaßt sich mit den Formen des Lehrerverhaltens, die Ausdruck einer prinzipiellen Einstellung zu diesem spezifischen Lehrauftrag sind und die das Feld der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Lerner in der je spezifischen Rolle im Bereich des Faches Deutsch als Fremdsprache an deutschen Schulen im Ausland betreffen.

2.1 Die Konzeption eines fremdsprachlichen Deutschunterrichts hat eine Verschiebung in wichtigen Schwerpunkten des Lehrerverhaltens zur Folge und zwar bei der Vorbereitung des Unterrichts und bei der Steuerung des Unterrichtsablaufs.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich zunächst auf die Eingangsstufe (Vorschule — 2. Schuljahr); partiell behalten sie aber auch ihre Bedeutung für die Mittel- und Oberstufe, denn auch in diesen Stufen wird es programmierte Lerneinheiten geben, und die aktive Sprachausübung des Schülers muß vorrangige Aktionsform des Unterrichts bleiben. Selektion aus speziell zubereitetem Unterrichtsmaterial — vor allem im Bereich der Informationskunde über die deutschsprachigen Länder — und aus authentischen Texten sowie Interpretationsfragen werden natürlich zunehmen und qualitativ die Unterrichtsart verändern.

Zur Zeit besteht die Vorbereitung noch hauptsächlich darin, Lehr- oder Unterrichtsinhalte bereitzustellen, d. h. für das Erlernen der deutschen Sprache geeignetes Sprachmaterial und entsprechende Übungs- und Anwendungsformen zu suchen. Das ist eine Arbeit, die prinzipiell den einzelnen Lehrer überfordert. Dieser Überforderung wird er in Zukunft nicht mehr ausgesetzt sein, da ihm Sprachmaterial sowie Hinweise auf echte und simulierte Sprechsituationen und Übungsformen im Rahmen eines organisierten Lehrgangs geliefert werden. [6]) Dieser Lehrgang, der sich über die Schulzeit hinweg er-

---

[5]) Onnen, ebd., S. 271 bzw. S. 17.

[6]) Hermann Schuh, KOMM BITTE, herausgegeben als Erprobungsmanuskript vom Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln, Teil I 1970.

streckt, wenn auch mit abnehmendem Zeitaufwand, ist linguistisch abgesichert und geht überall dort nach Progressionsstufen vor, wo dies möglich ist. Die Vorbereitung für den Lehrer besteht nun darin, die einzelne Unterrichtseinheit in ihrem Ablauf ganz präzise zu organisieren. Das bedeutet im einzelnen:

Sprechsituationen und Spiele genau festlegen, ebenso die sprachliche Formulierung zur Einführung;

Übungen nach Inhalt und Ablaufformen genau bestimmen und die Arbeitsanweisungen formulieren;

Kontrolle, in welcher Form dafür gesorgt ist, daß jeder einzelne Schüler mehrmals die Gelegenheit zum Sprechen erhält.

Die Präzision eines derartigen Ablaufplans ist eine wichtige Voraussetzung für den angestrebten Unterrichtserfolg. Bestimmung der einzelnen Lernziele, Festlegung der Verfahren und Inhalte, Kontrolle der Sprechmöglichkeiten des einzelnen Schülers, alles dies werden in Zukunft die Merkmale einer sachgerechten Unterrichtsvorbereitung sein. Der kreativen Phantasie, weitere geeignete Anwendungssituationen, Spiele und Übungsformen zu finden bzw. zu erfinden, sind dabei keine Grenzen gesetzt. Zur Vorbereitung gehört aber auch die ständige Überprüfung, in welcher Form die bereits gelernte und damit reproduzierbare Sprache im Ablauf des Schultages verwandt werden kann. Die Exaktheit in diesem so einfach erscheinenden Basisbereich ist unabdingbare Voraussetzung für einen optimalen Unterrichtserfolg in entsprechender Relation zum Aufwand an Arbeit und Zeit. Der gestraffte Ablauf — hin bis zur Festlegung, in welcher Reihenfolge die Schüler drankommen — verhindert auch Leerlauf und damit das sonst fast unvermeidliche Entstehen von Unruhe, dem dann meist mit disziplinären Maßnahmen zu Leibe gerückt wird. Wer hier nicht die Mühe aufbringt, das Lernen präzise zu organisieren, darf sich nicht wundern, wenn auch eine moderne Unterrichtskonzeption nicht den erhofften Erfolg bringt.

2.2 Ein modernes Unterrichtswerk — und das gilt auch für KOMM BITTE — umfaßt mehrere Medien: Textbücher, Arbeitshefte, Bilder als Mittel für die Einzelarbeit, Projektionsbildmaterial, Tonbänder zur Wiedergabe von Sprache als Übungsmittel. Es gehört nun einmal zum sachgerechten Lehrerverhalten, die typische didaktische Qualität der einzelnen Medien zu kennen, die technische Handhabung der Geräte zu beherrschen und eine klare organisatorische Einsatzplanung vornehmen zu können. Medienadäquates Verhalten seitens des Lehrers gehört durchaus nicht zu den Selbstverständlichkeiten im modernen Fremdsprachenunterricht. So wird beim Einsatz von Tonbändern, vor allem innerhalb der Sprachlaborarbeit, immer wieder die große didaktische Möglichkeit beschworen, daß der Schüler selbständig seine Antwort (response) auf den sprachlichen Stimulus des Tonträgers vergleichen und kontrollieren könne. Es hat sich nun aber gezeigt, daß der Schüler dazu nicht fähig ist, selbst der erwachsene Lerner hat Schwierigkeiten. Das Medium wird immer stärker als eigenständiger technischer Vermittler von Sprache verstanden, dem eine eigene didaktische Qualität zukommt. Überprüft man aus dieser Sicht die einzelnen Medien, so ergibt sich ein reicher Verwendungs-

katalog.[7]) Man sollte in diesem Zusammenhang auch nicht übersehen, welche reichen Möglichkeiten der Einsatz von Puppen bietet. In KOMM BITTE mußte ihr Einsatz reduziert werden, weil eingewandt worden war, daß der gezielte Einsatz von Puppen die Lehrkräfte in Kindergarten, Vorschule bzw. Eingangsklasse überfordern könnte. Es sei aber dennoch zitiert: „Jede Pädagogik und Didaktik der Medien setzt im Grunde genommen mit dem Kasperletheater ein."[8])

2.3 Nicht neu, aber noch immer nicht in wünschenswertem Maße verbreitet sind die sogenannten Kleinformen der Leistungsmessung. Es herrschen noch die überkommenen Formen vor: Vorlesen, Abfragen, Erzählen, Schreiben von Diktaten und Nacherzählungen / Aufsätzen, die nicht etwa ganz aus der Schule verdrängt, sondern nur ergänzt und etwas eingeschränkt werden sollen.

Die Kleinform der Leistungsmessung[9]) hat eine Kontroll- und Bestätigungsfunktion. Der Lehrer kann kontrollieren, ob sein Lehrangebot von den Lernern richtig aufgenommen und verarbeitet worden ist. Ist dies der Fall, so kann er sich bestätigt fühlen und weitergehen. Ist dies nicht der Fall, so ist nach der Fehlerquelle zu suchen, denn nur, wenn der Fehler in seinen Zusammenhängen und Gründen erkannt wird, kann gegen fehlerhafte Leistungen angegangen werden.

Der Schüler wird in die Lage versetzt, seine Leistung und seinen Leistungsfortschritt zu kontrollieren und sich, sofern er dem Leistungsanspruch genügt, in seiner Leistung bestätigt zu fühlen. Hierin liegt eine der stärksten Motivationskräfte für das Weiterlernen. Auftretende Mängel in der Schülerleistung werden auch für den Schüler sichtbar und können abgestellt werden. Die häufige und regelmäßige Durchführung dieser Kleinform der Leistungsmessung ist noch zu ungewohnt, insofern ist es also nötig, sich bewußt auf sie einzustellen und sich auf ihre Anwendung vorzubereiten.

Man soll den Wert dieser kleinen Form nicht überschätzen, aber auch nicht unterschätzen, denn mit dieser Form soll ja versucht werden, die Schülerleistung, den Lernfortschritt genau zu messen. Durch diese Kleinform der Leistungsmessung bei häufiger und regelmäßiger Anwendung könnte bewirkt werden, daß

- der Lehrer immer nur das prüft, was er tatsächlich mit den Schülern erarbeitet hat;
- das Erreichen der einzelnen Lernziele ständig überprüft wird;
- die für Lehrer und Lerner notwendigen Bestätigungen der Leistung in objektivierter Form erfolgen;

---

[7]) Vgl. R. Freudenstein, Hilfsmittel und didaktische Mittel im Sprachunterricht. In DdLiA Heft 4/70, und in Heft 2/71: Die Funktionen von Bild und Ton im audiolingualen Grundkurs zum Unterrichtswerk „KOMM BITTE".
R. Freudenstein, Über das Mehr-Medien-System im Fremdsprachenunterricht. In: Zielsprache Deutsch, Hueber, München, Heft 2/70, S. 88 ff.

[8]) E. Wasem, Der audio-visuelle Wohlstand, München 1968, S. 79.

[9]) Es darf verwiesen werden auf das Arbeitspapier der Zentralstelle zu diesem Sachkomplex, das an alle Schulen versandt worden ist. Es enthält Literaturhinweise und eine Reihe von Beispielen.

auftretende Fehler früh erkannt und bearbeitet werden können;
die Gesamtleistung des Schülers unter Berücksichtigung der verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einer quantitativ breiten Basis beurteilt werden kann;
die Beurteilung der Schülerleistung für den Lehrer leichter wird, weil sie objektiveren Kriterien unterworfen ist;
die Gesamtbewertung der Schülerleistung nicht mehr von relativ wenigen ‚Prüfungsarbeiten' abhängig ist und somit von den emotionalen unangenehmen Begleiterscheinungen (Aufregung, Angst, Enttäuschung) befreit wird.

Anders ausgedrückt: Hier erfolgt eine Objektivierung und ein Durchsichtigmachen des Lern- und Prüfungsprozesses, insofern als die zu messende Leistung definiert wird von dem tatsächlich Gelernten und nicht von den Erwartungen des Lehrers, für den die Fremdsprache der Schüler die Muttersprache ist. [10]) Dadurch, daß die Grundlagen für die Leistungsanforderung, ihre Messung und die Leistungsbewertung erkennbar bleiben, wird auf schuladäquate Weise auch an einer Stelle demokratisiert, wo diese Maßnahme zur Entkrampfung des emotionalen Verhältnisses zum Fach Deutsch als Fremdsprache beitragen kann. Diese Formen der Leistungsmessung, die in der weiteren Erarbeitung des Unterrichtswerks zum großen Teil standardisiert werden, führen dann auch zur erwünschten Vergleichbarkeit der Leistungen im fremdsprachlichen Deutschunterricht an vergleichbaren Schulen.

2.4 Hat sich der Lehrer in seinen Verhaltensformen auf das Voranschreiten in kleinen Lernschritten mit anschließenden Leistungsmessungen umgestellt, ist auch die Grundlage für die Integrierung der individuellen Lernhilfen geschaffen. Diese Lernhilfen, auf die ein Schüler Anspruch hat, wenn er vor Schwierigkeiten steht, sollen nicht abhängig sein von der subjektiven Bereitschaft eines Lehrers zu helfen, sondern sie müssen systematischer Bestandteil des Unterrichts sein, sie müssen im Fach Deutsch als Fremdsprache einen festen didaktischen organisatorischen Ort haben. Der didaktische Ort läßt sich vom Lernsystem und der Lernorganisation her gewinnen, wenn der Lernfortschritt ständig gemessen und auftretende Fehler genau analysiert werden. [11]) Organisatorisch sollte eine Unterrichtsperiode pro Woche hierfür vorgesehen werden. Schüler, die keine Lernhilfe brauchen, um der generellen Leistungsanforderung genügen zu können, können diese Periode im gleichen Sinne für ein schnelleres Voranschreiten und einen mehr in die Breite gehenden Ausbau ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzen oder einfach durch Lesen ihren Informationsstand in der Zielsprache erweitern. Diese Lernhilfen nach oben und nach unten konkretisieren sich in Individualisierungsformen des Fremdsprachenunterrichts. Achtenhagen unterscheidet die folgenden Formen der Individualisierung: [12])

---

[10]) Dieser Problemkomplex wird im 2. Teil dieses Aufsatzes behandelt.

[11]) Auf dem Kongreß der Gesellschaft für angewandte Linguistik (GAL) am 9./10. Oktober 1970 in Stuttgart befaßte sich Piet Corder intensiv mit diesem Problem; der Lehrer wurde als „Lapsologe" apostrophiert. Auf den Kongreßbericht, der zu einem späteren Zeitpunkt erscheint, wird verwiesen.

Aktionsindividualisierung —	Ausübung von kommunikativen Tätigkeiten (Dialog, Frage und Antwort)
Zeitaufwandsindividualisierung —	unterschiedlicher Zeitaufwand für das Erreichen des gleichen Lernziels
Gegenstandsindividualisierung —	Arbeiten mit verschiedenen Inhalten / Themen
Niveauindividualisierung —	Berücksichtigung von Ausgangsleistung und Leistungsfähigkeit
Operationsindividualisierung —	Übungen für die Aneignung bestimmter Fähigkeiten / Fertigkeiten (Hörverstehen, verstehendes Lernen usw.)

Diese Lernhilfenindividualisierung ist ein außerordentlich dringliches pädagogisches Problem für jede Schule; an der Auslandsschule besitzt eine zu hohe Quote von vorzeitigen Abgängern (drop out) zusätzlich eine politische Dimension, über die schon häufig diskutiert worden ist. Es geht sicher nicht darum, Schüler, die dem Leistungsanspruch einer zweisprachigen Schule gar nicht gewachsen sind, um jeden Preis zu halten, aber doch die Zahl der erfolgreichen Schüler zu vergrößern. Für jede moderne Lerntheorie ist das eine Selbstverständlichkeit. In einem heute in der Bundesrepublik weit verbreiteten Buch heißt es: „Auslesen ist aber immer verschwenderischer als Unterrichten. Da werden viele gebraucht und verbraucht, um wenigen das zu geben, was diese ohnehin zumeist schon haben oder selbst erreichen könnten, wenn man es statt des Unterrichtens als Aufgabe der Schule ansieht." [13])

2.5 Ein Fremdsprachenunterricht, in dem die oben beschriebenen Verhaltensformen ihren Platz haben sollen, bedingt organisatorische Maßnahmen, die nicht nur in der Bereitstellung von Gruppenräumen und Apparaten bestehen, sondern vom Lehrer Flexibilität in Organisationsfragen und Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften fordern.

Es ist nicht möglich, den gewohnten Klassenunterricht wie bisher durchzuführen. Man muß gezielte Sprachtrainingskurse in kleineren Gruppen machen; währenddessen muß der andere Teil der Klasse in anderer Form arbeiten. Auch die Durchführung der individuellen Lernhilfen kann eine Kooperation mit anderen Lehrkräften erfordern. Hier liegt noch ein weithin unbeackertes Feld, dessen Bearbeitung nicht ohne Schaden vernachlässigt werden kann. Zugegeben, es wird nicht immer ganz einfach sein, sachgerechte Lösungen unter den jeweiligen Bedingungen der einzelnen Schulen zu finden. Es ist aber auch nicht glaubwürdig, wenn man meint, ohne derart unterstützende Maßnahmen auskommen zu können.

2.6 Ein Streitpunkt, der immer wieder lebhaft diskutiert wird, ist die Anwendung der Ausgangssprache (Muttersprache der Schüler) im fremdsprachlichen Unterricht. Beeinflußt von den Vertretern der direkten Methode wird meist die Position eingenommen, daß die Anwendung der Ausgangssprache für die

---

[12]) F. Achtenhagen, Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, Weinheim 1969, S. 78/79.

[13]) W. R. Fuchs, Knaurs Buch vom neuen Lernen, München/Zürich 1969, S. 99.

Erlernung der fremden Sprache abträglich sei.[14]) Ohne den Kontext einer bestimmten Situation ist eine derartige Aussage nur von bedingtem Wert. Ich plädiere für eine modifizierte Position.

Der fremdsprachige Schüler an der Auslandsschule befindet sich in der Situation dessen, der in einer historisch überkommenen Form einer zweisprachigen Schule die Fremdsprache Deutsch schulmäßig erlernen soll, wobei die schulmäßigen Bedingungen, d. h. Lehrer, Lehrmittel, Stundenanteil und auch das gestaltete Schulleben günstigere Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen schaffen, als es normalerweise der Fall ist.[15]) Es geht also nicht um die Grundsituation gemischtsprachiger Gebiete, in denen man beide Sprachen beherrschen muß, um vernünftig existieren zu können. Wenn man dies berücksichtigt, dann sollte man die Muttersprache der Schüler anwenden, wo Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler angestrebt wird und diese Kommunikation aufgrund des Grades des erreichten Sprachkönnens noch nicht möglich ist. Dies gilt im Prinzip für alle Altersstufen. Der Lehrer muß hier entscheiden, wo das Zulassen der Ausgangssprache für die Kommunikation notwendig ist oder wo es sich um ein Ausweichen auf die leichter anwendbare Sprache handelt. Im Verhältnis Lehrer - Schüler hat die Kommunikation einen hohen Rang. Andererseits spricht das ‚Lerngesetz von der Motivation durch den Kommunikationsdrang' und die Identifizierung von Sprache und Sprecher, gerade wenn es sich wie in unserem Fall um den ‚native speaker' handelt, für die ausschließliche Verwendung der Zielsprache.[16]) Aber ich glaube, daß beide Sätze der Lernpsychologie nicht als Gegenargument aufzufassen sind, wenn es sich um die Alternative Kommunikation oder Nicht-Kommunikation handelt.

Die Schwierigkeit liegt tatsächlich in der Beanspruchung der Entscheidungs- und Durchhaltekraft des Lehrers, um zu vermeiden, daß die Schüler aus naheliegenden utilitaristischen Gründen auf die für sie leichtere Sprache ausweichen. Sprachkönnen, Denkniveau, Problembewußtsein sind nicht immer in Einklang zu bringen. Ebenso ist zu bedenken, ob gelegentliche Einführungen, Erläuterungen und Erklärungen, sei es mündlich oder, wie Lado empfiehlt, schriftlich, nicht schon aus arbeitsökonomischen Gründen in der Ausgangssprache gegeben werden sollten. Es gibt immer Situationen, in denen die schnelle Klärung und die Aufarbeitung eines speziellen Problems sowie die mitmenschliche Kommunikation den Vorrang haben vor der ausschließlichen Anwendung des Prinzips des durchgehenden Gebrauchs der Zielsprache.

Dies liegt für den aus der Bundesrepublik vermittelten Lehrer ohnehin sehr nahe, da er in der Regel die Ausgangssprache seiner Schüler nicht oder nur unzureichend beherrscht, zumindest in den Anfangsjahren. Was zu diesem Komplex insgesamt auch immer zu sagen ist, hier sei nur noch auf eines

---

[14]) Bei dieser Frage geht es selbstverständlich nicht um die Berücksichtigung der Interferenzen zwischen Ausgangs- und Zielsprache im Sinne einer kontrastiven Grammatik beim Aufbau des Sprachkurses.

[15]) Vgl. L. Weisgerber, Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort, Heft 3/66, Schwann Düsseldorf, S. 83.

[16]) Vgl. Freudenstein, ebd., S. 39 ff.

hingewiesen. Die gelegentliche und begründete Anwendung der Ausgangssprache, d. h. der Landessprache, durch den deutschen Lehrer, der von seinen Schülern das Erlernen der deutschen Sprache fordert, ist Ausdruck einer kulturellen Reziprozität, die ein Konstituens für jede Auslandsschule darstellt und die damit in die kulturpolitische Dimension hineinreicht; individuell gesehen ist die Anwendung der Landessprache Ausdruck der Achtung vor der anderen Kultur und ihrer Sprache durch den deutschen Lehrer.

Der „Auslandslehrer" - ein neuer Beruf?

Von Dr. Karl-Eberhard Schönwälder, Kairo

Wenn man im Heimaturlaub Kollegen trifft oder aufsucht, die wieder an die alte Wirkungsstätte im deutschen Schuldienst zurückgekehrt sind, dann gibt es stets ein munteres Erzählen, Berichten und Schwelgen in Erinnerungen.

Aben dann kommt man auf das Leben und die Arbeit in Deutschland zu sprechen. Sicher macht es den meisten Freude, wieder in der Heimat zu wirken, denn das Leben zu Hause ist doch in vielen Dingen leichter und weniger problematisch. Aber bald werden Töne der Enttäuschung deutlich hörbar. Was man im Ausland gelernt hat, ist in der Heimat in der Regel nicht gefragt.

Weder die Kollegen noch die Behörden sind an der Auslandsarbeit interessiert. So bleibt die Tätigkeit im Ausland oft ein Intermezzo im Leben des deutschen Schulmeisters, ein schönes Zwischenspiel, das wohl keiner missen möchte, der einmal draußen war. Warum entschließt man sich eigentlich nicht, eine Dauertätigkeit, einen Beruf daraus zu machen? Warum holt man die Leute nach 3 oder 5 Jahren zurück, wenn sie sich gerade eingearbeitet haben?

Untersuchen wir das Für und Wider, indem wir Behauptungen aufstellen und mit einigen möglichen Einwendungen konfrontieren.

1. Behauptung: Der Lehrermangel in Deutschland läßt eine längere Beurlaubung oder gar Entlassung aus dem innerdeutschen Schuldienst nicht zu.

Erwiderung: Diese Behauptung ist unlogisch! Jeder entsandte Lehrer fehlt ohnehin daheim; und wenn er zurückkehrt, geht ein anderer für ihn hinaus. Im Gegenteil könnte die Schaffung der Berufsgattung „Auslandslehrer" den Lehrermangel wirkungsvoll bekämpfen. Zweifellos würde dieser neue Beruf für viele junge Leute, die heute dem Lehrberuf verlorengehen, sehr attraktiv sein, wenn man ihn nur mit dem entsprechenden „Image" ausstattet. Der innerdeutsche Schuldienst stößt heute aus naheliegenden Gründen viele junge Leute ab oder stellt für sie keine echte Herausforderung dar. Aber als Pionier und bildungstechnischer Entwicklungshelfer hinauszugehen, daraus eine Lebensaufgabe zu machen, das würde viele dynamische Persönlichkeiten dem Lehrberuf zuführen, die sich heute in anderen Berufen verplempern.

2. Behauptung: Die Ausbildung eines speziellen Auslandslehrers wäre zu schwierig und kostspielig.

Entgegnung: Die bisherige Vorbereitung des Lehrers auf seine Auslandstätigkeit ist lächerlich unvollkommen. Dreitagekurse auf dem „Sonnenberg" sind

besser als gar nichts, aber viele Auslandslehrer haben nicht einmal daran teilgenommen. Die Zeit der Improvisationen sollte vorüber sein. Mit der Schaffung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist der Grundstein für eine Neugestaltung gelegt. Aber viel mehr müßte noch geschehen!

Die deutsche Auslandsschule wird immer mehr zum wichtigsten Element unserer Kulturpolitik. Das ist vom Bundeskanzler, vom Außenminister und vom Bundestag öffentlich anerkannt und ausgesprochen worden. Außerdem trägt Völkerverständigung — ein erklärtes Ziel unserer Auslandsschulpolitik — zur Entspannung bei. Entspannung bedeutet weniger Rüstung, und dadurch wiederum werden Haushaltsmittel frei.

Wir Schulmeister, bis hinauf zu den höchsten Amts- und Verbandsvertretern, müssen nur den Mut haben, die Herren Politiker wirklich beim Wort zu nehmen, und die versprochenen Mittel loseisen. Wenn heute viele Auslandsschulen weniger Geld für ihre anerkannt wichtige Tätigkeit bekommen als vor den für uns so positiven Regierungserklärungen, wenn der Baubeginn für längst zugesagte neue Schulen immer wieder hinausgeschoben wird, dann ist das für die Betroffenen sehr bitter.

Kulturpolitik kostet nur einen Bruchteil von Panzern und Düsenjägern. Auch Kulturpolitik gehört zur Verteidigung, vielleicht sogar zur „Vorwärtsverteidigung".

3. Behauptung: Selbst wenn genügend Mittel bereitstünden, wäre der „Auslandslehrer" zu teuer.

Entgegnung: Was dem einen recht ist, ist dem andern billig.

Die Notwendigkeit, einen Beamten im Diplomatischen Dienst gut auszubilden und zu besolden, ist seit Bismarcks Zeiten anerkannt. Das gilt nicht nur für den Botschafter, sondern auch für den kleinsten Sekretär. Jeder heutige Auslandslehrer weiß das. Während die Wirkungsmöglichkeiten diplomatischer Vertretungen im Zeitalter bester Nachrichten- und Verkehrsverbindungen zunehmend schrumpfen (diese Erkenntnis stammt aus berufenem Munde), ist die Ausstrahlung deutscher Auslandsschulen unvermindert stark und für unsere Außenpolitik lebensnotwendig. Der hauptberufliche Auslandslehrer sollte den Diplomaten der entsprechenden Stufen gleichgestellt werden. Auch das brächte dem Lehrerstand Zulauf und Aufwertung seines Sozialprestiges. Wohlgemerkt, es soll dem Diplomatischen Dienst nichts weggenommen werden, aber der Auslandslehrer bedarf dringend der Aufwertung. (Die Fortschritte der letzten Jahre seien dabei anerkannt.) An der Wirkung gemessen, wären nur vergleichsweise geringe Mittel dazu vonnöten. Wenn es Stipendien für Verwaltungsbeamte des mittleren dipl. Dienstes zum Sprachstudium an ausländischen Universitäten gibt, warum dann nicht auch für die entsprechenden Auslandslehrer?

4. Behauptung: Eine verstärkte Auslandsschulpolitik, z. B. durch die Schaffung des hauptberuflichen Auslandslehrers, könnte uns als Chauvinismus ausgelegt werden.

Entgegnung: Chauvinismus in jeder Form ist bei uns in Deutschland nach zwei verlorenen Weltkriegen überholt. Wer diese Lektion nicht gelernt hat, gehört nicht in den Lehrberuf. Unbelehrbare kann man schon in der Ausbildung erkennen und ausmerzen. Schulmeister sein heißt bei allem meisterlichen Können

„Diener" bleiben. Helfer junger Menschen, damit sie mit den Problemen unserer modernen Welt fertig werden. Jeder von uns kennt Kollegen, die wesentliche Teile ihres Gehalts, ohne darüber zu sprechen, für ihre Schüler, ihre Gemeinde oder für Notleidende in ihrer Nachbarschaft einsetzen. Daß der Auslandslehrer, auch bei bester Bezahlung, mit seinem „Reichtum" im Ausland angibt, ist kaum zu befürchten.

5. Behauptung: Wenn es den hauptberuflichen Auslandslehrer gibt, dann hat der normale deutsche Inlandslehrer keine Aussichten mehr, einmal ins Ausland zu kommen.

Entgegnung: Das kann man vermeiden, indem man das System durchlässig gestaltet. Ohnehin sollte man erst nach mehrjähriger Tätigkeit im Inland und nach Absolvierung entsprechender Lehrgänge, die jedem Lehrer offenstehen, Auslandslehrer werden können. (Motto: Es war schon immer etwas mühsamer, etwas Besonderes zu werden!) Zudem wird mancher Anwärter die erhöhten Anforderungen nicht erfüllen oder aus gesundheitlichen oder familiären Gründen vorzeitig in den Heimatdienst zurückkehren. Begabte Außenseiter sollten immer eine gute Chance haben. Wichtig wäre es natürlich, die Zahl der Planstellen im Auslandsschuldienst zu vermehren.

Der Verfasser dieser Zeilen hatte bei einer Reise durch die Türkei ein interessantes Gespräch mit einem sehr deutschfreundlichen Landesbewohner. Dabei sagte dieser plötzlich: „Ihr Deutschen seid faul!" Auf ein erstauntes „Wieso" erwiderte der Mann: „Ja, ihr errichtet zuwenig deutsche Schulen. Wir mögen euch viel mehr als die Amerikaner, Engländer oder Franzosen, aber mein Sohn kann keine deutsche Schule besuchen, weil es die bei uns nicht gibt" (Ankara 1966). Er ließ sich auch nicht davon überzeugen, daß es nicht so leicht sei, eine neue deutsche Schule zu errichten. Schulgeld würde er gern bezahlen, und die Genehmigung der Regierung wäre zu erlangen ...

Die Franzosen, jedenfalls, haben den hauptberuflichen Auslandslehrer und lassen sich ihre Kulturpolitik sehr viel kosten. Sollte unser System denn nicht verbesserungsbedürftig sein?

Die „Escola Corcovado", eine zweisprachige Versuchsschule in Rio de Janeiro

Von Reinhard Jansen, Rio de Janeiro

1965 wurde in Rio de Janeiro die Escola Corcovado eröffnet, an der weitgehend nach deutschen pädagogischen Zielvorstellungen gearbeitet wird. Die Initiative zu ihrer Gründung ging von einer hier ansässigen deutschen Familie aus, die sich Sorgen um die Erziehung ihrer eigenen Kinder machte. Inzwischen ist diese Schule über die Grundschule („Curso primário" 1.—6. Schuljahr) hinausgewachsen. Am 6. Oktober 1970 erhielt das „Ginásio experimental bilingue Corcovado" die Anerkennung durch die Behörden des Staates Guanabara und die Erlaubnis zur Einrichtung des 7. bis 10. Schuljahres.

Lehrplan

Im Kindergarten sollen die Kinder auf die Schule vorbereitet werden. Deutsche und portugiesische Sprachkenntnisse werden so weit vermittelt, daß die Kinder im ersten Schuljahr zweisprachig alphabetisiert werden können. Deutsche und brasilianische Kolleginnen sind sich über die Problematik der zweispurigen Alphabetisierung im klaren, doch bleibt keine andere Wahl, solange die Schule nicht Parallelzüge einrichten kann.

In allen Klassen sind Deutsch und Portugiesisch gleichberechtigte Sprachen. Nach Möglichkeit werden Förderkurse für Kinder eingerichtet, die in einer der Sprachen noch nicht den Anschluß gefunden haben. In den höheren Klassen wird jedoch das Prinzip der Zweisprachigkeit insofern durchlöchert, als immer wieder Schüler aus Europa aufgenommen werden müssen, die ohne Portugiesischkenntnisse sind. Je älter die Schüler sind, um so schwerer ist selbstverständlich der Anschluß im Portugiesischen zu finden. Auch von den entsandten Kollegen wird verlangt, daß sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten das Portugiesische erlernen. Im Jahre 1970 wurde zu diesem Zweck ein eigener Kurs veranstaltet, der auch außerhalb der Schule auf Interesse stieß.

Der Rechenunterricht erfolgt auf deutsch, wird jedoch in den Klassen 1 bis 6 von den brasilianischen Kolleginnen begleitend miterarbeitet, damit die Kinder in beiden Sprachen mathematisch denken lernen. Die Einführung in die Naturkunde und die Gemeinschaftskunde (sog. „estudos socialis") erfolgt auf portugiesisch. Deutsch hingegen ist die Sprache im Musik- und Kunstunterricht. Der im Auftrag der Kirchen erteilte Religionsunterricht kann in beiden Sprachen erfolgen. Im fünften Schuljahr beginnt der Englischunterricht; verwandt werden deutsche Lehrbücher.

Einmalig im ganzen Staat Guanabara — und wahrscheinlich auch in ganz Brasilien — ist das der Schule erteilte „registro" als zweisprachiges Gymnasium (7. bis 10. Schuljahr), bei dem Deutsch und Portugiesisch in verschiedenen Fächern Unterrichtssprachen sind (Deutsch: allgem. Geographie, Weltgeschichte, Naturwissenschaften — sofern dafür Lehrer zur Verfügung stehen —, die künstlerischen Fächer und der muttersprachliche Deutschunterricht; Portugiesisch: brasilianische Geschichte und Geographie, Gemeinschaftskunde, Leibesübungen und muttersprachlicher Portugiesischunterricht).

Die Abschlußzeugnisse der verschiedenen Schulstufen werden an anderen brasilianischen Schulen anerkannt. In die Bundesrepublik übersiedelnde Schüler der Escola Corcovado finden dort recht bald den schulischen Anschluß.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft

Bislang konnten die meisten Kinder — unabhängig von ihrer jeweiligen Staatsangehörigkeit — bereits beim Eintritt in Kindergarten oder Grundschule etwas Deutsch. Man muß dabei erläuternd hinzufügen, daß die deutsche Sprache in Guanabara außerhalb deutschbrasilianischer Kreise wenig Breitenwirkung hat (was auch das Goethe-Institut zu spüren bekommt). Am ehesten zeigen Brasilianer nichtlusitanischer Herkunft — Balten, Balkanbewohner — noch Interesse an der deutschen Sprache.

Ein besonderes Problem ist die durch den relativ hohen Anteil von „Expertenkindern" bedingte Fluktuation der Schülerschaft. Es hat Jahre gegeben, in denen

in einigen Klassen bis zu einem Viertel aller Schüler wechselte. Ganze Jahrgänge können auf diese Weise anschwellen oder auch zusammenfallen.

Die weitere Entwicklung der Schule

Die lautstarke Kritik am deutschen Auslandsschulwesen, wie sie in jüngster Zeit in Veröffentlichungen von „Spiegel" und „Zeit" zum Ausdruck gekommen ist, legt die Frage nahe, inwieweit es berechtigt ist, daß mit dem Geld bundesdeutscher Steuerzahler in einer Weltstadt, in der es an Schulen nicht mangelt, eine kleine Privatschule unterstützt wird. Dazu läßt sich sagen:

1. Brasilien, dessen Industrialisierung in den letzten Jahren erstaunliche Fortschritte gemacht hat, wird auf Jahre noch den Rat ausländischer Spezialisten benötigen. Die Escola Corcovado ist die einzige Schule in Rio, die für Kinder deutscher Fachleute in Frage kommt.
2. Angesichts der wachsenden Handelsbeziehungen mit der Bundesrepublik ist es für Brasilien von Vorteil, wenn junge Menschen heranwachsen, die Deutsch und Portugiesisch ziemlich gleich gut sprechen. Die zweisprachige Escola Corcovado füllt dabei in Guanabara eine Lücke; denn Deutsch wird in der Weltstadt Rio nur an zwei brasilianischen Schulen als Fremdsprache unterrichtet.
3. Für die Escola Corcovado sprechen ihre schulischen Erfolge: seit Jahren finden die Konzerte des Kinderchores und des Schulorchesters ein weites Echo in der pädagogischen Fachwelt von Rio. Seit dem spektakulären Erfolg beim ersten Wettbewerb der Schulchöre von Guanabara am 19. Oktober 1970 kann sich die Schule der Einladungen zur Teilnahme bei öffentlichen Veranstaltungen von Schulen, Fernseh- und Rundfunkgesellschaften kaum noch erwehren. Der Musikunterricht von Frau Helle Tirler, der eigentlichen Gründerin und der heute noch treibenden Kraft der Schule, hat der Escola Corcovado ein ganz besonderes Profil gegeben. Die von Realschullehrer Jan Peter Behrendt organisierte Kinderkunstausstellung der Schule im Museum für Moderne Kunst — die erste Schulausstellung dieser Art überhaupt — fand ebenfalls ein weites Echo.

   Wenn sich die kleine Escola Corcovado (zur Zeit etwa 230 Schüler) auch nicht mit den anderen Auslandsschulen in Rio messen kann — die Schülerschaft der US-amerikanischen, der Britischen, Französischen und Schweizerischen Schulen zählt nach Tausenden — so ist der Name der kleinen von der Bundesrepublik geförderten Schule schon fast zu einem Gütezeichen für modernen Kunstunterricht geworden. Auf diesem Gebiet gehen von der Escola Corcovado zweifellos Impulse aus: manche brasilianische Lehrer haben sich dort schon freundschaftlichen Rat geholt.

Die Lehrkräfte

Als die Schule 1965 eröffnet wurde, verfügte sie nur über eine „Bonner" Lehrkraft: den aus Lübeck stammenden Schulleiter Dietrich Conson. Inzwischen arbeiten vier vermittelte Lehrkräfte an der Escola Corcovado, doch wird der deutschsprachige Unterricht meist von Ortskräften bestritten. Es handelt sich dabei in der Regel um Lehrerinnen aus der Bundesrepublik, deren Ehemänner als Lehrer, Pfarrer, Ingenieure oder Diplomaten arbeiten. Leider ist es bisher nur in einem Falle gelungen, eine zweisprachige Brasilianerin deutscher Herkunft für die Mitarbeit zu gewinnen: jungen zweisprachigen Damen winken bei den zahlreichen

deutschen Firmenvertretungen weit lockendere Gehälter als bei der bescheidenen Escola Corcovado. Mit Hilfe der Industrie- und Handelskammer Darmstadt konnte die Überfahrt für eine schweizerische Lehrerin aufgebracht werden, die als Ortskraft verpflichtet wurde. In manchen Fächern schleppt sich die Schule von einem Notbehelf zum anderen und kann nur immer wieder hoffen, daß zu Schuljahresanfang wie ein Deus ex machina eine neue Ortskraft auf der Bildfläche erscheint, mit der niemand gerechnet hatte.

Die Zukunft der Schule

Alle Einsatzbereitschaft von Lehrkräften, Eltern und Schulvereinsmitgliedern kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Zukunft der Escola Corcovado in Köln und Bonn entschieden wird. Seit der Gründung enthält fast jedes Sitzungsprotokoll des Schulvorstandes den Tagesordnungspunkt: „Grundstücksfrage". Die Grundstückspreise haben sich inzwischen vervielfacht und gehören zu den höchsten der Welt, die Schule aber ist noch immer in drei engen Privathäusern untergebracht, deren Miete im Jahre 1970 fast die Hälfte der einkommenden Schulgelder verschlungen hat. Die furchtbare, einem Europäer unbegreifliche Lärmdusche (6 m vor den Grundschulklassen fahren stündlich 40 Busse ab, insgesamt rasen stündlich etwa 1400 Kraftfahrzeuge vor den Schulhäusern vorbei) zwingt selbst bei tropischer Hitze oft dazu, die Fenster der kleinen Räume (bis zu 34 Kinder auf 26 m²) geschlossen zu halten, so daß ein bekannter brasilianischer Arzt, ein Schülervater, nach einem Besuch bei uns meinte: „Unvorstellbar, daß die Kinder bei Ihnen etwas lernen, ein pädagogisches Wunder, daß sie sogar noch Erfolge erzielen!".

Da die Schule keine Privilegiertenschule ist und die Mehrzahl der Eltern zum hart arbeitenden brasilianischen und deutschen Mittelstand gehört, wird es ohne weitere großzügige Hilfe der Bundesrepublik unmöglich sein, zu einem besseren Gebäude zu kommen. So hoffen Schulvorstand und Lehrer von Sitzung zu Sitzung, daß im großen Bonner Topf noch ein Scherflein für die Escola Corcovado übrigbleibt.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Die 75. Sitzung des Ausschusses für das Auslandsschulwesen fand am 26. Januar im Auswärtigen Amt und am 27. Januar im Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — statt, um den Mitgliedern des Auslandsschulausschusses die Möglichkeit zu geben, die Referenten der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen persönlich kennenzulernen. Hierbeit hatten die Referatsleiter der Zentralstelle Gelegenheit, aktuelle Probleme ihres Aufgabenbereiches darzustellen.

   Gegenstand der Beratungen waren u. a. folgende Punkte:
   Amtsstellung der Leiter deutscher Schulen und selbständiger Schulabteilungen an deutschen Schulen im Ausland.

Auf diesem Gebiet sind in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte erzielt worden. Die Zentralstelle wertet die ihr zugehenden Berichtsbögen und Unterlagen in der Weise aus, daß sie alljährlich die Einstufung der Schulen nach den Kriterien der Kultusministerkonferenz überprüft und das Ergebnis dem Auslandsschulausschuß übermittelt.

Die Länder sehen es als ihre Pflicht an, für das Auslandsschulwesen in vollem Umfang geeignete Lehrer freizugeben. Der Auslandsschulausschuß ist bemüht, das Verfahren hierfür noch zu verfeinern. Hierbei werden auch die Ergebnisse der vom Land Nordrhein-Westfalen im Herbst 1970 ausgerichteten Auslandsschultagung in Vlotho verwertet.

Die Diskussion über die Struktur und Zielsetzung von Auslandsschulen, die auch den Auslandsschulausschuß wiederholt beschäftigt hat, hat durch die Arbeit der Zentralstelle (Memorandum Nr. 3) einen neuen Anstoß bekommen. Auch auf der 75. Sitzung wurde dieser Fragenkomplex beraten. Es ist die gemeinsame Auffassung des Auswärtigen Amtes, des Auslandsschulausschusses und der Zentralstelle, daß eine Überprüfung der Schulstrukturen und der jeweiligen Zielsetzungen erforderlich ist, daß dies aber immer von Fall zu Fall, behutsam, pragmatisch und unter Berücksichtigung der jeweiligen besonderen Voraussetzungen der Schulen und unter starker Beteiligung der die Schule tragenden Kräfte geschehen sollte.

Die 76. Sitzung des Auslandsschulausschusses wird im April 1971 in Hamburg stattfinden.

2. Im Jahre 1969 erwarben 387 Schüler deutscher Auslandsschulen durch die Reife-, Ergänzungs- und Feststellungsprüfung die Berechtigung, an Hochschulen der Bundesrepublik zu studieren. Diese Zahl entspricht etwa 0,5 % aller Schüler an deutschen Auslandsschulen. 170 dieser Prüflinge = 44 % gehörten dem Alman Lisesi, Istanbul (73), der Deutschen Schule Athen (69) und der Deutschen Schule Saloniki (28) an. Laut Auskunft des DAAD ist der Studienerfolg von ehemaligen Schülern dieser Schulen, die an Hochschulen der Bundesrepublik studieren, besonders gut.

3. Von Mitte Januar bis Ende Februar 1971 besuchte OStR Unger verschiedene Regierungsschulen, an denen Deutschunterricht erteilt wird, in den Ländern Kamerun, Elfenbeinküste und Senegal.

4. Seit 1. Januar 1971 gehört die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen den folgenden fünf Institutionen als korporatives Mitglied an:
   1. Arbeitskreis Vorschule e. V.;
   2. Arbeitskreis Grundschule e. V.;
   3. Gesellschaft für Programmierte Instruktion;
   4. Gesellschaft für angewandte Linguistik;
   5. Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V.

5. Am 16. Dezember 1970 ist Realschuloberlehrer Erwin Patzelt, Deutsche Schule Quito, zum Mitglied des Instituto Ecuatoriano de Ciencias Naturales ernannt worden. Die Ernennung erfolgte wegen der Verdienste von Herrn Patzelt um die Erforschung der Pflanzen- und Tierwelt Ecuadors.

Herr Patzelt war der einzige Deutsche, der anläßlich des 30jährigen Jubiläums des Instituts zum Mitglied dieser einzigen akademie-ähnlichen Einrichtung Ecuadors ernannt wurde.

6. Die bisherigen Zeitschriften „Schule am Hlimbitwa" und „Der Altschueler" sind inzwischen ersetzt worden durch die Schulzeitung „Unsere Schule", die wie ihre beiden Vorgänger in Hermannsburg erscheint.
   Ferner ist hier eingegangen: Deutsche Schweizerische Internationale Schule Hong Kong-Informations-Schrift.

7. Aus der Lehrmittelversorgung:
   Damit Lehrmittelanforderungen auf den Stationen des Dienstweges nicht zu lange liegenbleiben und termingerecht bei der Zentralstelle eintreffen, wird empfohlen, den Vermerk: „Eilt! Terminsache!" an geeigneter Stelle so anzubringen, daß er ins Auge fällt.
   Die Zentralstelle hat die einschlägigen Firmen erneut gebeten, die Schulen mit aktuellen Katalogen zu versorgen; sie selbst kann keine Kataloge versenden, ist aber bereit, Firmenanschriften mitzuteilen.
   Bei der Übersendung der Rechnungen für jede einzelne Lehrmittelspende hat die Zentralstelle bisher eine Luftpostvorausmitteilung geschickt. Diese fällt künftig zwecks Arbeitsersparnis weg.
   An die Übersendung der Empfangsbestätigungen für jede einzelne Lehrmittelspende (blaues Formular) wird hiermit erinnert. Die Anmahnung ausstehender Empfangsbestätigungen verursacht unnötige Schreibarbeit.
   Wiederholt wurde bei den Empfangsbestätigungen vergessen, das Nichtzutreffende zu streichen. Oft fehlte auch das Absendedatum und mitunter sogar die Unterschrift. Nicht ausgefüllte Empfangsbestätigungen sind aber wertlos.
   Bei der Lehrmittelversorgung erwächst viel Ärger und Schreibarbeit daraus, daß die Schulen Schäden und Mängel der Lieferung nicht rechtzeitig und nicht an der richtigen Stelle reklamieren. Das ist aber besonders wichtig, weil die Lehrmittelspenden nicht versichert sind. Wenn mangels rechtzeitiger Reklamation ein Haftpflichtiger nicht festgestellt werden kann, der Schaden also nicht ersetzt wird, kann im Regelfall auch keine Nachlieferung erfolgen.
   Die Schulen werden ausdrücklich aufgefordert, eine Übernahmequittung erst auszustellen, nachdem geprüft wurde, ob die Anzahl der Kolli (Packstücke) stimmt und die Sendung äußerlich unversehrt ist. Schäden und Mängel müssen sofort auf der Übernahmequittung festgehalten und zusätzlich beim Ablieferer schriftlich reklamiert werden.
   Stellen sich später zunächst nicht erkennbare Schäden heraus, die auf unsachgemäßen Transport bzw. auf Diebstahl zurückzuführen sind, ist sofort beim Spediteur und beim Schiffahrtsagenten schriftlich zu reklamieren.
   Wenn die Konnossemente auf die zuständige diplomatische Vertretung lauten, so muß diese reklamieren.
   Ein Konnossement oder Seefrachtbrief ist der Eigentumsausweis, der allein zum Bezug der Sendung berechtigt. Dieses Dokument muß deshalb mit besonderer Sorgfalt behandelt werden.
   Die Firma Herold, Bad Godesberg, und der Westermann-Verlag, Braunschweig, haben in Bonn — Bad Godesberg, Hohestraße 1, ein Lehrmittelzen-

trum eröffnet. Das ist eine nicht firmengebundene ständige Ausstellung, in der vielerlei Lehrmittel vom Schulbuch bis hin zu elektronischen Lehrgeräten gezeigt werden. Besucher sind nach Voranmeldung willkommen.

8. Neue Anschrift der Deutschen Schule Den Haag:
van Bleiswijstraat 125
DEN HAAG / Niederlande.

Der Bundesminister des Inneren hat sich damit einverstanden erklärt, daß die Richtlinien für die Gewährung von Ersatzleistungen an Mitarbeiter der GAWI = Deutsche Förderungsgesellschaft für Entwicklungsländer für Schäden, die infolge kriegerischer Ereignisse oder politischer Unruhen im Einsatzland entstanden sind, auch auf Auslandslehrer angewendet werden. Der Wortlaut der Richtlinien wird in einer der nächsten Ausgaben veröffentlicht.

Persönliche Nachrichten

Frau Ella Hettich von Dobschütz 85 Jahre

Die ehemalige Auslandslehrerin (Gardone, Galatz, Bukarest) und Lebensgefährtin Dr. Leonhard Hettichs, des Mitbegründers und langjährigen ersten Schriftleiters unserer Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland", kann am 29. April 1971 in Offenburg/Baden, Moltkestraße 50, ihren 85. Geburtstag feiern. Wir gratulieren der unermüdlichen Helferin ihres verstorbenen Gatten und noch immer eifrigen Leserin dieser Zeitschrift sehr herzlich, wünschen Gesundheit und Wohlergehen auch weiterhin und werden uns über fortdauerndes Interesse an unserer Arbeit sehr freuen.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Amerika:

Fischer, Helmut, OL	6550	Bad Kreuznach, Berliner Str. 7	DS Guatemala
Reuter, Hans, OL	6641	Orscholz, Moselstr. 8	DS Cali
Gaupp, Ingeborg, VL	4831	Clarholz, Wulfbrede 8	DS Santa Ursula Lima
Limper, Ursula, RSL	5960	Olpe/Biggesee, Görresstr. 9	do.
Schappert, Annemarie, L	6792	Ramstein-Miesenbach, Neuwoogstr. 6	do.
Schirle, Elisabeth, HL	7070	Schwäb. Gmünd, Scheuelbergstr. 8	DS Santa Ursula Santiago de Chile
Gradewald, Joachim, OStR	4973	Vlotho, Käthe-Kollwitz-Str. 1	DS Valparaíso
Kroll, Paul-Hinrich, L	2243	Albersdorf, Norderstr. 2	DS Valdivia
Heindl, Josef, Dr. StR	8702	Zell, Lehmgrubenstr. 454	DS Villa Ballester
Demandt, Heinrike, VL	5905	Freudenberg, Nordstr. 38	DS Montevideo
Schröder, Manfred, StR	5300	Bonn-Duisdorf, Drachenfelsstr. 11	DS Humboldt-Schule São Paulo
Klebes, Bernhard, StR	5300	Bonn, Malteserstr. 17	Col. Visconde de Porto Seguro São Paulo

Aus aller Welt

Förderung von Auslandschulen mit Bundesmitteln

Die Förderung von Auslandsschulen mit Bundesmitteln will die Bundesregierung in Zukunft davon abhängig machen, daß der *finanzielle Aufwand* und der *erstrebte kulturpolitische Effekt* in einer vertretbaren Relation stehen. Das geht aus der Beantwortung einer Kleinen Anfrage der CDU/CSU-Bundestagsfraktion hervor, in der die Bundesregierung gebeten wurde, zur Schließung einer deutschen Schule in Südafrika Stellung zu nehmen. Die Bundesregierung weist darauf hin, daß die von ihr geförderten Schulen keine Bundesschulen, sondern Einrichtungen von im Gastland gebildeten Schulvereinen seien. Eine Förderung durch den Bund hänge auch von den Eigenleistungen der Schulvereine ab. In Südafrika sei von den 10 deutschen Schulen eine geschlossen worden, da eine Inspektion ergeben habe, daß ihre kulturelle Ausstrahlungskraft nicht mehr effektiv sei. Aus diesem Grunde habe man der Schule mitgeteilt, daß sie „wegen der zunehmenden Knappheit der Mittel und dem damit verbundenen Zwang zum rationellen Einsatz nicht damit rechnen könne, auch in den kommenden Jahren Beihilfen in der bisher gewährten Höhe zu erhalten".

Bei der zur Diskussion stehenden Schule handelt es sich um die Schule Philippi-Vlakte. Diese Schule wurde von 63 Schülern besucht, die von vier deutschsprachigen Ortskräften und einer fremdsprachigen Lehrkraft unterrichtet wurden. Ein Kindergarten mit 25 Kindern war der Schule angeschlossen. Im Jahre 1970 erhielt die Schule eine Beihilfe in Höhe von 43 000 DM, für 1971 waren 64 000 DM beantragt. Diesen Antrag lehnte das Auswärtige Amt ab. Wie die Bundesregierung in ihrer Antwort mitteilt, sind im Rahmen eines Inspektionsbesuchs durch einen Pädagogen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Frühjahr 1970 erhebliche Schwierigkeiten der Schule, ein deutschen Vorstellungen entsprechendes Lehrprogramm zugrunde zu legen, festgestellt worden. Diese Schwierigkeiten seien nicht zuletzt auch auf die verschiedene sprachliche Herkunft der Schüler und die zunehmende Afrikanisierung zurückzuführen.

Die Bundesregierung führt weiter aus, daß es ihr Ziel sei, die deutschen Schulen in Südafrika weiter zu fördern, was allerdings nicht bedeuten könne, „jede Schule um jeden Preis zu halten". Diese Haltung der Bundesregierung erklärt sich nicht zuletzt daraus, daß — trotz der Absichtserklärung der Bundesregierung, der auswärtigen Kulturpolitik besondere Bedeutung beizumessen — der Etat für die auswärtige Kulturpolitik im Zeitraum der mittelfristigen Finanzplanung nur um rund 5 Prozent jährlich erhöht wird. Angesichts der Preissteigerungen in der Bundesrepublik und im Ausland ist man bei dieser geringen Erhöhung nicht in der Lage, den gegenwärtigen Besitzstand zu wahren.

(akd 14. 1.71)

Unsere Deutsche Schule in Cali

Unsere Schule wurde im Jahre 1935 gegründet. Im letzten Jahr feierten wir die Einweihung des neuen Schulgebäudes. Außer den üblichen Unterrichtsklassen haben wir eine moderne Küche, in der wir Mädchen einmal in der Woche unsere Suppe anbrennen lassen, einen Physik- und einen Chemieraum, einen Filmvorführraum und endlich eine große, helle Turnhalle. In unserem hübschen Schulgebäude lernen insgesamt 576 Schüler. Wir werden von 35 Lehrern unterrichtet, und in unseren Klassen steht schönes, neues Mobiliar, das von der Bundesrepublik Deutschland gespendet wurde. Unsere Schule hat außerdem noch sieben eigene Schulbusse, sechs ältere und einen neuen aus Deutschland. Der Kindergarten liegt etwa 15 Minuten von dem Hauptgebäude entfernt, und dazu gehört auch ein Sportplatz. Leider hat jede Klasse nur einmal in der Woche Sport. In der neuen Turnhalle können wir noch nicht turnen. Sie steht zwar schon, aber es fehlen noch der neue Schwingfußboden und einige Turngeräte ...

Auf Musikerziehung wird bei uns sehr großer Wert gelegt. Schon von den untersten Klassen an werden alle musikalischen Kinder zu einem kleinen Chor, einer Flötengruppe oder einem Orff-Schulorchester zusammengefaßt. Wir durften schon bei vielen kulturellen Veranstaltungen auftreten ...

Wir vom fünften Bachillerat geben besonders armen Menschen Analphabetenunterricht. Dazu fahren wir zweimal in der Woche in den Stadtteil Lourdes. Bisher sind immer viele „Schüler" gekommen und lernen auch wirklich fleißig. Wir versuchen, ihnen die Grundbegriffe im Lesen, Rechnen und Schreiben beizubringen, was gar nicht so leicht ist, wie es sich anhört ...

Fast hätte ich vergessen zu schreiben, daß wir Mädchen auch Schuluniform tragen. Die Tagesuniform besteht aus einem weißen, vorne durchgeknöpften Kleid mit dem Wappen der Schule, einem braunen Gürtel, weißen Söckchen und braunen Halbschuhen. Zur Galauniform gehören ein rotkarierter Rock, eine weiße Bluse, eine blaue, leichte Clubjacke und schwarze Lackschuhe. Die Jungen brauchen nur zu Schulfeiern mit einem Anzug und Krawatte zu kommen, sonst wie sie wollen.

(Aus dem Jahresbericht 1969/70, von Ursula Both, V° Bachillerato)

Deutsche Sprachschule London (Kanada)

Das Schuljahr 1969/70 der Deutschen Sprachschule London (D. S. S. L.) begann mit einschneidenden Veränderungen des gesamten Schulbetriebes, nach außen mit dem Umzug der Schule aus der Victoria Public School in das neue Fanshawe College, im Innern mit dem Versuch, alle Lehrkräfte auf den Unterricht an der D. S. S. L. vorzubereiten. In Zusammenarbeit mit dem Fanshawe College konnte im Juli 1969 mit einem entsprechenden Lehrgang begonnen werden. Die äußerst rege Beteiligung und die vorbildliche Mitarbeit aller Lehrkräfte ließen diesen ersten Kursus zu einem vollen Erfolg werden. Mit Beginn des Unterrichtsjahres 1969/70 konnten die meisten der Lehrgangsteilnehmer als Hospitanten den einzelnen Klassen der D. S. S. L. zugeteilt werden und dort das Erlernte unter Aufsicht des jeweiligen Klassenlehrers in der praktischen Arbeit anwenden.

Hauptaufgabe für das Schuljahr 1970/71 wird die qualitative Verbesserung des Deutschunterrichtes der D.S.S.L. sein. Über den engen Rahmen einer ethnischen Gruppenschule hinaus hat sich die D. S. S. L. in den 11 Jahren ihrer Tätigkeit zu einem echten *Service to the Community* des deutschen Bevölkerungsteiles entwickelt. Der ständig steigende Anteil rein kanadischer Schüler an der Gesamtschülerzahl darf als Beweis dafür gelten, daß dieser „Dienst an der Gemeinschaft" auch von kanadischer Seite anerkannt und geschätzt wird.

(Aus dem Jahresbericht 1969/70 von F. W. Skeries)

Deutsche Schule Tokyo

Im Berichtsjahr 1969/70 erhöhte sich die Schülerzahl von 240 auf 267; darüber hinaus besuchten 82 Kinder in drei getrennten Abteilungen den Kindergarten.

Zur Reifeprüfung meldeten sich 7 Schülerinnen und Schüler. 6 Schülern konnte das Zeugnis der Reife zuerkannt werden.

Ein Höhepunkt im musischen Leben der Schule war die Teilnahme des Schulchores unter Leitung von Herrn Schmidt am 16. Internationalen Musikwettbewerb in Yokohama, bei dem er mit der Kantate „In dulci jubilo" von Buxtehude den 1. Preis errang und den Prämien der vergangenen Jahre einen weiteren Pokal hinzufügen konnte.

(Aus dem 16. Jahresbericht vom August 1970)

Buchbesprechungen

Knaurs Tierreich in Farben in 7 Bänden, Volksausgabe. Droemer Knaur, München 1970, 15,2 x 22 cm. Bd. 4 *Ivan T. Sanderson:* Säugetiere. Deutsche Bearb. Georg Steinbacher. 264 S., 172 Abb., davon 89 in Farben, Ln. DM 19,80. — Bd. 5 *Ralph Buchsbaum / Lorus J. Milne:* Niedere Tiere. Deutsche Bearb. Heinz Wermuth. 272 S., 183 Abb., davon 88 in Farben, Ln. DM 19,80.

Die beiden Bände beschreiben die jeweiligen Tiergruppen in der Reihenfolge der modernen Systematik und erfreuen durch reichhaltiges Bildmaterial. Sie sind aber trotz gleichartigen Aufbaus und gleichwertiger Ausstattung recht verschieden. — Der Band *Säugetiere* behandelt die in Körpermerkmalen und Fortpflanzungsweise weitgehend einheitliche Tiergruppe in der Reihenfolge, die dem Evolutionsgeschehen entspricht. Aus jeder der insgesamt 19 Säugerordnungen wird eine charakteristische Auswahl an Vertretern vorgestellt. Um dem Tierfreund entgegenzukommen, informiert man besonders über solche Tiere, die aus Fernsehen und Presse bekannt sind. Aus diesem Grunde stehen nahezu alle lebenden Arten der Großsäuger für die häusliche Safari bereit. Durch Aneinanderreihung von Zahlenmaterial wird jedoch gerade hier die Darstellung zum Panoptikum. Daß eine Bache im Zoo London 19 Jahre alt wurde und ein Bulle 49½ Jahre im New Yorker Zoo lebte oder daß der etwa 1,15 m hohe Onager bis 225 kg wiegt, solche Aufzählungen überfordern Interesse und Geduld. Warum kein Tabellenanhang? Bei den Abbildungen hingegen findet man nirgends eine Größenangabe. Ein derartiger Bildband erfordert aber ausführliche Bildunterschriften, besonders da man oftmals nur unter Zuhilfenahme des Registers den jeweiligen Text zu einem bestimmten Bild finden kann. Man hätte sich auch eine stärkere Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der modernen Verhaltensforschung gewünscht, gerade bei den Großtieren. Die Abbildungen wirken beim ersten Durchblättern bestechend. Beim genaueren Hinsehen wird man aber erstaunlich viele Zooaufnahmen entdecken und relativ wenige echte Naturbilder. Die herrlichen Pelztiere sind zumeist in unansehnlichen Grautönen abgebildet. — Dagegen ist der Band *Niedere Tiere* eine gelungene Komposition, eine Zusammenstellung der unterschiedlichsten Typen tierischer Lebensformen und Lebensweisen und nicht zuletzt eine Farbenkomposition. Hier wurde unter einem so abwertend klingenden Titel alles zusammengefaßt, was nicht zu den Wirbeltieren und nicht zu den Insekten gehört: Amöben, Schwämme, Quallen, Korallen, Schnecken, um nur einige dieser Tiergruppen zu nennen. Dem Laien wird plausibel gemacht, daß sein Sammelname „Würmer" nicht weniger als 13 Tierstämme von völlig verschiedenem Aussehen umfaßt. Der Fachzoologe wird in diesem Band die den Insekten verwandten übrigen Gliedertiere finden sowie die niederen Chordaten. Die verwirrende Typenvielfalt und der enorme Artenreichtum zwangen die Verfasser zur Auswahl und zur Beschränkung auf das Wesentliche, was der Textgestaltung nur zum Vorteil gereicht hat. Man wird in angenehmer Weise vortrefflich informiert und nicht mit Daten überfüttert. Die Bedeutung mancher Tiere, z. B. Riffkorallen, Krankheitserreger und Parasiten, wurde gebührend berücksichtigt. Die Abbildungen, meist von ausgezeichneter Qualität und Farbenpracht, werden in einigen Kapiteln, so bei den Weichtieren, durch knappe, aber treffende Bildunterschriften lebendig und einprägsam. Dagegen fehlen in anderen Abschnitten, ausgerechnet bei den Mikroaufnahmen von Einzellern, die Größenangaben. Leider haben sich gelegentlich — bei den Würmern — gezeichnete Abbildungen aus Opas Lehrbuch eingeschlichen. A. Riedl

Reinhold Freudenstein u. a.: Englisch an Gesamtschulen. Handbuch zum Fremdsprachenunterricht, 7. Schuljahr. Verl. Gesellsch. Cornelsen/Velhagen & Klasing, Berlin/Bielefeld 1970. 88 S., kart. DM 7,80 (Bestellnr. 8035).

Im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums hat das IFS (Informationszen-

trum für Fremdsprachenunterricht) der Univ. Marburg ein Handbuch herausgegeben, das die Grundlage eines differenzierenden Englischunterrichts in den 7. Klassen der hessischen Versuchs-Gesamtschulen darstellt und praktische Unterrichtshilfen nach wissenschaftlichen Grundsätzen bieten will. Die Mitarbeiter sind H. Gutschow, P. W. Kahl, H. Schrand, G. Stark, W. Strack, G. Sadek und P. Mohr, ein Arbeitskreis aus dem Hochschul- und Gymnasialbereich. Angesprochen ist zunächst der Fachlehrer für Englisch in der Quarta, da diese Klasse eine gute Einstiegsmöglichkeit für das Gesamtkonzept der Verfasser bietet. Das Handbuch will Orientierungshilfen geben, die „ausschließlich als Arbeitshypothesen für eine künftige Gestaltung des Inhalts und der Organisation des Englischunterrichts in der 7. Klasse fungieren können," also eine Art von Prolegomena für jeden künftigen Fremdsprachenunterricht. Der Weg geht auf audio-visueller Grundlage vom Hören über das Sprechen zum Lesen und Schreiben. Das Mündliche hat absolute Priorität, auch für die Leistungsbewertung, weswegen das „Ziel durch die Behandlung historischer, literarischer und auslandskundlicher Themen" auf der Sockelstufe „gefährdet" wird, während die beiden Aufbaustufen philologische, kulturelle u. a., teilweise neuartige Ziele ansteuern. Überspitzt will dem Rezensenten die Ablehnung der Grammatik auf der Unterstufe (Kl. 5—7) erscheinen, trotz des gewichtigen Gegenarguments, daß Kleinkinder ohne jedwede Grammatik in ihre Muttersprache hineinwachsen und erst später elementare gramm. Einsichten gewinnen müssen. Die Verfasser sind sich darin einig, daß die gegenwärtig realisierbaren Mindestforderungen bestenfalls eine Notlösung darstellen. Doch ohne neue Zielvorstellungen geht es gewiß nicht, und dies ist das Anliegen der vorliegenden Schrift. Man bedenke die Forderungen: vier Abstufungen, Kurse von höchstens 10 Schülern, neue Unterrichtshilfen (Lehrbuchwerke, Tests, Sprachlabors, Mittel für die Auswertung von Schulfunksendungen, ein Arsenal von Tonbändern, Compact-Cassetten, Schallplatten, Bildmaterial usw.), neue Lehrpläne, Bildungsurlaub. Auch der Begriff der „Gesamtschule" ist schillernd, da sie sich im Erprobungsstadium befindet. Selbst in England, dem Land mit den meisten „Comprehensive Schools", sind Idee und Praxis keineswegs ausgereift. Alles in allem: Zukunftsmusik. Und: wer soll das bezahlen? Die Grundsätze des Handbuchs sollten dennoch sorgfältig bedacht und im Rahmen des heute schon Möglichen in der Praxis erprobt werden. Dafür bieten die Verfasser eine dankenswerte Fülle des bereits vorliegenden Materials an Angeboten und an erprobten methodischen Mustern. Doch die deutschen Auslandsschulen als Gesamtschulen sui generis sind oft freier als ihre Schwestern im Inland, verfügen zudem über einen Schatz an Erfahrungen und Initiative. Es sollte wenigstens an *einer* AS der resolute Versuch gemacht werden, das Ideengut des Handbuches zu verwerten, und zwar vornehmlich für das Deutsche als Fremdsprache! Die Kostenfrage ließe sich vermutlich bei einem derart bescheidenen Anfang lösen. Vielleicht gibt es gar eine Stiftung, etwa nach Art der vorbildlichen Nuffield-Stiftung in England, die man dafür gewinnen könnte. Hier liegt m. E. eine lohnende Aufgabe für die ZfA. Für die Deutschlehrer im Ausland und ihre Fachkonferenzen sollte das kleine Werk zur Pflichtlektüre erhoben werden. Im Für und Wider und mutatis mutandis könnte sich die oft beklagte Schulverdrossenheit dem Deutschen gegenüber bei unseren fremd- und gemischtsprachigen Schülern wahrscheinlich abmildern oder gar ins Gegenteil verkehren. H. Sewing

Handbuch pädagogischer Grundbegriffe in 2 Bänden. Hrsg. von *Josef Speck* und *Gerhard Wehle*. Kösel Verlag, München 1969. Band II (1970): 654 S. Lex.-Format, Ln., beide Bände zus. DM 160,—.

Mit diesem 2. Band des in 7-8/1970 allgemein gewürdigten Werkes wird die weitgefaßte erziehungswissenschaftlich-kritische Schau zum Abschluß gebracht. In konsequenter Fortführung der bisherigen Anlage- und Darstellungsform erfahren 21 weitere pädagogische Grundbegriffsthemen ihre Behandlung, u. a. Lehrer, Lehrerbildung (Ger-

hard Wehle); Lernen und Lerntheorien (Klaus Foppa); Mädchenbildung (Doris Knab); Methode und Methodenlehre (Karl Heinrich Schwager); Pädagogischer Bezug (Klaus Bartels); Person (Josef Speck); Schul- und Hochschulwesen (Gerhard Wehle); Sondererziehung (Ulrich Bleidick); Unterricht, Unterrichtsforschung (Walter Zifreund). — Da die Gesamtzahl der monographisch behandelten Kennwörter beider Bände aus bereits dargelegten Gründen sehr niedrig gehalten wurde, dürfte das dem 2. Band angeschlossene reichhaltige Sachregister besonders begrüßt werden. Es weist mit jeweiligen Bandangaben und Seitenziffern viele Begriffsthemen aus, deren Erwähnung oder Beleuchtung sich in einem oder mehreren der Hauptkapitel wiederfinden. So führt, um ein Exempel herauszunehmen und gleichzeitig eine Reihe der zahlreichen Unterthemenkreise zu streifen, das Suchwort Emanzipation durch die Buchabschnitte: Bildung (Der vorklassische pädagogische Bildungsbegriff der Aufklärung), Didaktik (Bildungstheoretische Modelle), Geschlechtserziehung (Ideen- und Sozialgeschichte), Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft (Erziehungsverständnis und thematische Theorien; Wissenschaftskritische Revision der Pädagogik), Schule als Institution der Gesellschaft (Christlichkeit und Emanzipation; Bildung und Emanzipation des Lehrers; Führungsstil und Selbstkontrolle), Sprache (Fragestellung und Methodik einer pädagogischen Sprachtheorie; Die emanzipative Funktion der Sprache), Theorie der Schule (Zur Frage nach dem spezifischen Aspekt einer erziehungswissenschaftlichen Schultheorie und Praxis [Emanzipation als erkenntnisleitendes Interesse]). — Die angeführten Titelfassungen deuten schon Niveau und Tiefgründigkeit der Inhalte an. Wie intensiv aber die kritische Ausleuchtung der gewählten pädagogischen Hauptthemen im Abhandlungsteil gestaltet ist, wie die zentralen Fragen im pädagogischen Großraum in ihrer Würdigung in Vergangenheit und Gegenwart gesehen werden, das in lohnendem Maß zu erfahren und für die Praxis nutzbar zu machen verlangt billigerweise ein Vertiefen des Lesers in die angesprochene Teil- und Gesamtproblematik. Der Beitrag von Hans-Jürgen Toews, „Rechtshilfen für das pädagogische Handeln", mag noch als ergänzendes Beispiel angeführt sein. Seine Darlegungen umfassen die Rechtsstellung des Kindes und der Jugendlichen (Rechte auf Erziehung und Bildung, Elternpflicht, Rechte gegen den Staat, Erziehungsbefugnis und Entfaltungsfreiheit), die Rechtsstellung der Eltern, die Befugnisse des Staates, die Position der sonstigen Erziehungsträger und den Status des Pädagogen. Es schließen sich 35 Literaturhinweise an. Hier wird auch wieder deutlich, wie wenig vorteilhaft — im Sinne einer abgerundeten lückenlosen wissenschaftlichen Orientierungsvermittlung — sich eine lexikalische Handbuchform mit der üblichen großen Stichwörterzahl anbieten würde. Mit der Anlage der vorliegenden beiden Bände ist dem Fachwissenschaftler der Spielraum gegeben worden, innerhalb eines ausreichenden größeren Themenrahmens zu informieren und zu werten und zeitnahe pädagogische Probleme und Ausblicke einzubeziehen. Daß bei allem neben der Ausführlichkeit und trotz mancher Themenschwierigkeit eine Stilfrische gewahrt werden konnte, gibt dem Handbuch zusätzlich zu der Möglichkeit zeitsparenden Zurechtfindens eigenen Wert.

J. Krull

Helmut Tamm: **Die Betreuung legasthenischer Kinder.** Lese-rechtschreibgestörte Schüler brauchen vielseitige Hilfe (Beltz Bibliothek Bd. 9). Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1970. 196 S., br. DM 7,80 (Bestellnr. 28127).

Aus der Flut der Literatur über die Legasthenie (spezielle Schreib-Lese-Schwäche SLS), die für den Durchschnittspädagogen zu kompliziert breitgetreten wird, verdient das Buch von Helmut Tamm hervorgehoben zu werden, weil es das Problem der SLS verständlich und übersichtlich erläutert und in verhältnismäßig knapper Form dem Praktiker wertvolle Hinweise für seine Arbeit mit Schreib-Lese-Schwachen bietet. — Eine frühzeitige Erfassung der Schreib-Lese-Schwachen und die Umstellung auf entsprechende Unterrichtsmethoden könnten die vielseitigen negativen Folgen eines zu

späten Erlernens des Lesens mildern. Tamm fordert die Schulbehörden auf, eine frühzeitige Meldepflicht für jene Kinder einzuführen, die beim Lesenlernen Schwierigkeiten zeigen (Seite 73). Die Differenzierungsschwäche (Gestaltsgliederungsschwäche nach Kirchhoff) wirkt sich um so mehr aus, je komplizierter die Formen sind, die analysiert werden müssen (Handschrift-Schreibschrift). Nicht beweist der Verfasser die Vermutung, daß die einzelheitlichen Verfahren für optisch gestörte Kinder eine Erschwerung bedeuten (Seite 88); damit scheint er in Widerspruch zu stehen zu den Forschungsergebnissen Emil Schmalohrs. Die Hauptschwierigkeiten beim Lesenlernen liegen in der Zuordnung von Laut und Buchstaben. Das Buch enthält auch wertvolle und brauchbare Anregungen für Eltern, die ihren behinderten Kindern beim Lesenlernen behilflich sein müssen. Es vermag auch dem Auslandslehrer, der weder Fördernoch Leseklassen einrichten kann, gute Hinweise zu geben. Leider ist der Verfasser nicht auf die in Hamburg entwickelte Großgebärdenmethode eingegangen: sie behebt die SLS in wenigen Monaten so weit, daß die Leistungsrückstände weitgehend ausgeglichen werden. J. Placht

Gerhard Ettl: **Du Amerika des Südens.** Mit 6 Originalholzschnitten von *Alfred Pohl*. Buchdruckerei Holzer, Weiler (Allgäu) 1969. 7 Seiten Text auf Cirra-Bütten, kart. mit Schutzumschlag in Tumba-Bütten DM 10,—. (Bestellungen sind an Herrn Alfred Pohl, 34 Göttingen, Schillerstr. 4, zu richten.)

Die hier besprochene 2. Auflage folgt auf die 300 numerierten Exemplare der 1. Auflage. — Zwei Kollegen der Deutschen Schule Lima-Miraflores, der eine Germanist, der andere Kunsterzieher, haben sich verbündet, um eine bibliophile Kostbarkeit zu schaffen. Der absichtlich geraffte Text verdichtet Landschaften, Menschen, Geschichte und das Drängen der Gegenwart in einer Sprache, die zuweilen an Pablo Neruda gemahnt. Sie wirkt vulkanisch, geboren aus Stolz, Ergriffenheit und Verzweiflung; die sozialen Anklagen werden hinausgeschleudert. Noch nie ist dem Rezensenten ein so packend-dichtes Gewebe an Worten über Südamerika in deutscher Sprache begegnet, dabei so frei von konventionellen Floskeln. Man merkt es etwa an der unbefangenen Verwendung von spanischen Ausdrücken, die mehr aussagen als geschraubte Übersetzungen. Textstelle: „Doch droben in den Anden/trottet der Indio hinter dem Holzpflug, / Koka kauend. / Die im Düsenclipper über Täler und Städte donnern, / ziehen Bilanzen / und sehen ihn nicht. / Sie sehen nicht den Hund und den Geier, / nicht den Schmutz im Wasser / und nicht das tote Kind in der Basura." Wer Ohren hat, zu hören, der spürt den Zauber dieser Stabreime und freien Rhythmen. Das Moderne ist eingeschmolzen in urwüchsiges Deutsch. Wann wird ein Vortragskünstler diesen Schatz heben? Die Holzschnitte und das Titelbild, ein stilisierter Puma auf karmesinrotem Grund, sind von Platten direkt abgenommen und daher sehr preisgünstig. Sie begleiten den Text in sinnfälliger, indianischer Töpfersymbolik gleichender Weise, kühn allegorisch und mit einem Hauch von Schwermut über so viel strotzende Fülle, so viel menschliche Kühnheit und so viel Grausamkeit. Sie sind ein Teil eines umfangreichen Gesamtwerkes über südamerikanische Motive. Ein besonderer Dank gilt dem Verlag für sein Bemühen um das schöne Buch. H. Sewing

Erzähler der Welt. Hrsg. von *Karl August Horst*. 24 Bände. **Bd. 1: Geschichten und Novellen aus Italien, 14.—18. Jahrhundert.** 648 S. — **Bd. 7: Gesch. u. Nov. aus Frankreich, 20. Jahrhundert.** 632 S. — **Bd. 21: Gesch. u. Nov. aus Schweden, Island und Finnland, 19./20. Jahrhundert.** 544 S. — **Bd. 22: Gesch. u. Nov. aus Rußland, 17. u. 19. Jahrhundert.** 580 S. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1970. Vorbestellpreis Ln. je DM 19,80/Hld. 25,— (Einzelpr. 21,80/27,80).

Von den vorgesehenen 24 Bänden liegen nun 16 vor. In *Band 1* scharen sich um Giovanni Boccaccio, Leonardo da Vinci, Niccolò Machiavelli, Galileo Galilei, Gaspare und Carlo Gozzi 28 weniger bekannte Autoren. — *Band 7* schließt die Gruppe französischer Erzähler mit Werken ab, die durch ihren Eigenwert und als Aussagen

der französischen Literatur der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts gültig bleiben werden (Romain Rolland: Peter und Lutz; André Gide: Isabelle; Valéry Larbaud: Ferienaufgaben; Jean Giraudoux: Bella; Georges Duhamel: Freuden und Spiele; Marcel Jouhandeau: Paul Kraquelin oder Das Zimmer ohne Fenster; Georges Bernanos: Die neue Geschichte der Mouchette; Antoine de Saint-Exupéry: Der Durst, aus „Wind, Sand und Sterne"; Albert Camus: Die Ehebrecherin). — *Band 21* stellt August Strindberg, Gustaf af Geijerstam, Selma Lagerlöf, Verner von Heidenstam, Jón Svensson, Gunnar Gunnarsson und Frans Eemil Sillanpää vor. — *Band 22* enthält Wesentliches von Puschkin, Gogol, Gontscharow, Lermontow, Turgenjew, Melnikow, Dostojewski und Leo Tolstoi. — Karl August Horsts Nachworte, zugleich Abrisse der Literaturgeschichte, fördern das Verständnis der dargebotenen Werke. Der Reihe gebührt in der Bibliothek des Literaturfreundes ein bevorzugter Platz.

G. Scholz

Gisela Wohlgemuth-Berglund: **Wort für Wort.** Ein einsprachiges Wörterbuch. Max Hueber Verlag, München 1969. 332 S., Linson DM 12,— (Hueber-Nr. 1122).

Auch in Schweden, Norwegen, Dänemark, Finnland und den Niederlanden wird dieses Nachschlagebuch herausgegeben. In übersichtlicher Gebrauchsform erschließt es Bedeutung und Funktion eines nach praktischen Gesichtspunkten ausgewählten Wortschatzes. Wer die in der Einführung zusammengestellten und mit Mustern versehenen erklärenden Vorbemerkungen beachtet und sich mit den verwendeten Zeichen und Abkürzungen vertraut macht, wird sich auch als Anfänger unschwer zurechtfinden. Sonderverzeichnisse (Beugung der Pronomen, Starke und unregelmäßige Verben, Grund- und Ordnungszahlen, Geographische und nationale Namen und Wortfassungen u. a.) helfen mit. Der Nachschlageteil selbst vermittelt auch Deklinations-, Konjugations- und Steigerungsformen und gibt in Sonderfällen Auskunft über Betonung und Aussprache. Entscheidend für die Bedeutungserläuterungen sind die den Stichwörtern angefügten Satzbeispiele, die den Wortgebrauch und die z. T. verschiedenen Anwendungssituationen veranschaulichen. Beispiele: a) *geschehen* a-ä-e/ie *intr.* passieren, sich ereignen. Was ist geschehen? Es ist ein Unglück geschehen. *idiom.* Entschuldige bitte, es geschah nicht mit Absicht, daß ich dir auf den Fuß trat! Mir ist Unrecht geschehen (ihr habt mir Unrecht getan)! Das geschieht ihm recht (das hat er verdient)! Das (es) ist gern geschehen (ich habe es gerne getan)! Was soll damit geschehen (was soll man damit tun)? — b) die *Messe* -n (1) der katholische Gottesdienst. Wir gingen um sieben Uhr zur Messe in die Kirche. (2) Ausstellung von Waren. Die Geschäftsleute fuhren zur Messe nach Leipzig; hier wurden die neuesten Industrieprodukte ausgestellt. (3) Speiseraum. Die Offiziere eines Schiffes speisen in der Messe. — In dieser Weise, mehr oder weniger ausführlich, sind auch die übrigen Stichwörter behandelt. Das Buch gibt auch für den Lehrgebrauch zweckdienliche Anregungen.

J. Krull

Deutscher Wortschatz — deutsch erklärt. Ein deutsches Wörterbuch mit 14 000 definierten Stichwörtern. Bearbeitet von *Paul Grebe, Wolfgang Müller* u. a. Mitarbeitern der Dudenredaktion. Verlag Langenscheidt, Berlin/München 1970. 444 S., Ln. DM 9,80.

Zu der bewährten, durch Sonderbücher für Schüler erweiterten Gruppe der Duden-Bände gehört der Schülerduden, Bd. 2: Bedeutung und Gebrauch der Wörter. Die Auslandsausgabe dieses Nachschlagewerkes trägt unsern oben angeführten Besprechungstitel. Beide Bücher sind inhaltlich und preislich gleich. Geboten wird ausgiebige Aufklärung über den deutschen Grundwortschatz, den richtigen Gebrauch von Wort- und Redewendungen und ihre oft unterschiedliche Bedeutung. Übersichtlichkeit und Anlage machen die Orientierung leicht und sicher. Erläuterungszeichen wie Klammern, Striche, Punkte, Sternchen, Ziffern und Wortabkürzungen, ergänzen die prägnanten Erklärungstexte. Bei Substantiven sind Artikel, Genitiv Singular und Pluralform, bei

Verben 3. Person Präteritum und Perfekt, Umlaut, e/i-Wechsel, transitiver, intransitiver, reflexiver, reziproker Gebrauch und Verbindungen mit „haben" oder „sein" angezeigt. Adjektiven werden Hinweise auf attributive, prädikative oder adverbiale Gebrauchs- und auf unregelmäßige Vergleichsformen angefügt. Sprachliche Besonderheiten tragen Vermerke, wie umgangssprachlich, gehoben, derb, abwertend, bildlich, fachsprachlich, ironisch, süddeutsch, norddeutsch u. a. Ausspracheangaben stehen bei phonetischen Abweichungen, betonte Vokale (kurz, lang) sind durch untergesetzte Punkte bzw. Striche gekennzeichnet. Stellenweise sind Bebilderungen eingefügt, um Begriffsverdeutlichungen zu unterstützen. Die Bearbeiter haben sich bemüht, in ihren Erklärungs- und Beispieltexten nur solche Ausdrücke zu bringen, deren Wortsinn in diesem Nachschlagewerk selbst aufzufinden ist. Es empfiehlt sich mit dem Geleitwort: „Besseres Deutsch für jeden Schüler". Dem stimmen wir zu. Auch dem lernbeflissenen ausländischen Schüler bietet das handliche Buch Hilfe zum richtigen Verstehen und Gebrauch des Deutschen.

J. Krull

Wladimir Admoni: **Der deutsche Sprachbau** (Reihe „Handbücher für das Studium der Germanistik"). 3., durchgesehene und erweiterte Auflage, hrsg. von Hans Fromm und Heinz Rupp. C. H. Beck, München 1970. XI, 322 S., Ppb. DM 17,80.

Wer sich je durch neue Theorien des deutschen Sprachbaus hindurchgequält hat, wird von der Klarheit dieses 1966 zu Moskau/Leningrad in deutscher Sprache erschienenen „Handbuchs der theoretischen Grammatik für Studenten der Pädagogischen Institute", das Beck als Lizenzausgabe für die BRD, die Schweiz und Österreich vorlegt, angenehm überrascht. Denn Wladimir Admoni wagt es, „den Wert vieler Begriffe und Thesen der traditionellen Grammatik zu betonen" (IX/X), weil ihre Behauptungen „ein Ergebnis von Betrachtungen am konkreten Sprachmaterial sind, die von vielen Menschen im Laufe von langjährigen kollektiven Erfahrungen gemacht wurden" (24). So behält er, auf Termini überheblichen Eigenwuchses wie auf sterile Statistik verzichtend, bei aller gebotenen Offenheit für unbestrittene Erkenntnisse moderner Forschung die wichtigsten Kategorien und Grundsätze der traditionellen Grammatik als Grundlage bei, um sie zu vertiefen, zu präzisieren und bisweilen umzuformen. Dabei setzt er sich, ohne den Blick vom Ganzen zu wenden, sowohl mit der westlichen Germanistik, u. a. mit Brinkmann, Glinz, Grebe und Weisgerber, als auch mit der erstaunlich fruchtbaren, im zweiten Teil des ausführlichen Literaturverzeichnisses (303—315) belegten sowjetischen Germanistik kritisch auseinander. Wie morphologische Strukturen, grammatische Bedeutungsgehalte, syntaktische Funktionen und semantische Inhalte in ihrem Wechselspiel aufgezeigt, geklärt und geordnet werden, läßt sich aus solch kompakter Bilanz jahrzehntelangen umgreifenden Forschens nicht resümieren. Das Werk, Studenten der Germanistik als Handbuch zugedacht, könnte von draußen tätigen oder nach draußen strebenden Kollegen leicht übersehen werden. Lehrer, die Anderssprachige Deutsch lehren sollen, müssen sich durch bewußtes Erkennen seiner äußeren und inneren Form aus der Befangenheit bloßen Sprachgefühls lösen. Diesen notwendigen Objektivierungsprozeß vermag Admonis Werk vorzüglich zu fördern, da es ursprünglich für Germanisten nichtdeutscher Muttersprache geschrieben ist und da es den deutschen Sprachbau auch mit dem russischen und englischen vergleicht. Natürlich ist sein Inhalt, schon wegen der raumbedingten Beschränkung auf jeweils wenige Beispiele, nicht für den unmittelbaren Gebrauch im Unterricht gemünzt; er fordert mehr als beiläufiges Interesse, vergilt aber die dem Leser abverlangte Mühe in reichem Maße.

G. Scholz

Hans Haven: **Darstellendes Spiel** (Didaktik: Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule). Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1970. 227 S., Ppb. DM 10,80.

Darstellendes Spiel hat in der didaktischen Diskussion als „Prinzip, Gegenstand

und Mittel von Unterricht, Erziehung und Bildung" einen hohen Stellenwert: es „entfaltet die personalen und gemeinschaftsbildenden Kräfte, entwickelt das Sprach- und Ausdrucksvermögen, stärkt die Konzentrationsfähigkeit und das planvolle Vorausdenken, steigert die Arbeitsfreudigkeit, erleichtert und diszipliniert jeden Unterricht und befruchtet das ganze Schulleben". „Zudem fördert es den Sinn für das Kunstwerk." Obwohl es auch im Beschluß der KMK vom 15. 12. 1967 allgemein und ausdrücklich empfohlen wird, hat es in der unterrichtlichen Praxis noch nicht den gebührenden Rollenplatz gefunden. Es besteht die Scheu, Spiel „ernsthaft" als Unterrichtsmittel anzuerkennen, denn bislang fehlte hier umfassende wissenschaftliche Grundlegung und (darum) fachliche Ausbildung der Lehrer. Hans Haven, Dozent für Didaktik der deutschen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Sprecherziehung und des Schulspiels an der PH Rheinland, Abt. Aachen, vielen Kollegen als Referent bei mehreren Vorbereitungskursen des AA und als Mitarbeiter dieser Zeitschrift bekannt, hat nun dem „Darstellenden Spiel" die theoretische Basis gegeben, das mitunter nur intuitive und vielleicht auch mißverstandene Bemühen zahlreicher Lehrer bestätigt und neue Freude an diesem Mittel entzündet. (Ort der „Grundlegung zu manchen Erfahrungen" war übrigens die Europäische Schule in Luxemburg, die er 1953 mit gründete und an der er acht Jahre wirkte.) Seiner Vielfalt und Dichte wegen kann der Inhalt des Buches hier nur andeutungsweise vorgestellt werden: Nach Klärung des Sprachgebrauchs untersucht H. Haven Wesen und Arten des Spielphänomens, insbesondere „die Erscheinung der Darstellung durch das Spiel". Er weist nach, daß von der Frühphase an ein elementares Bedürfnis nach darstellendem Spiel besteht, beschreibt die Spielentfaltungsstufen zwischen 6 und 16 Jahren, die sich jeweils anbietenden Spielformen und Inhalte, deren Handhabung sowie deren Bedeutung für Erziehung und einzelne Unterrichtsfächer. Die Gliederung in Spielalter erweist sich als handliche Stütze. Trotz seiner wissenschaftlichen Anlage gibt das Buch eine Menge konkreter Hilfen und Anregungen. Da sich für den „Aneignungsprozeß einer Fremdsprache das Spiel besonders günstig nützen läßt", dürften sie gerade dem Auslandslehrer willkommen sein. (Es sei nur — abgesehen von Fest und Feier — hingewiesen auf das tägliche Geschehnisspiel innerhalb des Gesamt-Unterrichtes mit seinen Spielvorlagen aus den Bereichen des Alltags, Erzählens und Vorlesens, auf den Austausch von Spielvorgängen und Spielern, der Wiederholung ohne Ermüdung gestattet.) Neben den sachlichen Vorzügen macht aber auch die Begegnung mit einem wohltuend empfundenen Stil dieses Buch so sehr empfehlenswert.

K. Nehling

Ernst Johann — Jörg Junker: **Illustrierte deutsche Kulturgeschichte der letzten hundert Jahre.** Nymphenburger Verlagshandlung, München 1970. 448 Seiten, 380 Abb., Register, Linson DM 16,80.

Dieses leicht in der Hand liegende und sehr instruktive Nachschlagewerk ist die Frucht langjähriger Zusammenarbeit zwischen den beiden im Titel genannten Autoren und *Berthold Spangenberg*, dem Verleger, der die Zeittafel — fast ein Drittel des Textes — geschaffen und die Illustrationen aus liebevoller Sachkenntnis heraus zusammengetragen hat (Archivbilder, Kunstwerke, Portraits, Karikaturen, Patentschriften usw.). Damit ist angedeutet, daß „Kulturgeschichte" hier das Zusammenspiel von Menschen und Mächten, Gestaltern und Gestaltetem vielfältiger Art bedeutet. Möglichst viele Faktoren positiver und negativer, in unser heutiges Leben hineinwirkender kulturgeschichtlicher Tatsachen, beispielsweise in Kunst, Technik, Politik, werden durch Bild und Wort akzentuiert. Die Übersicht reicht von 1860 bis 1960, mit einer unentbehrlichen Skizze der vorausgehenden Generation. Das Jahr 1960, soweit es die BRD betrifft, wird durch das Faksimile der Weltformel Werner Heisenbergs abgeschlossen; in der Zeittafel finden wir u. a. John F. Kennedy, die Regest-Ausgabe von Goethes Briefen, Ludwig Marcuse, die Psychotherapie, die Computer-Revolution, eine biochemische Erfindung und den Börsenverein des deutschen Buch-

handels. Jedes Bild, jedes Stichwort verweist auf einschlägige Zusammenhänge im Text: „Was ist des Deutschen Vaterland?" — Das Kaiserreich — Die Weimarer Republik — Die Freiheit stirbt — Bundesrepublik Deutschland.

Dem Leser wird weit mehr angeboten als eine Art von geistesgeschichtlichem Cicerone. Das dreifache Register (Namen, Bilder, Werke) auf 22 Seiten erschließt mit einem einzigen Blick das Gebotene. Wir wünschen dem verdienstvollen Handbuch die ihm gebührende Verbreitung. Ein Stekken und Stab für jeden, der die wesentlichen Zusammenhänge sucht. H. Sewing

Kreuz und Auferstehen (Passion und Ostern). Werkblätter für Fest und Feier, Mappe 36. Deutscher Theaterverlag, Weinheim o. J. (1970). DM 3,80.

Der Titel dieser Mappe hat seine tiefe und richtige Bedeutung: das Kreuz von Golgatha bliebe ohne Sinn, wenn nicht die Auferstehung des Herrn gefolgt wäre. Da es wenig praktikables Material für die Feiern in der Passions- und Osterzeit gibt, wurde vor allem auf vielseitige Verwendungsmöglichkeit geachtet: Die einzelnen Beiträge können beliebig kombiniert werden; die Auswahl hält Brauchbares für alle Altersstufen bereit. Es sind Bausteine, die man auf verschiedene Weise zusammenfügen kann, je nachdem ob die Feier in der Schule, Jugendgruppe oder Gemeinde stattfindet, ob die Beiträge im Religionsunterricht oder im Rahmen des Gottesdienstes verwendet werden. Der Textteil bringt Gedichte, Szenen, Spiel- und Sprechstücke sowie ein kleines Prosastück; im Notenteil gibt es neue Lieder und Sätze, im Werkteil Anregungen zum Basteln mit dem Ei und eine bunte Reihe österlicher Geschicklichkeits- und Wettspiele für drinnen und draußen. R. Schröter

Werner Keller: **Denn sie entzündeten das Licht.** Geschichte der Etrusker. Die Lösung eines Rätsels. Droemer Knaur, München 1970. 416 S., 130 Abb. und Karten, Ln. DM 24,—.

Daß Rom, wie bereits Mommsen 1856 vermutete, nicht 753 vom legendären Romulus, sondern um 575 vom etruskischen König Tarquinius gegründet wurde, gilt heute als archäologisch bezeugt. Obwohl die Etrusker, als seefahrendes Volk im 8. Jh., wahrscheinlich aus Lydien, nach Italien gekommen, hohe und nachwirkende zivilisatorische Leistungen vollbrachten, wurden sie, zumal da ihre Wohnstätten versunken sind und sie nur mehr in ihren Nekropolen weiterzuleben schienen, zugunsten ihrer römischen Erben lange von der Nachwelt verleugnet. Keller, „wissenschaftlich interessierter Publizist" (S. 15), sucht unter geschickter Nutzung fachwissenschaftlicher Arbeiten auf Teilgebieten das Rätsel dieses geheimnisvollen Volkes zu lösen. Er trägt, was er aus lückenhafter Überlieferung emsig gesammelt hat, forsch und spannend vor, wobei sich sein beflügelter Geist bisweilen recht burschikoser, distanzlos moderner Ausdrücke bedient. Nur die zahlreichen Schlachtenberichte ermüden durch eine Liebe zum Detail, die er hingegen etlichen lateinischen und italienischen Wörtern vorenthält. Laien, an die sich Keller vornehmlich wendet, sollten in kommenden Auflagen die Betonung nicht allgemein geläufiger Eigennamen angegeben finden. Daß Farbbilder ganz fehlen, befremdet; die dürftigen Zeichnungen lassen nichts von der ergreifenden Schönheit etruskischer Grabfresken ahnen. Aber was sollen Vorbehalte; auch dieses Werk des Erfolgsautors wird Bestseller werden: die Etrusker sind in Mode, des Rätsels verheißene Lösung lockt, und erzählen kann Werner Keller zweifellos. G. Scholz

Oswald Wätzke: **Der literarische Unterricht in der Grundschule.** Eine Einführung an Hand von Unterrichtsbeispielen. Paul List Verlag, München 1969. 100 S., kart. DM 6,20 (Bestellnr. 643).

Es ist unbestreitbar, daß auch Grundschulkinder schon ein natürliches Verhältnis zur Literatur haben. Die sorgfältig vorbereitete Begegnung mit Märchen, Sagen, Fabeln und Legenden, mit Kindergedichten, Kindergeschichten und einfachen Schwänken bereitet den Grundschülern nicht nur viel Freude im Schulalltag, sondern verschafft ihnen schließlich auch den Zugang zu der Dichtung schlechthin in den weiterführen-

den Schulen. Mit zwölf Unterrichtsbeispielen, aus der Praxis der ersten vier Schuljahre erwachsen, gibt Oswald Watzke, Dozent an der PH Würzburg, dem Lehrer Anregungen für die methodische Gestaltung eigner Lesestunden und für die didaktische Analyse. Diese Vorschläge wollen selbstverständlich nicht als Muster, Schablonen oder gar „Rezepte" aufgefaßt werden, sondern als Arbeitsunterlage. Besonders zu begrüßen ist, daß der Verfasser auch die Möglichkeiten aufzeigt, wie man die Kinder nach dem Erlebnis der Lektüre zu der Ausdrucksgestaltung in Spiel, Bild, Lied und Bewegung führen kann. Eine Zusammenfassung, die grundsätzlich Gedanken zur Planung und Vorbereitung einer Lesestunde im Rahmen des literarischen Unterrichts bringt, ein Sachregister mit didaktisch-methodischen Begriffen und ein reichhaltiges Literaturverzeichnis zum Thema „Der literarische Unterricht in der Grundschule" runden die Sammlung zu einer auch für die Unterrichtspraxis der Auslandsschule zu empfehlenden Schrift ab.

A. Wehmeyer

Zeitschriftenschau

Neu in der Reihe unserer Rezensionsexemplare ist die pädagogische Zeitschrift **„betrifft: erziehung"** des Julius Beltz Verlages, die 1971 in ihren 4. Jahrgang geht. Die Monatsschrift b : e hat sich vorgenommen, „die Forschungsergebnisse der für die Erziehung relevanten Wissenschaftsdisziplinen verfügbar zu machen; mit empirisch und analytisch gewonnenen Erkenntnissen über Bildungsprozesse, -systeme und -modelle bekanntzumachen, die grundlegende Verbesserungen des Schulsystems ermöglichen; über wichtige bildungspolitische Strömungen und Ereignisse auf dem laufenden zu halten." — Heft 1/71 nimmt Stellung zu Problemen der Curriculumentwicklung und zeigt auf, wie sie in den USA gehandhabt wird, regt zu grundsätzlichem Nachdenken hierzu an und warnt vor hastigem Entwickeln von Teilcurricula. Über den Stand der Oberstufenreform informiert ein Bericht aus dem Versuchsalltag der Bettinaschule in Frankfurt/M. Als Modell kollektiver Erziehung wird im Eingangsbeitrag über die Erziehung in den Kibbutzim Israels berichtet.

R. Schröter

Röhrs, Hermann: **Grundfragen einer Pädagogik der Entwicklungsländer.** In: Universitas Jhg. 26, Heft 1/1971.

Die Pädagogik der Entwicklungshilfe, eine Disziplin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, ist noch ganz in den Anfängen. Sie hat zunächst drei Schwerpunkte in ihrer Forschung zu gestalten: neben den Ansätzen der Missions- und Kolonialpädagogik die erzieherischen Naturformen zu erhalten, eine Bildungsplanung und -strategie zu entwerfen und den Einfluß neuer Bildungsprinzipien auf die individuelle Lebensart und die staatlichen Gestaltungsformen zu prüfen. Zur Bildungsstrategie gehört es auch, die Bildungsbereitschaft zu fördern. „Die entscheidende pädagogische Frage ist, wie das Bildungskonzept in Entwicklungsländern gestaltet sein muß, um ein Maximum an Lebenskraft entfalten zu können." Bildungsinvestitionen erhalten eine Priorität vor dem Kapitaleinsatz. Vf. sieht solche Möglichkeiten, schwerpunkthaft Entwicklungsimpulse zu vermitteln, in Mittelpunktschulen auf Primar- und Sekundarebene, denen ein Institut für Lehrerbildung angeschlossen werden kann. Solche Schulen haben nicht die Aufgabe, Elementarkenntnisse zu vermitteln, sondern eine „Lebenshaltung im Medium theoretischer Grundeinsichten" zu wecken. Wichtig ist auch die Entfaltung eines pädagogischen Bewußtseins in breiten Kreisen. Vf. warnt vor einer Übertragung industriestaatlicher Modelle. Die Entwicklung muß von den eigenen Formen ausgehend sich an den Lebensweisen der modernen Welt orientieren. Modernisierung und Industrialisierung sind kein Selbstzweck, sondern Dienst an der Entfaltung eines den Menschen angemessenen Lebensstils.

G. Lepiorz

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:
Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postf. 666, Ruf (05151) 861

Neu für die Lehrerbibliothek

Walter Spiegelberg

Handbuch der engl. Nacherzählung II

304 S., kart. DM 14.50, Nr. 2150

150 nach Schwierigkeitsgrad gestufte Texte (Unterstufe bis Reifeprüfung), im Umfang zwischen 150 und über 1000 Wörter, die sich durch Handlungsaktualität, Spannung und Wiederholungsimpulse auszeichnen.

MAX HUEBER VERLAG

Lehrerin

48 J. (Beamtin) m. 20jähr. Berufspraxis in versch. Schulsparten (darunter Auslandsschuldienst im Mittleren und Fernen Osten) sucht interessantes Aufgabengebiet vorzugsweise in Asien oder Afrika. — Besondere Erfahrungen: Deutschunterricht f. Ausländer. — Die Freistellung der Landesschulbehörde z. Sept. d. J. liegt vor. Angebote an Max Hueber Verlag — rö.

Neuerscheinung

Erhard Agricola / Herbert Görner / Ruth Küfner

Wörter und Wendungen

Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch

XXXII, 792 Seiten, Leinen DM 22.—, Hueber-Nr. 1127

Durch die Form der Darstellung hilft der Band die Lücke schließen, die so oft zwischen den Fügungsregeln der Grammatik und der bloßen Aufzählung von Einzelwörtern klafft. Zu den 8000 Stichwörtern zählen auch freie Wortverbindungen wie Redensarten und festgeprägte Sätze mit voller Umdeutung des Gesamtsinnes.

MAX HUEBER VERLAG

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Deutsch für Fortgeschrittene

von Heinz Griesbach

Neuerscheinung

Moderne Welt 2

Sachtexte mit Übungen

131 Seiten, kart. ca. DM 9.—, Hueber-Nr. 1135

Wie bei „Moderne Welt 1" (DM 7,—, Hueber-Nr. 1134) handelt es sich hier um Sachtexte, die sich mit Themen unserer modernen Umwelt beschäftigen (z. B. Friedensforschung, Demokratische Verantwortung, Fernsehen, Architektur, Autobahn, Das Meer als Eiweißlieferant, Elektronik, Fotografie). Sie führen den fortgeschrittenen Schüler in eine Sprache ein, die auf eine sachliche Information ausgerichtet ist, und zeigen ihm, wie komplexere Sachverhalte mit Hilfe der Sprache als Information weitergegeben werden. Die Themen regen zur Diskussion an und erreichen das gerade auf dieser Unterrichtsstufe anzustrebende interessante Gespräch in der zu erlernenden Sprache. Die anschließenden Aufgaben und Übungen sind auf den jeweiligen Sachtext bezogen. Es werden nur Lösungen verlangt, bei denen gesichert ist, daß sie der Schüler nach sorgfältiger Textarbeit zu finden imstande ist. — Die Textarbeit wird ergänzt durch die Übungen der verschiedenen „Sprachhefte" und die „Deutsche Grammatik im Überblick".

sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik

sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968

Im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

Lehrmaterial für den Deutschunterricht an Ausländer

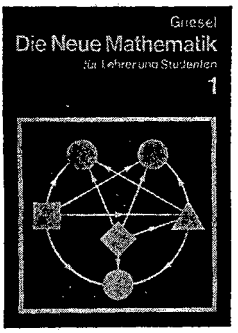
Gerighausen/Martin
L'allemand tel qu'on le parle — Cours audio-oral
Audio-oraler Deutschkurs für Französisch Sprechende

50 Tonbänder, Laufzeit 36 Stunden, 9,5 cm/sec., Best.-Nr. 1000	DM	2330,—
Handbuch I, Lektionen 1—13, 272 Seiten, Snolin, Best.-Nr. 1001	DM	12,—
Handbuch II, Lektionen 14—20, 6 Anhänge (Grammatik, Vokabular, etc.) 256 Seiten, Snolin, Best.-Nr. 1002	DM	13,—
Schallplatten für den Schüler, enthaltend alle Dialoge des Kurses	DM	26,—

Göbel/Schlemper
Strukturübungen im Kontext
Zusatzprogramm für den Deutschunterricht an Ausländer

4 Tonbänder mit 49 Texten, Laufzeit ca. 180 Min., 9,5 cm/sec., Best.-Nr. 1004	DM	200,—
Lehrerhandbuch, 84 Seiten, brosch., Best.-Nr. 1005	DM	13,80
Schülertexte, Loseblattausgabe, 56 Blatt in Mappe, Best.-Nr. 1006	DM	8,—
Mues, Vom Laut zum Satz, Einführung in die deutsche Sprachstruktur, 84 Seiten, brosch., Best.-Nr. 103	DM	9,80
Richterich/Stott/Dalgalian/Willeke Handbuch für einen Aktiven Sprachunterricht, 320 Seiten, Snolin, Best.-Nr. 109	DM	19,—
Vermeer, Kurze Deutsche Lautlehre, 40 Seiten, 3 Tabellen und 3 Tafeln, brosch., Best.-Nr. 122	DM	7,—
Barrutia, Linguistic Theory of Language Learning as related to Machine Teaching, 120 Seiten, brosch., Best.-Nr. 102	DM	19,—
Dimitrijevic, Lexical Availability, 150 Seiten, brosch., Best.-Nr. 105	DM	23,—
Delattre, Comparing the Phonetic Features of English, German, Spanish and French; an interim report, 120 Seiten, geb., Best.-Nr. 107	DM	18,—
Dietrich, Sprachtheoretische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts, VI/90 Seiten, brosch., Best.-Nr. 127	DM	14,80
Otto-Mattis, Elementary German Grammar, VIII/216 Seiten, brosch., Best.-Nr. 44	DM	9,80
Otto-Motti, Grammatica Elementare Tedesca, 272 Seiten, brosch., Best.-Nr. 56	DM	10,50
Otto-Ruppert, Gramática Sucinta Alemana, VIII/238 Seiten, brosch., Best.-Nr. 68	DM	9,80

Julius Groos Verlag
6900 Heidelberg 1
Postfach 629



Heinz Griesel

Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten

Band 1: Mengen, Zahlen, Relationen, Topologie
Best.-Nr. 34021 DM 19,80

Lösungsheft
Best.-Nr. 34025 DM 5,40

Band 2: Größen, rationale Zahlen, Gruppen
Best.-Nr. 34022 in Vorb.

Die neue Mathematik

Mit Schuljahrsbeginn 1972/73 sollen die neuen Rahmenrichtlinien der Kultusministerkonferenz vom 3. Oktober 1968 für den Mathematikunterricht der Grundschule verbindlich sein. In diesem Zusammenhang legt der SCHROEDEL-Verlag im Frühjahr 1971 ein Werk vor, dessen Inhalt dem neuesten Entwicklungsstand der Didaktik der Mathematik entspricht.

Handbuch und Nachschlagewerk

Das Werk dient aufgrund seiner detaillierten Gliederung und des beigefügten ausführlichen Registers als Handbuch und Nachschlagewerk, z. B. bei der häuslichen Vorbereitung auf den Unterricht.

für Lehrer

Das Werk ist für eine breite Vorbereitung der Lehrerschaft auf die kommenden Anforderungen des Mathematikunterrichts bestimmt, einerlei, ob dies durch Vorträge, Kurse, Lehrerfortbildungsveranstaltungen oder Selbststudium geschieht.
Im Einzelnen enthält es alles, was der Lehrer der Klassen 1 bis 6 über die neue Mathematik und die Begriffe der Mengenlehre wissen sollte, einschließlich der didaktischen Begründungen für die Einführung dieser Begriffe und ihrer Verwendung im Unterricht.

und Studenten

„Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten" ist darüber hinaus so angelegt, daß die PH-Studenten mit dem Wahlfach oder Nebenfach Mathematik die notwendige fachliche Grundlage für ihr Studium erwerben können. Besondere mathematische Kenntnisse werden nicht vorausgesetzt.

Bitte fordern Sie unseren Pädagogik Gesamt-Prospekt an.

Schroedel

Hermann Schroedel Verlag KG, 3 Hannover, Postfach 260620

Deutsche Dichter der Romantik

Ihr Leben und Werk

Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter herausgegeben von Benno von Wiese

ca. 550 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, ca. DM 35,—

Benno von Wiese bringt uns im Zusammenwirken mit den Autoren dieses neuen Essaybandes die hervorragenden Dichter der deutschen Romantik nahe. Leben, Werk und literarische Bedeutung der Dichter in ihrer Zeit wie in heutiger Sicht werden dargestellt. Bibliographien und Nachweise geben die Unterlagen zu weiterführender Arbeit. — Diese gesamte Reihe von Essaybänden entwirft ein Panorama der deutschen Dichtung in neuerer Zeit. Fachgelehrte des In- und Auslandes wirken an dieser Literaturgeschichte neuer Prägung mit.

In dem Band „Deutsche Dichter der Romantik" werden behandelt: Jean Paul, Johann Peter Hebel, Wilhelm Heinrich Wackenroder, Ludwig Tieck, August Wilhelm Schlegel, Friedrich Schlegel, Friedrich von Hardenberg (Novalis), Heinrich von Kleist, Achim von Arnim, Clemens Brentano, Bettina Brentano, Joseph Görres, Adalbert von Chamisso, E. T. A. Hoffmann, Joseph von Eichendorff, Wilhelm Hauff, Ludwig Uhland, Eduard Mörike.

Zuvor sind erschienen:

Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts

Ihr Leben und Werk

Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter herausgegeben von Benno von Wiese

600 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 35,—

Es sind behandelt: Ludwig Tieck, Friedrich Rückert, August Graf von Platen, Karl Immermann, Ludwig Börne, Heinrich Heine, Christian Dietrich Grabbe, Georg Büchner, Annette von Droste-Hülshoff, Jeremias Gotthelf, Franz Grillparzer, Ferdinand Raimund, Johann Nepomuk Nestroy, Nikolaus Lenau, Adalbert Stifter, Friedrich Hebbel, Fritz Reuter, Gottfried Keller, Conrad Ferdinand Meyer, Theodor Storm, Detlev von Liliencron, Wilhelm Raabe, Theodor Fontane.

Deutsche Dichter der Moderne

Ihr Leben und Werk

Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter herausgegeben von Benno von Wiese

2., überarbeitete und erweiterte Auflage; 556 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 32,—

Behandelt sind Friedrich Nietzsche, Gerhart Hauptmann, Frank Wedekind, Thomas Mann, Heinrich Mann, Hermann Hesse, Stefan George, Rainer Maria Rilke, Theodor Däubler, Rudolf Borchardt, Hugo von Hofmannsthal, Arthur Schnitzler, Franz Kafka, Franz Werfel, Robert Musil, Alfred Döblin, Else Lasker-Schüler, Georg Heym, Georg Trakl, Ernst Barlach, Carl Sternheim, Georg Kaiser, Hermann Broch, Gottfried Benn und Bertolt Brecht.

ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 · Bielefeld · München 22

Sprachforschung Spracherziehung

Hans Dieter Erlinger **Sprachwissenschaft und Schulgrammatik**

Strukturen und Ergebnisse von 1900 bis zur Gegenwart
296 Seiten, Leinen 28,– DM

Jean Fourquet **Prolegomena zu einer deutschen Grammatik**

2. Auflage, 136 Seiten, Paperback 15,80 DM

Helmut Gipper **Bausteine zur Sprachinhaltsforschung**

Neuere Sprachbetrachtung im Austausch mit Geistes- und Naturwissenschaft
2., verbesserte Auflage, 552 Seiten, Leinen 46,– DM

Hans Glinz **Die Sprachen in der Schule**

128 Seiten, Leinen 12,40 DM

Rudolf Hoberg **Die Lehre vom sprachlichen Feld**

Ein Beitrag zu ihrer Geschichte, Methodik und Anwendung
200 Seiten, Paperback 18,– DM

Georg Kühn **Stilbildung in der höheren Schule**

Ein Handbuch für den Deutschlehrer
4. Auflage, 280 Seiten, Leinen 16,80 DM

Dietrich Pregel **Zum Sprachstil des Grundschulkindes**

Studien zum Gebrauch des Adjektivs und zur Typologie der Stilalter
224 Seiten, Leinen 28,– DM

Probleme der kontrastiven Grammatik

Jahrbuch 1970 des Instituts für deutsche Sprache
192 Seiten, Leinen 28,– DM

Pädagogischer Verlag Schwann · 4 Düsseldorf 1 · Postfach 7640

Schwann

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 5 Mai 1971

XVIII. JAHRGANG MAI 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Zum Problem des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler (II)	H. Klemp	Seite 113
Deutschunterricht im ehemals französischen Afrika (I)	M. Schroeder	Seite 121
Die Begegnung deutscher und spanischer Schüler an deutschen Auslandsschulen	M. Scholz	Seite 126
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 131
Persönliche Nachrichten		Seite 135
Aus aller Welt		Seite 136
Buchbesprechungen		Seite 138
Zeitschriftenschau		Seite 144

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Zum Problem des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler (II)

Von Hubert Klemp, Köln

> „Was sind wir denn, wenn nicht Amerikaner? Was ich damit sagen möchte, ist, daß es überflüssig und sogar entstellend wäre, daß es die Identität verkennen hieße, wenn man irgendwelche anderen Spekulationen anstellen wollte."
>
> (Antonio di Benedetto in: G. W. Lorenz, Dialog mit Lateinamerika, Tübingen/Basel 1970, S. 180)

3. Der Begriff der „kulturellen Reziprozität", der am Ende des ersten Teils herangezogen wurde, um den gelegentlichen Gebrauch der Ausgangssprache, d. h. der Muttersprache der Schüler, zu begründen, leitet unsere Überlegungen in den Bereich, in dem es um grundsätzliche didaktische Einstellungen geht. Hier handelt es sich gewissermaßen um die anthropologische Dimension des didaktischen Denkens, die bestimmend ist

   für eine wertbezogene Einordnung des Faches in das Bildungsangebot,

   für die Art der Erwartungen des Lehrers gegenüber dem Schüler und seinem Verhalten,

   für die Nuancierung der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Lerner.

   Die bisherige Erfahrung, die gewonnen wurde aus der Überprüfung der geltenden Lehrpläne und Arbeitsmittel, aus der Unterrichtsbeobachtung und der Auswertung von Fachdiskussionen, besagt im großen und ganzen, daß dieser Bereich der grundsätzlichen didaktischen Einstellung nicht durch einen speziellen Lernprozeß mit Inhalt gefüllt, sondern trotz der Anwendung der Formel „Deutsch als Fremdsprache", die sich somit vorerst noch als bloße Leerformel erweist, gespeist wird aus den Erfahrungen, die der einzelne Lehrer — sei es als Lehrer oder früher als Schüler — erworben hat im Fremdsprachenunterricht an innerdeutschen Schulen und im muttersprachlichen Deutschunterricht. Aber gerade diese Orientierungspunkte sind falsch. Das einzusehen ist Voraussetzung für das notwendige Umdenken. Der deutsche Lehrer, der im Ausland nichtdeutschsprachigen Schülern Deutschunterricht gibt, befindet sich in einer prinzipiell anderen Lage als der deutsche Lehrer, der im Inland deutschsprachigen Schülern Deutschunterricht oder Fremdsprachenunterricht erteilt. Diese drei didaktischen Bedingungs- und Beziehungsfelder stellen sich so dar:

Deutsch als Muttersprache an Inlandsschulen	Fremdsprache als Zielsprache an Inlandsschulen	Deutsch als Fremd-(Ziel-)Sprache an Auslandsschulen
Deutsch ist für Lehrer und Schüler Eigensprache/Eigenkultur.	Deutsch ist als Mutter- und Landessprache für Lehrer und Schüler Eigensprache und Eigenkultur. Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts ist für Lehrer und Schüler Fremdsprache/Fremdkultur.	Deutsch ist für den Lehrer Eigensprache/Eigenkultur, für den Schüler als Zielsprache Fremdsprache/Fremdkultur; die Landessprache ist für den Lehrer Fremdsprache/Fremdkultur, für den Schüler als Ausgangssprache Eigensprache/Eigenkultur.

Die besondere Situation des Schülers, der mit deutscher Herkunft Bürger eines anderen Landes und zweisprachig aufgewachsen ist, hat hier keine Berücksichtigung gefunden [10]).

In welcher Weise sich diese unterschiedlichen Bedingungen und Beziehungen im Hinblick auf das hier behandelte Thema konkretisieren, soll in den folgenden Abschnitten erörtert werden.

3.1 Der deutsche Lehrer tritt seinen fremdsprachigen Schülern als *native speaker* gegenüber, d. h. er beherrscht die für den Schüler fremde Sprache traumwandlerisch sicher mit all ihren Nuancen. Die Schwierigkeiten beim Erlernen dieser Sprache unter schulmäßigen Bedingungen sind ihm generell nicht

---

[10]) Um eine systematisierende Einordnung dieses Problemkomplexes zu erleichtern, sei auf das Ordnungsschema der Zweisprachigkeitssituation verwiesen, das Leo Weisgerber entwickelt hat:

„1. Generelle Zweisprachigkeitsbedingungen, und zwar
   a) die Grundsituation gemischtsprachiger Gebiete, mit bodenständigem Zusammenleben verschiedensprachiger Bevölkerungen;
   b) die Grundsituation der Einwandererstaaten, in denen Angehörige verschiedener Sprachen grundsätzlich als Summe von Einzelnen zusammenströmen in der Absicht, sich den Bedingungen des Einwandererlandes auch in sprachlicher Hinsicht anzupassen;
   c) die Grundsituation des Sprachkampfes, in der ein Staat bodenständige Sprachverhältnisse durch Einsatz staatlicher Mittel unangemessen zu beeinflussen sucht.
2. Individuelle Verhältnisse
   a) innerhalb der angeführten Grundsituationen,
   b) in Sonderfällen mit jeweils individuellen Bedingungen.
3. Schulmäßiges Sprachenlernen
   a) als Teil einer echten Zweisprachigkeitssituation,
   b) als neutrales Fremdsprachenlernen."

aus: Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit.
In: Wirkendes Wort, Düsseldorf, Heft 3/1966, S. 83.

bewußt; zumindest übersieht er sie nicht vorher, sondern registriert sie nur im Nachhinein, sofern er seinen Unterricht einer aufmerksamen Kontrolle unterzieht. Ihm macht es Mühe, mit kleinen ausgewählten Spracheinheiten zu operieren, dafür zu sorgen, daß diese durch ständige Wiederholung in verschiedensten Formen und Situationen gründlich eingeübt und damit für den Schüler sprachlich verfügbar gemacht werden. Die Verkennung der Lernschwierigkeiten des Schülers führt zur Vernachlässigung dieses grundlegenden Teils bei der Erlernung der deutschen Sprache.

Die Fülle der Sprache, die in ihm zum Ausdruck drängt, und das Nicht-Ernst-Nehmen der Lernschwierigkeiten verführt den deutschen Lehrer häufig dazu, dies übrigens methodisch oft sehr geschickt, inhaltlich ständig Neues zu bieten. Es erfolgt also ein Überangebot an Inhalten in deutscher Sprache, ohne daß ausreichend Gelegenheit gegeben wird, diese Sprache *richtig* zu erlernen. Dieses Überangebot konkretisiert sich aber nicht nur in einem Zuviel an Inhalten, sondern auch in der unkontrollierten Anwendung seines Sprachkönnens in der Kommunikation mit dem Schüler, die dadurch zu einer Pseudo-Kommunikation wird. Die Folge hiervon ist nachlassende Kommunikationsbereitschaft auf seiten der Schüler. Es ist eigentlich ein muttersprachlich orientierter Deutschunterricht, der durch einige quantitative Abstriche, wenigstens terminologisch, zum Fremdsprachenunterricht „ernannt" wird. Dieser didaktisch falsche Zugang zum Fach Deutsch als Fremdsprache hat meist auch eine Verschiebung der Bewertungsmaßstäbe zur Folge. Je nach ideologischer Einstellung gegenüber der Schule (Schule für alle — Schule für eine Elite) oder auch nach sehr pragmatischen Notwendigkeiten (Schülerandrang oder Schülermangel) neigt man entweder dazu, die Richtigkeit des gesprochenen und geschriebenen Deutsch gegenüber den Inhalten sehr gering zu veranschlagen oder die Auslese sehr stark zu betonen, manchmal zu stark. Überspitzt könnte man aus anderer Sicht auch sagen: Die ausreichende Bewertung falsch gesprochenen Deutschs ist Ausdruck unseres schlechten pädagogischen Gewissens; die zu starke Auslese ist Ausdruck unserer schlechten pädagogischen Bequemlichkeit.

Daß der Lehrer sich immer noch in einem Dilemma befindet, weil die notwendigen sachadäquaten Hilfsmittel fehlen, macht manches, aber nicht alles begreiflich. Um so höher ist es zu bewerten, wenn an einigen Schulen durch großen Fleiß und durch selbstentwickelte Pläne und Arbeitsmittel beachtliche Erfolge erzielt worden sind. Dieser Erfolg, über den man sich mit Recht freuen soll, darf aber nicht die kritische Einstellung gegenüber dem eigenen Verhalten und die Bereitschaft, weiter zu lernen, beeinträchtigen.

Der deutsche Lehrer, der im Inland fremde Sprachen unterrichtet, bringt die ihm manchmal gar nicht voll bewußte Erfahrung mit, daß das Erlernen der fremden Sprache ein mehr oder weniger mühsamer Prozeß ist. Er weiß auch, daß das Leben im deutschen Sprachraum ihn hindert, in seinem eigenen Sprachkönnen nach Quantität und Qualität das volle Niveau des gebildeten *native speaker* zu erreichen bzw. zu halten. Diese elementaren Erfahrungen bewirken normalerweise eine rechte Einschätzung der Lernschwierigkeiten der Schüler, die Vermeidung eines Überangebots von Inhalten in der fremden Sprache, die Selbstkontrolle bei der sprachlichen Kom-

munikation, eine stärkere Beachtung der Kleinschritte für das richtige Erlernen der Zielsprache, eine ausgewogene, gerechte Bewertung der Schülerleistung und einen Rest an eigener Unsicherheit. Und das alles sollte auch für den deutschen Lehrer gelten, der das Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichtet.

3.2 Die Didaktik spricht von personellen und maschinellen Vermittlern. In dem Begriff des personellen Vermittlers ist sowohl der Vorgang des Vermittelns als auch die Rolle des Mittlers enthalten; beide werden in ihrer Bedeutung häufig unterschätzt. Diese Unterschätzung können wir uns einfach nicht leisten, wenn wir nicht von vornherein den beträchtlichen Aufwand zu Menschen, Material und Mitteln für den Deutschunterricht an Auslandsschulen fehlleiten wollen.

Die Mittler-Rolle des deutschen Lehrers wird zunächst dadurch bestimmt, daß er als Repräsentant der Fremdsprache und Fremdkultur eben diese Sprache und die in ihr ausgedrückte Wirklichkeit in der Schule vertritt. Wie „unnormal" diese Rolle im Schulleben ist, wird durch den Vergleich mit dem deutschen Fremdsprachenlehrer an innerdeutschen Schulen klar. Lehrer und Schüler stammen aus dem gleichen Kulturraum, aus dem gleichen Staat; die zu lehrende bzw. zu lernende Zielsprache ist für beide tatsächlich eine Fremdsprache, wenn auch natürlich mit einem sehr unterschiedlichen Grad des Sprachkönnens. Es gibt also in diesem speziellen Bereich keine Gefühlszone, die durch besondere Sympathien bzw. Antipathien beeinflußt ist. Die Fächer Englisch oder Französisch reihen sich hinsichtlich ihrer menschlichen Repräsentanz völlig normal in den Kanon der übrigen Schulfächer ein. Wer zur Kriegszeit zur Schule gegangen ist — um einen Extremfall zum Beleg heranzuziehen —, erinnert sich sehr wohl daran, daß weder der Englischlehrer noch das Fach Englisch mit der damaligen Gegnerschaft zu den englischsprechenden Nationen identifiziert wurden; es gab auch im Bereich des Affektiven keine Ressentiments oder gar Sanktionen. Der Gedanke hieran erscheint sogar, wenn man ihn ausspricht, im höchsten Maße absurd.

Die Arbeit des deutschen Lehrers mit ausländischen und fremdsprachigen Schülern berührt aber die Affektzone, die nun einmal bei der Begegnung von Angehörigen zweier Staaten, zweier Kulturen und Sprachen in irgendeiner Weise wirksam wird. Wir wissen auf diesem Gebiet der Affekte bei der Begegnung von Vertretern zweier Völker noch zu wenig Genaues, um eine exakte Analyse liefern zu können. Erste Untersuchungen [17]) und Erfahrungen aber lassen einige Aussagen über diesen so schwierigen, doch bedeutsamen Komplex durchaus zu.

3.2.1 Wer Schülern fremder Sprache als Mittler seiner eigenen Sprache gegenüber auftritt, muß diesen Vermittlungsvorgang auf die bestmögliche didaktisch-methodische Weise vornehmen, d. h. der Lehrer muß unter Auswertung linguistischer und lernpsychologischer Einsichten seinen Deutschunterricht so

[17]) Vgl. Literaturhinweise bei G. Keller, Die Änderung kognitiver Urteilsstrukturen durch einen Auslandsaufenthalt.
In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Dortmund, Heft 4/70, S. 372 ff.

gestalten, daß der Schüler tatsächlich zu einem Lernerfolg gelangt. „Wirkliche Befriedigung werden wir nur den Schülern verschaffen können, die von unserer Schule abgehen in dem Bewußtsein, dort Deutsch gelernt zu haben und Deutsch zu können, alle anderen entlassen wir, trotz der guten Note, mit dem Stachel der Unsicherheit oder gar mit innerlicher Resignation vor dem Deutschen, bei dem man zwar „durchgekommen" ist, das man aber nie ganz „geschafft" hat[18])." Deswegen kommen der Entwicklung eines Unterrichtswerks für Deutsch als Fremdsprache und der Ausbildung der Lehrkräfte so entscheidende Bedeutung zu, da es nicht nur um eine unterrichtstechnische Verbesserung geht, sondern darum, dem fremdsprachigen Schüler das Gefühl und die Sicherheit zu vermitteln, daß er von einem *Könner* — als Sprecher der Zielsprache und als Lehrer — betreut wird, der ihn zum Erfolg führt. Diese anthropologische Dimension im Vermittlungsverhältnis hat großen Einfluß auf Lernhaltung und Lernerfolg. Die Kleinformen der Leistungsmessung tragen ihren Teil dazu bei, daß die vorerst noch unvermeidbaren Noten nicht als Sanktionen eines Ausländers empfunden werden müssen, sondern als Sachzwang. Denn wer als Vertreter der Fremdsprache das Erlernen dieser Sprache zu sehr in ein System von Sanktionen einbettet, baut im Bereich des Affektiven Hindernisse auf, die den Lernerfolg negativ beeinflussen. Die Schaffung eines Sprachdiploms in drei Stufen wird einen weiteren wertvollen Beitrag leisten, die Lernziele zu präzisieren und die Prüfungsformen zu objektivieren. Unabhängig von diesen von außen kommenden Hilfen läuft das Lernen der fremden Sprache über den personellen Vermittler, der in seiner Rolleneigenschaft als Könner und als Werber für die deutsche Sprache den Lernprozeß entscheidend zu fördern vermag.

3.2.2 Die pädagogische Diskussion über den Führungsstil des Lehrers im Unterricht hat mit den Aussagen von R. und A. Tausch[19]) Richtung und einen relativen Abschluß gefunden. Da das Verhalten des Mittlers große Bedeutung hat, muß gerade der deutsche Lehrer im Ausland bemüht sein, den sozial-integrativen (demokratischen) Führungsstil zu realisieren, denn er steht ja mit seinem Verhalten stellvertretend für die Kultur, die Sprache, das Land, das er in seinem Unterricht anbietet. Wie Deutschland und die Deutschen durch den einzelnen Schüler eingeschätzt werden, hängt weitgehend vom Lehrerverhalten, zu dem als wesentlicher Bestandteil der Führungsstil des Unterrichts gehört, ab, denn im Verhalten liegt nun einmal Botschaft. Mag es dem einzelnen Lehrer angenehm sein oder nicht, er ist für seine Schüler Repräsentant Deutschlands, der deutschen Sprache, der deutschen Kultur und wird als solcher gemessen. Und niemand von uns will gerne als zu leicht befunden werden oder ein unrichtiges Bild von den Deutschen vermitteln.

3.2.3 Jeder deusche Lehrer, der im Ausland Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, ist also für seine Schüler ein Informant über Deutschland und die Deutschen. Es genügt heute sicher nicht mehr, dies informell und indirekt

[18]) G. Lemberg de García, Die Begegnungsschule — Forderung und Wirklichkeit. In: DdLiA, Heft 4/1969, S. 93.

[19]) R. und A. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen ^{5}1970.

zu sein. Eine formelle Informationskunde über die deutschsprachigen Länder wird notwendig, wenn man Deutsch als Fremdsprache ernst nimmt[20]). Die Informationskunde muß davon ausgehen, daß für den Schüler die Schule das eigentliche Informationsmedium ist, d. h. der Unterricht muß viele Informationen über das deutsche Leben und seine Probleme enthalten, und zwar für die Sichtweite von Ausländern. Deutsche Probleme betreffen den Schüler nicht existenziell, wer eine derartige Betroffenheit unbewußt von seinen Schülern erwartet, hegt unberechtigte Erwartungen und kann aus seiner Erwartungsenttäuschung den Schülern unrecht tun, die durch ein derartiges Lehrerverhalten wiederum ihre eigene Sprache, ihre eigene Kultur, ihr eigenes Land als unterbewertet empfinden, was dann weiter zum Aufbau affektiver Barrieren gegenüber dem Deutschen führt. In gleicher Richtung liegt es, nur noch um eine Stufe gefährlicher in der Auswirkung, wenn deutsche Literatur, deutsche Problemlösungen und was es sonst noch sein mag, als vorbildlich hingestellt werden. Vergleiche, vor allem wenn der eigene Informationsstand über die Verhältnisse des Gastlandes nur oberflächlich und meist sekundär ist, zwischen deutschen und nationalen Verhältnissen sind als didakisches Mittel nur dann geeignet, wenn man eine klare Vorstellung über das Ziel hat, das durch den Vergleich erreicht werden soll, und es sicher ist, daß mit diesem Vergleich keine Herabsetzung des Eigenen der Schüler verursacht wird. Dinge wirken durch sich selbst, nicht durch Deklamationen. Die anthropologische Dimension in der Informationskunde zeigt sich also sowohl bei der Stoffauswahl als auch bei der Art der Darbietung und nicht zuletzt in der Weise, wie deutsche Dinge und Verhältnisse in Bezug zu denen des Landes gesetzt werden. Ein optimaler Effekt wird immer dann erzielt, wenn sich der deutsche Lehrer bewußt bleibt, daß seine Schüler eine andere Eigensprache und Eigenkultur besitzen, daß er für sie der Repräsentant einer Fremdsprache und Fremdkultur ist. Kritisches Bewußtsein gegenüber den eigenen Verhältnissen kann der deutsche Lehrer nur dadurch fördern, indem er in seinem Unterricht mit dessen speziellen Inhalten und Perspektiven und durch sein Verhalten versucht, generell kritisches Bewußtsein zu entwickeln.

Ein Deutschunterricht, in dem die Information über die deutschsprachigen Länder — ohne Ausklammerung der politischen Problematik — eine wesentliche Rolle spielt und in dem die Erreichung einer gekonnten Beherrschung der deutschen Sprache erklärtes Ziel ist, wird in dem Verhältnis von Zeitaufwand und Unterrichtsinhalten eine Verschiebung vornehmen müssen, indem die im Grunde muttersprachlich konzipierte „Behandlung" von Literatur und Literaturgeschichte Anteile abgeben muß. Dies wird manchem Lehrer aufgrund seiner bisherigen Unterrichts- und Bildungsvorstellungen nicht leichtfallen. Aber soll der Terminus „Deutsch als Fremdsprache" keine Leerformel bleiben, so ist eine derartige Verschiebung zwangsläufige Folge der prinzipiell veränderten Einstellung zum Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler an Auslandsschulen.

[20]) Mit den Fragen und Problemen einer Informationskunde über die deutschsprachigen Länder im Fach Deutsch als Fremdsprache wird sich ein späterer Beitrag in dieser Zeitschrift befassen.

4.1 Alles, was bisher gesagt wurde, ist im Grunde nichts anderes als die Konkretisierung, die Variation und Differenzierung von zwei prinzipiellen Einsichten, die möglichst Verhalten produzieren sollen. Durch die Wiederholung wird weder eine falsche Sache richtig noch eine richtige Sache falsch; es wird durch sie aber die Dringlichkeit sichtbar, die einer Sache zugemessen wird. In diesem Sinne sind auch die abschließenden Überlegungen zu verstehen.

Die beiden Einsichten sind:

Das Deutsche ist für den fremdsprachigen Schüler eine fremde Sprache und eine fremde Kultur.

Die Eigenkultur und Eigensprache des Schülers, die für den aus Deutschland kommenden Lehrer Fremdkultur und Fremdsprache sind, haben Anrecht auf Anerkennung und Achtung durch den ausländischen Lehrer, der seine eigene Sache und Kultur mit den Forderungen eines Hauptfaches in der Schule vertritt.

In der reflektierenden Darlegung mag das einleuchtend und auch einfach erscheinen. Die noch immer herrschende Wirklichkeit an den deutschen Auslandsschulen zeigt das Gegenteil an. Die sozio-kulturellen und politischen Verhältnisse der Umräume unserer Schulen haben sich tiefgreifend gewandelt, so daß die alte Siedlerschule sich überlebt hat; ihr Wert liegt in der Geschichte, er ist Geschichte. Eine Schule, die heute in einem anderen Land für fremdsprachige Schüler anderer Nationalität Deutsch und deutschsprachigen Unterricht anbietet, muß von diesen neuen Voraussetzungen ausgehen. Orientiert sie sich noch an den überkommenen Bildungsvorstellungen oder gar an innerdeutschen, so ist der Schritt von der kulturpolitisch sinnvollen Aktion zu einer modernen Form des Sprachimperialismus nicht weit[21]). Ihm unbewußt zu huldigen dürfte unter dem vertretbaren intellektuellen Niveau liegen, ihn sehend zu dulden ist politisch töricht und gefährlich. Ratzinger hat in einer theologischen Abhandlung das anthropologische Prinzip des Für definiert, demzufolge es eine Grundweise menschlicher Existenz ist, nicht nur geben zu wollen, sondern auch bereit zu sein, von anderen zu empfangen[22]). Dieses anthropologische Prinzip sollte maßgeblich das Verhalten des deutschen Lehrers an einer Auslandsschule bestimmen, soziologisch ausgedrückt: es gehört einfach zu seiner Rolle, die er mit seinem Vertrag übernommen hat.

4.2 Die in diesem Aufsatz niedergeschriebenen Überlegungen sind zum großen Teil sachlicher Natur; sie enthalten aber auch polemische, zum Teil bittere Bemerkungen. Alles zusammen soll dazu beitragen, den Wandel im didaktischen Denken voranzutreiben, denn von dem veränderten Selbstverständnis des Deutschunterrichts für fremdsprachige Schüler an Auslandsschulen

---

[21]) Es wäre wohl ergiebig, viele der im letzten Jahrzehnt veröffentlichten Äußerungen über Auslandsschulen und den Deutschunterricht an ihnen ideologiekritisch zu untersuchen. Der Anteil an Aussagen, die einen Sprachimperialismus manifestieren, wäre bestürzend hoch, wie eine erste Voruntersuchung ergeben hat. Aber eine derartige Aufrechnung führt in der Sache kaum weiter.

[22]) J. Ratzinger, Einführung in das Christentum, München 1968, S. 207.

durch deutsche Lehrer hängt ein Großteil der kulturpolitischen Wirksamkeit dieser Schulen ab.

Es sind auch keine hyperidealen Forderungen, die hier aufgestellt worden sind, sondern Verhaltensformen, die sich notwendig aus der speziellen Rolle des Mittlers ergeben.

In seinem Buch „Homo sociologicus" gibt R. Dahrendorf in schematischer Form die Beschreibung einer bestimmten Rolle, die jemand zu übernehmen hat[23]). In Anlehnung an dieses Schema wird versucht, eine Rollenbeschreibung des deutschen Lehrers, der das Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichtet, vorzunehmen.

Art der Erwartungen durch die	Art der Sanktionen Schüler positiv	— negativ	Verhaltensformen des deutschen vermittelten Lehrers im Deutschunterricht mit fremdsprachigen Schülern an Auslandsschulen
Muß-Erwartungen	Akzeptieren von Lehrer und Fach Lernfolgsamkeit	Verachtung Aggression Boykott von Lehrer und Fach	Fachkönnen Auswahl schüler- und situationsgerechter Inhalte Anwendung angemessener Arbeits- und Leistungsmessungsformen Mühewaltung bei der Vorbereitung höfliche Umgangsformen
Soll-Erwartungen	Sympathie zum Lehrer beliebtes Fach Lernbereitschaft	Antipathie gegen Lehrer Ablehnung des Fachs	Gerechtigkeit und Fairneß Gewähren individueller Lernhilfen Achtung vor der Heimat des Schülers und seiner Lebensumstände keine Überbetonung des Deutschen sozial-integrativer Führungsstil
Kann-Erwartungen	persönliche Wertschätzung des Lehrers Sympathie für das Deutsche Lernfreude	Gleichgültigkeit gegenüber Lehrer und Fach	Unterscheidung: Eigen-, Fremdsprache/-kultur Beherrschen der Landessprache Öffnung für das Leben des Landes (rezeptiv-positiv) Zusammenarbeit mit Vertretern des Landes (kooperativ-produktiv)

[23]) R. Dahrendorf, Homo sociologicus, Köln/Opladen, 6. Aufl. 1967, S. 28 ff.

Deutschunterricht im ehemals französischen Afrika (I)

Nach einem Vortrag gehalten am 15. 9. 1969

von Manfred Schroeder, Abidjan (Elfenbeinküste)

Seit kurzem hat das Auswärtige Amt die Aufgabe übernommen, den Deutschunterricht in den frankophonen Staaten Afrikas zu fördern. Es gab schon vor der Unabhängigkeit dieser Länder (1960) Deutschunterricht an einigen französischen Gymnasien; er wurde von französischen Deutschlehrern erteilt. Er war gering im Umfang und soll jetzt auf Wunsch der jungen Staaten, die dabei sind, ihr höheres Schulsystem zu erweitern, ausgedehnt werden. So entsendet das Auswärtige Amt auf Bitten dieser Länder deutsche Lehrer, die dann eines Tages von einheimischen Deutschlehrern ersetzt werden sollen. Ich bin seit 1966 an der Ecole Normale Supérieure in Abidjan tätig, einer Hochschule zur Ausbildung von Lehrern an höheren Schulen [1]), wo ich eine Abteilung für zukünftige afrikanische Deutschlehrer einzurichten hatte. Meine Kontakte zu den Schulen des Landes — wo die Studenten unserer Hochschule Praktika ableisten — und zu den Verantwortlichen der Schulaufsicht haben mir manche Beobachtungen ermöglicht, die für die künftig ausreisenden Deutschlehrer von Nutzen sein könnten. Meine Bemerkungen sind bewußt kritisch, aber keineswegs polemisch: zeitgemäß zu unterrichten in einem Afrika, das seinen Rückstand schnellstens aufholen will, bedeutet für alle, pädagogisches Neuland zu betreten.

Meine Darstellung umfaßt drei Teile:

I. die allgemeine schulische Situation,

II. Probleme des Deutschunterrichts an Afrikaner im besonderen,

III. Fragen der Lehrbücher.

I. Der in Afrika ankommende deutsche Lehrer trifft auf ein bereits fest verankertes Schulwesen: es ist das von Frankreich geerbte System. Es zeigt mit wenigen Abwandlungen das, was man auch in Paris oder Bordeaux antrifft; Schulaufbau, Lehrpläne, Methoden, Zensierung, Prüfungen, alles ist naturgetreu exportiert worden. Beinahe 20000 französische Lehrkräfte arbeiten in Afrika (Nordafrika eingeschlossen) und gewährleisten die Kontinuität des Unterrichts, bis die Einheimischen in genügender Zahl zur Verfügung stehen: dies dürfte aber noch Jahrzehnte dauern. Die Lehrerschaft der Grundschulen ist zwar schon afrikanisiert,

[1]) Ecole Normale Supérieure (E.N.S.) in Abidjan/Elfenbeinküste, von der UNESCO 1962 geschaffenes Hochschul-Institut zur Ausbildung afrikanischer Lehrer an höheren Schulen (die bis dahin fast völlig fehlten). Zwei Abteilungen: 1) künftige Lehrer der Unter- und Mittelstufe, etwa Mittelschullehrer; haben 2 Fächer zu studieren, dazu Pädagogik, Psychologie und Soziologie. Seit 1966 Abteilung für Deutsch, erste Absolventen (4) Juni 69; 1 Vor-Jahr, 2 Hauptstudienjahre, dazu für die Germanisten 1 Jahr Goethe-Institut in Deutschland (vorläufige Regelung). Etwa 180 Studenten, davon 20 mit Deutsch. 2) künftige Oberstufenlehrer (licenciés, certifiés). Diese Studenten sind nur zum Teil an der E.N.S. (5 Wochenstunden) für Päd.-Psych./Soziol. und Fachdidaktik/-methodik. Die übrige Zeit (15 Stunden) an der Universität, Deutsch seit 1967. Etwa 160 Studenten, 7 in Deutsch.

allerdings oft überhastet, ohne gründliche Ausbildung. Die Lehrer der Lycées und Collèges sind hingegen zu über 80 % Franzosen.

Dem nach Afrika ausreisenden deutschen Lehrer kann man nur diesen Rat geben: sich genauestens über das französische Schulwesen zu unterrichten, die französischen Sprachkenntnisse wenn nötig zu vervollkommnen und sich in dieses vorgefertigte, scheinbar monolithische System einzufügen.

Ein absolutes Anpassen wäre indes nicht im Dienst der Sache: zuviel Kritik ist in den letzten Jahren geübt worden: der Unterrichtserfolg an afrikanischen Schulen ließ ganz einfach zu wünschen übrig. Viel zu viele Schüler mußten vorzeitig die Schulen verlassen oder erreichten durch zu häufiges Sitzenbleiben nicht die Abschlußklasse. Das ist in der sechsjährigen Grundschule der Fall, wo nur etwa ein Viertel der Anfänger zum Abschluß-certificat gelangt, vor allem jedoch auf den höheren Schulen. Als Beispiel diene das Jahr 1967: 284 erfolgreiche Abiturienten, 7 Jahre vorher, in der ersten Klasse der höheren Schule, waren es 4513 [2]). Das bedeutet eine Erfolgsquote von etwa 6 % (davon aber noch ein Teil Franzosen, die dem Lande nicht mehr zur Verfügung stehen werden). Selbst wenn man die scharfe Auslese von Frankreich her kennt, ist man über diese schlechten Ergebnisse überrascht. Die mangelnde Beherrschung der französischen Sprache war dabei oft der Ausgangspunkt des schulischen Versagens.

Die Elfenbeinküste, der es nicht an ungelernten Kräften fehlt, sondern an ausgebildeten, begann langsam und vorsichtig hier und da zu kritisieren: vielleicht lag es nicht nur an den Schülern selbst, sondern an falschen, den afrikanischen Verhältnissen schlecht angepaßten Methoden und Lehrinhalten! 1967 hat der Präsident der Elfenbeinküste, Houphouet-Boigny, bei dem jährlichen Treffen aller Kultusminister der frankophonen Länder Schwarzafrikas laut formuliert, was mancher aus Unsicherheit oder aus Furcht vor Verletzung der Gefühle des ehemaligen Kolonialherrn bis dahin nicht auszudrücken wagte, daß die Schule, so wie sie heute in Afrika funktioniere, nicht das notwendige Ferment für den Fortschritt des Landes sei. Im Gegenteil, sie schaffe durch die große Zahl der „Schulgestorbenen", die dann ohne Abschluß unzufrieden in den Städten herumlungerten, soziale Unruheherde. Zweitens bewirke sie durch ihre von Frankreich kopierten Lehrpläne, daß die jungen Afrikaner ihrem eigenen Lande entfremdet würden und oft nicht bereit seien, für dessen Entwicklung sich einzusetzen. In der Kolonialschule lernten die Afrikaner noch »nos ancêtres les Gaulois«, heute gibt es immerhin mehr oder weniger afrikanisierte Lehrbücher, aber immer noch ist von Afrika und seiner Welt weniger die Rede als von Europa, d. h. Frankreich, — was für einen kleinen Savannenneger eine Art umgekehrter Exotismus ist. Auch die Lehrmethoden sind schlecht angepaßt [3]): Jugendpsychologie und Berücksichtigung des sozialen Hintergrundes der Schüler spielen eine zu geringe Rolle. Entscheidend ist weniger, wie viele Kinder mitkommen, sondern daß der Lehrplan (le »programme«) durchgenommen wird, und der ist meist zu umfangreich und zu wenig kindgemäß, jedoch

[2]) Aus »Eléments pour une Loi Cadre de l'Enseignement«, 1968, Ministère de l'Education Nationale, Abidjan.

[3]) Ich habe selbst drei Kinder in einer elfenbeinischen Staatsschule französischen Ursprungs.

unantastbar. Die Lehrer bedienen sich daher noch oft des Dozierens, d. h. des zeitsparenden Lehrervortrages ex cathedra auf Kosten des Selbst-Findens, der inneren und äußeren Beteiligung der Schüler, des praktischen Einübens. Die Schüler sind zumeist Passivität gewöhnt: sie haben also kaum Gelegenheit, die für Afrikaner so notwendigen neuen Tugenden wie Aktivität und Unternehmensgeist oder moderne Techniken und Fertigkeiten zu entwickeln. Der Unterricht ist abstrakt-intellektuell ausgerichtet und das Auswendiglernen nimmt einen großen Platz ein. All das trägt dazu bei, die anfangs genannten Mißerfolge zu bewirken. Wer allerdings diese post-französische Schule, die in der Elite-Bildung immer noch die dominierende Rolle spielt, erfolgreich durchlaufen hat, der ist zu Hochschulstudien gut gerüstet. Es herrscht völlige Äquivalenz der Schulabschlüsse mit Frankreich.

Wichtiger aber als die Heranbildung einer Auslese scheint mir jedoch — ganz besonders für Afrika — das zu sein, was in Frankreich »la promotion sociale« genannt wird, nämlich die Anhebung der Massen auf einen höheren Bildungsstand, also das quantitative Problem. Überall fehlt es den Staaten an ausgebildeten eigenen Leuten, die Verantwortung tragen können. Die französische »Assistance Technique« umfaßt allein in der Elfenbeinküste etwa zweitausend gutbezahlte Experten, dazu Fachleute anderer Länder oder internationaler Organisationen, und dann die vielen europäischen Privatunternehmer, die noch nicht in genügendem Maße auf afrikanische Mitarbeiter zurückgreifen können.

Die Verkehrssprache des Landes, Französisch, wird in keiner Weise rationell gelehrt. Bisher wurden »langue de culture« und »langue de communication« nicht auseinandergehalten, mit dem Ergebnis, daß die Schüler oft schiefe oder schwierige, angelesene Wendungen gebrauchen, aber das wirklich Grundlegende, die Alltagssprache, nicht zufriedenstellend beherrschen. Die Lehrbücher der Grundschule zeigen keine sinnvolle Progression; häufige Sprachstrukturen stehen in den Texten neben diffizilen und gewollt geistvollen. Die Ergebnisse des »français fondamental«, die seit Ende der fünfziger Jahre vorliegen, also das nach Häufigkeit und Verfügbarkeit ausgewählte sprachliche Grundmaterial, werden noch nicht in den Lehrbüchern berücksichtigt. Aussprache und systematische Übungen werden vernachlässigt. Das Französisch der Schüler ist nicht selten dem Uneingeweihten unverständlich. Es wird Französisch eben nicht als Fremdsprache gelehrt — obgleich wohlbekannt ist, daß weitaus die meisten Afrikaner nur in der Schule französisch sprechen —, sondern man setzte es bisher — welche Schizophrenie — als schon bekannt voraus. Die Lehrer betrieben die gleichen vorwiegend analytischen Übungen *über* die Sprache wie für französische Kinder.

Daß auf diese Weise das Französische Gefahr läuft, in Afrika zu entarten, wird in neuester Zeit von Pädagogen und Politikern anerkannt: dem entgegenwirken sollen jetzt die vor wenigen Jahren in Dakar und Abidjan geschaffenen Institute für angewandte Sprachwissenschaft (Instituts de Linguistique appliquée), von Frankreich und den afrikanischen Staaten gefördert, mit dem ausdrücklichen Ziel, die Lehre der französischen Sprache im afrikanischen Kontext wirksamer zu gestalten. An diesen Instituten werden vor allem vergleichende Untersuchungen betrieben (über das afrikanische sprachliche Substrat und bezogen auf die zu erlernende Verkehrssprache), aber auch Handreichungen für den Lehrer herausgebracht, etwa über Struktur- und Ausspracheübungen; es werden also die Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft für die schulische Praxis nutzbar gemacht.

In mancher Hinsicht könnte auch der Deutschlehrer aus diesen Arbeiten Hinweise erhalten.

Der eigentliche neusprachliche Unterricht in der Elfenbeinküste (Englisch erste Fremdsprache, Spanisch oder Deutsch zweite ab dritter Klasse der höheren Schulen) krankt nach meinen Beobachtungen

1) an der Fülle des Stoffs,
2) an der ungenügenden Berücksichtigung lernpsychologischer Tatsachen,
3) an dem System der Klassenarbeiten und Prüfungen.

Das verbindlich eingeführte Lehrbuch »Allemand Facile« zwingt den Lehrer, in den beiden Anfangsklassen 112 recht umfangreiche Lektionen mit etwa 2100 lexikalischen Einheiten und einer Menge Grammatik durchzunehmen; dies ist aber nur durchzuführen, wenn man nach oberflächlicher Behandlung von Stück zu Stück hüpft. Keine oder kaum Zeit zum Festigen, Einüben, „Einschleifen". Moderne Übungsarten wie Strukturübungen oder systematische Ausspracheübungen werden meines Wissens nicht betrieben. Für eine über den Lehrbuchtext hinausgehende Anwendung des neuen Materials ist keine Zeit. Die mündlichen Leistungen der Schüler sind allgemein schwach; die Schüler, die ich traf, waren unfähig, ein ganz einfaches Gespräch auf deutsch mit mir zu führen. Und dann die schreckliche Aussprache!

Nun zur normalen Deutschstunde — etwas unzulässig vergröbert: Zunächst Abfragen eines oder zweier Schüler, der Lehrer stellt deutsche Fragen über den in der vergangenen Stunde behandelten Text, auf die der betreffende Schüler auf deutsch antworten muß — worauf er eine Zensur erhält. Der Rest der Klasse ist passiv. Dann einige Fragen an die gesamte Klasse. Es folgt die Einführung der neuen Vokabeln nach der einsprachigen Methode (es ist nicht sicher, daß dies immer geschieht!), wobei die Schüler im wesentlichen hören. Die neue Grammatik wird sodann — manchmal auch vor den Vokabeln — durchgenommen, auf französisch, meist im Lehrervortrag durch Beispiele erklärend. Dann wird der neue Text vorgelesen, und einzelne Schüler lesen nach. Anschließend ein Frage-Antwort-Versuch zwischen Lehrer und Schülern (die Schüler selbst sind es nach meinen Beobachtungen nicht gewohnt, selbst Fragen zu stellen). Schließlich die Übersetzung des Stückes ins Französische. In der folgenden Stunde wieder Abfragen und danach gleich Durchnahme des nächsten Textes. Der Schüler muß jetzt alles assimiliert haben!

Interessant war mir die Feststellung, daß das Auswendiglernen — im Gegensatz zu anderen Fächern — im neusprachlichen Unterricht anscheinend verpönt ist; und hier gehört es doch eigentlich hin!

Zensuren und Prüfungen. Wie kommt die Jahreszensur in Deutsch zustande? — Wie in allen Fächern aus dem Mittel der drei Trimester-Zensuren. Die Trimesterzensur wiederum setzt sich aus den Noten einer schriftlichen Klassenarbeit (composition) und zweier »Interrogations« (auf zwei Zeitpunkte im Trimester beschränktes Abfragen) zusammen. Es wird oft bis auf zwei Stellen hinter dem Komma berechnet; eine diese starre Rechnerei berichtigende globale Beurteilung des Schülers gibt es nicht. Die mündliche Mitarbeit während des ganzen Trimesters wird nicht in den Zensuren berücksichtigt. Die Klassenarbeit besteht meist aus einer »version« (Übersetzung ins Französische), einem kurzen »thème« (Über-

setzung ins Deutsche) und der Beantwortung einiger Fragen, die sich auf den Text der version beziehen und von denen eine allgemeinerer Art ist. Ähnlich ist die schriftliche Prüfung des B.E.P.C. (etwa Mittlere Reife), ja auch das baccalauréat (Abitur). Es ist klar, daß die Lehrer ihre Schüler systematisch auf diese alles entscheidenden »compositions« und »examens« vorbereiten, solange der Deutschunterricht davon bestimmt wird, d. h. solange Vernachlässigung der mündlichen Leistung, starres Abfragen, Überbewertung der Übersetzung usw. herrschen. Sie werden einfach nicht umhinkönnen, allen zeitgemäßen Erkenntnissen zum Trotz das aktive Einüben der Sprache einzuschränken. Was die Übersetzung angeht, darf die Tatsache nicht vergessen werden, daß man es hier mit afrikanischen Schülern zu tun hat, deren Muttersprache nicht französisch ist, wodurch meines Erachtens diese Prüfungsart noch fragwürdiger und natürlich auch schwieriger wird, es sei denn man schließt sich der schon mehrmals gehörten These an, daß auch der Deutschunterricht dazu beitragen muß, das Französisch der Schüler zu bessern[4]).

Nun kommt Kritik allerdings nicht nur von uns, die wir die Aufgabe haben, zeitgemäße Lehrer heranzubilden, und dabei mit den im Lande tätigen Lehrern zurechtkommen wollen. Kritik kommt auch von amtlichen französischen Stellen und von Pädagogen der Elfenbeinküste. Am 9. 1. 1969 stand im französischen »Bulletin official de l'Education Nationale« ein Erlaß, nach dem die Benotung von eins bis zwanzig aufgehoben und von einem System von eins bis fünf abgelöst werden soll. Eine ganzheitliche Beurteilung der Schüler soll die durch die punktuellen compositions und interrogations quantitativ errechnete Zensur ersetzen. Auch die Einstufung der Schüler nach den Zensuren soll verschwinden, um keinen krankhaften Ehrgeiz entstehen zu lassen. Die einmalige »composition trimestrielle« wird durch eine Reihe von Kontrollübungen während des ganzen Jahres abgelöst. Dies soll ein Schritt sein, der die herkömmliche Haltung der Lehrer von der mehr quantitativen zur qualitativen, die Gesamtpersönlichkeit sehenden Beurteilung wandeln möge. Leider wird nichts über die traditionellen Prüfungen B.E.P.C. und baccalauréat gesagt, und ein hervorragendes Mitglied der »Commission ministérielle«, die diese Reformen vertritt, M. Sire, stellt fest, daß es in Frankreich keine pädagogische Erneuerung geben werde ohne die Infragestellung der traditionellen Examen. Die Durchführung des Erlasses ist, so liest man dann erstaunt, nicht obligatorisch, sondern der Entscheidung der einzelnen Lehrerkonferenzen überlassen. Dennoch wird sie vom Ministerium lebhaft empfohlen (vivement recommandé).

Was den neusprachlichen Unterricht betrifft, so kommen ebenfalls von Frankreich neue Impulse. Forschungsgremien wie CREDIF (u. a. »Français fondamental«) oder das linguistische Forschungszentrum in Besançon haben in der angewandten

---

[4]) Inzwischen wurden folgende Verbesserungen erreicht: Die mündliche Mitarbeit wird in der Trimesterzensur berücksichtigt (gleiches Gewicht wie die »composition«). Bei der Prüfung des BEPC werden ab 1970 der schriftliche und der mündliche Teil gleich bewertet. In der schriftlichen Prüfung sind die Übersetzungen abgeschafft und durch „positive" sprachliche Leistungen ersetzt worden, z. B. ausführliche Beantwortung von Fragen, Zusammenfassung, kleiner „Aufsatz". Dadurch sind Voraussetzungen geschaffen worden, daß auch im Unterricht mehr Wert auf die aktive Sprachbeherrschung gelegt werden kann.

Sprachwissenschaft Ergebnisse erzielt (»exercices structuraux« etc.), die den traditionellen Unterricht eigentlich beeinflussen müßten. Im abgelegenen Afrika wird es vermutlich länger dauern. Es bereisen allerdings modern denkende Oberschulräte das frankophone Afrika und halten informative Vorträge (z. B. M. Evrard, Inspecteur Général für Englisch). In manchen Staaten, so in der Elfenbeinküste, gibt es einen »Service Pédagogique«, der solche pädagogische Unterrichtung in handfeste methodische Hinweise ummünzt (fiches pédagogiques) und dann deren Ausführung durch gelegentliche Reisen seiner »Conseillers Pédagogiques« überwacht. In diesem »Service« gibt es — neben anderen — Fachleute für Mathematik und Englisch, die wirklich auf dem laufenden sind. In diesen Fächern sind auch bereits Ansätze zur Modernisierung spürbar. Wir an der E.N.S. arbeiten mit dieser Einrichtung zusammen und sind entschlossen, im kommenden Jahr nach dem Muster der Weisungen für Englisch Vorschläge für einen modernen Deutschunterricht zu erarbeiten.

Die Afrikaner selbst haben in den letzten Jahren einige Teilverbesserungen eingeführt (z. B. Afrikanisierung des Geschichts-, Erdkunde- und Biologieunterrichts). Es ist ferner eine »Commission ivoirienne pour la Réforme de l'enseignement« gebildet worden. Sie hat (noch geheime) Pläne für ein vom französischen Vorbild abweichendes Schulsystem entwickelt und will vor allem einen verbindlichen berufsbildenden Schulzweig einführen, worin die an den allgemeinbildenden Schulen Gescheiterten aufgenommen werden. Woher aber die technischen Lehrer nehmen? Man will sogar bis zu einem elfenbeinischen Abitur kommen, das dem französischen zwar gleichgestellt, aber inhaltlich von ihm verschieden sein soll. Dieser Reformausschuß wird sich aber nicht über die Realitäten hinwegsetzen können: das Schulwesen kann nur funktionieren, wenn die Lehrer, die Frankreich entsendet, im Lande bleiben (1968/69 etwa 1200), und diese werden den Geist der Erziehung weiter bestimmen.

Die Begegnung deutscher und spanischer Schüler an deutschen Auslandsschulen

Von Dr. Manfred Scholz, Trier

In der Pause auf dem Schulhof einer deutschen Auslandsschule großes Geschrei. Zwei Jungen prügeln sich, die übrigen stehen herum und feuern an durch rhythmische Zurufe, aus allen Ecken strömen die Schüler herbei. Der aufsichtführende Lehrer kämpft sich durch die Menge. „Er packte uns am Arm, schimpfte und wollte gleich mit uns boxen. Wir erklärten ihm, daß wir nur gespielt hätten, aber das verstand er nicht."

Vor 5 Minuten schon hat es geklingelt. Der Lehrer ist noch nicht da. Ein deutscher Schüler will das Fehlen weisungsgemäß dem Direktor melden. Verächtlich blicken ihm seine spanischen Mitschüler nach und lachen hinter ihm her. „Auf eurer Insel ist nichts los", erklärt ein deutscher seinem spanischen Mitschüler. Der braust auf, fuchtelt mit den Armen, schreit: „Keine Beleidigung, bitte!" und ein anderer: „So, jetzt singen wir keine deutschen Lieder mehr!" Kopf-

schüttelnd steht der deutsche Schüler da, doch zwei Minuten später haben die Spanier alles vergessen.

„He, du Quadratkopf!" ruft ein spanischer einem deutschen Schüler zu. Der fühlt sich beleidigt, zieht sich zurück, spricht nicht mehr mit seinen spanischen Kameraden, ist nachtragend oder wird wütend. „Deshalb gefällt es uns, die *Deutschen zu* ärgern", stellt ein spanischer Schüler fest.

„In einer spanischen Klasse kann man nicht diskutieren. Alle reden durcheinander. Jeder will seine Ideen als erste und einzige anbringen." Das bringt den Lehrer in Verzweiflung. In seinen Augen ist dieses Verhalten respektlos, undiszipliniert, unterrichtsstörend, und er sucht mit Mitteln, die er vom deutschen Schuldienst her als wirksam kennt, dem Durcheinander Einhalt zu gebieten. Daß diese Unruhe und Redefreudigkeit Ausdruck eines anderen Temperamentes sind, bedenkt er nicht.

Auf dem Flur gehen Schülerinnen an ihren spanischen Lehrerinnen vorbei, bleiben stehen, „reden frank und frei mit ihnen, als ob es ihre Freundinnen wären. Jeden Morgen zur Begrüßung gibt es ein Küßchen auf die Wange". Der Deutsche, der vorübergeht, wundert sich. Für ihn ist es selten, daß Schüler so vertrauensvoll mit ihren Lehrern reden.

„Sagen Sie, Herr Kollege, ich denke, dies ist eine Begegnungsschule. Aber ich sehe auf dem Schulhof die deutschen Schüler in Gruppen allein herumstehen, und die Spanier spielen und sprechen auch nur unter sich. Warum reden sie nicht miteinander? Gibt es Verständigungsschwierigkeiten, Aversionen, Vorurteile, unüberbrückbare Unterschiede?"

Ein paar Beispiele, willkürlich herausgegriffen aus der Schulwirklichkeit einer Deutschen Schule in Spanien, in der täglich 75 % spanische Schüler und 25 % deutsche auf der Schulbank nebeneinandersitzen, am deutschen Unterricht teilnehmen, sich dauernd begegnen und doch oft nicht verstehen.

Die Beispiele stammen aus einer Untersuchung von Schülerarbeiten zum Thema: „Du hast deutsche (spanische) Mitschüler. Welche Unterschiede kannst du feststellen?" Die Auswertung dieser Schülerarbeiten der Deutschen Schule Sta. Cruz de Tenerife ergab interessante Einblicke in den Charakter und die Mentalität spanischer Schüler und ihr Verhältnis zu ihren deutschen Mitschülern und umgekehrt. Die Aussagen sollten die Auslandslehrer und die, die für ihre Vorbereitung auf den Auslandsschuldienst verantwortlich sind, nachdenklich stimmen und nach Wegen suchen lassen, wie wir den Zugang zum anderen finden können. In ihren Antworten erteilten die Schüler eine kleine Lektion praktischer Völkerkunde, die dem Auslandslehrer, dem Schüler, der neu an eine Auslandsschule kommt, den Eltern, die sich an einem Auslandsschulort ansiedeln, helfen kann, anfängliche Schwierigkeiten zu überwinden und ein gutes Verhältnis zu den Menschen des Gastlandes zu finden.

Wir erfahren, daß das Zusammenleben von deutschen und spanischen Schülern gar nicht so problemlos ist, wie es den Anschein hat. Man hört oft: Kinder vertragen sich schnell, haben keine Vorurteile, kennen keine Schranken, die aus der Verschiedenheit ihrer Herkunft resultieren. Doch hierauf geben die Schüler selbst eine Antwort, die hier nur knapp zusammengefaßt werden kann.

Die Spanier heben als besondere Eigenschaften der Deutschen hervor: große Pünktlichkeit, Gründlichkeit, Ausdauer und ungewöhnliche Verschlossenheit. Fast sind sie zu perfekt und korrekt in ihrer systematischen Arbeitsweise, zu ernst und grüblerisch für die spanische Mentalität. „Diese Menschen mag ich nicht sehr gerne, sie machen mich nervös", schreibt eine spanische Schülerin. „Die Deutschen sind fast ohne Ausnahme viel ruhiger als wir. Sie haben eine gute Eigenschaft: sie können sich mehr beherrschen als wir." Aber sie sind langsamer, brauchen mehr Zeit, um sich zu entscheiden, wägen zu sehr ab. Sie entschließen sich nicht zu spontanen Handlungen: „Wir konnten mit ihnen nie einen Streich machen. Wenn wir zu schwänzen versuchen, machen sie nicht mit." Sie haben mehr Respekt vor dem Lehrer, haben Angst vor Strafe.

Immer wieder stellen die spanischen Schüler fest, daß ihre deutschen Mitschüler wenig Humor haben. „Sie verstehen unseren Spaß nicht und glauben, daß alles ernst gemeint ist, was wir sagen." Da sie den Spaß der Spanier nicht richtig verstehen oder einordnen können, sind sie schnell beleidigt, nachtragend und nur zögernd bereit, sich wieder zu versöhnen.

Sind nur wenige deutsche Schüler in einer Klasse, so ist die Bereitschaft groß, sich in jeder Hinsicht anzupassen. Es gibt kaum einen deutschen Schüler, der die Landessprache einigermaßen richtig beherrscht und deutsch mit seinen spanischen Mitschülern redet. Wo stärkere Gruppen deutscher Schüler in den Klassen sind, ist die Absonderung von den Spaniern groß, besonders wenn sie der Sprache noch nicht mächtig sind oder aber auch aufgrund der nationalen Gruppenbildung sich nicht um Kontakte bemühen. „Wir haben das Gefühl, daß sie nicht mit uns sprechen wollen", ist die Meinung vieler Spanier. Geht der Kontaktanstoß von ihnen aus, so versuchen sie es meist auf spanisch. „Wir können uns nicht gut mit den Deutschen unterhalten wegen der Sprache". Sie haben Angst, deutsch zu sprechen, weil sie viele Fehler machen. „Eine schlechte Sache ist, daß die deutschen Schüler über das schlechte Deutsch lachen, das die Spanier sprechen." Ein anderer schreibt: „Wir könnten uns schon auf deutsch mit ihnen unterhalten, aber nach den Deutschstunden haben wir in der Pause keine Lust mehr, deutsch zu sprechen."

Die spanische Umwelt wirkt mit der Zeit so stark auf die deutschen Schüler, daß sie von ihr aufgesogen werden oder sich anpassen, um nicht isoliert zu werden. Sie nehmen allmählich Sprache, Mimik und Gestik der spanischen Mitschüler an.

Was sagen die Deutschen über ihre spanischen Mitschüler?

Ihrem Wesen nach sind sie temperamentvoller, lebhafter, redefreudig und unbekümmerter und freier im Umgang mit Erwachsenen und Lehrern. Das ist mit auf ihre ungebundenere Erziehung in der spanischen Familie zurückzuführen, die dem Kind generell mehr Freiheit einräumt, es stärker anerkennt als bislang in deutschen Familien. „Wenn ein Spanier eine gute Nachricht bekommt, springt er vor Freude in die Luft und sagt es anderen. Dann freuen sich alle und machen ein großes Geschrei." „Ja, die Spanier reden viel und sind lauter und fast immer unruhiger. Ermahnt ein Lehrer einen spanischen Schüler, so kann man zu 99 % sagen, daß es wegen des Redens ist." Das Mitteilungsbedürfnis und die innere Anteilnahme, die Erregbarkeit und Begeisterungsfähigkeit des Spaniers sind stärker ausgeprägt. Immer auch hat er viele Freunde, versteht sich mit allen gut, während der Deutsche meistens nur einen Freund hat, dem er sich anvertraut. Häufig sind

die Spanier rechthaberisch, es geht ihnen weniger um einen Austausch von Gedanken, sie suchen lediglich die eigenen vorzubringen, die sie mit allen Mitteln der Improvisation immer wieder unterstreichen.

Eine natürliche Abwehrhaltung wird noch durch den nationalen Stolz des Spaniers gestärkt. Er kann eine Wand zwischen Lehrer und Schüler errichten, die der Lehrer kraft seines Auftrages nicht einzureißen vermag. Größte Objektivität und Gerechtigkeit sind am Platze, wenn es Streit zwischen deutschen und spanischen Schülern gibt; dann darf der deutsche Lehrer nicht den Spanier, der spanische Lehrer nicht den Deutschen bestrafen.

Die deutschen Schüler heben immer wieder die Kameradschaft der spanischen Mitschüler hervor. Die Klasse hält auch fest gegen den Lehrer zusammen, der es versuchen sollte, nach dem Motto *divide et impera* die nationalen Gruppen oder einzelne gegeneinander auszuspielen. „Behandelt ein Lehrer ungewollt einen Schüler nicht gerecht, protestiert die ganze Klasse. Wenn sich die Spanier im Recht fühlen, nehmen sie kein Blatt vor den Mund. Schüchternheit ist unbekannt. Mich wundert die Offenheit, mit der sie jedem ihre Meinung sagen."

Sie sind sehr selbstbewußt. Groß ist ihr sprichwörtlicher Stolz und die Liebe zu ihrer Heimat und ihrem Vaterland. Auch der Lehrer sollte es vermeiden, schlecht über Spanien zu sprechen, dessen Gast er ja ist. „Bei meinen deutschen Mitschülern habe ich gemerkt, daß sie oft glauben, sie seien besser als wir. Sie sprechen schlecht über Spanien und loben Deutschland. Sie merken nicht, daß das verletzen kann."

Im Unterricht bewundern die deutschen Schüler die Arbeitskapazität ihrer Mitschüler, die das deutsche u n d das spanische Lehrprogramm zu erfüllen haben und vor allem in den höheren Klassen vormittags 6 und nachmittags 3 Stunden Unterricht absolvieren. „Ich frage mich oft, wann und wie lernen die Spanier diese dicken Bücher auswendig. Sie schlafen wenig und haben während der Woche überhaupt keine Zeit. Wir klagen schon über die (spanische) Literatur und die deutschen Fächer, aber was sollen die armen spanischen Kinder sagen, für die das ja nur ein Teil dessen ist, was sie zu lernen haben! Aber sie klagen fast nie und sind immer lustig und ausgelassen!"

Kritisch stehen sie den beiden Lehrmethoden gegenüber: der spanischen Memoriermethode (noch überwiegend in Gebrauch, obwohl der Lehrplan von 1967 in seinen methodischen Anweisungen u. a. hervorhebt, daß die Schüler aktiv zur Mitarbeit herangezogen und denken lernen sollen) und der deutschen Arbeitsweise, die sie vorziehen, weil man an der Deutschen Schule lernt, „wie man richtig lernen muß, nicht auswendig, sondern mit dem Kopf (denken)." Es erscheint sinnvoll, das gut geschulte Gedächtnis der Spanier auch im deutschen Unterricht einzusetzen. Auch die Lernhaltung und Einstellung der spanischen Schüler zu Schule und Unterricht könnten sich positiv auf die deutschen Schüler auswirken, wenn man sie angemessen transformiert.

Diese wenigen Hinweise müssen genügen, um in die Problematik einzuführen. Die Schüleraussagen sollten ernst genommen werden, um die Hindernisse aus dem Wege zu räumen, die oft einer echten Begegnung im Wege stehen. Sie vollzieht sich, wie wir sahen, im Schulalltag durchaus noch nicht unter dem Blickpunkt der Begegnung zweier Kulturen im Geiste gegenseitigen Verstehens und gegenseitiger

Achtung. Sie vollzieht sich auch nicht im Unterricht unter den Augen des Lehrers, sondern dann, wenn er es nicht sieht: in der Pause, auf dem Hof usw., in der Regel also dann, wenn die Schüler unter sich sind.

So erfährt der Lehrer auch wenig von ihren Auswirkungen. Er kann kaum fördernd oder versöhnend, ausgleichend oder erklärend eingreifen, weil er seine Schüler nicht genügend kennenlernt. Im Urteil der Schüler überwiegen in diesem Alter (10—16 Jahre) die „Untugenden", die zu Ablehnung und Distanz, zu Überheblichkeit oder Unsicherheit führen. Das Trennende herrscht vor, das Verbindende wird noch nicht gebührend erkannt. Sollen die Schüler in einer echten Gemeinschaft zusammenleben, so müssen neue Wege und Formen gefunden werden.

Wenn im Zuge der Neuorientierung der auswärtigen Kulturpolitik auch der Standort der deutschen Schulen im Ausland neu bestimmt wird (vgl. Auslandskurier Nr. 1 Jan. 71), wenn neue Modelltypen erstellt werden (vgl. Onnen, Deutsche Auslandsschulen und ihre Struktur im Rahmen einer deutschen Kulturpolitik im Ausland, DdLiA Heft 9/1970 S. 231 ff.), die u. a. auf der Voraussetzung beruhen, daß die Schulen sich als „Wir-Gruppen" und nicht als „Missionsschulen" verstehen, die sich an den Erwartungen und Bedürfnissen des Gastlandes und der Bundesrepublik orientieren, wenn wir „den Zugang zum anderen finden müssen" und über jeden ihrer Schüler zugleich eine große Familie ansprechen sollen, dann genügt es nicht, sich um Strukturänderungen, Auswahlverfahren, Unterrichtsprogramme und Lehrpläne, bilaterale Vereinbarungen, Einrichtung und Ausstattung sowie Standortfragen Gedanken zu machen, sondern es müssen noch weitergreifende Bedingungen erfüllt werden, die als Ergänzung zum bereits Vorgeschlagenen verstanden sein wollen und sich vorwiegend aus der Forderung ergeben, daß wir Zugang zum anderen finden müssen. Es erscheint mit aus diesem Grunde notwendig:

a) eine Völker- und Charakterkunde zu erstellen, zu der die Psychologie, die Erziehungs- und Sprachwissenschaften ihren Beitrag leisten sollten;
b) die physische und psychische Entwicklung des deutschen und spanischen Kindes zu vergleichen, um Entwicklungsdifferenzen kalkulieren zu können;
c) die religiösen, familiären und sozialen Verhältnisse zu untersuchen mit dem Ziel, die soziologische Struktur und Umwelt zu erfassen, um die Schüler wirksam ansprechen zu können;
d) das deutsche und spanische Schulsystem miteinander zu vergleichen, um die Nachteile beider Systeme auszuschalten und ihre Vorteile zu optimaler Entfaltung durch gegenseitiges Geben und Nehmen zu bringen, um in den Anforderungen den Besonderheiten der Schule und ihrer Schülerschaft gerecht werden zu können.

Diese Aufgaben, der Bildungsforschung übertragen, könnten den Mangel an zweckgerichteter Vorbildung der Lehrer beheben und mithelfen, sie zu geistig und menschlich hochqualifizierten, sprachen- und landeskundigen, soziologisch geschulten Mittlern zu machen, die ihre Schüler verschiedener Herkunft, Erziehung und Mentalität verständnis- und taktvoll einander näher bringen könnten, um somit auch der neuen auswärtigen Kulturpolitik zu dienen, damit die Begegnung nicht nur „Wunsch, Fiktion oder Oberfläche" bleibt, sondern „tiefreichende Wirklichkeit" wird.

Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Das Auswärtige Amt hat Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik veröffentlicht, die demnächst auszugsweise in der Zeitschrift veröffentlicht werden. Sie enthalten drei Absätze unter den Stichworten: Grundsätze — Maßnahmen — Zusammenarbeit.

2. Prof. Wilhelm Wieczerkowski hat einen Forschungsbericht vorgelegt unter dem Titel

   Erwerb einer zweiten Sprache im Grundschulalter

   Probleme, Möglichkeiten und Grenzen des deutschsprachigen Unterrichts in Auslandsschulen.

   Die Forschungsarbeit, über deren Publizierung noch verhandelt wird, ist mit finanzieller Unterstützung der Zentralstelle angefertigt worden.

3. Zur weiteren Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache an den Auslandsschulen sind die folgenden Arbeitsmittel versandt worden:

   KOMM BITTE I (Einheit 15 bis 24 + Anhang I und II).

   Dazu ein Tonband und ein Satz Bilder.

   GODO — Leseheft für das 2. Schuljahr mit besonderen methodischen Hinweisen für den Einsatz in fremdsprachigen Klassen.

   Arbeitspapier über Kleinformen der Leistungsmessung im fremdsprachlichen Deutschunterricht.

4. Von Mitarbeitern der Zentralstelle wurden die folgenden Dienstreisen durchgeführt:

   H. Schuh, Referent für Deutsch als Fremdsprache, vom 4. bis 29. 3. 1971 Mexiko, Santa Cruz/Bolivien und Buenos Aires

   Fortbildungstagungen über die Arbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache; Abteilungspräsident Onnen

   Teilnahme an der Arbeitstagung der Leiter der deutschen Schulen in Italien vom 25. bis 27. 3. 1971 in Rom;

   OSchR Klemp und OSchR Dr. Veuhoff vom 10. 4. bis 13. 5. 1971
   Schulbesuche und Beratungen in Argentinien, Brasilien und Chile;

   OSchR Becker vom 13. 4. bis 3. 5. 1971
   Schulbesuche in Indonesien, Hongkong und Japan.

5. Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — war auf der III. Interschul 1971 in der Zeit vom 8. bis 15. 5. 1971 in Dortmund mit einem Informationsstand über das Auslandsschulwesen vertreten.

6. Von der Deutschen Schule San Alberto Magno in Barcelona ist bei der Zentralstelle der Jahresbericht 1969/70 als gedruckte Broschüre eingegangen.

7. Auf folgendes wird hingewiesen:
   a) Die Fibel Ina und Udo ist nur noch in Buchform zu haben; Bestellungen einzelner Bogen sind deswegen zwecklos.
   b) Bei der Abwicklung der Alltagsarbeit ergeben sich immer wieder Erschwerungen und damit Verzögerungen, weil Hinweise, die in den verschiedenen Runderlassen gegeben worden sind, nicht beachtet werden. Im Interesse der Auslandslehrer und der Schulen wird deshalb gebeten, die Hinweise in den Rundschreiben und Merkblättern zu beachten.

8. Plan für die Leitung von Prüfungen an Schulen im Ausland durch Mitglieder des Ausschusses für das Auslandsschulwesen (ASCHA) in der Zeit vom 1. 4. 1971 bis 31. 3. 1972.

Rp = Reifeprüfung
Hp = Prüfung von ausländischen Absolventen zur Feststellung der Hochschulreife
Ep = Erweiterte Ergänzungsprüfung
Sp = Schlußprüfung
PL = Prüfungsleiter

Schulen, an denen Prüfungen stattfinden

DS Helsinki, Rp — PL OSchR Dr. Herfurth

DS Stockholm, Rp — PL OSchR Dr. Herfurth

DS Den Haag, Rp — PL OSchR Dr. Krog

Arnold-Jannsen-Schule Steyl/NL, Rp — PL OSchR Dr. Krog

Kolleg St. Ludwig, Vlodrop/NL, Rp — PL OSchR Dr. Krog

Deutsche Abteilung an der Internationalen Schule in Brunssum/NL, Rp — PL OSchR Dr. Krog

DS Brüssel, Rp — PL OSchR Dr. Möller

Internationale SHAPE-Schule, Shape/Fr., Hp — PL OSchR Dr. Möller

DS Paris, Rp — OSchR Dr. Möller

Internationale französische Schulen in Fontainebleau und St. Germain (Abschlußprüfung für deutsche Schüler) — PL OSchR Dr. Möller

DS Mailand, Rp — PL MR Dr. Götz

Istituto Giulia, Mailand, R — PL MR Dr. Götz

DS Genua, Rp, Sp — PL MR Dr. Götz

DS Rom, Rp — PL MR Dr. Götz

DS Barcelona, Rp — PL MR Diehl

DS Bilbao, Rp — PL MR Diehl

DS Madrid, Rp — PL MR Diehl

DS San Sebastian, Sp — PL MR Diehl

DS Valencia, Sp — PL MR Diehl

DS Santa Cruz de Tenerife, Sp — PL Präs. Quack

DS Las Palmas, Sp — PL Präs. Quack

DS Lissabon, Sp, Rp — PL Präs. Quack

DS Porto, Rp, Sp — PL Präs. Quack

Lyceum Alpinum in Zuoz/Schweiz, Rp — PL OSchR Dr. Herfurth

Institut auf dem Rosenberg, St. Gallen/Schweiz, Rp — PL OSchR Dr. Herfurth

Kolleg Stella Matutina, Feldkirch, Rp — PL OSchR Dr. Herfurth

DS Athen, Rp, Hp — PL MR Dr. Wolter

DS Thessaloniki, Hp — PL MR Dr. Wolter

Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara, Sp — PL MR Dr. Wolter

DS Istanbul, Rp — PL MR Dr. Wolter

DS Beirut, Sp — PL OStDirektorin Derichsweiler

DS Teheran, Rp — PL OStDirektorin Derichsweiler

DS Kabul, Sp — PL OStDirektorin Derichsweiler

DS Tokyo, Rp — PL Senatsdir. Dr. Reimers

DS Djakarta, Sp — PL Senatsdir. Dr. Reimers

Deutsche Evangelische Oberschule, Kairo, Rp — PL Landesschuldirektor Prof. Dr. Aßmann

DS der Borromäerinnen, Kairo, Sp — PL Landesschuldirektor Prof. Dr. Aßmann

DS der Borromäerinnen, Alexandrien, Sp — PL Landesschuldirektor Prof. Dr. Aßmann

DS Addis Abeba, Rp — PL Landesschuldirektor Prof. Dr. Aßmann

Höhere Privatschule Windhoek, Ep — PL Landesschuldirektor Prof. Dr. Aßmann

DS Washington, Rp, Sp — PL MR Schröder

DS Mexiko-Stadt, Ep — PL MR Schröder

DS Lima, Ep — PL MR Diehl

Goethe-Schule Buenos Aires, Ep — PL MR Diehl

DS Montevideo, Sp — PL MR Diehl

9. Die Urspringschule, evangelisches Landerziehungsheim (Adresse: 7933 Schelklingen-Urspring), teilte der Zentralstelle mit, daß sie Spanisch als Kernfach in der Reifeprüfung führt. Die Schule verfügt über langjährige Erfahrungen mit Schülern, die von nicht voll ausgebauten deutschen Schulen aus Südamerika kommen und in Deutschland die Reifeprüfung erreichen möchten. Die Urspringschule ist ein staatlich anerkannte Gymnasium.

Offene Stellen

Es ist beabsichtigt, *Fachleiterstellen für Deutsch* als Fremdsprache einzurichten. In Frage kommen Lehrkräfte mit neueren Erfahrungen auf diesem Gebiete. Zweitbewerbungen sind hierfür sehr erwünscht.

Gesucht werden Lehrkräfte für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer mit guten spanischen Sprachkenntnissen.

Für den Dienst an den Europäischen Schulen (Brüssel/Belgien, Mol/Belgien, Karlsruhe/BRD, Varese/Italien, Luxemburg/Luxemburg, Bergen/Niederlande) sucht das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — ständig Lehrkräfte aller allgemeinbildenden Schularten, auch Kindergärtnerinnen (Erzieherinnen) und Jugendleiterinnen (Sozialpädagoginnen). Bewerber müssen willens und geeignet sein, sich in die besondere Aufgabe an diesen Schulen — Integration der verschiedenen nationalen Bildungsvorstellungen in ein europäisches Bildungssystem — einzuarbeiten.

Spätestens zum 1. 8. 1971 ist an der *Europäischen Schule Varese* die Stelle eines *stellvertretenden Schulleiters* (*StR/OStR/StD*) zu besetzen. Für die Übernahme der Stelle kommen nur solche Bewerber in Frage, die bereits über Unterrichtserfahrung an Europäischen Schulen verfügen.

Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen (3×) auf dem Dienstwege an das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens und ein Satz Bewerbungsunterlagen werden direkt an die Zentralstelle erbeten.

Soziale Sicherung der deutschen Fachkräfte im Ausland

hier: Richtlinien für die Gewährung von Ersatzleistungen für Schäden, die infolge kriegerischer oder politischer Unruhen im Gastland entstanden sind.

Der Bundesminister des Innern hat sich mit Schreiben vom 10. September 1970 — D I 6-218 840/2 — damit einverstanden erklärt, daß die „Richtlinien für die Gewährung von Ersatzleistungen an Mitarbeiter der Deutschen Förderungsgesellschaft für Entwicklungsländer (GAWI) für Schäden, die infolge kriegerischer Ereignisse oder politischer Unruhen im Einsatzland entstanden sind", u. a. auch auf deutsche Auslandslehrer angewendet werden.

Die Richtlinien gelten für Auslandslehrer in folgender Fassung:

Für Schäden an beweglichen Sachen eines im kulturellen Bereich Tätigen infolge kriegerischer Ereignisse oder politischer Unruhen können aus Billigkeitsgründen nach Maßgabe folgender Bestimmungen Ersatzleistungen gewährt werden:

1. Als Schäden gelten Beschädigungen sowie die Zerstörung und das Abhandenkommen von beweglichen Sachen, die im Eigentum — einschließlich Anwartschaften — des Mitarbeiters und derjenigen Familienangehörigen stehen, für die das Auswärtige Amt mittelbar oder unmittelbar die Kosten der Ausreise übernommen hat.

   Bargeld darf nur in einem den Umständen des Einzelfalls angemessenen Umfange — höchstens bis zum Betrage der jeweiligen monatlichen Grundvergütung — berücksichtigt werden.

   Schäden an besonders hochwertigen Sachen, deren Mitführen zur Erfüllung der Aufgabe im Einsatzland nicht erforderlich ist, sowie an Schmuck, Kunstgegenständen und Sammlungen werden nicht berücksichtigt.

   Eine Ersatzleistung ist ausgeschlossen, wenn der Mitarbeiter den Schaden vorsätzlich oder grob fahrlässig herbeigeführt oder nicht abgewendet hat.

2. Die Ersatzleistung bemißt sich im Falle der Zerstörung oder des Abhandenkommens nach dem gemeinen Wert. Im Falle der Beschädigung sind die Kosten der Instandsetzung, höchstens aber der gemeine Wert, den die Sache ohne die Beschädigung hatte, Bemessungsgrundlage. Bei Schäden an Gebrauchsgegenständen, die nach ihrer Ausführung als Luxusgegenstände anzusehen sind, ist der Wert vergleichbarer Gebrauchsgegenstände mittlerer Art und Güte zugrunde zu legen.

3. Eine Ersatzleistung wird nur für den 300,— DM übersteigenden Teil des nach Ziff. 1 und 2 berücksichtigungsfähigen Schadens gewährt.

4. Die Ersatzleistung darf 2500,— DM je Sache, bei Kraftfahrzeugen 5000,— DM nicht übersteigen. In Ausnahmefällen kann bei Kraftfahrzeugen der Höchstbetrag überschritten werden.

5. Soweit Ersatzansprüche gegen Dritte bestehen, kann Ersatz erst geleistet werden, wenn diese Ansprüche nicht erfüllt werden oder ihre Geltendmachung nach der Sachlage keinen Erfolg verspricht. Soweit eine Ersatzleistung nach diesen Bestimmungen gewährt wird, sind die Ersatzansprüche an das Auswärtige Amt abzutreten.

   Eine Ersatzleistung wird nicht gewährt, soweit der Schaden durch eine Versicherung gedeckt wird oder im Falle des Abschlusses einer den örtlichen Verhältnissen angemessenen Versicherung ersetzt worden wäre.

6. Anträge auf Ersatzleistung sollen unverzüglich, spätestens binnen drei Monaten nach Eintritt des Schadens bei der zuständigen Auslandsvertretung gestellt werden. Dem Antrag sind beizufügen:

   — eingehende Schilderung des Sachverhalts,

— Aufstellung der Schäden mit Angabe des gemeinen Werts der einzelnen Sachen (Kaufpreis abzüglich Wertverlust durch die Benutzung),

— Unterlagen über die Werte (Rechnungen, Schätzungen u. dgl.) und sonstige Beweisstücke,

— Erklärungen von möglichst zwei Zeugen, die mit dem Geschädigten weder verwandt noch verschwägert sind, über den eingetretenen Schaden sowie deren Anschriften.

7. Die Auslandsvertretung legt die Anträge mit ihrer Stellungnahme zu jedem Schadensfall dem Auswärtigen Amt zur Entscheidung vor. In Fällen von grundsätzlicher Bedeutung ist der Bundesminister der Finanzen bei der Entscheidung, bei Abweichung von den Richtlinien auch der Bundesminister des Innern zu beteiligen.

8. Ein Rechtsanspruch auf Leistungen nach diesen Richtlinien besteht nicht.

9. Diese Richtlinien gelten ab 1. Juli 1970.

Zitat: „Innovation der Schule fordern, heißt demnach nicht einfach, ihre Effektivität für das gegenwärtige System zu steigern. ... Ich bin der Meinung, daß neue Lehrmedien einen Beitrag zu der — so verstandenen — Innovation der Schule leisten können, mehr noch: sie müssen bei dieser Aufgabe helfen; sie kann ohne neue Lehrmedien gar nicht gelingen."

W. Schulz, Innovation der Schule und neue Lernmedien. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 2/1971, S. 54ff.

Auf diesen Aufsatz wird empfehlend hingewiesen.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Asien:

Lockingen, Friedhelm, StRef	1000	Berlin 49, Steinstr. 81	DS Beirut
Gerschütz, Hans, RSDir	3500	Kassel-Ki., Mittelbinge 18	DS Kobe

Afrika:

Kelber, Brigitte, JL	4600	Dortmund-Hörde, Steinkühlerweg 51	DS Addis Abeba
Kuznik, Horst, HL	6349	Burg, Burgstr. 14	HPS Windhoek

Amerika:

Andrich, Gudrun, Kg	5290	Hüttental-Weidenau, Danziger Str. 24	DS Beata Imelda Lima-Chosica
Dehen, Silvia, VL	5100	Aachen, Soerser Weg 55	do.
Dröscher, Heidi, L	2241	Hemmingstedt, To Osten 19	DS Lima-Miraflores
Fabian, Günter, OStR	2900	Oldenburg, Postenweg 33	do.
Göbel, Gertrud, HHL	8858	Neuburg, Blumenstr. 286	do.
Hacker, Edgar, VL	8059	Eitting, Haus Nr. 160	do.
Eick, Hans Joachim, OStR	5320	Bad Godesberg, Im Erlengrund 28	DS Santiago
Spriesterbach, Günter, L	6200	Wiesbaden, Eckernfördestr. 10	DS Concepción

Aus aller Welt

Deutschland

141. KMK: Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung

Auf der letzten Kultusministerkonferenz wurde nach Abstimmung mit der Bundesanstalt für Arbeit eine *Vereinbarung von Rahmenrichtlinien über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung* beschlossen. Dazu gehört auch die Bildung einer Ständigen Kontaktkommission aus Vertretern der Bundesanstalt für Arbeit und der Kultusministerkonferenz. Ein Übereinkommen mit der Bundesanstalt für Arbeit wird in Kürze unterzeichnet. Weiter befaßten sich die Kultusminister erneut mit der Frage einer langfristigen Regelung der *Abstimmung der Studien- und Wehrdienstzeiten* einschließlich der Abiturtermine. Bei einem Gespräch mit dem Bundesminister der Verteidigung war der Vorschlag erörtert worden, unter der Voraussetzung einer Verkürzung der Grundwehrdienstdauer auf 16 Monate die Abiturtermine weitgehend vorzuverlegen und den Beginn des jeweiligen Wintersemesters auf den 1. November festzusetzen. Eine entsprechende Absprache zwischen dem Bundesministerium der Verteidigung und den Ländern soll noch in diesem Frühjahr herbeigeführt werden.

Die KMK nahm ferner die Bereitschaft der Bundesregierung zur Mitwirkung bei dem vom Deutschen Städtetag und von der KMK vorgeschlagenen *Gemeinsamen Ausschuß für Kulturarbeit* zur Kenntnis und beauftragte ihr Sekretariat, die notwendigen Vorbereitungen mit dem Deutschen Städtetag und dem Bundesministerium des Innern unverzüglich einzuleiten.

Vom Schulausschuß der KMK war der *Entwurf einer Vereinbarung der gymnasialen Oberstufe* vorgelegt worden. Die Konferenz beauftragte den Schulausschuß, den Entwurf erneut zu beraten und dem Plenum der KMK auf einer der nächsten Sitzungen wieder vorzulegen. — In der Frage des *Deutschen Instituts für Fernstudien* in Tübingen beschloß die Konferenz, eine volle Anschlußfinanzierung des Instituts ab 1. Januar 1972 analog zu den nach dem Königsteiner Abkommen finanzierten Einrichtungen zu sichern. (akd 18. 2. 71)

Forschungsstelle für Auslandspädagogik

Die „Forschungsstelle für Auslandspädagogik und (deutsches) Auslandsschulwesen", Oldenburg (FO) beim Lehrstuhl für Pädagogik an der Abteilung Oldenburg der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen (PHN) ist aus dem Hauptgebäude der Hochschule ausgezogen und nunmehr gesondert untergebracht. Die neue Adresse lautet:

Forschungsstelle für Auslandspädagogik und (deutsches) Auslandsschulwesen (FO)
29 Oldenburg i. O.
Ratsherr-Schultze-Straße 7
Tel.: (0441) 5 20 11, 5 19 24

Die Forschungsstelle bittet Auslandsschulen und Auslandslehrer um Überlassung von Bildmaterial aus dem Bereich der deutschen Auslandsschularbeit zur bildnerischen Ausstattung der neuen Räume.

Sonstige Länder

Internationale Schul- und Jugendmusikwochen Salzburg 1971

Das Internationale Institut für Musikerziehung veranstaltet im Sommer 1971 *drei* Kurse:

Für die Musikerziehung der 6—15jährigen in Volks-, Haupt- und Realschulen

A-Kurs: Vom 22. 7.— 1. 8.

B-Kurs: Vom 2. 8.—12. 8.

Beide Kurse haben dasselbe Programm.

Der 22. 7. bzw. 2. 8. ist der Anreisetag.

Für die Musikerziehung der 10—18jährigen an höheren Schulen, auch zur Weiterbildung für frühere Teilnehmer des A- und B-Kurses

C-Kurs: Vom 2. 8.—12. 8.

Der 2. 8. ist Anreisetag.

Leitung: Leo Rinderer und Egon Kraus.

Anton Dawidowicz: Dirigier- und Chorleiterkurs; Mitwirkung der Kursteilnehmer bei Aufführungen im Salzburger Dom.

Gesamtthema: Beiträge zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichtes der Grundstufe (6—10jährige), der Sekundarstufe I (10—15jährige) und der Sekundarstufe II (16—18jährige).

Unterkunft: Im Borromäum (Schlafsaal S 19,— pro Nacht), Privatunterkunft ab S 40,— pro Person im Zweibettzimmer, ab S 70,— für Einbettzimmer.

Verpflegung: Frühstück im Borromäum S 12,—, für Mittagessen wird in nahegelegenen Gaststätten ein preiswertes Menü ab S 24,— verabreicht.

Kursbeitrag: S 210,—, Anmeldegebühr S 35,—, DM 5,—, Sfr. 6,—.

Anmeldungen sind zu richten an Dr. Leo Rinderer, A-6020 Innsbruck, Haydnplatz 8.

Deutsche Schule San Alberto Magno Barcelona

Mit 1280 Schülern befindet sich die Schule räumlich in einer absoluten Grenzsituation. Etwa 25 Kinder deutscher Eltern konnten nicht mehr in den Kindergarten aufgenommen werden.

Im Bachillerato-Zug, der entsprechend den spanischen Gesetzen nach Jungen und Mädchen getrennt doppelzügig geführt wird, sind die Klassenfrequenzen pädagogisch in den meisten Fällen durchaus vertretbar. In dem deutschen Teil der Oberschule, welcher der Überlieferung der Schule entsprechend nur einzügig geführt wird, machen sich starke Überhöhungen der Klassenfrequenzen in den unteren Schulklassen bemerkbar.

So sitzen gegenwärtig im größten Klassenraum der Schule muntere 45 Jungen und Mädchen in der untersten Oberschulklasse des neusprachlichen Gymnasiums (gegenwärtig Klasse 5 genannt).

Der Hauptandrang von Schülern, der das stetige Steigen der Schülerzahl in den letzten Jahren bedingte, kommt von der deutschen Seite her, vor allem durch Zuzug aus der Bundesrepublik Deutschland in das große Industrie- und Handelszentrum Barcelona und in den katalanischen Raum. Entgegen dem Sprachenverhältnis an anderen deutschen Schulen im Lande ist der bereits überwiegende Teil der Schüler der Deutschen Schule Barcelona nunmehr deutschsprachig. Das kommt bei einem Pausenbesuch auf dem Schulhof dadurch zum Ausdruck, daß man bereits mehr deutsche Laute als spanische oder katalanische hört. Einen nicht unerheblichen Anteil der deutschsprachigen Kinder — und das ist für Barcelona besonders kennzeichnend — stellen die Familien, welche vielfach in Deutschland von Spaniern mit einer deutschen Staatsangehörigen gegründet wurden und deren Kinder nun als „Mutter"-Sprache Deutsch sprechen.

Der Neubau der Schule soll Mitte 1971 beginnen, und er allein kann die außergewöhnlich schwierige Grenzsituation der Deutschen Schule Barcelona normalisieren. Da der Neubau aber frühestens in zweieinhalb bis drei Jahren erstellt sein kann, wiederholen Schulvorstand, Lehrerkollegium und nicht zuletzt der Leiter der Schule ihre Bitte vom Jahresbericht des Vorjahres: „Wir bitten um Verständnis." — Wir bitten um Verständnis nicht nur für die unzulängliche räumliche Unterbringung der Schüler, sondern auch um Verständnis für die Folgen dieser räumlichen Schwierigkeiten, u. a. Überfüllung von Klassen, unsachgemäße Belegung von Klassen in ihrer Schülerzahl, da sich die Belegung nach den vorhandenen Räumen und ihrer Größe richten muß, die Unmöglichkeit weiterer Aufgliederung von Schulklassen in Leistungsgruppen, ein Mangel, der die Leistungen der Schule erheblich beeinträchtigt.

All diese Mängel, die aus der notdürftigen Unterbringung der Schule hervorgehen, sind im vergangenen Jahresbericht erwähnt und haben sich in diesem Berichtsjahr weiter verschärft. Die Genehmigung zur Anmietung eines weiteren Gebäudes ist bei den zuständigen deutschen Stellen beantragt worden, da nur dadurch eine vertretbare Übergangslösung gewährleistet werden kann.

Unter diesen Umständen müßte auch die Leistung der Lehrer und der Verwaltung gesehen und sollte sie auch bei kritischer Betrachtung gewürdigt werden. Viele pädagogisch berechtigte Ansprüche auch mancher Lehrer lassen sich nur schwer erfüllen.

Es darf jedoch bei dieser Gelegenheit gesagt werden, daß die normale Ausfallquote an menschlichem Versagen an der Deutschen Schule Barcelona weit unter der Ausfallquote liegt, die an anderen Schulen — auch in der Bundesrepublik Deutschland — getragen werden muß.

(Aus dem Jahresbericht 1969/70 von Dr. Werner Luis)

Buchbesprechungen

Experimentelle Schulchemie — 6 Bde. Herausgeber: *Franz Bukatsch und Wolfgang Glöckner.* Bd. 1: *Erich Bader/Hugo Körperth/Roderich Scheer:* **Anorganische Chemie, Nichtmetalle (I).** VIII, 202 S., 65 Abb., DIN B 5, Gln. DM 36,—; Bd. 2: *Wolfgang Glöckner/Hermann Kliel Roderich Scheer:* **Anorganische Chemie, Nichtmetalle (II).** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1969. 235 S., 26 Abb., DIN B 5, Gln. DM 40,—.

Das seit längerer Zeit angekündigte Werk ist mit seinem ersten und zweiten Band erschienen. Das Gesamtkonzept sieht sechs Bände folgenden Inhalts vor: Anorganische Chemie/Nichtmetalle (I); Anorganische Chemie/Nichtmetalle (II); Anorganische Chemie/Metalle und Analytische Chemie; Physikalische Chemie; Organische Chemie (I); Organische Chemie (II). Als Herausgeber zeichnen zwei bewährte Pädagogen. Für die einzelnen Abschnitte hat der Verlag Fachkollegen als Autoren gewonnen, die sich als Verfasser von Lehrbüchern und/oder durch Arbeiten in Fachzeitschriften einen Namen gemacht haben. Gültig für das Gesamtwerk weisen die Herausgeber im Vorwort darauf hin, daß das Werk als Praktikum in Form eines Nachschlagewerkes konzipiert ist. Anweisungen zum Selbstbasteln von Geräten werden nicht gegeben. Der vorliegende *1. Band* gliedert sich in folgende Kapitel:

I. Allgemeine Gesetzmäßigkeiten, II. Wasser, III. Luft, IV. Schwefelgruppe. Die Versuche sind innerhalb der Kapitel jeweils durchnumeriert. Eine didaktische Gliederung ist nur begrenzt erkennbar. Die einzelnen Experimente sind stets in gleicher Weise aufgeführt: Überschrift (in schwer lesbarem Kursivdruck), Geräte- und Chemikalienbedarf, Versuchsdauer, ausführliche Versuchsbeschreibung, Ergebnis (wieder in Kursivdruck). Der Band schließt mit einem Literaturverzeichnis und einem knappen Register. Die Korrektur ist mit großer Genauigkeit gelesen worden. Einzelne Gleichungen (z. B. S. 91/92 u. a.) finden in dieser Form nicht die Zustimmung des Rezensenten. Etliche Skizzen sind banal und überflüssig, z. B. Abb. 56, 57 (wie sieht die Kühlspirale aus?), 58, 44 u. a. — *Band 2* setzt im Inhalt den ersten Band fort: V. Halogene, VI. Stickstoffgruppe und VII. Kohlenstoffgruppe. Erfreulich gleich beim Aufschlagen der ersten Textseite die Hinweise zur ersten Hilfe bei der evtl. Schädigung durch Fluorverbindungen. Dasselbe auch bei dem sehr umfangreichen Abschnitt über das Chlor. Dieser Band zeigt eine deutliche Reduzierung der nutzlosen Abbildungen; die wenigen vorhandenen Zeichnungen sind instruktiv und ergänzen den Text, (z. B. Abb. 17 mit 19 oder 15 und 16). — Die Experimentelle Schulchemie füllt eine Lücke auf dem Fachbuchmarkt. Der Titel ist leider nicht klar genug; es handelt sich um eine Sammlung geeigneter Experimente für den Schulunterricht und nicht um eine Methodik. Zu bemängeln ist der unterschiedslose Abdruck der Experimente. Eine deutliche Klassifizierung der Versuche hätte vor allem dem Anfänger sehr geholfen, ebenso wie eine bessere Kennzeichnung kritischer oder gefährlicher Experimente. Für die sachliche Richtigkeit des Inhaltes und die Durchführbarkeit der gewählten Beispiele bürgen Herausgeber und Autoren. Obgleich der Verlag bei der Wahl des Papiers und des Einbandes großzügig war, sind zu der äußeren Form einige kritische Worte angebracht: Die gewählte Drucktype ist

nicht ideal; die Gliederung innerhalb der Versuchsbeispiele ist undeutlich, die Überschriften und vor allem Zielsetzungen sind nicht genügend hervorgehoben. Eine moderne Gestaltung hätte dem Werk sehr genützt. Die Gesamtanlage nach systematischen Gesichtspunkten ist ein annehmbarer Weg. Trotz dieser kleinen kritischen Anmerkungen kann der Rezensent die Anschaffung des Werkes allen Fachbibliotheken der Schulen und den interessierten Lehrern mit gutem Gewissen empfehlen.

N. Herrmann

Gerhart Mahler / Richard Schmitt: **Wir lernen Deutsch.** Unterrichtswerk für den Deutschunterricht im Ausland. **Beihefte für die spanische Sprache.** Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1969. **Zu Band I: Grammatik und Glossar.** 140 S., br. DM 6,80 (Bestellnr. 6882). — **Zu Band II: Glossar.** 56 S., br. DM 3,80 (Bestellnr. 6886).

Auf die beiden Bände dieses Unterrichtswerkes mit den Beiheften für Englisch und Türkisch wurde in 2/69 empfehlend hingewiesen. Mit den nachgefolgten neuen Heften hat auch der spanische Schüler ein zusätzliches Orientierungs- und Arbeitsmittel zur Hand. Im Beiheft zum 1. Band wird der im Lehrbuch verwendete Grammatikstoff in geraffter Form mit Wort- und Satzbeispielen, Erklärungen, Regeln und Tabellen zusammengefaßt. Klarheit und Übersichtlichkeit sind zu loben. Teilübersetzungen ins Spanische erleichtern das Verständnis. Es folgen, zunächst nach Lehrabschnitten gegliedert und mit Linien zum Selbsteintragen muttersprachlicher Abweichungen versehen, der behandelte Wortschatz auf deutsch und spanisch und das entsprechende alphabetische Wörterverzeichnis auf deutsch und mit beigegebenen Aufsuchziffern. — Der im Beiheft zum 2. Band ähnlich aufgestellte neue Wortschatz wird im Gesamtverzeichnis durch die im 1. Band aufgetretenen Wörter erweitert. J. Krull

Georg Rudolf Lind: **Portugiesisches Lesebuch.** Max Hueber Verlag, München 1970. 147 S. mit Fotos, kart. DM 8,50 (Hueber-Nr. 5037).

Das Lesebuch ist aus der Tätigkeit des Verfassers als Lehrer des Portugiesischen an der Deutschen Schule Lissabon und an der Universität Bochum hervorgegangen; es wendet sich an Erwachsene, die ein Übungsbuch für Anfänger bereits bewältigt haben. Es beginnt mit leichten Anekdoten; ein zweiter Abschnitt enthält Sagen und kurze Erzählungen, die für den Schüler noch verhältnismäßig leicht verständlich sind. Die schwierigeren Texte der beiden folgenden Abteilungen behandeln Themen aus Kulturgeschichte und Landeskunde. Die Texte sind z. T. vereinfacht, aber, wie der Verfasser nachweist, in dieser Form portugiesischen Schulbüchern entnommen. Der Gedanke der leichten Lesbarkeit hat, sicherlich mit Recht, auch die Auswahl der Texte mitbestimmt. So ist zwar kein vollständiges, aber ein lebendiges Bild der geschichtlichen Entwicklung Portugals und der Eigentümlichkeiten des Landes und seiner Bewohner entstanden. Ein Wunsch sei angemerkt: Zu den gut ausgewählten Abbildungen wäre es wohl nützlich noch einige hinzuzufügen (z. B. Jerónimos, wenigstens ein Bild aus dem Museo Grão-Vasco, Tempel von Evora), um dem Schüler, der Portugal nicht mit eigenen Augen gesehen hat, die entsprechenden Texte besser zu verdeutlichen. F. Lichtenberg

Georg Capellanus: **Sprechen Sie Lateinisch?** Moderne Konversation in lateinischer Sprache. 14. Aufl., besorgt von *Ludwig Spohr.* Ferd. Dümmlers Verlag, Bonn 1970. 176 S. mit 18 Abb., Kl.-8°, Ln. DM 12,80 (Dümmlerbuch 4705).

Was der längst verblichene Plauener Gymnasialprofessor und spätere Chefredakteur Johnson als „Capellanus" zum Nutzen der Lateinlehrer und zum Ergötzen aller Lateinkenner zusammentrug, wird nun, um Sport, Technik und vieles andere erweitert, im 32. bis 35. Tausend vorgelegt. Der Leser findet für alle Lebenslagen Sätze und Wörter aus dem klassischen und späteren Latein, notfalls Ableitungen oder Umschreibungen vornehmlich nach vatikanischem Muster. So fehlen weder Kugelschreiber (graphium pilula armatum, stilus sphaera instructus), Tonfilm (pellicula ci-

nematographica sonans), UKW (undae supérbreves), heuriger Most (mustum hornum), Düsenflugzeug (aeróplanum aerihaustorium), BRD (Foederalis res publica Germanica), Gewerkschaften (opificum collegia vel consociationes) noch die kecke Frage nach Striptease in der Nachtbar (deinde in cauponam nocturnam intrabimus atque saltatricem admirabimur bellam; etiamne in saltando veste deposita corporis formam proponet?) mit der züchtigen Antwort „Du forderst zuviel" (nimium postulas). Den vier Listen z. T. neulateinischer Länder-, Städte-, Gewässer- und Gebirgsnamen folgen „Sprichwörtliches" und „Philosophische und juristische Sätze", überwiegend klassischer Herkunft und mit Quellennachweis versehen (S. 157—168), sowie „Einige berühmte Stellen und Verse". Ein lehrreiches, vergnügliches und wohlfeiles Buch — bona fide loquitur. G. Scholz

Bernhard Wittmann: **Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben.** Aus der Arbeit des Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung. Luchterhand Verlag, Neuwied 1970. 198 S., kart. DM 16,80.

Wittmann hat recht mit der Behauptung, daß hinreichende empirische Untersuchungen — wie die seine — über den Wert der Hausaufgaben fehlen; aber subjektive Erfahrungen summarisch als unerwiesene Konstruktionen zu bezeichnen (S. 9) zeugt ebensowenig von objektiver Wissenschaftlichkeit wie die Ausgangshypothese dieser Arbeit: „Hausaufgaben besitzen keinen materialen Bildungswert, d. h. Hausaufgaben bewirken keinen Zuwachs an Kenntnissen und Fähigkeiten bei den Schülern" (S. 11). Trotz dieser Reservatio muß man den Fleiß und die Umsicht anerkennen, mit denen ein Versuch im 3. und 7. Schuljahr in Mülheim-Ruhr mit Tests im Rechtschreiben und Rechnen von mechanisch-gedächtnismäßigem Übungscharakter der Hausaufgaben durchgeführt wurde. Als Ergebnis wird genannt, daß sie „garnichts oder nur wenig zur Leistungssteigerung der Kinder in den genannten Fächern" (S. 53) beitragen. Dieser Untersuchung ist eine Fragebogenaktion mit rund 1500 Schülern, 1300 Eltern und 1000 Lehrern aller Schularten hinzugefügt, bei denen ihr Urteil über Hausaufgaben erfragt wird. In 31 Tabellen sind die Ergebnisse nach den verschiedensten Gesichtspunkten zusammengestellt. Sie ergeben ein völlig anderes Bild der Einschätzung der Hausaufgaben, das umso positiver ist, je höher die Anforderungen der Schule, je länger die Berufsausbildung der Eltern und je größer die Erwartungen eines sozialen Aufstiegs durch die Schulbildung sind. Der Wert der gesamten Arbeit wird dadurch gesteigert, daß ein großer Kreis von einschlägigen Untersuchungen (Bibliographie 124 Nummern) mit verarbeitet worden ist und ein Anhang mit den schulrechtlichen Bestimmungen der Bundesländer angefügt wurde. W. Krieß

Helmut Seiffert: **Einführung in die Wissenschaftstheorie.** C. H. Beck, München 1969/70. Bd. I 281 S., Bd. II 307 S., Ppb. je DM 12,80.

Mit ihrer steigenden Bedeutung entwikkelten die Naturwissenschaften wissenschaftliche Systeme, die den Geisteswissenschaften vorerst fremd waren. Doch in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts drangen ihre vorwiegend analytischen Methoden auch in die Bereiche der Geisteswissenschaften ein, z. B. in die Sozial- oder gar Kulturwissenschaften. Hier mußten sie sich aber entweder festlaufen oder am Wesentlichen vorbeidenken. In dieser sehr komplizierten wissenschaftlichen Situation mußte eine Besinnung auf die wissenschaftlichen Denkmöglichkeiten und ihre Anwendungsgebiete einsetzen. Die Einführung in eine solche Wissenschaftstheorie legt Seiffert in diesen beiden Bänden vor. Außerdem meint er, daß nicht im Sinne der analytischen Richtung alle Wertfragen ausgeklammert werden müssen, sondern er sieht die Überlegenheit des nichtanalytischen Denkens darin, daß es die Lebensprobleme des Menschen und die Möglichkeiten ihrer Bewältigung in ihr Nachdenken mit einbezieht, wie es durch die Existenzphilosophie und auch die sog. marxistische Dialektik geschieht. Voraussetzung aber jeder wissenschaftlichen Arbeit ist ein einwandfreies „Handwerkszeug", d. h. eine exakte Be-

griffsbildung, wie sie nur durch eine analytische Entwicklung der Grundbegriffe gewonnen werden kann. Deshalb muß Band I diese rein analytisch aufbauen, damit im Band II, wenn der berechtigte lebenspraktische Ansatz der nichtanalytischen Wissenschaften abgehandelt wird, jedes leere Wort vermieden werden kann. Dementsprechend beginnt Band I mit einer Sprachanalyse, die über das Wort zum Satz und zu einer Zeichentheorie führt. Darauf folgt die Behandlung der Deduktion in ihrem axiomatischen und konstruktiven Denken. Die Induktion wird in ihrer Bedeutung für die Natur- und Sozialwissenschaften betrachtet. Band II beginnt mit der Phänomenologie. Den weitaus größten Raum beansprucht die Hermeneutik mit ihren rein historischen, historisch-philologischen und systematisierenden Methoden. Die Betrachtung der Dialektik, ausgehend von Hegel über Marx bis zu den kritischen Theorien der Postmarxisten, beschließt das Werk. Dem in der Wissenschaft Stehenden sind die beiden Bände ein willkommenes Kompendium. Durch ihre Klarheit und einprägsamen Formulierungen können sie Jüngere — Primaner, Studenten der ersten Semester — zur Wissenschaft hinführen. Allerdings wäre dann neben den Anmerkungen und der Bibliographie ein Register der Termini mit der Seitenzahl, auf der sie definiert und eingeführt sind, recht wertvoll.

W. Krieß

Kreativität und Schule. Texte. Hrsg. von *Günther Mühle* und *Christa Schell* (Band 10 der Reihe „Erziehung in Wissenschaft und Praxis"). R. Piper & Co. Verlag, München 1970. 264 S., kart. DM 12,80.

Der Begriff der „Kreativität" stammt aus dem Amerikanischen und wurde im Deutschen als terminus technicus übernommen. Kreativität bezeichnet jenes Gefüge intellektueller und „irrationaler" Verhaltens- und Wesenszüge, das die Grundlage für herausragende, im Deutschen als „schöpferisch" bezeichnete Leistungen darstellt. Für die Auswahl der vorliegenden Textsammlung wurden die neuesten Erfahrungen in diesem pädagogischen Neuland herangezogen. Die Herausgeber machen mit siebzehn Aufsätzen aus dem Problemkreis der schöpferisch begabten Kinder in der Schulpädagogik dem deutschen Leser die amerikanischen Ergebnisse der theoretischen Studien und pragmatischen Untersuchungen auf diesem Gebiet zugänglich und liefern mit ihnen einen wertvollen Beitrag zur inneren Schulreform. Denn diese Forschungsprojekte resultieren aus dem Bemühen, Begabungen früh zu erkennen und wirksam zu fördern und so den „schöpferisch" Begabten mehr als bisher im Unterricht gerecht zu werden. Dabei kommt es auch zur notwendigen Abgrenzung des Begriffes „Kreativität" gegenüber anderen Leistungsbegriffen, besonders dem der Intelligenz oder der Begabung, aber auch zu einer Erweiterung des Bereiches der Kreativität über die Grenzen des Künstlerischen hinaus, für das dieser Begriff früher fast ausschließlich vorbehalten war. Sehr instruktiv sind die Aufsätze, die dem Fragenkreis des Verhältnisses von Kreativität, Intelligenz und Schulleistung zugehören. Eine andere Gruppe von Abhandlungen wendet sich der praktisch wichtigen Frage zu, wie man Kinder und Jugendliche kreatives Verhalten lehren kann. Es folgen konkrete Vorschläge für die Schulung der Lehrer mit dem Ziel einer Einstellungsänderung: eine Strategie zur Veränderung des Lehrens. Wenn sich die amerikanischen Ergebnisse, ihre Methoden und Vorschläge, auch nicht ohne weiteres auf die andersgearteten deutschen Verhältnisse übertragen lassen, so verdienen sie doch in bezug auf unsere eignen Reformbestrebungen ein intensives Studium und weitgehende Beachtung.

A. Wehmeyer

Johannes Pawlik: Theorie der Farbe. Eine Einführung in begriffliche Gebiete der ästhetischen Farbenlehre (Reihe DuMont Dokumente). Verlag M. DuMont Schauberg, Köln 1970. 112 S. mit 14 Farbtafeln u. 16 Zeichnungen, kart. DM 10,—.

So bescheiden der Untertitel lautet, so ausgezeichnet ist dem Verfasser der Wurf gelungen, in alle wesentlichen Farbtheorien von Goethe bis Hölzel und Klee dokumentarisch deutlich, verständlich und vor allem

kurz einzuführen. Im Verlauf der Farbliteratur sind bekanntlich verschiedenartige und sich widersprechende Begriffe entstanden; Pawlik wird damit fertig, ohne den Leser zu verwirren, und gewährt ihm Überblick vom weiten Gebiet der Farbkreise und Farbkugeln, der Komplementärfarben und anderer gleichwertiger Hauptgruppen der Farbtöne über Farbtonverschiebungen und Kontraste zum komplizierten Feld der emotionalen Wirkung der Farbe. Die Überlegungen gipfeln in der Möglichkeit, im 20. Jahrhundert mit Dissonanz zu malen. Die Neutralen Weiß, Grau und Schwarz werden durch Cézannes Erfindung des Modulierens freigestellt (bei früheren Malern dienten sie zum Modellieren des Volumens) und stehen nun, chemischen Katalysatoren vergleichbar, in der Nähe dissonanter Farbflächen. Reines Schwarz kann nun auch die Farbigkeit des Bildes steigern.— Man spürt den objektiven Praktiker auf einem oft subjektiv abgehandelten Gebiet. Für jeden, der einen Überblick zum Problem der Farbe gewinnen will. H. Rieder

Ferdinand Kopp: **Didaktik in Leitgedanken.** Schulpädagogik der Primar- und Sekundarstufe. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth ³1970. 320 S., Ln. DM 19,80.

Die neuen Schul- und Unterrichtsformen verlangen vom Lehrer sowohl Spezialisierung als auch Bereitschaft zur Kooperation. Er muß sich also in vielen didaktischen Bereichen informiert halten, wenn er der „fachspezifischen" Einkapselung entgehen will. Da die Vielfalt didaktischer Einzelarbeiten auch für den Fachmann nur noch schwer überschaubar ist, gibt Prof. F. Kopp, PH München, einen gedrängten systematischen Gesamtüberblick (man möchte fast sagen: eine Didaktik in Stichworten), in dem Bildungs- und Lerndidaktik integriert, Theorie und Praxis verbunden sind. In der vorliegenden dritten, neubearbeiteten Ausgabe wird die Verbindung von bildungstheoretischen mit lernpsychologischen Fragen noch deutlicher. Die Ausgabe ist erweitert durch die Behandlung eines aktuellen Themenkatalogs: Curriculumforschung, Klassifizierung der Lernziele (Taxonomie), Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, Strukturanalyse des Unterrichts, Konsequenzen des „neuen" Entwicklungs- und Begabungsbegriffs, Vorschulerziehung, Reform der Grundschule und Gesamtschulkonzeption. Wesen, Wert und Problematik dieser Fragen sind in knapper, einprägsamer Form dargestellt. Das Buch ist in erster Linie an Studenten und Lehramtsanwärter gerichtet, doch welchen „alten Fuhrmann" interessierte nicht das Neueste (und z. Z. Verbindliche) über Grundlagen für die Förderung der Schulleistung, Formen zur Sicherung der Schulleistung, Schulleistungstests, die Auffassung des Ganzheitsgedankens, den Begriff der Selbsttätigkeit und seiner Grenzen, den der Begegnung, das Schulspiel, Team Teaching, Hausaufgaben, Hilfen für Stundenvorbereitungen, Schulfernsehen, Lernprogramme, mathem. Früherziehung, Schülermitverantwortung, Ordnungsformen im schulischen Lebensraum, Klassendisziplin, Behandlung von Konfliktsfällen usw.? Gerade draußen vermag das Buch zur Objektivierung „schulinterner Auseinandersetzungen" beizutragen. Kollegen, die sich in dieser Zeit stürmischer pädagogischer Entwicklung nach ihrer Heimkehr keiner „komplexogenen" Überraschung aussetzen wollen, vermittelt es Rückfindungs- oder auch Anschlußhilfe. K. Nehling

Wissen im Überblick — 4 Bde. Band III: Der Mensch. Die Welt der modernen Wissenschaft: Anatomie, Pathologie, Hygiene, Humangenetik. Focus International Book Production Stockholm; deutsche Ausgabe Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1970. Lexikonformat, 640 S., 900 ein- und mehrfarbige Abb., Ln., Subskr.-Pr. Gln. DM 80,—, einzeln DM 85,— (Bestell-Nr. 14793).

In 3/69 und 9/70 wurde bei der Besprechung von Band 1 und 4 des Werkes bereits auf grundsätzliche Wesenszüge eingegangen. Der dritte Band gliedert sich nach Ausstattung und Aufmachung in die Reihe ein. Von seinem Inhalt her ragt er heraus, weil er sich mit dem Thema „Mensch" beschäftigt. Nach einem einleitenden Kapitel zur Geschichte der Medizin umfaßt der Hauptteil eine lexikonartige

Zusammenfassung unter dem Überbegriff „Die Medizin von A—Z". Vorab hilft ein systematisches Stichwortverzeichnis, sich in diesem Teil des Bandes zurechtzufinden. Gute Illustrationen als Ergänzung zum Text machen es leicht, Schwierigkeiten der medizinischen Terminologie zu überbrücken. Die einzelnen Stichworte bringen kurze, prägnante Information. Die ergänzenden Kapitel (Der Lebenslauf des Menschen in der Zivilisation; Psychologie der Person im Grundriß; Sozialpsychiatrie; Bevölkerungsentwicklung; Gesundheitswesen; Humangenetik und Anthropologie und die Fragen des Menschen nach sich selbst) sind eigens für die deutsche Ausgabe von namhaften Autoren geschrieben worden. Diese Abschnitte muß man durcharbeiten, um sie voll zu nutzen. Die verschiedenen Aspekte werden aus medizinisch-biologischer und aus soziologischer Sicht betrachtet. Besonders umfangreich das erste Kapitel, aber auch die Diskussion über Sozialpsychiatrie, eine neue Disziplin im Begegnungsfeld zwischen Sozialmedizin, Psychiatrie und Soziologie. Sehr interessant der Abschnitt über Humangenetik, mit einer Einführung in die moderne genetische Forschung und der Diskussion über Fragen der allgemeinen Genetik, ergänzt durch Erläuterungen zur Rassenkunde, Rassengeschichte und Abstammungslehre. Das letzte Kapitel ist philosophisch-theologischen Themen gewidmet, die die Frage nach Tod und Leid in den Mittelpunkt stellen. Dieser Band verlangt einen besonderen Leser- und Interessentenkreis, da er von der Diktion und Sprache her ein verhältnismäßig hohes Niveau hält. In erster Linie sind alle jene Berufe angesprochen, die es in Heilung, Erziehung und Fürsorge mit dem gesunden und kranken Menschen zu tun haben. Der Rezensent kann es nicht verhehlen, daß er mit sehr großem Interesse und viel Freude diesen Band durchgearbeitet hat, den man jedem Interessierten als ständig erreichbare Lektüre im Bücherschrank wünschen würde.

N. Herrmann

Lew Landau / Alexander Kitajgorodskij: **Klassische Physik in moderner Darstellung.** Eingeleitet von Walter Gerlach. Aus dem Russ. von R. Dolinsky. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1969. XI, 356 S., 136 Abb., DIN B 5, geb. DM 38,—.

Gerlach führt in das Buch mit folgenden Worten ein: ... „Das hier erstmals aus dem Russischen übersetzte Buch — „Physik für alle" lautet sein Originaltitel — ist nun nicht etwa eine populäre Einführung in die Probleme der Physik unserer Zeit ... Es befaßt sich mit der klassischen Physik, und auch hier nur mit deren „klassischen" Grundlagen, d. h., der Mechanik ... jedoch anders als üblich. Es ist die Eigenart von Landau, Aufgaben anders als andere Physiker anzugreifen. Aus solcher Eigenart entstand und dieser Eigenart entspricht Landaus Darstellung der klassischen Physik in dem vorliegenden Lehrbuch." Mit diesen Sätzen ist fast alles über das Buch gesagt. Ein kurzer Hinweis noch auf das Inhaltsverzeichnis: Grundbegriffe; Gesetze der Bewegung; Bewegung vom „unvernünftigen" Standort aus gesehen; Die Erhaltungssätze; Schwingungen; Bewegung starrer Körper; Die Gravitation; Der Druck; Bausteine des Weltalls; Struktur der Materie; Die Temperatur; Aggregatszustände; Lösungen; Reibung; Der Schall; Energie im täglichen Leben. Schlägt man ein Kapitel auf und beginnt zu lesen, so staunt man über die leichte Verständlichkeit. Es ist die Stärke dieses Buches, daß es nicht etwas lehrt, was nachher wieder als nicht gültig umgestoßen werden muß. Landau macht die klassische Physik zu einem integrierten Bestandteil gegenwärtigen Gedankengutes. Weiter sticht hervor, daß er immer wieder auf die Beobachtungen aus dem Alltag zurückgreift. Die einzelnen Kapitel lesen sich flüssig und anregend. Die erforderliche Mathematik ist auf ein Minimum beschränkt und für jeden Absolventen einer Realschule verständlich. Druck, Papier und Ausstattung sind entsprechend, die Illustrationen einfach, aber verständlich. Es ist kein Lehrbuch in der traditionellen Form; es ist ein Buch, das der Rezensent mit Vergnügen jedem empfehlen möchte, der sich, und sei es auch nur am Rande, für die Physik interessiert. N. Herrmann

Zeitschriftenschau

„kindergarten heute" ist eine neue Vierteljahrschrift für Erziehung im Vorschulalter des Herder Verlags Freiburg. Sie greift aktuelle Fragen der Vorschulerziehung, der Kindergartenpädagogik und -praxis auf und will zu deren Klärung beitragen. Sie wird aus der Praxis für die Praxis geschrieben und gibt Anstöße, Anregungen und Orientierungshilfen für ein zielgerichtetes und sachgerechtes Arbeiten. Gleichzeitig soll die Zeitschrift ein Forum für die Kindergärtnerin selbst sein. Ihre Fragen und Probleme sollen und können hier erörtert werden. — Der Leitartikel des ersten Heftes (1/71) befaßt sich mit der Methodik des Kindergartens, die völlig anders ist als die der Schule. Sollen Kinder „brav" sein, steht als Thema zur Diskussion. Der Artikel „Arbeitsbesprechung im Kindergarten" erörtert die Notwendigkeit gemeinsamer Besprechungen und zeigt Möglichkeiten der Durchführung auf. Praktische Anregungen geben die Beiträge: Wochenpläne einmal anders, Rhythmik für Fünfjährige und Masken aus Tüten.

R. Schröter

Gester, Martin: **Deutsch-Chilenen oder Chilenen-Deutsche?** Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 67 vom 20. 3. 1971.

Gester befaßt sich mit der veränderten Situation in Chile. Zu der Frage „Wie ‚deutsch' bleiben die Schulen?" schreibt er:

Seit in der „Alten Münze" in Santiago ein marxistischer Präsident sitzt, ist die Lage für die fast ausschließlich konservativ denkenden Deutsch-Chilenen noch schwieriger geworden. Allende hat zwar intern zugesagt, die deutschen Schulen nicht anzufassen. Mit ihrem elitären Charakter müssen sie dennoch für ihn ein Dorn im Auge sein. Wahrscheinlich wird die neue Verwaltung die Schulen vorerst tatsächlich nicht direkt behindern. Dafür spricht die hohe Zahl chilenischer Privatschulen mit ausländischer Unterstützung, die ohne einen ganz erheblichen Niveau-Verlust nur langfristig durch Staatsschulen ersetzt werden können. Durchaus denkbar ist dagegen eine Vorschrift, die den Höchstsatz für das Schulgeld so stark herabsetzt, daß die Schulen sich nicht mehr selbst tragen können, es sei denn vom Ausland wird noch mehr zugeschossen.

Auch die erwartete diplomatische Anerkennung der DDR dürfte Unruhe in die Schulpolitik der deutschen Minderheit bringen. Wenn erst einmal in Santiago ein starkes Team von DDR-Vertretern sitzt, werden die Attacken gegen die „Brutstätten reaktionären Denkens" sicherlich nicht lange auf sich warten lassen. Die Zeiten, in denen sich die DDR nur mit ihrer Zeitschrift „Neue Heimat" bemerkbar machte, sind dann unwiderruflich vorbei. Die bisherigen Bemühungen der DDR um Einfluß auf die deutsche Kolonie brachten nicht gerade viel Erfolg. Ein Kultur-Institut in Temuco wurde nach einem Jahr mangels Interesse wieder geschlossen, ein ähnliches Institut in Santiago entwickelt nur bescheidene Aktivität.

Doch auch unabhängig von der derzeitigen politischen Konstellation wird der Zeitpunkt kommen, an dem der Staat die Privatschulen mehr oder weniger ausschalten wird. Die wachsende Macht der Zentralgewalt und die ungebrochene Welle des Nationalismus werden dafür sorgen. Für die bundesdeutsche Kulturpolitik gilt es daher beizeiten, ein neues Konzept zu entwickeln. Erste Versuche gibt es bereits, etwa in Santiago, wo auf dem sogenannten Humboldt-Institut Kinder von Ibero-Chilenen Deutsch als Hauptfach haben, während für die Deutsch-Chilenen Spanisch Hauptfach ist. Als Unterrichtssprache wird Deutsch langfristig kaum zu halten sein. Das hieße freilich, so betonen die Anhänger der bislang geübten Praxis, daß aus Mangel an spanisch sprechenden deutschen Lehrern immer weniger Pädagogen aus der Bundesrepublik nach Chile kommen würden. Das hohe Niveau der deutschen Schulen sei aber auf die bundesdeutschen Lehrer zurückzuführen.

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie *noch* heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:
Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, **325 Hameln**, Postf. 666, Ruf (05151) 861

NEU
Ilse von Griesheim / Livio Leghissa
Modi di dire — Redensarten
151 S., kart. DM 10.-, Hueber-Nr. 5048
Eine Sammlung gebräuchlicher italienischer Redewendungen mit deutschen Entsprechungen. Durch ein deutsches Register kann die Erlernung auch vom Deutschen ausgehend erfolgen.
MAX HUEBER VERLAG

Lehrerin

30 Jahre, Examina für Volks- und Realschule (bes. Englisch und Geschichte) sucht Stellung im Ausland.

Angebote
an M. Hueber-Verlag -rö

Volkslieder — eine nette Ergänzung des Sprachunterrichts

Rochus Gebhardt
Deutsche Volkslieder
64 Seiten mit Noten und Zeichnungen, kart. DM 4.—, Hueber-Nr. 1101

Wolf Friederich
Russische Volkslieder
48 Seiten mit Noten, geheftet DM 5.—, Hueber-Nr. 4420

Brigitte Hoffmann
Folk Songs of Britain and America
3. Auflage, 56 Seiten mit Noten und Zeichnungen, kart. DM 3.—, Hueber-Nr. 2099
2 Schallplatten (17 Lieder): 17 cm ϕ, 33 U/min DM 12.—, Hueber-Nr. 2.2099
2 Schallplatten mit Heft: DM 14.—, Hueber-Nr. 3.2099

MAX HUEBER VERLAG

Wenn Sie umziehen wollen...
unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von
SCHENKER
INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION
in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Neu für den Sprachlehrer

Lehren und Lernen nach 1970

Referate der 1. Nordeuropäischen Tagung der Gesellschaft für Programmierte Instruktion (2.—4. Oktober 1970 in Turku, Finnland)

(Werkhefte für technische Unterrichtsmittel, Heft 5 - Herausgegeben vom Goethe-Institut)

128 Seiten, kart. DM 5,—, Hueber-Nr. 1165

Der Sprachunterricht muß geplant, programmiert, Lehrprogramme müssen rationalisiert werden. Der Lehrer findet in diesen Beiträgen wichtige Informationen. Einige der Themen: Individualisierung mit Hilfe objektiver Tests - Zum Problem der Integration der Programmierten Instruktion in den traditionellen Unterricht - Erstellen eines Sprachlehrprogramms mit Hilfe des Rechners - Die Anwendung der Lehrmaschinen und des Rechners in der künftigen Bildungstechnik.

Linguistik und Fremdsprachenunterricht

von Marcel de Grève und Frans van Passel

(Hueber Hochschulreihe, Band 8)

155 Seiten, kart. DM 10,—, Hueber-Nr. 6672

Welche Stellung kommt der gesprochenen Sprache im Verhältnis zur geschriebenen zu? - Was hat der Fremdsprachenunterricht zum Ziel? - Wann sollte mit einer Zweitsprache begonnen werden? Dies sind die zentralen Themen dieses Buches.

Sonderprospekt „Hueber-Hochschulreihe" auf Wunsch.

sprachen der welt **hueber**

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik

sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968

Im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

„Die Massenkommunikationsmittel müssen mit dem Unterrichtsstoff und den Unterrichtshilfen zu einer neuen Ganzheit, zu einer audio-visuellen Kultur integriert werden."
(Theodor Bucher)

Theodor Bucher
Pädagogik der Massenkommunikationsmittel

2. verbesserte u. erweiterte Auflage. 184 Seiten, brosch. 16,80 DM. Best.-Nr. 3 545 39009 8. — „Ein kenntnisreicher, solider und objektiver Leitfaden, den man gern im persönlichen Besitz vieler Erzieher und natürlich in jeder Schulbücherei sehen möchte."
(Hessischer Rundfunk)

Aus dem Inhalt: I. Begriffserklärung. II. Multivalenz der Massenkommunikationsmittel. III. Buch und Presse. IV. Hörfunk, Schallplatte. V. Film. VI. Fernsehen. VII. Werbung.

Führungspolitik, Beteiligungspolitik, Politik der Kontestation — diese Jugendpolitiken stehen zur Wahl.

P. Arnold, B. Crettaz, J. Kellerhals, M. Bassand
Jugend und Gesellschaft

Ca. 220 Seiten, kart. ca. 16,80 DM. Best.-Nr. 3 545 39008 X. — Diese Arbeit hat einen zweifachen Zweck: einerseits analysiert sie die heutige Situation der Jugend und andererseits zeigt sie auf, welche Jugendpolitiken befolgt worden sind beziehungsweise in Betracht gezogen werden können.
Aus dem Inhalt: I. Jugend und Gesellschaftswandel. II. Jugendliche und Jugendgruppen. III. Die organisierte Jugend. IV. Allgemeine Schlußfolgerungen (Die These des Gesellschaftswandels und der Adaptionsschwierigkeiten / Die These des Konflikts zwischen Gesellschaftsgruppen).

Bisher erschienen:

Theodor Bucher: Dialogische Erziehung. 188 S., kart. 15,80 DM. Best.-Nr. 3 545 39004 7.
Theodor Bucher: Engagement, Anpassung, Widerstand. 316 Seiten, kart. 16,80 DM. Best.-Nr. 3 545 39006 3.
Hans Chresta: Jugend zwischen Konformismus und Opposition. 228 S., kart. 17,80 DM. Best.-Nr. 3 545 39007 1.
Margrit Erni: Das Vaterbild der Tochter. 342 S., kart. 19,80 DM. Best.-Nr. 3 545 39001 2.
Margrit Erni: Mut zur Entscheidung: 136 Seiten, kart. 14,80 DM. Best.-Nr. 3 545 39005 5.

Über jede Buchhandlung beziehbar.

Benziger Verlag Köln

Täglich

bietet die WELT ihren Lesern einen umfassenden Überblick über das Weltgeschehen. Eigene Korrespondenten an allen wichtigen Plätzen der Erde berichten aus eigener Anschauung über die Ereignisse und ihre Hintergründe. Und die WELT ist eine moderne Zeitung: lebendig, klar geordnet, übersichtlich. Der eilige Leser findet in schnellem Zugriff die wichtigsten Informationen. Außerdem bringt die WELT große Reportagen, gründliche Analysen, ausführliche Dokumentationen. Wer beruflich und privat Erfolg haben will, muß heute weltweit informiert sein. Er braucht täglich eine Zeitung, die ihm das Wesentliche aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft berichtet. Er braucht die WELT.

Gutschein/Bestellschein

○ Bitte schicken Sie mir kostenlos und unverbindlich einige Zeit lang täglich ein Ansichtsexemplar der WELT.

○ Ich bestelle die WELT vom 1. _____/ vom 15. _____ an bis auf weiteres. Der monatliche Bezugspreis im Inland beträgt DM 8,80 (einschließlich DM 2,20 anteiliger Gebühren für Versand und Zustellung sowie 5,5 % Mehrwertsteuer).

Name _____

Ort _____

Straße _____

Beruf _____

Telefon _____

(Bitte einsenden an: DIE WELT, Vertriebsabteilung, 2 Hamburg 36, Kaiser-Wilhelm-Straße 1.) T

Neu Neu Neu Neu

Deutsch 1

Ein Lese- und Arbeitsbuch
für Schulen im Ausland

Von L. Klier, E. R. Rinke und M. Triesch

VI, 169 S., zahlr. Abb., 8 S. Tafeln DM 8,80 (MD-Nr. 6101)

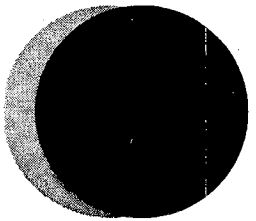
Dieses Lese- und Arbeitsbuch

- bietet sorgfältig ausgesuchte, nach sprachlichen Kategorien geordnete Texte: Dialoge, Erzählungen, Briefe, Gedichte, Berichte, Beschreibungen, Lieder
- macht durch die verschiedenen Darstellungsformen den Schülern Spezifika sprachlicher Kommunikationsbereiche einsichtig
- enthält viele heitere und lustige Texte, die den Reiz zum Erlernen der Zielsprache erhöhen
- bietet in seinem Übungsteil reichlich Material für Sprachübungen
- setzt die Beherrschung der Elementargrammatik und einen Wortschatz voraus, der die Lektüre leichter Prosa und Zeitungstexte ermöglicht
- berücksichtigt besonders den kulturkundlichen Aspekt. Texte und Bilder vermitteln in reichem Maße deutschlandkundliche Informationen.

Unsere Anschrift:

Verlag Moritz Diesterweg, D 6000 Frankfurt/Main, Hochstraße 31 BRD

Diesterweg

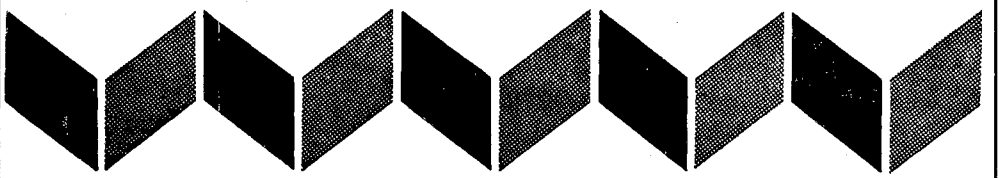


FRAGENKREISE

Prof. Dr. E. Weigt	**Entwicklungsland Indien** 32 Seiten, 1,60 DM, Best.-Nr. 23350
K. Gaigl	**Die Entwicklung des neuen Afrika** 56 Seiten, 2,60 DM, Best.-Nr. 23310
K. Gaigl	**Triebkräfte und Probleme des Kolonialismus** 64 Seiten, 2,60 DM, Best.-Nr. 23300
Prof. Dr. H. Raupach	**Die Sowjetunion als sozialistischer Wirtschaftsstaat** 31 Seiten, 1,60 DM, Best.-Nr. 23280
Dr. E. Golz	**Die Verstädterung der Erde** 40 Seiten, 2,60 DM, Best.-Nr. 23250
Dr. E. Grötzbach	**Der Welthandel in der Gegenwart** 36 Seiten, 1,60 DM, Best.-Nr. 23320
Dr. P. Busch	**Bevölkerungswachstum und Nahrungsspielraum auf der Erde** 32 Seiten, 1,60 DM, Best.-Nr. 23170
Prof. Dr. E. Otremba	**Standortbedingungen und -verflechtungen der Industrie in der Bundesrepublik Deutschland** 24 Seiten, 1,60 DM, Best.-Nr. 23150

● Verlangen Sie den Sonderprospekt über die ganze Reihe!

Ferdinand Schöningh - Paderborn



Schöningh

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 6 Juni 1971

XVIII. JAHRGANG JUNI 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik . . . . . Seite 145
Die Stellung der Satzglieder im Deutschen (I) . . . . U. Engel Seite 148
Deutschunterricht im ehemals französischen Afrika (II) M. Schroeder Seite 157
2. Tagung über Auslandsschularbeit in Vlotho vom 15.—20. 11. 1971 Seite 162
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 163
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 165
Buchbesprechungen . . . . . Seite 166
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 172

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik

veröffentlicht vom Auswärtigen Amt im Dezember 1970

— Auszug —

I. Grundsätze

I. 1. *Auswärtige Kulturpolitik der 70er Jahre*

Unsere auswärtige Kulturpolitik ist internationale Zusammenarbeit im kulturellen Bereich. Sie ist Teil unserer Außenpolitik, einer Außenpolitik, die der Sicherung des Friedens in der Welt dienen will. Sie muß daher zum wechselseitigen Verständnis der inneren Entwicklung der einzelnen Nationen beitragen, den gesellschaftlichen Wandel, die stürmische Entwicklung von Wissenschaft und Technik sowie die politischen Veränderungen in der Welt berücksichtigen und vor allem auch helfen, Bande zwischen den Menschen verschiedener Nationalität zu knüpfen.

I. 2. *Erweiterung des Kulturbegriffs*

Die Pflege kultureller Beziehungen im Sinne der bisherigen Konzeption bleibt auch in Zukunft ein wesentliches Element unserer auswärtigen Kulturpolitik. Bisher hat die auswärtige Kulturpolitik sich vornehmlich auf die Förderung der Beziehungen zum Ausland im akademischen und künstlerischen Bereich, auf die Verbreitung der deutschen Sprache und die Unterstützung von deutschen Schulen im Ausland erstreckt. Diese Aufgaben bleiben wichtig; Mittel und Formen müssen jedoch einer veränderten Welt angepaßt werden.

I. 3. *Tragender Pfeiler der Außenpolitik*

Mehr denn je sind heute alle Nationen in ihrer Existenz aufeinander angewiesen. Im internationalen Konzert ist das politische Gewicht der Bundesrepublik Deutschland neben ihren wirtschaftlichen vornehmlich von ihren geistigen Leistungen abhängig. Hier bildet die auswärtige Kulturpolitik das Bindeglied zu anderen Völkern. Sie dient dabei der internationalen Verständigung und der Friedenssicherung. Daher ist die auswärtige Kulturpolitik ein tragender Pfeiler unserer Außenpolitik.

I. 4. *Weltoffenheit und Verständigung*

Auswärtige Kulturpolitik bedeutet Internationalität und Weltoffenheit, besonders in einer Welt, die sich ökonomisch mehr und mehr integriert. Sie soll die Beziehungen mit anderen Völkern, mit ihren Institutionen, Gruppen und einzelnen im Bereich von Kultur, Wissenschaft und Gesellschaft fördern und vertiefen. Dabei ist darauf zu achten, daß die Aufgabe Verständigung und Zusammenarbeit lautet, daß also alles zu vermeiden ist, was als Einmischung in die inneren Angelegenheiten anderer Länder erscheinen könnte.

I. 5. *Information, Austausch, Zusammenarbeit*

Auswärtige Kulturpolitik ist nicht nur Information über unsere Kultur, sondern auch Austausch und Zusammenarbeit. Neben die Information muß heute das Angebot treten, die eigene Wirklichkeit, d. h. die Leistungen und Möglichkeiten des eigenen Landes einzubringen in einen lebendigen Austausch zwischen den Völkern. Was wir geben, ist nur so viel wert, wie unsere Bereitschaft zu nehmen. Offenheit für das andere ist daher ein Prinzip unserer auswärtigen Kulturpolitik.

I. 6. *Zwei deutsche Staaten*

Die deutsche Teilung ist eine unübersehbare Tatsache in allen Bereichen unserer Politik. Sie wird dort empfindlich spürbar, wo die kulturellen und gesellschaftlichen Vorstellungen aufeinanderstoßen. Doch macht die harte Konfrontation die Teilung nicht erträglicher noch trägt sie zu ihrer Überwindung bei. Solange die Kooperation wegen der unterschiedlichen inneren Ordnungen in vielen Bereichen erschwert, wenn nicht ausgeschlossen ist, bildet daher der Wettbewerb das angemessene Prinzip. Dabei müssen zugleich die Gemeinsamkeiten in Geschichte und Kultur lebendig bleiben. Die Betonung dieser Gemeinsamkeiten ist ein Ziel unserer Politik.

I. 7. *Multilaterale Beziehungen*

Mit Vorrang sollen alle Bemühungen unterstützt werden, die der europäischen Einigung dienen und die die gemeinsamen kulturellen und geistigen Grundlagen der Völker Europas verdeutlichen. Kulturelle Veranstaltungen zusammen mit anderen europäischen Ländern in Drittländern, kulturelle Vorhaben europäischer Länder in der Bundesrepublik Deutschland sowie die Zusammenarbeit gesellschaftlicher Gruppen innerhalb der europäischen Staatengemeinschaft verdienen besondere Förderung.

II. Maßnahmen

II. 1. *Gesamtplanung*

Unsere auswärtige Kulturpolitik ist langfristig angelegt. Sie erfordert eine ständig zu überprüfende Gesamtplanung.

II. 2. *Regionalisierung*

Zwischen den Regionen der Welt muß stärker als bisher differenziert und das Instrumentarium der auswärtigen Kulturpolitik den spezifischen Verhältnissen der Regionen angepaßt werden. Dadurch kann die regionale Schwerpunktbildung verfeinert werden.

II. 3. *Überprüfung der Instrumente*

Die Instrumente der bisherigen auswärtigen Kulturpolitik sind im Hinblick auf die neuen Aufgaben vielfach unzulänglich. Eine gründliche Überprüfung, die vor eingewurzelten Interessen nicht haltmachen darf, ist daher notwendig. Der wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Information durch die Kulturinstitute wird erheblich mehr Bedeutung beizumessen sein. Das bestehende Netz der deutschen Auslandsschulen, die in ihrer gegenwärtigen Zahl und Verteilung das Er-

gebnis ungeplanter Entwicklung sind, ist an dem Plan eines wünschenswerten Systems solcher Schulen zu messen.

Die deutsche Sprache ist Träger, nicht Ziel unseres Wirkens im Ausland. Es gibt traditionelle deutsche Sprachgebiete, in denen die Förderung des Deutschen verstärkt werden kann; in anderen Teilen der Welt dürfte es für die Ziele des Austausches und der Zusammenarbeit zweckmäßiger sein, sich der jeweils gebräuchlichsten Sprache als Kommunikationsmittel zu bedienen.

II. 4. *Zwischenstaatliche Gesellschaftspolitik*

Der Schwerpunkt der kulturellen Zusammenarbeit und der Herstellung von Kontakten zwischen gesellschaftlichen Gruppen liegt dabei auf Jugendaustausch, Erwachsenenbildung und Sport. Aus diesem Zusammenwirken in Teilbereichen wächst das wechselseitige Verständnis für die inneren Entwicklungen der Völker.

II. 5. *Betreuung und Nachbetreuung*

Ein Bereich der auswärtigen Kulturpolitik, der noch erheblich zu verbessern wäre, ist die Betreuung von ausländischen Lernenden in der Bundesrepublik Deutschland und die Nachbetreuung derjenigen, die nach ihrer Ausbildung bei uns in ihre Heimat zurückgekehrt sind.

II. 6. *Ausbildung*

Der Erfolg unserer auswärtigen Kulturpolitik hängt entscheidend davon ab, daß das im Ausland tätige Personal für diese Aufgaben entsprechend ausgesucht, ausgebildet und fortgebildet wird. Die Kulturreferenten werden im Ausland als Gesprächspartner geistig anspruchsvoller Kreise tätig und müssen über eine weite Skala von Sachgebieten informieren. Diese Aufgabe setzt eine vielseitige Bildung und eine gründliche Vorbereitung voraus. Die Kulturreferenten müssen eingehende Kenntnisse der kultur- und gesellschaftspolitischen Verhältnisse im künftigen Gastland erwerben. Ihre fortgesetzte Unterrichtung über die kultur- und gesellschaftspolitische Entwicklung in Deutschland sowie periodisch sich wiederholende Informationsseminare in der Heimat müssen sicherstellen, daß sie jeweils mit dem neuesten Stand der Entwicklung vertraut sind. Die Qualität ihrer Berichterstattung bestimmt die Zuverlässigkeit der Gesamtplanung.

Entsprechendes gilt für die Auswahl und Ausbildung der Angehörigen unserer Kulturinstitute, der Wissenschaftler und Lektoren sowie der Lehrer im Ausland. Voraussetzung für ihre Auslandsverwendung ist neben ihrer beruflichen Befähigung die Bereitschaft, sich für die Ziele der auswärtigen Kulturpolitik einzusetzen sowie Kontaktfähigkeit und Initiative. Eine systematische Vorbereitung auf die Aufgaben im Ausland und die besonderen Verhältnisse im Gastland sind unumgänglich.

Schlußwort

Diese Leitsätze enthalten eine gedankliche Konzeption. Der neue Gesamtplan für die auswärtige Kulturpolitik wird auf den Leitsätzen aufbauen. Sie bilden schon jetzt eine feste Grundlage für die weitere Gestaltung der Arbeit.

Vor allem aber kommt es darauf an, das Ziel der auswärtigen Kulturpolitik, der Verständigung zwischen den Menschen und so der Sicherung des Friedens zu dienen, nie aus den Augen zu verlieren.

Die Stellung der Satzglieder im Deutschen (I)

Ein Beitrag zum Kapitel „Wortstellung"

Von Dr. Ulrich Engel, Mannheim

Inhalt

1. Situation und Aufgabe 148
2. Zur Terminologie 148
3. Die Grundordnung des deutschen Verbalsatzes 149
4. Das Vorfeld 151
5. Das Nachfeld 153
6. Das Mittelfeld 193
7. Schlußbetrachtung 198

1. Situation und Aufgabe

Die Beschreibung der deutschen Wortstellung in den vorliegenden Grammatiken und Lehrbüchern ist völlig unzulänglich. Dieser Zustand ist besonders unangenehm, weil der Deutschlehrer, ob er nun Deutsche oder Ausländer unterrichtet, streng genommen ohne Wortstellungsregeln nicht auskommen kann.

Aufgabe des Deutschunterrichts an Ausländer ist es, die Schüler in den Stand zu versetzen, richtige deutsche Sätze zu bilden, auch solche, die sie noch nie gehört oder gelesen haben; die Schüler sollen auf diese Art eine „Sprachkompetenz" erwerben entsprechend der Kompetenz der native speakers. Dazu bedarf der Lehrer auch und vor allem expliziter Stellungsregeln.

Der deutsche Schüler hat schon eine ausgebildete Kompetenz. Ziel des Deutschunterrichts an Deutsche ist aber (neben anderem) die Bewußtmachung dieser nur latent wirksamen Kompetenz, also die vertiefte Einsicht in den Bau der eigenen Sprache. Und dieses Ziel kann wiederum nicht ohne Stellungsregeln erreicht werden.

Stellungsregeln funktionieren auf verschiedenen „Ebenen": innerhalb der Wortgruppen, innerhalb des einfachen Satzes, innerhalb des Satzgefüges. Da für den vorliegenden Beitrag nur begrenzter Raum zur Verfügung steht, beschränken wir uns auf die Beschreibung der Stellungsverhältnisse im einfachen Verbalsatz, weil hier die meisten und schwierigsten Folgeprobleme auftauchen.

Dabei werden wir stets zwischen obligatorischen (o) und fakultativen Regeln (f) unterscheiden.

2. Zur Terminologie

Viele Grammatiker und Lehrbuchverfasser legen Wert auf möglichst „sprechende" (und das heißt immer: deutsche) Namen. Da ist die Rede von „Gegenwart", „Zukunft", „Leideform", „Zeitwort" usw. Solche Namen sind teils als bloße Merkhilfen, teils als regelrechte Definitionen gemeint: Wörter aus der Gemeinsprache sollen erklären, was eine grammatische Kategorie bedeutet, als was sie fungiert. Aber man darf nie ungestraft Wörter der Gemeinsprache als Termini verwenden; zuviel Mitgewußtes macht die Begriffe schillernd. Das Futur gibt oft nicht Zukünftiges wieder (*Er wird krank sein.*), beim Passiv „leidet" oft nichts und niemand (*Der Hebel wird im Uhrzeigersinn gedreht.*), und nicht nur das

Verb hat mit „Zeit" zu tun (vgl.: *bald, heute; Stunde*). So führen sprechende Termini zu Mißverständnissen und täuschen darüber hinweg, daß in den meisten Fällen primär *Form*kategorien gemeint sind.

Aus diesem Grund wird hier einer Terminologie das Wort geredet, die weitgehend auf lateinischen Elementen aufbaut. Das hat den Vorteil, daß keine gemeinsprachlichen Konnotationen das Verständnis stören, daß sich der Schüler vielmehr von Anfang an an die einmal gegebene Definition zu halten hat. Versuche haben gezeigt, daß eine solche Terminologie schon bei Schulanfängern eingeführt werden kann.

3. Die Grundordnung des deutschen Verbalsatzes

Regel 1 (o): *Jeder Satz hat einen potentiell zweiteiligen Verbalkomplex.*

Dabei verstehen wir unter „Verbalkomplex" das regierende Verb mit den von ihm abhängigen Hilfs- und Modalverben (z. B. *hilft; hat geholfen; wird geholfen haben* usw.), also die Einheit, die in vielen herkömmlichen Grammatiken „Prädikat" genannt wird. Den Terminus „Prädikat" vermeiden wir wegen abweichenden Gebrauchs in der Logik, aber auch weil er von verschiedenen Grammatikern in verschiedener Weise verwendet wird.

Aus Regel 1 ergibt sich, daß auch einteilige Verbalkomplexe vorkommen:

Bei uns gibt es heute leider Eierhaber.

Aber solche Komplexe können durch einfache Transformationen in ihre zweiteilige Form überführt werden, etwa indem man ein zusammengesetztes Tempus wählt:

Bei uns hat es heute leider Eierhaber gegeben.

„Zweiteilig" bedeutet nicht, daß der Verbalkomplex aus nur zwei *Wörtern* bestehen kann; es gibt dreiwortige und vierwortige Komplexe:

Bei euch wird es heute leider Eierhaber gegeben haben.
Das muß im D-Zug verloren worden sein.

Mehr als vierwortige Komplexe sind selten und wirken oft gekünstelt:

Das soll völlig vertilgt worden sein müssen.

In allen angeführten Sätzen liegen aber zweiteilige Verbalkomplexe vor, wobei der erste Teil aus *einem* Wort, hier dem finiten (oder konjugierten) Verb, besteht, der zweite Teil aus einer unterschiedlichen Zahl von Wörtern.

Andererseits kann der zweiteilige Verbalkomplex unter Umständen auch aus *einem* Wort bestehen, nämlich aus einem Verb mit sogenanntem trennbarem Präfix oder *Verbzusatz*. Die Verbzusätze werden im Infinitiv (*antreten*) mit dem einfachen Verb zusammengeschrieben, in einigen Konjugationsformen aber von ihm getrennt:

Er trat am 1. Mai die Stelle beim Apotheker Kamillwurz an.

Weiteres zum Verbzusatz findet man unter Regel 5.

Etwas anders ist es in Nebensätzen, die durch eine Subjunktion eingeleitet sind. Als „Subjunktion" bezeichnen wir Nebensatzeinleitungen wie *daß, ob, wenn, weil, damit* usw., die bisher gewöhnlich „unterordnende Konjunktionen" genannt wurden — recht irreführend übrigens, denn sie haben mit den (nebenordnenden) Konjunktionen wie *und, denn, aber* nur wenig gemein. Die Subjunktion bewirkt,

daß das finite Verb ans Ende des Satzes rückt:

Weil es bei uns heute leider Eierhaber gibt ...
Weil es bei euch heute leider Eierhaber gegeben haben wird ...

In gewissen Fällen rückt das finite Verb dabei nicht ganz ans Satzende, sondern vor die infiniten Teile des Verbalkomplexes:

Weil er mit uns wird essen wollen ...

Auf diese Fälle wird hier nicht weiter eingegangen.

Wenn wir davon ausgehen, daß die Subjunktion im Nebensatz das finite Verb vertritt, können wir sagen, daß sie in bezug auf diese Stellung dieselbe Rolle spielt wie dieses. Damit gilt auch die Umformulierung der Regel 1:

Jeder Satz hat einen (potentiellen) Satzrahmen.

Dieser Satzrahmen besteht im Hauptsatz aus den beiden Teilen des Verbalkomplexes, im Nebensatz aus der Subjunktion und dem Verbalkomplex:

Bei uns	*hat*	*es heute leider Eierhaber*	*gegeben.*
	Weil	*es bei uns heute leider Eierhaber*	*gegeben hat ...*
	SR 1		SR 2

SR = Satzrahmen.

Regel 2 (o): *Durch den Satzrahmen wird der Satz in drei Felder eingeteilt: in Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld*[1]).

Im Nebensatz ist das Vorfeld unbesetzt („nebenordnende" Konjunktionen werden dabei nicht mitgezählt):

Bei uns	*hat*	*es heute leider Eierhaber*	*gegeben*	
	Weil	*es bei uns leider Eierhaber*	*gegeben hat*	*heute.*
Vorfeld	SR 2	Mittelfeld	SR 2	Nachfeld

Schon hier sei Folgendes vorweggenommen:

Im Hauptsatz ist das Vorfeld immer besetzt.

Das Nachfeld muß nie besetzt sein; faktisch ist es nur selten besetzt, dann meist ebenfalls nur durch ein Element.

Im Mittelfeld muß kein Element stehen. Meist finden sich hier aber mehrere Elemente, so daß sich im Mittelfeld die schwierigsten Stellungsprobleme ergeben.

[1]) Eine ähnliche Einteilung hat schon Erich Drach, Grundgedanken der deutschen Satzlehre (Frankfurt 1940[3], Nachdruck: Darmstadt 1963) vorgenommen. Drach unterscheidet allerdings nur Vorfeld und Nachfeld (= alles, was auf das finite Verb bzw. die Subjunktion folgt). Es hat sich im Fortgang der Forschung als zweckmäßig erwiesen, noch weiter zu gliedern. Der Terminus „Mittelfeld" begegnet meines Wissens erstmals bei Johannes Erben, Grundzüge einer Syntax der Sprache Luthers, Berlin 1954.

4. Das Vorfeld

Regel 3 (o): *Im Vorfeld des Hauptsatzes steht genau ein Element.*
Dieses Element kann sehr verschiedene Form haben. Es kann aus einem einzigen Wort bestehen:

Hans sammelt Autobilder.
Er sammelt Autobilder.

Oft handelt es sich um Wortgruppen:

Mein alter Onkel sammelt Autobilder.

Es darf ein Relativsatz (als Attribut) eingefügt werden:

Mein alter Onkel, der letztes Jahr im Toto gewonnen hat, sammelt Autobilder.

Und schließlich kann das Erstelement selbst durch einen Satz vertreten werden:

Daß du da bist, ist mein Trost.

Diese verschiedenformigen Wörter und Wortgruppen hält eine gemeinsame Eigenschaft zusammen:

Regel 4 (o): *Als Stellungselement gilt, was zusammen verschiebbar ist.*
Man kann die Probe machen:

Autobilder sammelt Hans.
Mein Trost ist, daß du da bist. usw.

Übrigens können auch die verschiedensten Satzglieder ins Vorfeld treten, so anstatt des Nominativobjekts (wie wir lieber statt „Subjekt" sagen) auch das Akkusativobjekt:

Den haben wir uns gerade noch gewünscht.

das Einordnungsobjekt[2]).

Oberstudienrat hätte er allenfalls werden können.

Temporalangabe:

Diesmal kriegt ihr's nicht so billig.

Lokalangabe:

In Berlin war sie auch aktiv.

Sogar infinite Prädikatsteile können ins Vorfeld treten:

Gelacht haben wir die halbe Nacht durch.

Regel 5 (o): *Verbzusätze und einige Adverbien können nicht ins Vorfeld treten.*
Der *Verbzusatz* ist im wesentlichen identisch mit dem trennbaren Verbalpräfix.

Die folgenden Sätze sind ungrammatisch:

**Mit hab ich euch was gebracht*[3]).

---

[2]) In den Grammatiken sind für dieses Satzglied verschiedene Bezeichnungen üblich: substantivisches Prädikatsnomen, Gleichgröße, Gleichsetzungsnominativ u. a. Die meisten dieser Bezeichnungen haben ihre in Abschnitt 2 angedeuteten Mängel.

[3]) Regelwidrige (ungrammatische) Sätze kennzeichnen wir mit einem vorgesetzten *.

**Zu hat er genommen.*
**Auf trat er im Renitenztheater.*

Einige Elemente sind bald Verbzusätze, bald Richtungsobjekte. Das gilt zum Beispiel für *rein*. In dem Satz

Er ist rein (= in den Brunnen) gefallen.

liegt ein Richtungsobjekt vor, es ist austauschbar mit anderen Richtungsobjekten und kann durch *wohin*? erfragt werden. Dieses *rein* kann auch ins Vorfeld treten:

Rein ist er gefallen.

In dem Satz

Da bist du wieder mal schön reingefallen.

hingegen ist *rein* Verbzusatz, es ist weder austauschbar noch erfragbar: folglich kann es auch nicht ins Vorfeld treten.

Von den *Adverbien*, die nicht ins Vorfeld treten können, ist das Wort *nicht* fast in allen Grammatiken verzeichnet:

**Nicht hat er gesungen.*

Weniger bekannt ist, daß auch *eben* (gleichbedeutend mit süddeutschem *halt*), *einfach* (mit ganz ähnlicher Bedeutung, also *nicht* das verbmodifizierende einfach, das den Gegensatz zu *schwierig* bezeichnet), *sogar* und einige andere Adverbien nicht „vorfeldfähig" sind:

**Eben ist er ein Tolpatsch.*
**Einfach brauchen sie einen Zweitwagen.*
**Sogar lernt der Alte Türkisch.*

Einige dieser Adverbien können jedoch als eine Art Attribut *zu einem anderen Element* ins Vorfeld treten:

Nicht den Dicken habe ich gemeint.
Sogar der Alte lernt Türkisch.

Regel 6 (o): *Einziges exklusives Vorfeldelement ist das expletive* **es.**

Dieses Element wird auch „vorläufiges Subjekt", „Scheinsubjekt" u. a. genannt. Es kann nur im Vorfeld stehen:

Es ritten drei Reiter zum Tore hinaus.
Es war einmal ein König, der ...

Bei Umstellung (wenn das eigentliche Nominativobjekt ins Vorfeld tritt), verschwindet das expletive *es*:

Drei Reiter ritten zum Tore hinaus.
Ein König war einmal, der ...

Der letzte Satz ist grammatisch korrekt. Wenn er dem Leser ungewohnt klingt, so lediglich deshalb, weil uns die Einleitungsformel für Märchen von Kindesbeinen an eingehämmert wurde.

Regel 7 (f): *Ein Element kann, wenn es ins Vorfeld rückt, eine Anschlußfunktion ausüben.*

Damit ist gemeint: diese Elemente stellen lediglich den Zusammenhang mit zuvor Geäußertem dar. Sie konstituieren so aus Sätzen den Text.

Elemente in Anschlußfunktion sind unbetont, allenfalls schwach betont:

Er sammelt Autobilder.

Das expletive *es* hat darum immer Anschlußfunktion. Bei den Elementen in Anschlußfunktion handelt es sich um Wörter und Wortgruppen mit geringem Aussagewert. Sie bringen nichts wesentlich Neues, deuten vielmehr oft auf schon Gesagtes hin. Deshalb werden Pronomina und Adverbien bevorzugt:

Das weiß ich schon.
Dann kann es ja weitergehen.

Aber es können durchaus auch Substantive und Substantivgruppen in Anschlußfunktion stehen, wenn sie nur der Bedingung genügen, daß sie nichts Wichtiges und nichts wesentlich Neues bezeichnen:

Sie haben vorhin Herrn Roggenmas erwähnt. Zu Herrn Roggenmas möchte ich auch noch etwas bemerken.

Regel 8 (f): *Ein Element kann, wenn es ins Vorfeld rückt, eine Themafunktion ausüben.*

Damit ist gemeint: Dieses Element bildet eine Art „Thema" des Satzes, nennt also das, worüber im weiteren Teil des Satzes (dem „Rhema") etwas ausgesagt werden soll[4]).

Elemente in Themafunktion sind immer mehr oder weniger betont:

An diesen Abend werden wir noch lange denken.

Oft ist das Thema durch eine leichte Pause vom Rest des Satzes abgetrennt.

Auf diese Nummer (...) war ich besonders gespannt.
Vom Krieg (...) wollen sie alle nichts wissen.

In Themafunktion können Wörter und Wortgruppen der verschiedensten Art vorkommen, also zum Beispiel auch Pronomina. Oft entscheidet nur der Betonungsgrad (und eventuell die Pause), welche Funktion vorliegt:

Das (...) weiß ich schon.

5. Das Nachfeld

Regel 9 (f): *Gewisse Elemente können ins Nachfeld rücken, aber das Nachfeld muß in keinem Fall besetzt sein.*

Die Nachfeldstellung ist heute ziemlich verbreitet, besonders im alltagssprachlichen Bereich:

Es hat ganz tüchtig geregnet heute.

Aber auch in wohl abgewogener, ja gehobener Rede kommt Nachfeldstellung vor:

Man hat erhebliche Mittel eingesetzt für dieses Vorhaben.

Allerdings ist Nachfeldstellung nicht mehr in so weitem Umfang möglich wie im Frühneuhochdeutschen. Bei Luther liest man noch:

**Du hast heute schamrot gemacht alle meine Knechte.*
**Mit ihm sind von hinnen gezogen dreihundert Knechte.*

Diese Sätze müssen in der Gegenwartssprache als ungrammatisch gelten.

---

[4]) Viele Forscher verwenden die Termini „Thema" und „Rhema" in anderer (wie ich glaube: etwas irreführender) Weise.

Regel 10 (o): *Die meisten Objekte, ferner viele Adverbien sind nicht nachfeldfähig.*

Es folgen Beispiele für die nicht nachfeldfähigen Objekte[5]).

Nominativobjekt:

**Am vergangenen Abend ist angekommen mein Onkel.*

Akkusativobjekt:

**Auf diese Fahrt haben wir mitgenommen Kurts Cousine.*

Dativobjekt:

**Er hat ja nur helfen wollen der Polizei.*

Genitivobjekt:

**Dieser Beschluß hätte nicht bedurft der Einwilligung der Techniker.*

Statisches Adverbialobjekt:

**Kappus hat nie gewohnt in Izmir.*

Richtungsobjekt:

**Wanda wäre beinahe gefahren nach Warschau.*

Einordnungsobjekt:

**Otto ist gestern geworden Großvater.*

Artobjekt:

**Gustav ist nie gewesen geschäftstüchtig.*

Es muß allerdings gesagt werden, daß einige dieser Objekte unter bestimmten Umständen doch ins Nachfeld treten können, zum Beispiel wenn mehrere gleichartige Objekte angereiht folgen:

Auf diese Fahrt haben wir mitgenommen Kurts Cousine und deren schwedische Freundin.

Dieser Satz muß — mindestens *neben* der „eingerahmten" Form *Auf diese Fahrt haben wir Kurts Cousine und deren schwedische Freundin mitgenommen.* — als korrekt gelten. Zum Unterschied beider Sätze vgl. Regel 11.

Von den *Adverbien* sind zunächst viele, welche nicht ins Vorfeld treten können (s. Regel 5), auch nicht nachfeldfähig:

**Hans haben wir im Freibad gesehen nicht.*
**Sie haben einen Zweitwagen gebraucht eben.*
**Der Alte hat doch noch Türkisch gelernt sogar.*

Eben hingegen scheint unter Umständen nachfeldfähig zu sein:

Er hat es durchstehen müssen eben.

Einige andere Adverbien und adverbialen Angaben wie *jedoch, zwar, überhaupt, an sich* wiederum können nicht ins Nachfeld treten, zum Beispiel

**Gritli hatte ihr Vesper vergessen jedoch.*

---

[5]) Gliederung und Terminologie der Objekte (Ergänzungen) im Deutschen kann hier nicht erläutert werden. Vgl. dazu Näheres in: Ulrich Engel, Die Satzbaupläne der deutschen Gegenwartssprache.

Regel 11 (f): *Ein Element kann, wenn es ins Nachfeld rückt, eine Ordnungsfunktion übernehmen.*

Damit ist gemeint: Wenn der verbale Rahmen infolge besonderen Umfangs des Mittelfeldes so überdehnt wird, daß Verständnisschwierigkeiten entstehen, kann ein Mittelfeldelement (selten mehrere) vom Mittelfeld ins Nachfeld „umgeordnet" werden.

Ein derart überdehnter Rahmen liegt vor in dem Satz:

Es kommt natürlich immer auf das Reaktionsvermögen der einzelnen Gewährsperson auf solche Reize an.

Dieser Satz kann buchstäblich erst dann richtig verstanden werden, wenn das letzte Wort bekannt ist. Vor allem in mündlicher Rede wird man deshalb eher umordnen:

Es kommt natürlich immer an auf das Reaktionsvermögen der einzelnen Gewährsperson auf solche Reize.

Dies entspricht der bewährten Schulregel, das „Nachklappen" eines Elements zu vermeiden. Dieses „Nachklappen" wirkt besonders störend, wenn das zweite Rahmenelement ein Einsilber ist. Allerdings sind bei der Ordnungsfunktion immer die Einschränkungen der Regel 10 zu beachten.

Von besonderer Bedeutung wird die Ordnungsfunktion in den Fällen, wo das Mittelfeld durch einen Relativsatz erweitert ist:

Es kommt auch auf die Leute, die nicht studiert haben, an.

Gewiß ist dieser Satz korrekt, und er folgt überdies der (Kann-)Regel, daß der Relativsatz möglichst nahe bei seinem Bezugswort stehen soll. Dieser Kann-Regel steht nun aber die stärkere Kann-Regel 11 entgegen. Dadurch ergeben sich zwei Möglichkeiten. Entweder wird das Bezugselement mit seinem Relativsatz ins Nachfeld gerückt:

Es kommt auch an auf die Leute, die nicht studiert haben.

Oder aber der Relativsatz allein tritt ins Nachfeld:

Es kommt auch auf die Leute an, die nicht studiert haben.

Beide „umgeordneten" Fassungen sind zweifellos kommunikationsleichter als die erste Fassung und dieser daher vorzuziehen.

Regel 12 (f): *Ein Element kann, wenn es ins Nachfeld rückt, eine Nachtragsfunktion übernehmen.*

Damit ist gemeint: Ein Element, das normalerweise im Mittelfeld steht, erscheint im Nachfeld, entweder weil es an seiner „normalen" Stelle vergessen wurde, oder weil dem Sprecher während des Redens einfällt, daß eine zusätzliche Erläuterung angebracht wäre:

Er hat mich auch nicht so ganz überzeugt gestern.
Annchen ist gar nicht entzückt gewesen darüber.

Es versteht sich, daß solche Sätze vorwiegend im gesprochenen Deutsch vorkommen. Sie machen insgesamt ein wichtiges Spezifikum der Alltagssprache aus. Wenn in schriftlichen Texten Nachfeldelemente in Nachtragsfunktion auftauchen, gehören sie gewöhnlich einer ganz bestimmten Stilebene an: sie sollen den Ein-

druck eines zwanglosen Plaudertons vermitteln. So heißt es bei Leonhard Frank (Das Ochsenfurter Männerquartett):

Was hätte es denn gehabt vom Leben!

Immer gelten natürlich auch hier die Einschränkungen der Regel 10. Man findet also in Nachtragsfunktion nur die durch Regel 10 nicht ausgeschlossenen Elemente. Weitere Beispiele sind:

Sie müssen wieder mit Kohlen sparen drüben.
Ihr wäret doch nicht gefragt worden wahrscheinlich.

Regel 13 (f): *Ein Element kann, wenn es ins Nachfeld rückt, eine Hervorhebungsfunktion übernehmen.*

Hier liegt, ganz im Gegenteil zu dem von Regel 12 gesteuerten Verfahren, eine von Anfang an bewußte Planung des Satzes vor. Ein Element wird also nicht ins Nachfeld gestellt, weil es dem Sprecher eben noch eingefallen ist, sondern weil es hier auf eine bestimmte Weise hervorgehoben werden kann:

Wir haben eine Nacht lang diskutiert über genau dieses Problem.
Die Verhandlungen wurden unterbrochen am 20. Dezember.

Hervorhebung ließe sich natürlich auch einfach durch Betonung (bei Mittelfeldstellung) erreichen:

Die Verhandlungen wurden am 20. Dezember unterbrochen.

Aber der Effekt ist nicht genau derselbe. Der Nachfeldstellung haftet etwas Definitives an, das zuletzt Gesagte bleibt (wenn es sich nicht bloß um einen gewichtsleichten Nachtrag handelt) am ehesten haften. Außerdem wird durch die Hintanstellung eines wichtigen Elements eine Spannung erzeugt, die man sich etwa durch einen Doppelpunkt symbolisiert denken könnte:

Die Verhandlungen wurden unterbrochen (:) am 20. Dezember.

Eine kurze Pause und ein Bruch der Intonationskurve sind oft an der Stelle des Doppelpunktes zu beobachten. Nachfeldstellung mit Hervorhebungsfunktion dient auch der leichteren Verständigung; sie ist oft mit einer Ordnungsfunktion (Regel 11) gekoppelt. So ist sie besonders beliebt in mündlichen Verlautbarungen, deren adäquates Verständnis nicht nur vom richtigen Erfassen der Teile, sondern auch von einer genauen Gewichtsabstufung dieser Teile abhängt. Derartige Verlautbarungen beobachtet man häufig in Pressekonferenzen:

Wir haben die Beratungen abgeschlossen am vergangenen Samstag.
Es wurden Gespräche aufgenommen mit dem Außenhandelsminister sowie mit Direktoren größerer Betriebe.

Die Nachfeldstellung mit Hervorhebungsfunktion ist aber keineswegs auf die mündliche Rede beschränkt. Sie kommt auch in der Schriftsprache vor, sogar in gehobener Sprache.

Deutschunterricht im ehemals französischen Afrika (II)

Von Manfred Schroeder, Abidjan (Elfenbeinküste)

II. Der Deutschunterricht an Afrikaner im besonderen.

Es ist schwer, etwas Allgemeingültiges über die Art eines Unterrichts zu sagen, der sich an eine bestimmte ethnische Gruppe wendet. Hier hat man erst in jüngster Zeit erkannt, wie wichtig dies ist, wenn man wirklich effektiv und rationell unterrichten will. Deutsch für Thailänder ist etwas anderes als Deutsch für Schweden, und was bei jungen Franzosen bei ihrem spezifisch geistigen und sozialen Hintergrund noch vertretbar ist, kann bei Afrikanern bedenklich sein. Folgende Faktoren sind meines Erachtens beim Unterricht an Afrikaner zu bedenken:

a) Der soziale Hintergrund. Die Schüler stammen aus Familien, die im allgemeinen in Dörfern des Hinterlandes wohnen. Auch wenn sie in der Stadt leben, sind sie eng mit ihrer dörflichen Großfamilie und deren Vorstellungswelt verbunden. Die Schüler halten sich in ihren drei Monate langen Ferien und auch zwischendurch dort auf und werden mitgeprägt von traditionellen Sitten, religiösen Riten und der ihrem Stamm eigenen, meist animistisch-fetischistischen Weltschau, wo die Dinge der Welt nicht mit rationalem Verstand betrachtet werden. Die Eltern und Verwandten im Busch sprechen meist kein Französisch — höchstens der Vater ein wenig — und haben keine Beziehung zu dem, was das Kind in der Schule lernt, da sie selbst noch nicht die Möglichkeit eines Schulbesuches hatten und Analphabeten sind. Sie können sich nicht vorstellen, daß der Schüler z. B. Ruhe zum Arbeiten braucht. Ruhe gibt es in den afrikanischen Familien, die fast immer Halbgeschwister, Vettern, Tanten usw. einschließen, nur selten. Die Kinder gehen erst spät schlafen und wachen schon frühmorgens wieder auf — wenn die Mutter beginnt, ihren Tagesbrei zu stampfen. In den Städten wohnen die Leute dichtgedrängt. Nun ist etwa die Hälfte der höheren Schüler in Internaten untergebracht, andere, die nicht dies Glück haben, wohnen bei einem Verwandten in der Stadt (einem »tuteur«), der sich dafür von den Eltern bezahlen läßt oder Arbeitsleistungen von seinen Kostgängern fordert; elektrisches Licht gibt es da oft nicht, oder es wird, da sehr teuer, nur kurz angelassen. Um 18 Uhr wird es dunkel. Bei abendlichen Spaziergängen begegnet man allenthalben Schülern mit offenen Büchern, die sich um die Stadtlaternen drängen.

Diese wenigen Beispiele zeigen, daß der afrikanische Schüler in hohem Grad milieugehemmt ist: er leidet unter schlechten Arbeitsbedingungen und findet keine Unterstützung im Elternhaus. Eine andere Erscheinung: Nicht wenige Schüler sind wegen ihrer späten Einschulung — es gab vorher in bestimmten Gegenden keine Schulen — überaltert und haben es von daher schwerer zu folgen. Bei vielen Schülern ist das Geburtsdatum nicht bekannt, sie werden dann „geschätzt", und manchem älteren Knaben gelingt es, ein jüngeres Alter zu erzielen, so daß er vielleicht noch zur Schule zugelassen wird.

b) Der kulturelle Hintergrund. Auch die Verschiedenheit der Zivilisationen muß berücksichtigt werden, obgleich die Afrikaner durch jahrzehntelangen Kontakt mit Europäern manches kennen, was ein französisches Lehrbuch oder ein deutscher Lehrer als selbstverständlich bekannt voraussetzen. Was wir aber zu unterschätzen neigen, ist die Fremdheit, ja sogar das Exotische, das der kleine

elfenbeinische Schüler an dem täglichen Leben eines Johann Schmidt oder John Smith verspürt. Es ist eine neue Welt für ihn — Haus, Kleidung, normale Dienstleistungen und Einzelheiten unseres täglichen Lebens, auch Geburtstage — Weihnachten, Klima usw. Wenn also Begriffe wie Briefträger, Wintermantel, Bankangestellter erscheinen, so kennen sie vielleicht das entsprechende französische Wort, welches aber keiner Tatsache ihrer eigenen Erfahrung entspricht. Es entsteht die Gefahr eines „umgekehrten Exotismus" — Verständnislosigkeit und daher die Wirkungslosigkeit des Unterrichts können die Folge sein.

c) Der psychologisch-geistige Hintergrund. Es fällt besonders schwer, zu diesem Punkt etwas genau Nachprüfbares zu sagen, es scheint mir jedoch durch Erfahrung sicher, daß eine andere Bewußtseinslage beim Afrikaner vorliegt. Das kann sich in Beurteilungsmaßstäben äußern: wir erwarten ein negatives Urteil etwa über eine Person wie Doktor Mantelsack aus den „Buddenbrooks", die Studenten dagegen finden sein Verhalten normal, ja recht gut! Textstellen, an denen wir schmunzeln würden, kommen nicht an, oder erst nach ausführlicher Erklärung, und dann ist ihre Frische dahin; andere Stellen, die uns belanglos erscheinen, werden laut belacht. Der Humor, die Witze sind andersartig. — Ich erwähnte schon die von der afrikanischen Tradition her vorwiegend irrationale Betrachtungsweise der Welt: exaktes Folgern, wissenschaftliches Denken, systematisches Planen und Arbeiten in die Zukunft sind neu und müssen erst eingeübt werden. Dazu kommt ein mangelhaftes Verständnis für die Technik; hier ist der Nachholbedarf, aber mehr und mehr auch das Interesse groß. Der Begriff der Zeit als einer genau meßbaren Kategorie ist dem Afrikaner von der Tradition her ebenfalls fremd: entscheidend ist, daß etwas geschieht, nicht so sehr, wann und wie lange; man stelle sich die Folgen für die Pünktlichkeit vor. In vielen afrikanischen Sprachen gibt es keinen Ausdruck des Futurs oder nur eine nahe Zukunft; vielleicht rühren daher die Schwierigkeiten, einen Arbeitsgang durchzuplanen, über ein ganzes Jahr hin zu disponieren oder gar in die Zukunft hinein zu investieren. All das sollte man wissen, um nicht Unmögliches zu verlangen, oder eben, um Neues einzuüben. Auf der anderen Seite stellen wir bei Afrikanern eine uns ursprünglicher erscheinende Lebensfreude fest, Freude am Bewegten, Bunten, an der Gastlichkeit, am Reden, ja am Palavern. In den Dörfern befinden sich die traditionellen Palaverhütten, wo stundenlang aufeinander eingeredet wird, bis sich eine Meinung „durchgesetzt" hat. Man spricht beim Afrikaner von einem „diskursiven" Verstand, d. h. er denkt, wie viele Europäer behaupten, nicht geradlinig-logisch, sondern auf Umwegen, oft „um den heißen Brei herum". Man hat Mühe, aus gewissen Schülerbeiträgen den Kern herauszuhören; oft weiß man nicht, was ein Afrikaner eigentlich will, oder wir sind, da wir seine Gedankenwelt nur unvollkommen kennen, begriffsstutzig. Was ihm über alles geht, sind die menschlichen Beziehungen zur Sippe, zur Großfamilie, mit all den Verpflichtungen zu gegenseitiger Hilfe. Eine angefangene Arbeit, etwa das Reis-Pflanzen, das zu einer bestimmten Periode durchgeführt werden muß, wird unterbrochen, wenn es gilt, zu einem — nicht selten tagelangen — Fest eines Verwandten zu eilen, selbst wenn dann der günstige Augenblick des Pflanzens verpaßt wird. Menschliche Wärme und Pflege der Beziehungen zählen — und nicht wirtschaftliches Effektivitätsdenken oder gar „Zeit ist Geld".

d) Der sprachliche Hintergrund. Die sogenannten frankophonen Afrikaner haben zwar das Französische als „Nationalsprache" angenommen, aber nur ein

Bruchteil der Bevölkerung spricht es gut, viele mangelhaft, die meisten im Hinterland gar nicht. Die Verbreitung des Französischen wächst mit der Einschulung der Kinder (jetzt etwa 50 %). Die Schüler an Collèges und Lycées können mehr oder weniger Französisch, sonst wären sie gar nicht aufgenommen worden. Man kann also davon ausgehen, daß diese Schüler französische Sprachgewohnheiten angenommen haben.

Wichtiger erscheinen mir indes die afrikanischen Muttersprachen, denn sie bilden das Grundnetz der Gewohnheiten und Reaktionen sowie die Artikulationsbasis. Es ist erwiesen, daß das System der Muttersprache sich ständig in das Erlernen des neuen Systems einschaltet, sei es um zu erleichtern, sei es um zu stören (Interferenzen). Wenn der Deutschlehrer rationell arbeiten will, müßte er wissen, welchen Punkten er seine Aufmerksamkeit ganz besonders zu widmen hat, damit sich keine falschen Gewohnheiten bilden. Er muß also nicht nur die der deutschen Sprache eigenen Strukturen kennen, sondern auch die Beziehungen, die zwischen ihr und dem Französischen bestehen, und die zwischen ihr und der Muttersprache des Schülers. Dies ist jedoch in Westafrika sehr problematisch wegen der großen sprachlichen Verschiedenheit der Volksgruppen. In der Elfenbeinküste gibt es ungefähr 60 Sprachen, die wieder in drei Großgruppen eingeteilt werden können (Kwa, Kru, Mande). Wo soll da angefangen werden, vergleichende sprachwissenschaftliche Studien zu treiben? Ich selbst habe mich ein wenig mit dem Baoulé, einer der Hauptsprachen (etwa 500 000), befaßt, allerdings nur in phonetischer Hinsicht. Auch das »Institut de Linguistique appliquée« in Abidjan befaßt sich mit dem Baoulé und den Interferenzen, die beim Lernen des Französischen auftauchen.

Man glaubt bei solchen zunächst wenig sinnvoll erscheinenden Einzelforschungen bereits sagen zu können — und das ist auch meine bisherige Erfahrung —, daß die Afrikaner anderer Stämme ähnliche Schwierigkeiten haben. So habe ich beobachtet, daß typische phonetische Fehler bei fast allen Studenten auftauchen, nicht nur bei den Baoulés. „ü" wird zu „i", „ö" zu „e", weil es diese Vorderzungenlaute mit Lippenrundung in den Muttersprachen nicht gibt und sie durch die für das afrikanische Ohr ähnlichen ohne Lippenrundung ersetzt werden. Verwechselt werden, weil zwischen ihnen in den Muttersprachen keine phonologische Relevanz besteht, „e" und „ä", „r" und „l", „r" und der „ach"-Laut, „sch" mit „s" usw. (man verzeihe die unvollkommene Wiedergabe dieser Laute in diesem Text). „Schau" wird „Sau", „wachten" wird „warten", „Küssen" wird „Kissen". Sehr schwierig sind auch Konsonantenhäufungen wie in „du kämpfst" oder „Herzverpflanzung", da die Muttersprachen nur die Folge Konsonant-Vokal-Konsonant-Vokal haben. Das erlernte Französisch weist die gleichen Mängel auf: excuser wird escuser oder esuser, continuer wird continier, garage ward galasi. Interferenzen gibt es natürlich auch auf dem Gebiet der Grammatik und des Wortschatzes (wiederum treten ähnlich geartete Fehler im Französischen auf): so wird der Unterschied zwischen „sehr (groß)" und „zu (groß)" nur schwer erfaßt, weil die Muttersprache hier nicht unterscheidet; Schwierigkeiten auch im Gebrauch der Zeiten: Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft, Zeitenfolge usw. gehen durcheinander, weil es eben im Baoulé anders ist, aber wie es nun ist, ist noch nicht erforscht.

Zusammenfassend stelle ich noch einmal fest, daß dieses afrikanische Substrat — sozial, kulturell, psychologisch, sprachlich — in der bisherigen pädagogischen

Praxis in Afrika nicht oder nur ungenügend berücksichtigt wurde. Erst in den letzten Jahren, als sich die geringe Rentabilität des Erziehungswesens herausstellte, ist man sich des Problems überhaupt bewußt geworden!

Folgerungen. Welche Schlüsse können wir aus diesen leider noch sehr unvollständigen Beobachtungen ziehen, damit der Deutschunterricht ertragreicher werde? — Selbst auf die Gefahr, hier Selbstverständlichkeiten herauszustreichen, seien mir einige Bemerkungen erlaubt:

a) Aus dem sozialen Hintergrund, aus der Milieugehemmtheit der Schüler ergibt sich die Notwendigkeit, praktisch alle Arbeit in der Klasse zu leisten. Die Schule ist das einzige Bildungselement in unserem Sinne, in ihr muß daher auch viel und gezielt geübt werden. Hausaufgaben dürfen nur kurz sein, wichtig erscheint mir allerdings das Auswendiglernen, das man auch zur Not unter Straßenlaternen erledigen könnte.

b) Das (beinahe exotische) Anders-Sein des deutschen Lebens bzw. der in den Lehrbüchern gebotenen Geschichten zwingt den Lehrer, so konkret wie nur möglich zu sein; er darf an vielen Stellen gar nichts voraussetzen und muß sich ständig die Frage stellen, ob die Schüler wirklich alles nachvollziehen können. Nun sind die Schüler allerdings durch die französische Erziehung mit vielen Dingen schon vertraut, die einem Buschneger ohne alle schulische Erfahrung nicht bekannt wären, aber diese Vertrautheit ist meist oberflächlich, da nicht in eigener Erfahrung gewonnen.

c) Der psychologische Hintergrund beim afrikanischen Schüler sollte so genutzt werden, daß im Deutschunterricht so viel wie möglich Aktivität entwickelt wird. Die Schüler sind dies vielleicht von den anderen Fächern her nicht gewohnt, wo möglicherweise noch Lehrervortrag-Schülerhörblock vorherrschen, werden aber sicher bald freudig mitmachen etwa bei bewegungsbegleitendem Sprechen, kleinen Spielen, Singen, bei sprachlichem Üben im allgemeinen (M. Evrard, Inspecteur Général: »Une leçon d'anglais est comparable à une séance physique«). Dies gilt ganz besonders für afrikanische Schüler, die ja die Bewegung lieben. Man darf nicht immer erwarten, daß die Schüler humorvolle Texte als solche erfassen; Vorsicht vor allem bei Geschichten, deren Verständnis nur vom Begreifen einer Pointe abhängt. Auch geistig sehr differenzierte Texte, die zu viel Zivilisationskenntnis voraussetzen, sind ungeeignet (ich hatte bei meinen Studenten Bölls „Ansichten eines Clowns" abbrechen müssen).

d) Den störenden sprachlichen Interferenzen muß von Anfang an entgegengewirkt werden. Wir wissen, daß beim Afrikaner ein doppelter Störungsfaktor auftritt. Der Schüler hat französische Sprachgewohnheiten angenommen und von daher meist die gleichen Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen wie ein junger Franzose (Beispiel: er fragte mir, die eilige Elisabeth — statt „heilige"). Die Deutsch-Lehrbücher, die ja die gleichen wie in Frankreich sind, gehen darauf ein, jedoch wird der Lehrer selbst Übungen zusammenstellen, um diese und jene aus dem Französischen kommende Deformation auszumerzen, indem er die korrekte Struktur dauerhaft „einschleift". Hierfür eignen sich besonders moderne Strukturübungen (Substitution, Transformation, phon. Opposition). Mit den gleichen Mitteln muß dem zweiten Störungsfaktor, den von der Muttersprache bedingten Interferenzen, zu Leibe gegangen werden. Der Idealfall läge natürlich

vor, wenn der Lehrer die Sprachen seiner Schüler kennte und wenn die Lehrbücher in dieser Richtung konzipiert wären. Vorläufig scheint dies undurchführbar wegen der Vielzahl der Sprachen. Was tun? — Ich meine, man müßte von der Hypothese ausgehen, daß die Schwierigkeiten der Schüler an bestimmten Punkten zusammentreffen. Diese gemeinsamen Punkte entdeckt man durch Sammeln und Analysieren der häufigsten Schülerfehler; banale Irrtümer müssen natürlich von *diesen speziellen* unterschieden werden und interessieren nicht. Dem Lehrer bleibt also nichts anderes übrig als zu beobachten, Fehlerlisten zusammenzustellen und anschließend die typischen Fehlleistungen zu bekämpfen — wiederum am besten durch Strukturübungen für jeden wichtigen Fall. Ich habe an der E.N.S. solche Fehlerstudien mit meinem englischen Kollegen angefangen, aber es muß erst eine Menge Material vorliegen, bevor etwas Allgemeingültiges gesagt werden kann. Die Studien des Institut de Linguistique appliquée können aufschlußreich sein.

III. Bemerkungen zu den Lehrbüchern.

In der Elfenbeinküste (auch in anderen Staaten) ist das Lehrbuch von Chassard/Weil »Allemand facile« (Hachette) vom Minister als verbindlich eingeführt worden. Es wendet sich an französische Schüler, berücksichtigt die afrikanische Infrastruktur nicht und läßt schon von da her an Wirksamkeit zu wünschen übrig. Trotzdem sehe ich, solange es noch keine gesicherten Forschungsergebnisse über das afrikanische Substrat gibt, in der Verwendung eines französischen Lehrbuches eine gewisse Berechtigung, denn, wie bereits ausgeführt, französische Sprachgewohnheiten sind zu den afrikanischen hinzugekommen und lösen Interferenzen aus. Ein deutsches Deutsch-Lehrbuch, das sich wie z. B. Schulz-Griesbach an eine multinationale Schülerschaft wendet, halte ich für nicht so gut geeignet, da weniger rationell, denn es geht ja nicht auf die Eigentümlichkeiten der Ausgangssprachen ein. Auch ein wirklich gut durchdachtes Buch wie „Deutsch als Fremdsprache" von Braun/Nieder/Schmöe (Klett) hat bei all seiner Modernität den gleichen Mangel. Außerdem sind beide Bücher für Erwachsene oder ältere Jugendliche gedacht, die schon in der industriellen Gesellschaft heimisch sind. Ich meine, daß es keinen wirklich rationellen Deutsch-Universallehrgang geben kann; ein gangbarer Weg wäre es, das moderne Klett-Buch mit zusätzlichen Schwerpunkt-Übungen zu versehen, die auf dem sprachlichen Substrat der jeweiligen Schülerschaft aufbauen.

Nun zu »Allemand Facile«, mit dem in Afrika vorläufig gearbeitet werden muß. Seine Stärke sind die lebendigen, auch für Afrikaner — bis auf wenige Ausnahmen — nachvollziehbaren Geschichten und seine gute Illustrierung. Es räumt auf mit den ländlich-gemütvollen romantischen Deutschbüchern alten Schlages in Frankreich. Es ist jugendpsychologisch in Ordnung, nicht dagegen aber lernpsychologisch und sprachökonomisch. Der Lehrgang besteht aus zwei Büchern und erstreckt sich über zwei Jahre (die Klassen Quatrième und Troisième). Er bietet über 2100 lexikalische Einheiten und eine Überfülle von schlecht geordneter Grammatik. Die Wörter und Strukturen sind nicht nach dem Grundsatz der Häufigkeit und Verfügbarkeit ausgewählt, es stehen also vielgebrauchte neben selteneren. Dabei liegen seit etwa 1960 die Ergebnisse des „Grunddeutsch" vor (Pfeffer, "Basic German", Pittsburgh; Michéa, »Allemand fondamental«, Paris; Oehler, „Grundwortschatz Deutsch", Stuttgart).

Die Grammatik ist herkömmlich-normativ, nicht jedoch strukturell aufgefaßt. Es fehlen daher die zur sprachlichen Automatisierung so wichtigen Strukturübungen und Substitutionstafeln, ebenfalls sinnvolle Aussprache- und Intonationsübungen. Es fehlt ein planvoller Wiedergebrauch des Sprachmaterials in den nachfolgenden Texten. Das Buch ist keineswegs auf dem Stand der modernen Sprachwissenschaft und Sprachmethodik und deshalb schon für eine französische Schülerschaft anfechtbar — geschweige denn für eine afrikanische. Die Lehrer sehen sich gezwungen, in zwei Jahren diese Fülle durchzunehmen, da ja die Prüfung des B.E.P.C. sich darauf stützt.

Um gut assimiliert zu werden, dürfte der Lehrgang kaum mehr als 1400 lexikalische Einheiten und höchstens zwei Drittel der angegebenen Grammatik-Strukturen umfassen. So ist es nicht verwunderlich, daß mancher Lehrer in jeder Stunde eine neue Lektion behandelt und keine Zeit zur Konsolidierung findet. Auf diese Weise werden oberflächliche Ergebnisse erzielt — oder schlechte Zensuren erteilt; die schlechten Ergebnisse sprechen sich schnell herum. Mancher Schüler wählt daher lieber Spanisch als Deutsch in der Quatrième, wenn er nicht von oben dirigiert wird, weil ihm das Risiko kleiner erscheint (augenblicklich 2/3 Spanisch, 1/3 Deutsch).

Hier muß etwas geschehen. Wir können zumindest unsere gerade herausgebrachten afrikanischen Deutschlehrer nicht unter solchen Umständen arbeiten lassen. An der E.N.S. beabsichtigen wir daher, unter Einschaltung des Service Pédagogique und der Direction des Etudes et Programmes, das Lehrbuch, da es nun einmal angeschafft ist, gleichsam „anzupassen": wir werden eine Reihe von Lektionen und alle nicht wirklich häufigen grammatischen Erscheinungen als nur fakultativ hinstellen; die Prüfungsausschüsse hätten darauf Rücksicht zu nehmen. Zweitens müßte das Buch mit Strukturübungen, Substitutionstafeln und phonetischen Übungen ausgestattet werden, vielleicht in Form eines Lehrer-Begleitheftes. Wir denken außerdem daran, einen ausführlichen Plan für eine Deutsch-„Musterstunde" mit möglichen Varianten vorzuschlagen, damit sich unsere Absolventen nach einem greifbaren Schema richten können. Wir werden sehen, ob wir damit auf taube Ohren oder gar Widerstand stoßen oder nicht.

2. Tagung über Auslandsschularbeit in Vlotho vom 15. bis 20. 11. 1971

„Wie kann die Zusammenarbeit der innerdeutschen Schulen und Schulbehörden mit den Auslandsschulen zu beiderseitigem Nutzen verbessert werden"?

Für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte aller Schulformen

Lehrer, Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte im Inland sollen im Gespräch mit Auslandslehrern und Vertretern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen über Strukturprobleme des Schulausbaus, der didaktischen Entwicklung, der Ausbildung und Auswahl von Lehrern für spezielle Aufgaben (z. B. für die Arbeit an Auslandsschulen, an bilingualen Versuchsschulen im Inland, Klassen für Gastarbeiterkinder, Vorschulklassen und allen anderen Versuchsschulen) diskutieren und Vorschläge erarbeiten. Konzepte für eine enge pädagogische Zusammenarbeit von Patenschulen im Inland mit deutschen Auslandsschulen sollen entwickelt werden.

Zur weiteren Information noch folgende Stichworte:

Vorschulprobleme, Auslesekriterien für Schüler an bilingualen Schulen im In- und Ausland. Testauswahl. Lehrmittel für Vorschulklassen, für Gastarbeiterkinder (Deutschlandkunde für Gastarbeiterkinder), Lehrmittel für bilinguale Schulen (welche Sachfächer sollten in der zweiten Sprache unterrichtet werden?). Fragen des Geschichts- und Heimatkundeunterrichts an bilingualen Schulen im In- und Ausland.

Den Wünschen der Teilnehmer der 1. Tagung entsprechend werden die Beratungen über die zweckmäßige Vorbereitung künftiger Auslandslehrer fortgesetzt, ebenso über die Frage, wie weit Berichte über die Lehrer mit diesen gemeinsam erstellt werden können. Sicherlich werden auch die Ergebnisse der Hauptversammlung des VdLiA vom 12. bis 14. 8. 1971 in Kiel zur Sprache kommen. Interessenten melden sich bei Oberschulrat a. D. E. Stegmann, 493 Detmold, Agnes-Miegel-Weg 9. Anregungen für die Ausgestaltung des Tagungsprogramms werden gern aufgenommen. Die Tagung erscheint im Verzeichnis der Fortbildungsveranstaltungen des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung für das 2. Halbjahr 1971 unter Nr. A 1.689. Interessenten, die Bedienstete des Landes Nordrhein-Westfalen sind, sollten sich auch bei der zuständigen Schulbehörde — über die Schulleitung — unter Hinweis auf die Tagungsnummer für die Teilnahme melden.

Stegmann

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Von Vertretern der Zentralstelle wurden die folgenden Reisen durchgeführt:
   Abteilungspräsident Onnen
   vom 30. 3. bis 3. 4. 1971 nach Genf und Turin, um Fragen der schulischen Betreuung von Kindern zu klären, deren Eltern bei internationalen Organisationen tätig sind.
   ORR Meyer von Mitte Mai bis Anfang Juni Besuch von Sonnabendschulen an der Pazifikküste.
   Abteilungspräsident Onnen und ORR Diekert Mai/Juni Besuch der Schulen in der Türkei und in Griechenland.
2. Deutsche Lehrkräfte in der Türkei (Ferdinand Hochhuth, Uwe Simson und Dr. Dieter Müller) haben zusammen mit türkischen Kollegen im Verlag MILLI EGITIM BASIMEVI — Istanbul, herausgebracht:
   WIR LERNEN DEUTSCH I
   Lehrerhandbuch, 111 Seiten (eine ausgezeichnete Anleitung).
   Eingangs-Altersstufe: etwa Zwölf- bis Vierzehnjährige.
   Orientierungssystem: Strukturgruppen der deutschen Sprache.
   Aufbauschema:
   Texte und Übungen zur Einschleifung von Strukturgruppen der deutschen Sprache.
   Dauer des Lehrgangs: etwa 200 Unterrichtsstunden.
   Das Buch ist nicht identisch mit dem Buch des gleichen Titels, das beim Diesterweg-Verlag in Frankfurt erschienen ist.

3. Bei der Zentralstelle trafen in den letzten Wochen die folgenden Veröffentlichungen ein:

   Festschrift der Deutschen Schule Den Haag aus Anlaß der Übernahme des neuen Schulgebäudes;

   Jahresbericht 1970/71 der Deutschen Schule Guayaquil/Ecuador;
   Jahresbericht 1970 des Deutschen Schul- und Sprachvereins für Nordschleswig;
   Das Schulfenster (Schülerzeitschrift);

   Villa Ballester/Adelina/Buenos Aires/Argentinien Nr. 8 Nov. 70/24. Jahrg.;
   Reflejos, Órgano Estudiantil del Colegio Alemán Humboldt, Guayaquil/Ecuador Nr. 1 August 1970, 1. Jahrg./Nr. 2 Jan. 71, 2. Jahrg.

4. Gefördert vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit hat das Institut für wissenschaftliche Zusammenarbeit in Tübingen mit der Herausgabe einer halbjährlich erscheinenden Sammlung von Aufsätzen aus den verschiedensten pädagogischen Fachzeitschriften und von bibliographischen Hinweisen begonnen. Diese Sammlung soll deutsche Veröffentlichungen im Bereich der Erziehungswissenschaften und des Erziehungswesens Interessenten in anderen Ländern zugänglich machen. Sie erscheint in englischer (EDUCATION) und spanischer (EDUCACION) Sprache. Schulen, die diese neuartige Publikation an ausländische Interessenten in ihrem Bereich weitergeben wollen, werden gebeten, diesen Wunsch mit genauer Anschrift und Beschreibung des Empfängers an die Zentralstelle mitzuteilen.

5. Übersicht der im Jahre 1971 im Auslandsschuldienst tätigen Lehrkräfte, einschließlich Kindergärtnerinnen.

   Die Zahl in Klammern gibt an, auf wieviel Schulen im Lande sich die vermittelten Lehrkräfte verteilen:

Europa:

Belgien	75	(4)	Griechenland	44	(2)	Österreich	2	(1)
BRD	13	(1)	Irland	5	(1)	Portugal	46	(2)
Dänemark	2	(1)	Italien	113	(7)	Schweden	13	(1)
Finnland	20	(1)	Luxemburg	24	(1)	Spanien	181	(9)
Frankreich	27	(2)	Niederlande	19	(3)	UdSSR	2	(1)

Afrika:

Äthiopien	21	(1)	Kenya	1	(1)	Senegal	6	(3)
Algerien	4	(4)	Kongo	1	(1)	Südafrika	33	(6)
Angola	4	(1)	Libyen	2	(1)	Südwestafrika	30	(11)
Dahomey	1	(1)	Madagaskar	8	(3)	Togo	4	(2)
Elfenbeinküste	17	(12)	Niger	1	(1)	Tschad	6	(3)
Gabun	1	(1)	Nigeria	1	(1)	Uganda	5	(2)
Kamerun	4	(4)	Obervolta	4	(1)	VAR	64	(3)

Asien:

Afghanistan	27	(2)	Iran	38	(1)	Malaysia	1	(1)
Indien	8	(3)	Israel	4	(3)	Pakistan	2	(1)
Indonesien	4	(1)	Japan	14	(2)	Türkei	83	(8)
Irak	1	(1)	Libanon	18	(1)			

Amerika:

Argentinien . .	61 (10)	El Salvador . .	4 (1)	Paraguay . . .	17 (4)
Bolivien	46 (4)	Guatemala . . .	19 (1)	Peru	64 (4)
Brasilien	22 (6)	Kolumbien . . .	59 (4)	Uruguay	23 (1)
Chile	146 (18)	Mexico	35 (2)	USA	17 (1)
Costa Rica . . .	13 (1)	Nicaragua . . .	1 (1)	Venezuela . . .	23 (1)
Ecuador	31 (2)				

6. Seit Bestehen der Zentralstelle hat ein ständiger Dialog mit den Schulen stattgefunden. Dieser Meinungsaustausch, der gelegentlich auch kontrovers war, hat doch in manchen Fällen zur Verbesserung der Situation geführt. Dies sei am Beispiel der Lehrmittelversorgung kurz belegt.

   Durch die Maßnahmen zur Neuregelung der Lehrmittelversorgung ist die entscheidende Verantwortung für die Auswahl der Lehrmittel im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten an die eigentlich Betroffenen, d. h. an die Schulen verlagert worden.

   Die Versorgung der Schulen mit pädagogischen Zeitschriften und Schülerzeitschriften ist nicht mehr von einem nur quantitativ bestimmten Schlüssel abhängig; die Schulen können jetzt innerhalb eines bestimmten Rahmens frei wählen.

   Ein weiterer Streitpunkt ist dadurch ausgeräumt worden, daß die Schulen, die Lernbücher über den örtlichen Buchhandel beschaffen wollen, dies in Zukunft auch mit amtlicher Zustimmung tun können.

   Mit der Einführung vom periodischen Versand neuerer Fachliteratur auf den für die Auslandsschulen wichtigsten Gebieten hat die Zentralstelle einem häufig geäußerten Wunsch der Schulen entsprochen.

Zitat: „Wenn das Auslandsschulwesen im Gesamtrahmen der auswärtigen Kulturpolitik den Platz, der ihm nach dem Mitteleinsatz zukommt, einnehmen soll, so bedarf es der Entwicklung einer umfassenden Konzeption."

Bericht der Kommission für die Reform des Auswärtigen Dienstes, Bonn 1971, S. 50.

Persönliche Nachrichten

Max Tepp 80 Jahre alt

Am 12. 6. 1971 feiert Max Tepp in Buenos Aires, Alvarez Thomas 1326, seinen 80. Geburtstag. Dem Altmeister völkerverbindenden pädagogischen Wirkens in Argentinien wünschen wir zur Vollendung des achten Lebensjahrzehnts Gesundheit und Wohlergehen, auf daß er mit wachem Auge und warmem Herzen weiterhin die Entwicklung der deutschen Schulen in seiner zweiten Heimat verfolgen kann, um ihnen noch immer zu raten und zu helfen!

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Amerika:

Holzer, Marianne, RL	6200	Wiesbaden, Händelstr. 12	DS San José (Costa Rica)
Peter, Manfred, OStR	6361	Okarben, Hauptstr. 25	DS Barranquilla
Henne, Wilfried, StR	3001	Berenbostel, Th.-Storm-Str. 20	DS Guayaquil
Ohlschläger, Heide, L	2901	Großenkneten, Unter den Eichen 14	DS Osorno
Voigt, Jürgen, RL	2211	Wrist, Stellauer Str. 28	do.
Mohrmann, Wilfried, L	3122	Hankensbüttel, Bergstr. 16	DS Temuco
Wilms, Jürgen, L	3079	Nordel Nr. 118	DS Los Angeles (Chile)

Afrika:

Wiemann, Günter, OStR	4100	Duisburg, Bürgerstr. 27	DS Lüderitzbucht

Buchbesprechungen

Handbuch der praktischen und experimentellen Schulbiologie. Hrsg. OStD. Dr. *H.-H. Falkenhan.* **Band 3: Menschenkunde.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1970. 560 S. mit 100 Abb., Ln. DM 68,—.

Nach den bewährten Handbüchern der Schulphysik und Schulchemie nimmt der rührige Verlag eine Biologiereihe in Angriff. Der Herausgeber will, zusammen mit bekannten Biologen, dem überlasteten Lehrer neues Unterrichtsmaterial erschließen und auftretende Fragen umfassend beantworten. Das Buch wendet sich an Fachkollegen aller Schultypen, verzichtet daher auf eine spezielle Didaktik. Dieser Band enthält vier in Thematik und Stil verschiedene Beiträge zur Humanbiologie im weitesten Sinn; ein umfangreiches Register erleichtert die Orientierung.

Erster Teil: Praktische Menschenkunde von OStR. Dr. *Helmut Carl* (231 S., zahlr. Skizzen).

Der Beitrag ist ein gediegener, wertvoller Leitfaden für die Unterrichtspraxis im 10. Schuljahr. Seine Abschnitte entsprechen den Kapiteln unserer bewährten Gymnasiallehrbücher; das dort vermittelte Fachwissen wird vorausgesetzt. Sie enthalten Angaben über die einschlägigen Unterrichtsmittel, insbesondere Film und Bild, und geben Anweisungen für Sofortversuche sowie detaillierte Bauanleitungen für Modelle und Apparate. Schwierige Versuchsanordnungen wurden fortgelassen. Zahlreiche Querverbindungen führen zu Physik und Chemie. Experimente mit zoologischen Objekten (Kalbsherz, Rindsauge) ergänzen den Humankursus. Ein reichhaltiges statistisches Zahlenmaterial und Rechenbeispiele bieten ausgezeichnete Handreichungen zum Vertiefen und Einüben. Anspruchsvollere Untersuchungsverfahren bleiben den Arbeitsgemeinschaften vorbehalten. Ein kleines Lexikon unserer deutschen Namen der Körperteile von Achillessehne bis Zwölffingerdarm rundet das Bild ab. Die weiterführende Literatur hätte man sich in besserer Zuordnung zum Text gewünscht.

Anhang I: Besonderheiten des weiblichen Organismus — Entwicklung, Pflege und Erziehung des Säuglings und Kleinkindes von *Hilde Falkenhan* und Dr. med. *Walter Zilly* (64 S.).

Dies ist ein lehrhafter Aufklärungsbeitrag in knapper Form, nicht frei von medizinischem Fachjargon. Methodisch-praktische Hinweise für die Unterrichtsarbeit werden kaum gegeben.

Anhang II: Erste Hilfe im Unterricht besonders der weiterführenden Schulen von OStR. Dr. *Franz Mattauch* (47 S.).

Ausgehend von didaktischen und organisatorischen Überlegungen wird ein vollständiger, bebilderter Kursus in Erster Hilfe gegeben. Er enthält viele unterrichtspraktische Anmerkungen. Verkehrsunfall und Schulunfall finden besondere Berücksichtigung.

Zweiter Teil: Der Mensch in der technisch-zivilisierten Welt und sein Lebensraum von OStR. Dr. *Franz Mattauch* (181 S.).

Der Verfasser betritt mutig didaktisches Neuland. Er grenzt den unerschöpflichen Themenkreis soziologischer und demographischer Art für die pädagogische Kleinarbeit der Biologiestunde ein und gibt methodische Interpretationen. In unseren Abschlußklassen, besonders aber in der Oberstufe der höheren Schulen, besteht ohnehin ein dringender Bedarf an Handreichungen für die gründliche Diskussion der Problematik von Gesellschaftsentwicklung und Umweltschutz, gerade im Biologieunterricht, Wenn auch die einzelnen Abschnitte dieses Beitrages, teilweise bedingt durch die unterschiedliche Thematik, noch etwas wenig homogen nebeneinander stehen, so halte ich diese subtile Arbeit für eine axiomatische Basis zum weiteren Aufbau und im ersten Wurf für voll geglückt. Es soll hier nur eine Auswahl der angesprochenen Stoffgebiete gegeben werden: Demographie der deutschen und der Weltbevölkerung; Naturschutz, Landschaftspflege, Raumordnung; Sexualerziehung, Suchtgefahren; Eugenik (dieser Begriff wurde vermieden — warum?); Exobiologie, Hydronautik; zu guter Letzt futurologische Anmerkungen; alles belegt durch reichhaltiges statistisches Zahlenmaterial. Der Gedanke einer Neuorientierung des Biologieunterrichtes der Oberstufe auf die praktischen Belange unserer technischen Zivilisation und ihre theoretischen Grundlagen verdient allgemeine Zustimmung und Mitarbeit. Dann kann dieses Fach wieder seine gebührende Stellung im Rahmen unserer Bildungsstrukturen erhalten. Einige Druckfehler bedürfen der Korrektur, z. B. Bildunterschrift S. 365, Schwerebeschleunigung S. 491.

Zusammenfassend darf der Erstlingsband der neuen Reihe als bahnbrechender Anfang und wertvolle Bereicherung für die Schulbiologie bezeichnet werden. Er sollte in jeder Fachbibliothek einen bevorzugten Platz erhalten. A. Riedl

Erich Weber: **Erziehungsstile.** Lehrbuch für Studierende der Pädagogik. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1970. 356 S., Ln. DM 22,80.

Untersuchungen der Erziehungswirklichkeit beschränkten sich bislang auf die Betrachtung des Fragenkreises „Erziehungsmittel". In den letzten Jahren hat sich jedoch eine komplexere Sichtweise durchgesetzt. Angesichts der Mobilität unserer Zeit, zu deren Begleitumständen „ein vielseitiger Stilschwund und allseitiger Formverlust" gehört, wurde interessanterweise der Begriff „Erziehungsstil" zu einer zentralen Kategorie. Die zahlreichen diesbezüglichen Untersuchungen wurden aber noch nicht zusammenfassend dargestellt. Prof. Dr. Erich Weber, bekannt vor allem durch seine Veröffentlichung über „Das Freizeitproblem" (ersch. 1963), gibt hier einen einführenden Überblick. „Dazu werden die Hauptergebnisse der internationalen pädag. Stilforschung systematisch referiert und ihre meth. Voraussetzungen grundsätzlich diskutiert". Nach Klärung wesentlicher Grundbegriffe („Enkulturation", „Sozialisation" u. a.) begründet der Autor den Ausbau einer Lehre von den Erziehungsstilen und erläutert die meth. Ansätze dazu. Im 2. Teil erörtert er zunächst idealtypisch konstruierte Grundstile der Erziehung (nach E. Spranger). Es folgen aufschlußreiche kulturanthropologische Vergleiche von Erziehungsstilen (nach Marg. Mead, R. Benedict, A. Campbell u. a.). Verhältnismäßig weiten Raum nimmt das Kap. „Erziehungsstile in verschiedenen Sozialschichten" ein (80 S.). Hier dürften besonders die Verdeutlichung des Zusammenhanges zwischen Erziehungsstil und Sprachmodus und die Behandlung von Pro-

blemen wie „Chancengleichheit" und „Begabungsförderung" interessieren. Im Anschluß an K. Lewin referiert der Autor dann über Führungsstile (in Jugendgruppen) und ihre Auswirkungen. Abschließend folgen pädag.-psychol. Untersuchungen der Unterrichtsstile (nach H. H. Anderson, C. W. Gordon, G. Dietrich und R. Tausch). Das päd. Gesamturteil fällt zugunsten des sozial-integrativen Unterrichtsstiles aus. — Über 500 Literaturhinweise ermöglichen die Auseinandersetzung mit Einzelfragen. Das Buch trägt nicht nur zur theor. Klärung päd. Zusammenhänge bei, es zeigt auch, „wie erzieherisches Verhalten und Erziehungsinstitutionen konkret verbessert werden können". Es ist also auch für praktizierende Lehrer gedacht. K. Nehling

Westermann-Lexikon der Geographie — 5 Bde. Band III: Textband L—R. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1970. DIN A 4, 1104 S., ca. 220 Skizzen und Karten, Skinoid mit Goldprägung, Subskr. DM 175,— (Nur geschlossen 4 Textbände + 1 Registerband lieferbar; Gesamtpreis DM 780,—; Subskr. erlischt nach Erscheinen von Bd. III; dann DM 980,—).

In 3/69 und 7—8/70 bei der Besprechung von Bd. I und II wurden bereits die grundsätzlichen Informationen zur Gesamtanlage des Lexikons gegeben. Der vorliegende 3. Textband umfaßt den Stichwortbereich von Laacher See bis Rzeszow. Dem Rezensenten bleibt also das durchaus amüsante Spiel, innerhalb der Stichworte nach Bekanntem und Unbekanntem zu suchen und Vergleiche anzustellen. Man muß sich wirklich lange bemühen, um einen geographischen Begriff zu entdecken, der in dem Lexikon nicht enthalten ist. Das spricht für das hohe Niveau dieser Ausgabe. Der vorliegende dritte Band ist besonders reich an einer Reihe von wichtigen Stichwortgebieten. Genannt seien hier nur unter anderen: Meer, Mexiko, Mittel-, Mond oder Mont und Mount, dann alle Begriffe, die mit Natur- beginnen, oder alle diejenigen, die Nord- und Ost- als Anfangsteilwörter besitzen. Besonders hervorgehoben gehören die Länderbesprechungen von Nepal, Neuseeland, Österreich und Polen oder die Stichworte um Religion. Auch wenn das Werk ein Lexikon ist, macht es doch Freude, wahllos zu blättern; der Leser wird staunen, wieviel Informationen er dem Text entnehmen kann, auch wenn er meint, ausgebildeter Geograph zu sein. Wie schon bei Band II, so soll auch bei diesem Band nicht verschwiegen werden, daß der illustrative Teil unterschiedlich ist. Neben sehr dürftigen Kartenskizzen (z. B. die Verwaltungsgliederung Pakistans) seien andere hervorgehoben, die auch für den lehrenden und unterrichtenden Geographen von besonderem Wert sind, z. B. die funktionale Gliederung von Städten, (Nagoia, Osaka oder auch Rourkela). Über eine Karte, die Grenzen und Ausdehnungen von Paris zeigt, kann man in einem Werk dieser Art geteilter Meinung sein. Ob für die diffizilen Inhalte dann die Grautöne ausreichen, ist eine weitere Frage. Wohltuend bleibt die Tatsache, daß das Schwergewicht des Lexikons auf der verbalen Information liegt und die Illustrationen auf ein Minimum reduziert wurden. Der Band III des Lexikons hat die in ihn gesetzte Erwartung voll erfüllt und empfiehlt das Gesamtwerk weiterhin einem möglichst breiten Benutzerkreis. N. Herrmann

Westermann Schulatlas. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1969. 92 Kartenseiten, Register, DIN A 4, Linson DM 10,— (Bestellnr. 100100).

Der Verlag empfiehlt den Atlas für die Hauptschule mit dem Ziel, dem 10—16-jährigen das Bild der Welt begreiflich zu machen. Zweifelsohne zeigt das Werk moderne Züge. Den Kartenseiten vorangestellt ist das Kartenverzeichnis und nachgesetzt — sehr wichtig und lobenswert — Ausspracheregeln, ein umfangreiches Namensverzeichnis und ein für den Lehrer wichtiger Quellennachweis. Auf den Deckelinnenseiten eine Kartenübersicht und statistisches Zahlenmaterial. Beachtlich ist die Zahl der thematischen Karten, wobei manchmal eine punktuelle Signaturüberladung dem Schüler dieser Klassenstufen Schwierigkeiten bereiten wird. Hier hätte der Fachmann zugunsten der wesentlichen

Fakten auf manches Detail verzichten sollen. Besonders zu loben: die Hinführung vom Landschaftsbild zur Karte verschiedenen Maßstabs; Wandlungen der Landschaft durch den Menschen; die Satellitenaufnahmen, die europäischen Großräume in gleichen oder vergleichbaren Maßstäben, das europäische Wetterbild vom 7. 6. 69 mit Erklärungen und die Kartenseite der Weltraumfahrt. Ein besonderes Schwergewicht liegt auf Deutschland und Europa. Bei den überseeischen Ländern fällt auf, daß Indien und China ebenso wie die UdSSR zu kurz gekommen sind. Von hervorragender Qualität ist der Druck; die Farben sind geschmackvoll und dezent und erlauben eine einwandfreie Differenzierung der dargestellten Fakten. Das gilt in gleicher Weise für die erläuternden Themenkarten und die physikalischen Karten. Der Einband ist gut und dauerhaft; das Namensregister vollständig. Der Atlas stellt in jeder Hinsicht ein empfehlenswertes Arbeitsmittel für den Erdkundeunterricht der Hauptschule dar, kann in gleicher Weise aber auch innerhalb der Familie ein wertvolles Nachschlagebändchen bilden. Nicht zu vergessen ist bei der Empfehlung des Atlanten auch seine hohe Aktualität. Diese preisgünstige Ausgabe macht es durchaus möglich, daß das Kartenwerk mit Nachdruck zum Kauf durch den Schüler selbst empfohlen werden sollte. N. Herrmann

Ernst Florey: **Lehrbuch der Tierphysiologie.** Eine Einführung in die allgemeine und vergleichende Physiologie der Tiere. Georg Thieme Verlag, Stuttgart 1970. XXIV, 574 S. mit 491 Abb. u. 45 Tab., 17 x 24 cm, PVC kart. DM 39,80 (Bestellnr. 4500).

Als die Biologin Vera Boeckh das Werk aus dem Amerikanischen übersetzte, konnte sie es mit dem Verf. noch einmal kritisch durchgehen und in die einzelnen Abschnitte die Forschungsergebnisse der letzten drei Jahre einarbeiten. Die enormen Fortschritte der Wissenschaft beruhen darauf, daß die Physiologie den Rahmen speziell der Säuger und auch der Wirbeltiere gesprengt hat und gerade an den einfacheren Wirbellosen neue, übergreifende Kenntnisse gewinnen konnte. So entstand ein Werk, das nicht nur den Studenten ein Kompendium in der Hand ist, sondern auch den älteren Biologen befähigt, die neuesten Forschungen und Wandlungen der Wissenschaft in sein Wissen einzubauen. Von besonderer Bedeutung ist, daß ein bis in die letzte Formel hinein wissenschaftliches Werk eine ganz klare Einschränkung, eine wissenschaftliche Bescheidung, an den Anfang stellt: „Wir geben uns damit zufrieden, lebende Organismen auf meßbare Quantitäten mit physikalischen und chemischen Eigenschaften zu reduzieren". Mit dem Worte „Leben" werden die kollektiven Eigenschaften des Protoplasmas bezeichnet, das stets in der Gestalt von Zellen auftritt. Damit wird nichts über eine außermaterielle Kraft ausgesagt, die Materie in lebendes Protoplasma verwandelt. Es wird in dem ersten Kapitel über den „Ursprung des Lebens" auch nur von den Voraussetzungen gesprochen, unter denen ebendiese Materie, die Träger des Lebens ist, entstehen konnte. Das Lehrbuch gliedert sich inhaltlich in zwei Themenkreise: einmal werden die rein physiologischen Vorgänge betrachtet, im anderen werden die physikalisch-chemischen Grundlagen dieser Vorgänge gegeben. Ausgeklammert ist, bis auf das Allernotwendigste, die Zellphysiologie und die Endokrinologie von Wachstum und Fortpflanzung. Am Anfang stehen die strukturelle Organisation der Tiere, die extrazellulären Flüssigkeitsräume, ihre Körperoberfläche, die Durchdringung der Membranen durch elektrolytische Dissoziation, Osmose, Osmo- und Ionenregulation und die Enzyme (Kap. 2—7). Es folgen die Stoffwechselvorgänge, beginnend mit der Löslichkeit der Gase, dann die Atmung, Kreislauf- und Verdauungssysteme, die Ernährung und Exkretion (Kap. 8—13). Zwei Kapitel über Pigmente und Farbwechsel sind eingeschoben. Einen weiten Bereich nimmt die Physiologie des Nervensystems ein; Organisationsmerkmale, das Entstehen und Fortleiten von Impulsen, synaptische Übertragung und Neurosekretion (Kap. 16—21). Es folgen die Struktur und Funktion der Muskeln, ihre molekulare Physiologie und die Steuerung der Akti-

vität (Kap. 22—24). Die Physiologie der Sinnesorgane, die Neuropharmakologie und Transportmöglichkeiten durch Plasma- und zelluläre Membranen beschließen den Band (Kap. 25—27). Neben der exakten Wissenschaftlichkeit des Lehrbuches liegt sein Wert in der Klarheit der Darstellung. Jedes Kapitel geht von einer einsehbaren Basis aus und baut darauf eben jene Komplizierung auf, die allen physiologischen Vorgängen eigen ist. Das Wort wird durch fast 500 mehr oder minder schematisierte Abbildungen und durch 45 vergleichende oder zusammenfassende Tabellen ergänzt. Wir empfehlen das Werk jedem Biologen.

W. Krieß

Bertrand Russell: **Das ABC der Relativitätstheorie.** Aus dem Engl. von Uta Dobl und Erhard Seiler. Deutsche Erstausgabe der 3., neu von Felix Pirani hrsg. u. überarb. Aufl. von 1969. Nymphenburger Verlagshandlung, München 1970. 173 S., 7 graph. Darst., Ln. DM 19,80.

Was Bertrand Russell, im Frühjahr 1970 als fast Hundertjähriger gestorben, seinem Gewissen folgend an mehr oder weniger spektakulären Schritten in politischen Fragen unternahm, mag auf Bewunderung oder Ablehnung stoßen, je nach dem Standpunkt des Betrachters. Seine Bedeutung für die heutige Mathematik ist jedoch unbestritten. Ebenso unbestritten ist die Erkenntnis, daß Einsteins Relativitätstheorie unser physikalisches Weltbild genauso revolutionierte wie die Kopernikanischen Thesen das Weltbild zu Beginn der Neuzeit. Was aber sagt Einsteins Spezielle und Allgemeine Relativitätstheorie eigentlich aus? Es ist noch immer ein kleiner Teil der gebildeten Welt, der darüber Bescheid weiß — durchweg „Fachleute", und bis sich die Einsteinschen Erkenntnisse allgemein durchgesetzt haben, mögen etwa gleich viel Generationen vergehen wie zwischen Kopernikus und Newton. Immerhin, unsere Zeit ist schnellebiger, wir lassen uns von sowieso fragwürdig gewordenen „Autoritäten" nicht mehr das Denken vorschreiben, und wir haben in den heutigen Massenmedien ganz andere Informationsmöglichkeiten, als sie den Menschen zu Galileis Zeiten zur Verfügung standen. Hierher gehört das vorliegende Werk, die sozusagen „klassische" Einführung in die Relativitätstheorie. Ohne mathematische Formeln und Symbole versucht der Verfasser auch dem mathematischen Laien klarzumachen, worum es in der Relativitätstheorie eigentlich geht, und er tut das sehr geistreich und exakt. Dennoch wage ich zu bezweifeln, daß ihm sein Vorhaben in jedem Fall gelingt; dafür ist die Materie denn doch zu schwierig, das Umdenken all dessen, was wir bisher gewohnt waren. Aber ein guter Anfang ist mit diesem Buch jedenfalls gemacht.

H. Lechner

Praxis-Schriftenreihe Abt. Physik. Bd. 22: *Gunter Lind:* **Der Sekundärelektronenvervielfacher im experimentellen Physikunterricht.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1969. 82 S., 51 Abb., DIN A 5, br. DM 8,10.

In der Schriftenreihe, die schon eine ganze Reihe recht brauchbarer Veröffentlichungen gebracht hat, erscheint jetzt dieses Bändchen, das dem Sekundärelektronenvervielfacher gewidmet ist. Zunächst werden sein Aufbau und seine Funktionsweise erklärt, dann seine wichtigsten Eigenschaften. Der zweite Abschnitt gibt dann Hinweise für die experimentelle Verwendung des Geräts im Gleichlichtbetrieb, im Wechsellichtbetrieb und im Impulsbetrieb. Wer dieses Gerät in seinem Unterricht einsetzt, erhält durch diese Schrift eine wertvolle Gebrauchsanweisung, die ihm die Arbeit mit dem Gerät erleichtern wird.

H. Lechner

Lexikon der Schulphysik in 7 Bänden, hrsg. von *Oskar Höfling.* **Band 2:** *Walter Hein:* **Wärme und Wetter.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1970. IV, 184 S., 116 Abb., Gln. DM 36,—.

Nach den Bänden 5 und 4, die der Atomphysik bzw. der Optik und Relativitätstheorie gewidmet waren (vgl. Bespr. in 11/69 und 9/70), ist jetzt der 2. Band dieses siebenbändigen Sammelwerks erschie-

nen, der sich mit der Wärmelehre und der Wetterkunde beschäftigt. Wie in den bereits früher erschienenen Bänden sind auch hier alle wichtigen Begriffe aus den in Frage stehenden Gebieten in lexikographischer Ordnung aufgeführt, erklärt und ausführlich erläutert und durch häufige Verweisungen miteinander in Zusammenhang gebracht. Es ist alles enthalten, vom Absorberkühlschrank bis zur Zyklone, was im Unterricht der höheren Schule vorkommen kann. Dem Buch gebührt, wie den bereits erschienenen beiden Bänden, ein fester Platz im Vorbereitungszimmer für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Es ist zu wünschen, daß auch die restlichen 4 Bände bald erscheinen können.

H. Lechner

Praxis-Schriftenreihe Abt. Physik. Bd. 23: *Fritz Voit:* **Astronomie.** Grundlagen und Praxis für die Schule. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1970. 140 S. mit 60 Abb., DIN A 5, br. DM 10,80.

Das vorliegende Bändchen gibt zuerst praktische Hinweise für Aufbau und Einrichtung einer kleinen Schulsternwarte. Es folgen einige physikalische Versuche zur Astronomie, wie z. B. Bestimmung der Gravitationskonstanten, das Foucault-Pendel, Versuche zu den Strahlungsgesetzen u. a. Im nächsten Kapitel werden die Koordinaten auf der Himmelskugel erklärt, dann praktische Übungen dazu gebracht. Die Keplerschen Gesetze werden hergeleitet und an Beispielen erläutert. Ein Kapitel befaßt sich mit der Bestimmung der Massen der Himmelskörper; Bahnen von Satelliten und Raumsonden werden konstruiert. Ein Kapitel ist der Planetenbeobachtung gewidmet. Schließlich werden noch Vorschläge für das Beobachten und Photographieren des Himmels gemacht. Im Anhang findet sich eine Tabelle der Sterngrößenklassen und der Sternentfernungen sowie ein Literaturverzeichnis für weiterführende Studien. Soweit an Schulen die Möglichkeit zur Himmelsbeobachtung besteht, bildet das Bändchen eine gute Grundlage für eine Arbeitsgemeinschaft interessierter Schüler.

H. Lechner

Oskar Höfling: **Physik-Arbeitsblätter für Gymnasien / Mittelstufe.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1970. 130 S. mit vielen Abb., DIN A 4, Plastikmappe DM 45,—.

Jeder wirtschaftliche Betrieb steht heute unter dem Zwang, zu rationalisieren, um mit möglichst wenig Aufwand die größtmögliche Wirkung zu erzielen; tut er das nicht, erliegt er bald der harten Konkurrenz. Auch im pädagogischen Bereich mehren sich die Bestrebungen, den Unterricht zu „rationalisieren", d. h. effektiver zu gestalten, besonders im Hinblick auf den chronischen Lehrermangel. Man experimentiert mit Lehrprogrammen und Lehrmaschinen o. ä., um dem Lehrer Aufgaben abzunehmen, die auch eine Maschine erfüllen kann. Zu den Aufgaben, die dem Lehrer vor allem in großen Klassen viel Zeit rauben, gehört das Korrigieren von Klassenarbeiten, die andrerseits als Grundlage für die Leistungsbewertung und zur Kontrolle des Leistungsstandes notwendig und in vielen Lehrplänen sogar der Zahl nach vorgeschrieben sind. Diese Arbeit will der bekannte Schulbuchautor mit den vorliegenden Testblättern für den Physikunterricht in der Mittelstufe der Gymnasien und den Realschulen erleichtern. Es handelt sich um 60 Arbeitsblätter: 22 aus dem Gebiet Mechanik und Akustik, 12 zur Wärmelehre, 10 zur Optik und 16 aus dem Gebiet Elektrizität und Magnetismus. Jedes Schülerblatt (DIN A 4) ist zweiseitig bedruckt; der Schüler hat bei einer Arbeitszeit von maximal 30 Minuten die Leerstellen in den Sätzen sinnvoll zu ergänzen (Nachweis der Beherrschung der erforderlichen Begriffe) oder bei Auswahl verschiedener vorgegebener Antworten das richtige Kästchen anzukreuzen oder auch Rechnungen durchzuführen, bei denen der Gang der Rechnung vorgedruckt ist. Die Korrektur erfolgt anhand des Lehrerblattes, in das die Lösungen rot eingedruckt sind. Der Autor verspricht sich von der Korrektur eine erhebliche Zeitersparnis und außerdem objektivere Unterlagen für die Notengebung, als sie beim mündlichen Abfragen erreicht werden können. An den Kosten (ein Block mit 40 Schülerblättern kostet DM 6.20) sollten

diese „Klassenarbeiten" nicht scheitern. Bedenklicher ist, daß die eingedruckten Lösungen im Lehrerblatt nicht immer richtig sind; sie sollten von Verlagsseite aus nochmals genauestens nachgeprüft werden (Berichtigungsblatt beilegen!), auch sollte die „Lebensechtheit" mancher Aufgabe nochmals kritisch unter die Lupe genommen werden. Aus meiner Unterrichtserfahrung muß ich weiterhin sagen: Mit Ausgabe und Einsammeln der Blätter geht eine Unterrichtsstunde vorüber; bei bestenfalls 2 Wochenstunden Physik können im Halbjahr höchstens 3—4 Klassenarbeiten geschrieben werden. Dann darf ich mich bei einer Arbeit aber nicht auf ein so eng begrenztes Gebiet wie Reibung (M 6), Leistung (M 8), Hebel (M 11), Längenausdehnung bei Erwärmung (W 2), Schaltung von Widerständen (E 4) usw. beschränken, sondern muß in einer Arbeit den Lehrstoff wenigstens eines Monats überprüfen. Ich würde es vorziehen, wenn ein Arbeitsblatt nicht nur ein eng begrenztes, sondern erweitertes, umfassenderes Stoffgebiet behandeln würde, davon dann allerdings vielleicht 3 oder 4 „Variationen".

H. Lechner

Heribert Keh: **Der Werkunterricht** (Handbuch der Realschulpädagogik in Einzeldarstellungen, hrsg. von *Ernst Schröder* und Dr. *Georg Keeser*). Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1970. 200 S., Ln. DM 21,80 (Bestellnr. 39001).

H. Keh untersucht zunächst den Bildungsauftrag der Schulen in unserer Zeit, insbesondere den der Realschule. Er stellt fest, daß es speziell Aufgabe der Realschule ist, Theorie und Praxis, geistige und manuelle Tätigkeit zu verbinden und so den denkenden Praktiker auszubilden, der in einer Gesellschaft der fortschreitenden Technisierung und sich ständig wandelnder Anforderungen in der modernen Berufs- und Arbeitswelt mehr denn je gebraucht wird. Neben anderen Fachbereichen ist es besonders der Werkunterricht, der hier eine elementare Aufgabe zu erfüllen hat. Allerdings möchte Keh den Werkunterricht nicht nur als berufsorientierenden, sondern ebenso als bildungsrelevanten Erziehungsfaktor verstanden wissen. So weist er u. a. auf eine Erziehung zu Weltoffenheit und Toleranz, kritischem Konsumverhalten und sinnvoller Freizeitgestaltung hin. Das Buch enthält eine Anzahl guter Beispiele für Unterrichtsvorhaben, die z. T. die gesamte Realschulzeit umfassen und den Schüler, seinem Entwicklungsstand gemäß, von der Bastelstufe bis in die Welt des Technisch-Konstruktiven führen. Schaubilder, Zeichnungen und Fotografien guter Schülerarbeiten ergänzen die Ausführungen. — Keh macht aber auch deutlich, wie sehr das Gelingen von Werkvorhaben abhängig ist von der Stärke der Werkgruppen, der Werkraumanlage und ihrer Ausstattung, der Fachlehreraus- und -weiterbildung und nicht zuletzt von den Lehrplänen, die gegenwärtig noch allzu oft die Unsicherheit in der Werkdidaktik widerspiegeln.

K. Buchmann

Zeitschriftenschau

schulreport. — Herausgeber und Verlag: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 2, Salvatorplatz 2. — Um auf dem Gebiet der Bildungspolitik die *public relations* zu pflegen, gibt das Bayerische Kultusministerium eine Werbeschrift heraus, die den Untertitel „Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern" führt. In Heft 1/1971 stellt sich der neue Kultusminister Prof. Hans Maier in einem Interview vor. Waldemar Nowey berichtet über erste Versuchsergebnisse der Vorlaufmodelle der Schulreform an bayerischen Hauptschulen. Wie seit 1963 das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land, gemessen an den Übertrittsquoten zu Gymnasien und Realschulen weithin geschwunden ist, wird anhand von Karten gezeigt. Hanns Pohley fordert die Beamten zur Mitarbeit an der Vereinfachung und Verbesserung der staatlichen Verwaltung auf. Brauchbare Vorschläge werden mit Prämien bis zu DM 1000,— belohnt. — Auslandslehrern aus Bayern bietet „schulreport" eine gute Möglichkeit, die Entwicklung der Bildungspolitik ihres Landes zu verfolgen.

G. Lepiorz

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:

Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, **325 Hameln**, Postf. 666, Ruf (0 51 51) 8 61

Unsere erfolgreichen Fremdsprachen-Lehrbücher

Hans G. Hoffmann / Roy Mepham

Englisch für Sie

Band 1: 5. Auflage — DM 7.80, Hueber-Nr. 2127
Band 2: 2. Auflage — DM 7.80, Hueber-Nr. 2128
Band 3: 2. Auflage — DM 7.80, Hueber-Nr. 2129

Hans G. Bauer / Claude Trochu

Französisch für Sie

Band 1: 2. Auflage — DM 7.80, Hueber-Nr. 3089
Band 2: DM 7.80, Hueber-Nr. 3090
Band 3: ca. DM 7.80, Hueber-Nr. 3091

Wolfgang Halm / José Moll Marqués

Modernes Spanisch

5. Auflage — DM 7.—, Hueber-Nr. 4003

Unterrichtshilfen zu den Lehrbüchern: Lehrerhefte, Schallplatten, Tonbänder, teilweise auch Arbeitsbücher (für die Schüler), Lesehefte, Tests.

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Umzug wird bequemer...

...mit der
Kühne & Nagel Möbel-Transport-Zentrale.
Sie geben uns Ihre neue Anschrift. Alles andere erledigen wir:
Planen, verpacken, verzollen, versichern,
auspacken und einräumen.
Testen Sie unseren einwandfreien
Möbel-Transport-Service.

KÜHNE & NAGEL

Möbel-Transport-Zentrale
5300 Bonn-Duisdorf Burgstraße 53
Tel. 02221/62 40 01 Telex: 08 86769 Telegr: naku

Bitte senden Sie mir kostenlos:
☐ Richtlinien für Auslandsbeamtenumzüge
☐ K&N Informationsschrift mit Abhakliste

Neue fremdsprachige Lektüren

Arthur Conan Doyle
Silver Blaze
64 Seiten, geheftet DM 2.50,
Hueber-Nr. 250 (Unterstufe)

Samuel Beckett
Oh les beaux jours!
ca. 60 Seiten, geheftet ca. DM 3.—,
Hueber-Nr. 254 (Oberstufe)

Jean Tardieu
Trois pièces
56 Seiten, geheftet DM 3.60,
Hueber-Nr. 252 (Oberstufe)

Nikolai Grischin (Herausgeber)
Sowjetrussische Prosa nach 1945
128 Seiten, kart. DM 4.50,
Hueber-Nr. 245 (Oberstufe)

Interessierten Sprachlehrern schicken wir gern kostenlose Prüfstücke.

MAX HUEBER VERLAG

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik
sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968
Im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition
33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

Das Geschichtsbuch für die Schule von morgen?

Unsere Welt

Ein Geschichtswerk
für die Sekundarstufe I
in 5 Bänden

Herausgegeben von: Dr. Willy Jaitner, Prof. Dr. H. Kronen, Dr. Hans Weber, Theo van Dorp, Werner Mioduszewski

1. Geschichten aus der Geschichte
36 Geschichten, von der Entdeckung der Höhle bis zur Landung auf dem Mond. 296 Seiten, Leinen kaschiert. DM 9.80

2. Urzeit und Altertum
Von den Anfängen bis an die Schwelle des Mittelalters. 316 Seiten. Leinen kaschiert. DM 10.20

3. Das Mittelalter
Von den Karolingern bis zur Kirchenspaltung. 302 Seiten. Leinen kasch.. DM 10.20

4. Das Zeitalter des Absolutismus
Von der Gegenreformation bis zum Wiener Kongreß

5. Das Neunzehnte Jahrhundert
Von 1815–1917

6. Die neueste Zeit
Von der Oktoberrevolution in Rußland bis zur Gegenwart

Die Bände 1–6 erscheinen bis Mitte 1972

Wir wollten ein Geschichtsbuch machen, das der Schüler gerne in die Hand nimmt. Ein Werk über UNSERE WELT und wie sie geworden ist.

Für das Werden dieser unserer Welt ist keine Epoche belanglos. Darum enthält das Werk den ganzenWerdeprozeß der Menschheit.Von den Anfängen her, in genetischer Weise, wird die Welt des Menschen in ihrer charakteristischen Gestaltung entfaltet. Es wird ein Maximum des Stoffes angeboten, bei gleichzeitiger Reduktion der Verständnisschwierigkeiten auf ein Minimum.

Die Methode der Darstellung ist die genetische. Sie geht von den Erscheinungen zum Begriff der Erscheinungen, von der Sache auf die Gründe und von den Gründen zu den Folgen; sie entwickelt aus den Anfängen; sie setzt keine Kenntnis voraus. Das jeweils nachfolgend Berichtete folgt den Vorstellungen, die im Vorausgegangenen grundgelegt wurden. „Gegenwartsbezug" des Vergangenen – ein didaktisches Postulat – wird überall deutlich. Das Geschichtswerk UNSERE WELT ist kein Buch, nach dem der Lehrer lehrt, der ohne dies den Inhalt kennt; es ist ein Handbuch für den Schüler, optimal: ein Selbstlernbuch.

Natürlich machen wir „Reklame" für das neue Buch! Wir halten es nämlich für gut, um es gerade heraus zu sagen: für besser. Möglicherweise schließen Sie sich unserer Meinung nicht an; warum sollten Sie auch? Aber kennen lernen sollten Sie das Buch!
Fordern Sie Prüfungsexemplare zum halben Preis.

ALOYS HENN VERLAG KG

403 Ratingen · 56 Wuppertal-Elberfeld · 5448 Kastellaun

Täglich

bietet die WELT ihren Lesern einen umfassenden Überblick über das Weltgeschehen. Eigene Korrespondenten an allen wichtigen Plätzen der Erde berichten aus eigener Anschauung über die Ereignisse und ihre Hintergründe. Und die WELT ist eine moderne Zeitung: lebendig, klar geordnet, übersichtlich. Der eilige Leser findet in schnellem Zugriff die wichtigsten Informationen. Außerdem bringt die WELT große Reportagen, gründliche Analysen, ausführliche Dokumentationen. Wer beruflich und privat Erfolg haben will, muß heute weltweit informiert sein. Er braucht täglich eine Zeitung, die ihm das Wesentliche aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft berichtet. Er braucht die WELT.

Gutschein/Bestellschein

○ Bitte schicken Sie mir kostenlos und unverbindlich einige Zeit lang täglich ein Ansichtsexemplar der WELT.

○ Ich bestelle die WELT vom 1. _____/ vom 15. _____ an bis auf weiteres. Der monatliche Bezugspreis im Inland beträgt DM 8,80 (einschließlich DM 2,20 anteiliger Gebühren für Versand und Zustellung sowie 5,5 % Mehrwertsteuer).

Name _____

Ort _____

Straße _____

Beruf _____

Telefon _____

(Bitte einsenden an: DIE WELT, Vertriebsabteilung, 2 Hamburg 36, Kaiser-Wilhelm-Straße 1.) T

GRUNDLAGEN DER GERMANISTIK

Eine Handbuchreihe

Herausgegeben von Hugo Moser · Mitbegründet von Wolfgang Stammler

Bisher liegen vor:

1 Germanische Altertumskunde
Einführung in das Studium einer Kulturgeschichte der Vor- und Frühzeit
von Volkmar Kellermann
132 Seiten, 27 Abb., DIN A 5, kartoniert, DM 9,80

2 Die deutsche Novelle zwischen Klassik und Romantik
von Josef Kunz
164 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 9,80

3 Stoff- und Motivgeschichte
von Elisabeth Frenzel
172 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 9,80

4 Literatur und darstellende Kunst im Mittelalter
von F. P. Pickering
229 Seiten, 2 Tafeln, DIN A 5, kartoniert, DM 12,80

5 Geschichte der deutschen Sprache
I. Die Entfaltung der deutschen Sprachgestalt in der Vor- und Frühzeit
von Fritz Tschirch
192 Seiten, 2 Abb., DIN A 5, kartoniert, DM 10,80

6 Formen der „Volkspoesie"
von Hermann Bausinger
291 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 14,80

7 Höfische Epik des deutschen Mittelalters
I. Von den Anfängen bis zu Hartmann von Aue
von Kurt Ruh
165 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 9,80

8 Neue deutsche Epik
von Heinrich Maiworm
186 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 10,80

9 Geschichte der deutschen Sprache
II. Entwicklung und Wandlungen der deutschen Sprachgestalt vom Hochmittelalter bis zur Gegenwart
von Fritz Tschirch
290 Seiten, 1 Tafel u. 7 Textabb., DIN A 5, kartoniert, DM 15,80

10 Die deutsche Novelle im 19. Jahrhundert
von Josef Kunz
178 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 10,80

11 Sachgüter und Lebensformen
Einführung in die materielle Kulturgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit
von Dietrich W. H. Schwarz
244 Seiten, 7 Bildtafeln, DIN A 5, kartoniert, DM 14,80

Weitere Bände folgen fortlaufend!

ERICH SCHMIDT VERLAG
Berlin · Bielefeld · München

Neu Neu Neu Neu

Deutsch 1

Ein Lese- und Arbeitsbuch
für Schulen im Ausland

Von L. Klier, E. R. Rinke und M. Triesch

VI, 169 S., zahlr. Abb., 8 S. Tafeln DM 8,80 (MD-Nr. 6101)

Dieses Lese- und Arbeitsbuch

- bietet sorgfältig ausgesuchte, nach sprachlichen Kategorien geordnete Texte: Dialoge, Erzählungen, Briefe, Gedichte, Berichte, Beschreibungen, Lieder
- macht durch die verschiedenen Darstellungsformen den Schülern Spezifika sprachlicher Kommunikationsbereiche einsichtig
- enthält viele heitere und lustige Texte, die den Reiz zum Erlernen der Zielsprache erhöhen
- bietet in seinem Übungsteil reichlich Material für Sprachübungen
- setzt die Beherrschung der Elementargrammatik und einen Wortschatz voraus, der die Lektüre leichter Prosa und Zeitungstexte ermöglicht
- berücksichtigt besonders den kulturkundlichen Aspekt. Texte und Bilder vermitteln in reichem Maße deutschlandkundliche Informationen.

Unsere Anschrift:

Verlag Moritz Diesterweg, D 6000 Frankfurt/Main, Hochstraße 31 BRD

Diesterweg

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 7/8 Juli/August 1971

XVIII. JAHRGANG JULI/AUGUST 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Die soziale Öffnung — Utopie, Schlagwort oder Programm? . . . . . E. Onnen Seite 173
Wie deutsch ist eine deutsche Auslandsschule? . . . . J. G. Hansen Seite 176
Die schweizerischen Auslandsschulen . . . . . Ch. Bruppacher Seite 186
Die Stellung der Satzglieder im Deutschen (II) . . . U. Engel Seite 193
„Erziehung für den Fortschritt der Welt" . . . . . Seite 200
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 201
„Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache am Ende des 6. Schuljahres" . . . . . Seite 204
Deutsche Reifeprüfungen im Ausland vom 1. März 1970 bis 31. März 1971 . . . . . Seite 206
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 207
Aus aller Welt . . . . . Seite 210
Buchbesprechungen . . . . . Seite 212
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 217

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Die soziale Öffnung
Utopie, Schlagwort oder Programm?

Von Engelbart Onnen, Köln

Schelsky prägte m. W. den Begriff „Erziehungsfeld". Es ist das ein sehr fruchtbarer Begriff. Zwar muß man gegenüber der Verwendung der naturwissenschaftlichen Begriffssprache („Feld") vorsichtig und sogar mißtrauisch sein, insofern sie auch dort einen Kausalnexus suggeriert, wo er nicht oder nur partiell herrscht. Aber diesem Begriff haftet einerseits noch die konkrete Herkunft an, und andererseits sind im Erziehungsfeld so viele und so verschiedenartige Kräfte angesiedelt, daß die Kombinationsmöglichkeiten fast unbegrenzt erscheinen, auch wenn man einige als vorherrschend anzusehen hat, z. B. die geschichtlichen, die religiösen, die soziologischen, die materiellen. Diese aber sind in ihrer Eigenart und Stärke und in ihrer Feldwirkung von Land zu Land und noch mehr von Kultur zu Kultur verschieden, und damit hängt es zusammen, daß man alle Probleme unserer Auslandsschulen im Zusammenhange ihrer jeweiligen Erziehungsfelder sehen muß. Dieser Zusammenhang hat einen stark funktionalen Charakter.

Unsere Auslandsschulen sind in ihrem heutigen So-sein freilich nicht nur von absichtslosen Kräften „geprägte Formen, die lebend sich entwickeln", sondern sie sind auch Konglomerate des Zufalls und sind geformt und verformt vom harten Druck der Klasseninteressen.

Solche Bedingtheiten muß man sehen, wenn heute von sozialer Öffnung und soziologischer Repräsentanz die Rede ist. Diese Begriffe haben für unsere Auslandsschulen eine völlig verschiedene Relevanz, je nachdem, ob wir es mit einer Experten-, einer Regierungs-, einer Volkstums- oder einer sogenannten Begegnungsschule zu tun haben, und je nachdem, ob wir uns in Europa oder in Asien oder in Südamerika befinden. Diese Verschiedenheit kommt freilich manchen sehr gelegen, nämlich all denen, die ihren eigenen Vorteil gegen die aus diesen unbequemen Begriffen kommenden Forderungen abschirmen möchten. Diese Abwehr erinnert sehr an die scheinheiligen Versicherungen, daß „manche Völker noch nicht reif für die Freiheit seien" oder daß man dem Indio nicht mehr Lohn zahlen dürfe, da er ihn doch nur versaufe. D. h. man nimmt einen Zustand, den man selbst hervorgerufen hat, zum Vorwand, um zum eigenen Vorteil unbequeme Änderungen zu vermeiden.

Wer sich so verhält, der gleicht freilich den blinden Egoisten von 1789. Der will nicht sehen, daß eine der höchsten Ideen, die die Menschheit hervorgebracht hat, die Gerechtigkeit, heute am stärksten bestimmt wird durch die Idee der Gleichheit: des gleichen Rechts auf Freiheit und Glück und des gleichen Rechts auf Bildung. Wie man auch immer zu der Idee des gleichen Rechts stehen möge, man muß erkennen und konstatieren, daß das Pendel der Geschichte heute nach dieser Richtung ausschlägt, und zwar in der ganzen Welt, und die Trendwirkung ist so stark, daß es ebenso vergeblich wie dumm wäre, sie ignorieren oder umdeuten zu wollen. Richtig ist, daß die Idee des gleichen Rechts auf Bildung im Erziehungsfeld von Kolumbien oder Peru sich anders darstellt und sich anders reali-

siert als in Belgien oder der Bundesrepublik. Das übersehen neu entsandte Lehrer manchmal in fast grotesk-naiver Weise. Aber ebenso richtig ist es auch, daß die soziologische Struktur mancher unserer Auslandsschulen mehr an wilhelminische Gymnasien als an moderne Schulen der Bundesrepublik gemahnt und ihre Festredner und ihre Verteidiger manchmal in fataler Weise an die Befürworter eines Niedriglohnes für Indios erinnern.

Man sagt: Es ist sinnlos, die Kinder aus den Barriadas und Favelas zu holen, um nicht die Kinder von Lehrern oder Lagerverwaltern oder Mechanikern nehmen zu müssen.

Man sagt: Es ist sinnlos, den Kindern ohne häusliche Kultur (die „Bridge-Kultur") die anspruchsvollen Bildungsgüter des Gymnasiums zuzumuten, um sich keine Gedanken über neue, vielleicht näher berufsbezogene Curricula machen zu müssen.

Man fragt: Wer soll das bezahlen?, und man übersieht, daß ohnehin die deutschen Auslandsschulen im Schnitt zu 75 % subventioniert werden, getreu der Devise: Wer hat, dem wird gegeben.

Und man weint schon im voraus Krokodilstränen über die pobrecitos, die man mit 4 Jahren „ihrem" Milieu entreißt und von denen dann so viele in den folgenden Jahren scheitern („frustrieren") werden, um sich nicht mit dem unbequemen Gedanken beschäftigen zu müssen, 10jährige „nur" aufgrund von Begabung aufzunehmen.

Henry Ford schreibt in seinen Lebenserinnerungen, daß er, wenn er eine neue Idee habe realisieren wollen, mit dieser Aufgabe immer „neue Leute", niemals die alten Fachkenner beauftragt habe. Diese hätten ihm immer nur beweisen können, warum aus seiner Idee nichts werden könne. Als 1964 auf einer Tagung in Südamerika mein Nachbar, ein „Neuer", forderte, die soziologische Struktur unserer Auslandsschulen zu ändern, bevor es zu spät sei, fragte ihn ein Uraltlehrer mit milder Ironie: „Wie lange sind Sie schon hier, Herr Kollege?" „Noch nicht z u l a n g e ..." war die — für mich — klassische Antwort. Klassisch in dem Sinne, daß sie haargenau die Wirkung der Henry Fordschen Betriebsblindheit auf die Struktur unserer Schulen anwandte.

Diese Betriebsblindheit bedroht heute in den Entwicklungsländern die Existenz derjenigen Auslandsschulen, die die soziale Frage vor sich herschieben und vor lauter „pädagogischer Behutsamkeit" nicht dazu kommen, sie zu ihrem Teil zu lösen. Sie müssen es sich mit Recht gefallen lassen, reaktionär und überholt genannt zu werden. Sie gleichen den Bäumen, die noch Frucht tragen und voller Kraft zu sein scheinen, während das Stammholz schon fault. Der nächste Sturm wird sie umwerfen, und weder die Stützen der Gesellschaft noch der Zement von Verträgen werden sie am Leben erhalten.

Ist die Bundesrepublik gut beraten, wenn sie Schulen unterstützt, zu denen nur die Kinder derjenigen Zutritt haben, die 60,— bis 120,— DM Schulgeld monatlich zahlen können? Sie sollte die Schulen dazu anhalten und sie instandsetzen — und bei vielen Schulen ist nur das letztere erforderlich —, die Kinder, abgesehen von den Kindern deutscher Herkunft, nach Begabung und Fleiß aufzunehmen, und zwar in einem Alter, in dem diese Voraussetzungen für den Schulerfolg deutlich zu erkennen sind, also mit 9—10 Jahren.

Auf diesen Schulerfolg im weitesten Sinne des Wortes, bezogen auf die Schüler und bezogen auf die Schule, kommt es entscheidend an. Das eine ist hier aber nicht einfach die Summe des anderen.

Der Schüler-Erfolg ist an der Zahl und der Qualität der landesüblichen Abschlüsse zu messen und daran, daß die Schüler zu verantwortungsbewußten, urteilsfähigen und toleranten Menschen erzogen werden.

Der Schul-Erfolg resultiert einerseits hieraus, darüber hinaus aber auch daraus, ob und in welchem Umfange eine Deutsche Schule die vielfältigen und differenzierten Schulerfahrungen Europa-Deutschlands in Nutzen und Gewinn für das Gastland umsetzte, etwa dadurch

daß der Unterrichtsstil propädeutischer Wissenschaftlichkeit in der Oberstufe den Reform-Bemühungen der Unterrichtsbehörden zu Hilfe kommt,

daß einzelne Unterrichtsfächer, z. B. die Physik oder die Musik, einen Beitrag zur Bildungshilfe leisten,

daß die Schule Modellcharakter für berufsbezogene Bildungswege erlangt,

daß die tägliche Einübung des Miteinandersprechens und Miteinanderlebens von jungen Menschen verschiedener Muttersprachen und verschiedener sozialer Schichten zu einem Exempel der Toleranz und des Austausches in unserer auf Kooperation angewiesenen Welt wird.

Soziale Öffnung, Bildungshilfe, Modellbedeutung und Kooperation wohnen im selben Haus.

Wenn man im Lande sagen kann: 1) Die Deutsche Schule gehört zu unseren modernsten und besten Schulen, und 2) jedes begabte Kind kann sich unabhängig von seiner Herkunft für diese Schule qualifizieren, dann braucht einem nicht bange zu sein um einen Platz im Erziehungsfeld dieser Länder.

Es gibt freilich Schulen oder besser Schulvorstände, die keine Notiz davon zu nehmen scheinen, daß ihre Umwelt mehr von ihnen erwartet als ein paar Renommier-Stipendien, ausrangierte Schulbänke für eine Callampa-Schule und Alphabetisierstunden für die Kinder des Hausmeisters.

Es gibt andererseits Deutsche Schulen, die sich mit anderen Grundschulen und ihren Lehrern in Verbindung setzen, um begabten Kindern den Übergang auf die Deutsche Schule in — zunächst! — geschlossenen Gruppen zu ermöglichen und die erforderlichen Sprachkurse zu organisieren.

Es gibt Deutsche Schulen, die das System eines schulgeldfreien Sekundarzuges diskutieren, die sich an den Bedürfnissen des Landes orientieren und einen technisch orientierten Zug aufbauen, im Vertrauen darauf, daß die Vernunft der Dinge den Weiße-Kragen-Mythos abbauen wird.

Und es gibt sogar Auslandsschulen, die in den Reform-Bemühungen der Gastländer in vorderster Front zu finden sind.

Wir sollten wissen, wem wir zu helfen haben, und wir sollten auch wissen, wo wir uns mit Schulbeihilfen zurückhalten sollten.

Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: Es handelt sich nicht darum, die proletarische Großmutter zur neuen Schutzpatronin der deutschen

Auslandsschulen zu kreieren, es handelt sich vielmehr darum, unsere guten Schulen mit ihrer besonderen, dem Gastlande dienenden Zielbestimmung denen zu öffnen, die für sie geeignet sind und sie sich zu eigen machen wollen, und zwar unabhängig von Herkunft und Einkommen der Eltern.

Hierfür die erforderlichen Mittel zur Verfügung zu stellen, wäre Sache der Bundesrepublik. Es sollte ihr leichter fallen, 50 gute und moderne Schulen wirksam zu unterstützen als 100 Denkmäler zu subventionieren.

Wie deutsch ist eine deutsche Auslandsschule?

Von Dr. Jens Godber Hansen, Kronshagen über Kiel

An der augenblicklich so regen Auseinandersetzung um eine Neuorientierung der deutschen Kulturpolitik im Ausland und um ihre Folgen für die deutschen Auslandsschulen sollte auch der aktive oder ehemalige Auslandslehrer teilnehmen. Nur auf diese Weise kann er verhindern, daß in der allgemeinen auswärtigen Kulturpolitik die örtlichen Bedingungen, wie er sie kennt, unberücksichtigt bleiben[1]).

I

Die Deutsche Schule Athen (DSA), die im Jahre 1896 gegründet und im Jahre 1956 nach einer zwölfjährigen Zwangspause wieder eröffnet worden ist, teilt seit dem Schuljahr 1960/61 ihre Schüler in zwei Abteilungen ein, die griechische und die deutsche. Die deutsche umfaßt einen Kindergarten, eine Grundschule, je eine kleine Haupt- und Realschul-Abteilung und ein Gymnasium der neusprachlichen Form, das bis zur allgemeinen deutschen Hochschulreife führt. Sie wird von einer ausreichend starken, sich stetig vergrößernden Gruppe deutscher Kinder besucht. Zu ihnen stoßen Österreicher, Schweizer und eine Reihe von Schülern anderer Nationalität — im Schuljahr 1969/70 im ganzen etwa 250. Die griechische Abteilung bildet ein vollständiges, vom 7. bis 12. Schuljahr führendes dreizügiges Gymnasium, das vom griechischen Staat anerkannt ist und an dem vor einer staatlichen Kommission das griechische Abitur abgelegt werden kann. Außerdem kann der Absolvent vor dem Beauftragten der Kultusministerkonferenz eine zusätzliche Prüfung ablegen, die ihn wie jeden deutschen Abiturienten berechtigt, an einer deutschen Hochschule zu studieren. Nach den Schulbestimmungen des Landes muß der Unterricht in den Fächern Altgriechisch und Neugriechisch, Griechisch-orthodoxe Religion, Geschichte und Erdkunde von griechischen Lehrkräften in griechischer Sprache nach griechischen Lehrplänen erteilt werden. In den anderen Fächern dürfen zwar deutsche Lehrer in deutscher Sprache unterrichten, doch liegen auch hier der griechische Lehrplan und die übrigen Schulverfügungen zugrunde. Nur das Fach Deutsch, das der griechische

[1]) Zu diesem Zweck baut die Arbeit auf Ergebnissen meines Buches auf, das soeben im Ferdinand Hirt Verlag, Kiel, erschienen ist: Das Dörpfeld-Gymnasium in Athen, Geschichte und Gestalt einer deutschen Auslandsschule.

Schüler der DSA in allen Klassen als zusätzliche Fremdsprache erlernt, unterliegt diesen Bestimmungen nicht. Die Einführung in die deutsche Sprache, die vom ersten Schultag an die überwiegende Unterrichtssprache ist, leistet die Schule selbst in Nachmittagskursen, die allen griechischen Grundschülern des 5. und 6. Schuljahres offenstehen. Die Bewerber, das begehrte Ziel vor Augen, Schüler der DSA zu werden, überwinden mit Eifer und großem Fleiß, oft auch mit erstaunlicher Sprachbegabung, eine enge Sperre hoher Anforderungen.

Der aus Deutschland kommende Lehrer, der, vom Auswärtigen Amt vermittelt, seinen Unterricht an dieser griechischen Gymnasialabteilung beginnt, sieht sich bald in mancherlei Schwierigkeiten verfangen. Die erste ist die Sprache des Landes. Sie ist viel schwieriger als erwartet, doch muß er sie wenigstens annähernd beherrschen, wenn er auch außerhalb der Unterrichtsstunden seinen neuen Schülern als Lehrer und Erzieher begegnen will. Von der ersten Stunde an wird ihm fernerhin deutlich, daß sich die psychologischen und sozio-kulturellen Bedingungen seiner griechischen Schüler stark von denen der deutschen unterscheiden, und dadurch werden Arbeitsstil und Methode notwendig verändert. Er findet andere Lehrpläne vor, die, wie er bald einsieht, inhaltlich und zeitlich peinlich genau eingehalten werden müssen. Zweimal, in der Mitte und am Ende des Schuljahres, hat sein Schüler in einer „Diagonismos" genannten Prüfungsphase in jedem, also auch in seinem Fach (außer D, s. o.) eine schriftliche Arbeit anzufertigen, in der er nachzuweisen hat, ob er den fest umrissenen Lehrstoff exakt beherrscht. Aus diesem Stoff abgeleitete und weiterführende Probleme braucht er dabei nicht zu lösen. Die Noten müssen nach einem komplizierten Additions- und Mittlungsverfahren gegeben werden, das der Prüfung und ihrer Zensur eine in Deutschland unbekannte hohe Bedeutung zumißt. Haben seine Schüler gar das Abitur abzulegen, so wird er seine griechischen Sprachkenntnisse noch im ersten Auslandsjahr so weit vervollkommnen müssen, daß er die griechisch verfaßte Arbeit korrigieren kann.

Während der Abiturprüfung selbst kann der Lehrer außerdem zu folgenden Beobachtungen gelangen, die ihn merkwürdig berühren:

Er beurteilt die gesamte Jahresleistung eines Kandidaten mit 12 (das entspricht einem „ausreichend"), die Abiturarbeit selbst mit 15 (~ „befriedigend"). Die beiden griechischen Fachkollegen, die ihm innerhalb der staatlichen Prüfungskommission von einer griechischen Schule zugeordnet sind, bewerten diese Arbeit ohne lange Rücksprache aufgrund ihrer dortigen Erfahrungen mit 18 (~ „gut"). So erhält der Abiturient im Mittel dieser vier Einzelnoten, auch wenn er nie zuvor eine bessere Note als „ausreichend" aufzuweisen hatte, im Abiturzeugnis ein „gut". Der deutsche Lehrer hält dieses Prädikat, soweit er seinem Bewertungsvermögen vertraut, für ein Fehlurteil. Doch das Zeugnis muß er in dieser Form unterschreiben.

Ferner beobachtet er, daß der Direktor und Leiter der Schule bei dieser Abiturientenprüfung nicht beteiligt ist, gar nicht eingreifen darf, ja nicht einmal als Gast zugegen ist. Im Verlaufe des Schuljahres allmählich kritisch geworden, stellt er sich nun vollends enttäuscht oder entrüstet die Frage, wie deutsch denn eigentlich diese deutsche Schule sei, ob sie nicht vielmehr nur mit deutschem Geld finanziert, im übrigen aber bis zum I-Tüpfelchen griechischen Bestimmungen unterworfen sei.

II

Nach längerem Aufenthalt in seinem Gastland kommt der aufmerksame Betrachter ganz von selbst auf eine Reihe von Beobachtungen, die seinen ersten Eindruck von der Schule allmählich korrigieren. Dazu gehören etwa folgende:

1. Viele griechische Schüler gewinnen schnell eine erstaunliche Sicherheit, Deutsch zu verstehen, deutsch zu sprechen und zu schreiben. Sie lernen sogar, die in den verschiedenen Schulfächern vollzogenen Fortschritte in den Kategorien beider Sprachen zugleich einzusehen und selbst zu formulieren. Natürlich gibt es immer wieder Enttäuschungen, einen ganzen Katalog schier unausrottbarer Fehler. Moderne Unterrichtshilfen würden die Arbeit gewiß erleichtern und verbessern. Doch der griechische Abiturient kommt durchweg über eine bloß äußerliche Beherrschung einer gehobenen Umgangssprache, wie sie etwa im Goethe-Institut gelehrt wird, hinaus. Man erlebt manches erfreuliche Beispiel von Schülern, die einen Text der deutschen Literatur, den technischen Zusammenhang eines physikalischen Experiments, einen Vorgang innerhalb der deutschen Geistesgeschichte oder der momentanen innenpolitischen Lage in der Bundesrepublik in deutscher Sprache zu verstehen, beurteilen und die Konsequenzen daraus zu bedenken vermögen.
2. Die griechischen Schüler kommen dem deutschen Lehrer offen entgegen, fragen alles, was sie zu interessieren beginnt und was ihnen ihre griechische Umwelt oft nicht beantworten kann. Ja sogar die Eltern begegnen der Schule mit einer Bereitwilligkeit, die in Deutschland längst fremd geworden ist. Natürlich wirkt diese gesammelte Erwartung bekräftigend auf sein weiteres Bemühen.
3. Erst genaue Kenntnis der Stadt und ausgedehnte Reisen ins Landesinnere machen dem aus Deutschland Gekommenen deutlich, mit welchen Schwierigkeiten das griechische Schulwesen infolge der gesamten wirtschaftlichen und soziologischen Verhältnisse zu kämpfen hat. Die finanziellen Möglichkeiten stehen weit hinter denen in Deutschland zurück; die Raumnot ist kaum zu beschreiben. Den Gast-Schulen dagegen, die von anderen Staaten in Athen unterhalten werden, wird es demgegenüber leicht gemacht, eine besondere, ja hervorragende Rolle zu spielen. Ein Land wird von vielen Athenern nach dem beurteilt, was von ihm in der Stadt zu sehen ist. Noch vor wenigen Jahren, als die DSA in primitiven Häusern untergebracht war, war völliges Unverständnis für diese kümmerlichen Zustände, unverhohlene Ironie die weithin verbreitete Reaktion. Kein Wunder, daß der moderne deutsche Schulneubau, die großzügige Ausstattung seiner Räume nicht nur die Schüler zufriedenstellt, sondern überall beachtet wird. Natürlich ist auch die Schule selbst aufgelebt. Ihr ist jetzt erst ein Arbeiten möglich, wie sie es verantworten und darum auch anderen vorführen kann.
4. Der meßbare Erfolg der griechischen Abteilung der DSA ist erstaunlich hoch. In den letzten sechs Jahren (1964—1969) haben 86 % der Schüler, die in das Gymnasium eintraten, das Abitur abgelegt. Zum Vergleich: In Schleswig-Holstein liegt die entsprechende Meßzahl erst seit 1967 über 50 %, im Jahre 1969 betrug sie 62,5 %. Im Anfang (1964) haben darüber hinaus über die Hälfte der Abiturienten (54 %), schließlich sogar (1970) 88 % die erwähnte Zusatz-

prüfung für ein Studium in Deutschland abgelegt. Von meiner letzten Klasse (Abitur 1970) studieren 9 ehemalige Schüler in Griechenland, aber 12 in Deutschland. Die Zahl wäre noch größer, wenn nicht der Numerus clausus an deutschen Hochschulen es verhinderte. Ich bin sicher, daß es in anderen Klassen und Jahrgängen ähnlich aussieht. Welche andere Auslandsschule hätte derartige Zahlen aufzuweisen?

Es ist außerdem einer der erfreulichsten Erfolge der DSA, daß ihre Schüler Jahr für Jahr bei den Aufnahmeprüfungen für die griechischen Universitäten mit vergleichsweise ausgezeichnetem Ergebnis abschneiden. Weiterhin spielen bekanntermaßen die griechischen Abiturienten auch an den deutschen Universitäten eine hervorragende Rolle. Es wäre wichtig, diesen Wirkungsgrad einer deutschen Auslandsschule genauer zu beachten. Auf jeden Fall zeigt sich, daß die bilinguale Schulausbildung, so viele Härten sie dem Schüler zunächst bringen mag, sich schließlich voll auszahlt.

5. Überall in Athen und im Lande tritt dem Beobachter vor Augen, wie viel dem Griechen eine Berufsausbildung im Ausland gilt. Gerade der qualifizierte Student ist der Meinung, daß ein Studium in Amerika, England, Frankreich oder Deutschland ihn direkt und besser an moderne und authentische Forschung heranbringt. Wer aufgrund seiner Deutschkenntnisse in Deutschland studiert, wird nach seiner Rückkehr seine wirtschaftlichen, politischen, menschlichen Verbindungen vor allem dorthin knüpfen. Technische und wissenschaftliche Kontakte werden immer ausschließlicher nur noch auf solchen Grundlagen möglich sein.

6. Besonders in den Prüfungen der griechischen Abteilung tritt deutlich zutage, daß der griechische Staat von den Gast-Schulen eine strikte Befolgung seiner Gesetze erwartet. Ein ausgeprägtes Nationalbewußtsein, das aus dem Stolz auf die Geschichte und die Leistungen des Landes leicht erklärbar ist, kann empfindlich reagieren, wenn fremde Einwirkungen befürchtet werden müssen. So erwartet der Staat selbstbewußter und energischer als noch vor wenigen Jahrzehnten, daß auch die griechischen Landeskinder, die sich für den Besuch einer ausländischen Schule entscheiden, gute Bürger eines modernen griechischen Staates werden. Sie sollen mithin den vollen Anteil an der nationalen Paideia erhalten, aber auch alle äußeren Ansprüche, d. h. also Prüfungsbedingungen, erfüllen.

   Nur derjenige, dem die Verhältnisse noch nicht vertraut sind, kann zögern, diese Forderung im Kern als selbstverständlich anzuerkennen und loyal zu erfüllen. Die Zeiten, in denen die tüchtigsten Griechen das Land verließen, um ihren Patriotismus beispielsweise als amerikanische Staatsbürger schließlich nur durch großzügige Schenkungen zu beweisen, sind vorbei. Heute kehren die meisten nach ihrer auswärtigen Berufsausbildung oder nach einigen einträglichen Gastarbeiterjahren in ihre Heimat zurück. Man weiß längst, daß dies für Griechenland selbst wie für das übernationale wirtschaftliche und soziale Gefüge die gesündere Entwicklung ist. Es ist darum nur logisch, wenn in der griechischen Abteilung der DSA die in ihrem wesentlichen Gehalt griechischen Fächer auch griechisch unterrichtet werden. Die Kinder verbleiben auf diese Weise durch die Sprache und durch die Lehrer in dem Bereich, in dem sie sich später bewähren sollen.

7. Kommt der aus Deutschland entsandte Lehrer so weit, in Athen oder im Lande Gespräche mit Griechen in ihrer Muttersprache zu führen, so wird er immer wieder gefragt, welcher Arbeit er nachgehe. Er kann dabei erkennen, wie weit die Schule bekannt ist und in welch gutem Rufe sie steht. Vor allem die Tatsache, daß der weitaus größere Teil der Schüler (80—90 %) Griechen sind, die hier mit erheblicher finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik eine sorgfältige Ausbildung erfahren, wird besonders beachtet. Bei näherer Prüfung dieses Rufes erkennt er, daß es sich hier um alles andere als um eine vordergründige Publicity handelt. Der Grieche, leicht schwankend in seinen Sympathien und wohl geübt darin, sich auf immer neue politische Verhältnisse einzustellen, hat doch ein feines Gespür dafür, daß hier im Verhältnis der beiden Staaten zueinander ein stabiler Faktor besteht und sich auswirkt. Ich sehe in dieser Wirkung, die vor allem in der Ferne von aller Tagespolitik begründet liegt, einen bedeutenden politischen Faktor. In diesem Sinne kann die Schule vielleicht mit dem Deutschen Archäologischen Institut in Athen verglichen werden, dem nun schon seit etwa hundert Jahren jedermanns Anerkennung gilt. Arbeit, die über die Kriege hinweg Deutsche zum Wohle von Griechen tun, hat versöhnende, Frieden stiftende Wirkung. M. E. liegt hier ein Feld, das die junge Friedensforschung wohl beachten und sich zunutze machen sollte.

Alle diese Beobachtungen lassen den Lehrer nach seiner ersten Entrüstung die Athener Schule nunmehr ruhiger, befriedigter bewerten. Er hat gesehen, daß hier lebendige, anerkannte und lohnende Arbeit geleistet wird. Dadurch wird ihm auch jene Frage, wie deutsch denn diese Schule sei, weniger vordringlich. Sie gerät vielmehr zusehends in den Verdacht, in dieser einseitigen Form gestellt, engstirnig, überholt und damit heute verfehlt zu sein.

Dieses revidierte Urteil ist zunächst einmal anhand von Kriterien zustande gekommen, die ihm längere Einarbeitung in den Schulbetrieb und genauere Kenntnis dieser Stadt und dieses Landes, also ein Überblick über ihre eigenen, unaustauschbaren Bedingungen, an die Hand gaben.

III

Hat der Athener Auslandslehrer die Gelegenheit gehabt, die bisherigen Ergebnisse zu vervollständigen, vielleicht die dortigen Verhältnisse mit anderen Schulen, Zeiten und Ländern zu vergleichen, überrascht ihn nicht mehr das Ergebnis, die Athener Schule erfülle auch die Erwartungen in besonders günstigem Maße, die von Deutschland aus — ob von offizieller oder von inoffizieller Seite — an eine deutsche Auslandsschule gestellt werden. Es ist nämlich etwa folgendes nachzutragen:

1. Die Schule ist vor 75 Jahren von einer kleinen Bevölkerungsgruppe gegründet worden, die man früher einmal „deutsche Kolonie" nannte, und sollte zunächst nichts als Lesen, Schreiben und Rechnen in einer deutschen Schule vermitteln. Nach dem Sprachgebrauch des Auswärtigen Amtes müßte sie demnach als „Kolonie-Nachfolge-Schule" bezeichnet werden. Doch war schon in ihrer Anfangsphase der Kontakt dieser Deutschen mit der Heimat so lebendig, die Fluktuation so stark, daß die „Kolonie" niemals abgeschnitten war und ihre

Schule nie jenen von geistiger Inzucht geprägten Charakter erhielt, den man meistens meint, wenn man von einer Kolonie-Schule spricht. Sehr früh stand sie griechischen Kindern offen, zählte sogar immer viel mehr griechische als deutsche Schüler. Das zwang sie von Anfang an, sich an das griechische Schulsystem anzupassen und eine „Durchlässigkeit" immer zu bewahren.

Ferner verhinderte schon diese Integrierung in die griechische Umwelt in den 30er und 40er Jahren eine rücksichtslose Umformung zu einer „Propaganda"-Schule. Es gab wohl Ansätze in dieser Richtung, aber es ist erstaunlich zu sehen, wie die Schule sie noch im Kriege, zum Teil aus eigener Kraft, revidierte. Nach dem Krieg gelang es schnell, die Schule mit ihrer griechischen Abteilung zu einem anerkannten Bildungsinstitut nicht nur auf dem Boden griechischer Gesetze, sondern auch sinnvoll eingeordnet in das griechische Schulsystem zu erneuern.

2. Heute könnte die deutsche Abteilung der DSA mit ebenso großem Recht auch „Experten"-Schule heißen. Die Zahl der aus beruflichen Gründen für Jahre im Lande weilenden Deutschen wird immer größer, und damit auch die deutsche Abteilung. Vom Kindergarten bis zur Oberprima verzeichnet die Schule ein ständiges Kommen und Gehen. Sie erfüllt hier also für eine große Gruppe deutscher Staatsangehöriger ein dringendes Bedürfnis, geradezu einen Anspruch. Auch hohe Kosten, die sie dem Steuerzahler bereitet, müssen daher als sinnvoll verwendet gelten. Selbstverständlich muß die deutsche Abteilung der Schule mit Lehrplan, Methode und Prüfungsbestimmungen den Anschluß an innerdeutsche Verhältnisse zu jeder Zeit bewahren.

3. Zur Integration der griechischen Abteilung in das heimatliche Schulsystem gehört es, daß der griechische Primaner der DSA ein Abitur ablegt, das den Abschlußprüfungen der staatlichen griechischen Schulen voll und ganz entspricht. Daneben kann er, wie wir bereits sahen, vor dem Beauftragten der Kultusministerkonferenz die volle Studienberechtigung auch für deutsche Hochschulen erwerben. Eine solche Möglichkeit hat der deutsche Abiturient umgekehrt für die griechischen Universitäten freilich nicht. Er kann die Bedingungen, die sie stellen, nicht erfüllen; allerdings besteht danach auch kein Bedürfnis. Den griechischen Schulabgängern (das sind bisher mindestens 95 %) stehen also in beiden Ländern alle Möglichkeiten offen, die ihnen ein Abitur bietet. Eine absolut gleichwertige Behandlung auch der deutschen Abiturienten zu erstreben hätte vielleicht für die Zukunft einen taktischen Sinn, für den Augenblick jedoch keine praktische Bedeutung.

4. In der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen war die DSA besonders stolz darauf, daß die besten Familien Athens, z. B. Minister, Rektoren der Universität, Staatsbank-Gouverneure, ihr die Kinder anvertrauten. Schon vorher war der Schulleiter Prinzenerzieher, die aus Deutschland stammende Königin besuchte mit ihren Kindern die Schule regelmäßig als Gast. Die gesellschaftliche Spitze in Athen war zahlenmäßig nur klein, doch die DSA — so darf man wohl sagen — gehörte ihr unmittelbar zu. Die Schule war also eine Standesschule.

   Zunächst infolge ihrer starken Vergrößerung, vollends aber durch die Zwangspause bis zum Jahre 1956 ist hier ein Wechsel eingetreten. Es fehlt zwar sta-

tistisch exaktes Material, aber es darf als sicher gelten, daß nunmehr eine breitere Schicht, ein neu aufstrebendes, pragmatischer eingestelltes Bürgertum seine Kinder schickt. Ihm geht es um eine möglichst gute, auf der Basis der sicheren Beherrschung mindestens einer Fremdsprache beruhende, vornehmlich naturwissenschaftlich orientierte Ausbildung. Ihren Kindern trauen diese Familien zu Recht führende Positionen in einer künftig veränderten Gesellschaft zu.

5. Die Schule gehört auch heute zu den besten Athens und Griechenlands. Sicherlich spielen in Athen immer noch Motive einer gesellschaftlichen Konvention eine starke Rolle, wenn Eltern für ihre Kinder eine Schule auswählen. Der entscheidende Gesichtspunkt ist heute jedoch die Qualität der Ausbildung, die sie garantiert. Auch dem Schulgeld, das sie verlangen muß, kommt vergleichsweise geringe Bedeutung zu. Alle Privatschulen in Griechenland (1957/58 mehr als 50% aller Gymnasien!) erheben Schulgeld, und die DSA ist längst nicht die teuerste. Als unsozial gilt sie deswegen also nicht, kann sie unter diesen Umständen auch nicht empfunden werden. Denn Schulgeldfreiheit als Ausdruck sozialer Gerechtigkeit ist eine weithin noch fremde Vorstellung.

6. In der nach dem letzten Krieg wiedereröffneten Schule ist noch kein Lehrer auf den Gedanken gekommen, ihre Aufgabe in einer kulturellen Propaganda (geschweige denn in einer ideologischen) zu erkennen. Deutsche Sprache, deutsche Geistesgeschichte und Kultur spielen die Rolle, wie sie eben einem charakteristischen Schulfach zukommt. Wir haben gesehen, daß sie wichtig genug ist, daß aber die anderen Fächer zunächst den Forderungen des griechischen Lehrplans gerecht werden müssen.

   Man wird der Schule andererseits eine Selbstdarstellung deutscher kultureller Eigenart und Leistung, und zwar nicht auf das Fach Deutsch beschränkt, im Rahmen ihrer sachlichen Arbeit zusprechen müssen. Sie ist also niemals einseitig, auf Prestige bedacht, sondern vom Stoff her gegeben, thematisch notwendig.

7. Die DSA wirkt durch die große Zahl ihrer griechischen Schüler — ungefähr 600 im Gymnasium und mehr als 1100 in den Nachmittagskursen — in hohem Maße als Multiplikator. Die Art und Intensität ihres Deutschunterrichts, im Vergleich etwa zu dem des Goethe-Instituts, erhöht diese Wirkung, ferner die Tatsache, daß fast alle ihre Absolventen die Universität besuchen. Darüber hinaus erhält sie durch ihre singuläre Stellung im griechischen Schulsystem personell wie institutionell die Bedeutung eines Modells.

IV

Die Bilanz, die sich nach sorgfältiger Beobachtung der Arbeit an der DSA und ihrer Bedingungen ergibt, ist also wahrhaftig nicht ungünstig. Sie kann den Steuerzahler wie auch den Schulverwaltungsmann wohl zufriedenstellen. Doch erfaßt sie nur einen Teil der Veränderungen, denen, lange genug nach dem letzten Kriege, die deutsche auswärtige Kulturpolitik in dem Verständnis ihres Verhältnisses zu den Partnerländern und damit auch ihrer Zielvorstellung von einer deutschen Auslandsschule im Augenblick unterworfen ist. Auswärtige Kultur-

politik als Austausch zwischen Partnern nämlich — um es bei dieser Formel zu belassen — müßte in Athen in den drei eigentlichen Bereichen der Schule: auf dem Gebiet der Wissensvermittlung, auf dem der allgemeinen Erziehung und in der Frage der Schulorganisation, beispielsweise folgende Konsequenzen haben:

Auf dem Gebiete der Wissensvermittlung sollte, abgesehen von der stets zu verbessernden technischen Ausrüstung (z. B. mit Sprachlabors), der gesamte Lehrplan befragt werden, wie die Kulturleistungen der beiden Partnerländer in den Stoffgebieten der einzelnen Schulfächer zu einer Leitlinie werden könnten. Die meisten Phasen deutscher Literatur und Geistesgeschichte lassen sich beispielsweise auch als Auseinandersetzung mit der griechischen Antike beschreiben. Wesentliche Bereiche der modernen technischen Umwelt und der Naturwissenschaften bieten für ihre Probleme deutsche Lösungsvorschläge an, die in der Schule als Unterrichtsthema verwendet werden können, und es gäbe genug Gelegenheit, ihre Auswirkungen auf Griechenland zu verfolgen bis hin zu den mit deutscher Hilfe gebauten Fertigungsstätten oder Kraftwerken, die von Klassen besucht werden könnten.

Wenn es auf dem Gebiet der Erziehung darum geht, daß Angehörige zweier verschiedener Kulturen lernen sollen, sich gegenseitig zu respektieren und miteinander friedlich umzugehen, so wird wohl zu Recht von einer Begegnungsschule die nachhaltigste Wirkung erwartet. Sie findet freilich da ihre Grenzen, wo im Zahlenverhältnis der eine Partner weit überwiegt und wo wie in Athen aus diesem und aus anderen schultechnischen Gründen die Schulklassen nach Nationen getrennt werden müssen. Hier kann im ungünstigen Fall sogar die gegenteilige Wirkung eintreten.

Auf jeden Fall müssen mit Eifer Gelegenheiten zur Kooperation gesucht werden. Alle Schulveranstaltungen, die am Rande des routinemäßigen Unterrichtsgeschehens liegen, z. B. Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen aller Art, bieten sich dazu an; musische und sportliche Betätigung eignen sich natürlich besonders. Wenn zum Beispiel niemals deutsche gegen griechische Schülermannschaften antreten, sondern immer gemischt deutsch-griechische Mannschaften andere Gegner suchen, so darf man sicher sein, daß bei Spielern und Zuschauern alle gruppendynamischen Prozesse im Sinne der gewünschten „Begegnung" verlaufen.

Doch wem auch diese Möglichkeiten nicht genügen, sollte bedenken, daß schließlich auch zwischen Lehrern und Schülern ein Austausch vielfältiger Art stattfindet, der sogar das Eigentliche einer solchen Schule ausmachen kann, wenn nur das Lehrerverhalten darauf abgestimmt ist.

In solche bewußte Begegnung sollte auch die Elternschaft hineingezogen werden, und es sollten auch ihr über die Nationalität hinweg gemeinsame Beobachtungsobjekte oder Arbeitsthemen geboten werden. Außer dem Besuch schulischer Veranstaltungen sind wahrscheinlich soziale Aufgaben dafür die besten Ansatzpunkte. In diesem Sinne ließen sich z. B. Freiplätze von den vereinigten deutschen und griechischen Eltern vermitteln. Auf diese Weise wirkte die Begegnungsschule in einen weiten gesellschaftlichen Umkreis hinein und verlöre den Verdacht irgendeiner nationalen Aggressivität.

Doch ist hier natürlich nur dann ein Erfolg zu erwarten, wenn zuerst das Kollegium miteinander zu kooperieren bereit ist. Dazu gehört ein demokratisches

Verfahren, das alle an der Schule und für ihr wichtigstes Ziel tätigen Kräfte umspannt. Unter einem Schulleiter z. B., der ein noch so guter Verwaltungsmann sein mag, der aber zu dieser Gemeinsamkeit nicht bereit ist, könnte der institutionelle Apparat eine Weile glatt funktionieren, die verschiedenen Formen der Partnerschaft und der Begegnung würden jedoch bald von innen her absterben.

Auf dem Gebiet der Schulorganisation erscheinen mir Veränderungen am ehesten angebracht. Das ist kein Wunder, da die Schule hier von den Kontakten der Schulpolitiker beider Länder abhängig ist. Sie könnten in verschiedener Hinsicht nützlich sein, würden aber zunächst demjenigen helfen, der im Bereich der DSA am stärksten belastet ist. Das ist der griechische Schüler der Oberstufe. Er nimmt sechs bis acht Wochenstunden Deutsch über das Stundenmaß hinaus auf sich, das seinen Altersgenossen von der griechischen Staatsschule gesetzt ist, die Deutsch als Unterrichtssprache nicht kennt. Er hat somit mehr als 40 Wochenstunden Unterricht, zum überwiegenden Teil gar in einer Fremdsprache. Wenn man außerdem bedenkt, daß er eine Fülle von Abendkursen belegen muß, die ihm bessere Noten und Chancen in der Universitätsaufnahmeprüfung einbringen sollen (unserem juristischen Repetitor vergleichbar), so wird hier das pädagogisch sinnvolle Maß der Belastung weit überschritten. Das würde sich ändern, wenn die DSA die Erlaubnis bekäme, das Fach Deutsch als eine der beiden regulären Fremdsprachen (bisher Englisch und Latein) anzubieten. Im griechischen Gesetz für die Gast-Schulen werden Ausnahmen in der Lehrplangestaltung immerhin ausdrücklich in Erwägung gezogen. Diese Möglichkeit war ihr bereits einmal im Kriege gegeben, doch wurde sie, als Regelung der Besatzungszeit, nach seinem Ende wieder aufgehoben.

Den griechischen Behörden müßte deutlich gemacht werden, daß eine solche Regelung nicht nur sachlich, d. h. pädagogisch sinnvoll wäre, sondern dem Wunsche innerhalb der deutschen auswärtigen Kulturpolitik nach wirkungsvoller Partnerschaft — und damit dem Geiste des deutsch-griechischen Kulturabkommens von 1956 — entspräche. Wahrscheinlich ist es auch nötig, sie mit Nachdruck davon zu unterrichten, daß man an keine einseitige Maßnahme denke, sondern daß umgekehrt auch der Schüler der deutschen Abteilung im Fach Neugriechisch unterrichtet werde, und zwar von griechischen Lehrkräften, und es als erste oder zweite Fremdsprache statt Englisch oder Latein als Prüfungsfach wählen und damit ein vollgültiges Abitur ablegen könne. Man sollte griechische schriftliche Prüfungsarbeiten dem zuständigen griechischen Behördenvertreter sogar vorlegen und ihn zu den mündlichen Prüfungen einladen.

Über diese Regelung hinaus wäre es ein wichtiger Fortschritt, wenn die griechischen Behörden in allen nicht-nationalen Fächern die einseitig griechischen Anforderungen und Prüfungsbestimmungen fallenlassen und stattdessen deutsche Stoffpläne und unterrichtliche Prinzipien zulassen würden. Sie bekämen auf diese Weise die günstige Gelegenheit, ohne finanzielle Belastung im eigenen Lande, also mit guten Vergleichsmöglichkeiten, curriculare, pädagogische und methodische Modelle zu beobachten.

Wiederum sollte man erwägen, ob nicht umgekehrt in Griechenland geübte schulische Verfahren in der deutschen Gymnasialabteilung wenigstens in Teilbereichen zur Erprobung angewendet werden sollten. Läge zum Beispiel eine sorgfältige Beobachtung der Leistungsmessung nach griechischem System vor —

d. h. in Semestern und mit einem Punktsystem von 1 bis 20, das ja deutsche Lehrer in der griechischen Abteilung seit je anwenden — so wäre für die Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Reform der Sekundarstufe II wesentliche Vorarbeit geleistet.

Ähnlich könnte in einem späteren Stadium die griechische Schulverwaltung ein Interesse daran haben zu beobachten, wie in Deutschland neu geübte Prinzipien, wie Auflösung von Jahrgangsklassen und freie Kombination von Pflicht- und Wahlkursen, mit aller Behutsamkeit an die örtlichen Gegebenheiten und Erwartungen angepaßt, vor ihren Augen angewendet werden. Die DSA könnte der griechischen Schulwelt vorstellen, welche erziehungswissenschaftlichen Strömungen die Schule in Deutschland jeweils am stärksten beschäftigen und beeinflussen. Vielleicht erhöbe sich sogar das Interesse griechischer Lehrer, Lehrer-Studenten oder Schulverwaltungsbeamten, in Unterrichtsdemonstrationen mit griechischen Klassen zu erkennen, wie weit man beispielsweise bei uns von einem dirigistischen Lehrerverhalten abgerückt ist oder welchen Platz sich der Gruppenunterricht auch im Gymnasium und nicht nur im Experimentalunterricht erobert hat. Andererseits böte sich Gelegenheit genug, aus deutscher Sicht andersartige Methoden, anderes Lehrerverhalten oder andere Schülermotivationen an der eigenen Schule zu analysieren und im Erfolge zu messen.

Die Schule wäre auf diese Weise unversehens ein Feld der Unterrichtsforschung geworden, wobei natürlich durch ihre singuläre Stellung in einer fremden Schul-Umwelt ihre „Sendestärke" größer wäre als umgekehrt die „Empfangs"-Möglichkeit. Wie ein Messestand böte sie ein Modell der Schule in Deutschland dar und hätte zugleich zu registrieren, was die „Konkurrenz" im Gastland anders und vielleicht besser macht.

V

Es ist an der Zeit, aus Wunsch und Wirklichkeit ein verändertes Bild der DSA zusammenzufügen, das zugleich einen Beitrag zur allgemeinen Konzeption einer deutschen Auslandsschule darstellen könnte:

Die Schule führt die Kinder der in immer größerer Zahl am Ort wohnenden Deutschen vom Kindergartenalter ab und leistungsfähige, aufstiegswillige junge Griechen der Sekundarstufe als Angehörige zweier gleichberechtigter Völker in einer Lern- und Erziehungsgemeinschaft ohne Rücksicht auf soziale Unterschiede aufeinander zu.

Auf dem Gebiet der Wissensvermittlung verhilft sie jedem von ihnen in modernen Häusern, durch moderne Unterrichtsmedien und durch moderne Methoden zu einer sorgfältigen Schulbildung, die den Ansprüchen des eigenen Landes genügt, mit seiner vollgültigen Reifeprüfung abschließt und sie nach Möglichkeit durch die des Partnerlandes ergänzt. Darüber hinaus vermittelt sie dem griechischen Schüler ein sicheres, tiefgehendes Beherrschen der deutschen Sprache und eine sachliche, themagebundene, niemals propagandistisch gefärbte Darstellung deutscher kultureller Eigenart und Leistung. Dabei spielen die gegenwärtigen geistigen Strömungen und Auseinandersetzungen und die technische Umwelt die ihr zukommende Rolle. Entsprechend dringt der deutsche Schüler so weit wie möglich in die griechische Sprache und Kultur ein. Die Beziehungen

zwischen beiden Ländern und Kulturen in allen Zeiten und Gebieten stellen dabei die curricularen Richtpunkte dar.

Auf dem Gebiet der Erziehung versucht sie, ihre Schüler zu aufgeschlossenen, vorurteilsfreien, selbständigen, zuversichtlichen Menschen zu formen, die kooperationsbereit sind und übernational denken. Sie gibt ihnen die Gelegenheit, Beziehungen zwischen den beiden Völkern gleichsam spielend vorwegzunehmen und in vielfältiger Form einzuüben, sowie durch ständige Beobachtung, durch Verhaltenstraining und Erfolgserlebnisse ihre Neigung und Eignung zur Partnerschaft zu verstärken. Das Prinzip der Kooperation, selbstverständlich im deutsch-griechischen Kollegium geübt, trägt sie durch geeignete Maßnahmen auch in die Elternschaft und in weitere Kreise der gesellschaftlichen Umwelt hinein und fördert dadurch Einstellungen, die dem Frieden dienen.

Auf dem Gebiet der Schulorganisation und der Erziehungswissenschaft sucht sie alle in der Schulpraxis möglichen Kontakte. Sie pflegt und festigt in der Schultheorie den Austausch zwischen den Ländern, wo sich die Gelegenheit ergibt.

Natürlich bleibt zu bedenken, daß die Auslandsschule so fein differenziert, in so vielen Erscheinungsformen auftritt, daß ihre Zielvorstellungen immer nur mit Rücksicht auf die im Gastlande und am Schulort herrschenden specifica umrissen werden können. Doch welcher Art diese auch sein mögen, die Auslandsschule darf 25 Jahre nach dem letzten Weltkrieg weder Deutschlands Ruhmeshüter sein wollen noch schamhaft oder verkrampft die Vergangenheit immer noch zu bewältigen suchen. Sie sollte vielmehr etwa in den aufgezeigten Bahnen ihren Anteil an einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen kulturellen Außenpolitik auf dem ihr eigenen Gebiet leisten.

Die schweizerischen Auslandsschulen

Von Christian Bruppacher, Lausanne/México

Es bestehen heute 19 vom Bundesrat anerkannte Auslandsschweizerschulen, nachdem voriges Jahr eine Schule in Kairo geschlossen, in Madrid hingegen eine neue eröffnet worden ist. (In diesen Tagen wird auch Alexandrien aus Mangel an schweizerischem Nachwuchs den Betrieb einstellen.)

Italien: Neapel, Rom, Florenz, Genua, Mailand, Catania, Ponte San Pietro (bei Bergamo), Luino (am Lago Maggiore)
Spanien: Barcelona, Madrid
Afrika: Accra (Ghana)
Asien: Bangkok, Singapur
Lateinamerika: Santiago de Chile, Lima, Rio de Janeiro, São Paulo, Bogotá, Mexiko-Stadt

Die Mehrzahl dieser Schulen umfaßt zwischen 200 und 400 Schüler; Luino, Catania und Ponte San Pietro, die „kleinen Italiener", zwischen 20 und 50. Dem gegenüber stehen die zwei „großen Lateinamerikaner" Lima mit 720 und Bogotá mit 1010 Schülern. Neben diesen „offiziellen" Schulen bestehen noch in verschiedenen Ländern kleinere Firmenschulen mit schweizerischem Charakter.

Geschichtliches

Die älteste Schule ist Neapel (1839), die auf eine Gründung der dortigen evangelischen Gemeinde (getragen von deutschen und schweizerischen Kreisen) zurückgeht; im 1. Weltkrieg wurde sie jedoch dann ganz von der lokalen Schweizerkolonie übernommen. Den gleichen Entwicklungsgang weist die Schule in Mailand auf, die schon 1853 als „internationale Schule" gegründet wurde, seit 1919 aber als Schweizerschule geführt wird. Ebenfalls auf die Initiative protestantischer Kreise ist die Schulgründung in Genua (1851) zurückzuführen. Hier handelte es sich um eine vorwiegend westschweizerische Gemeinde, was zur Folge hatte, daß heute noch am Französischen als erster Schulsprache festgehalten wird, wiewohl dieses nur noch von 2 % der Schülerschaft auch zu Hause gesprochen wird.

Die drei etwas später entstandenen kleineren Schulen von Ponte San Pietro (1865), Luino (1883) und Catania (1902) sollten vor allem den Angestellten schweizerischer Unternehmen dienen. Barcelona (1919) und die zwei Schulen in Ägypten (in den zwanziger Jahren) entsprangen dem Wunsch der zahlenmäßig starken Schweizerkolonien nach eigenen Schulen.

Zu einer eigentlichen Welle von Neugründungen kam es in den dreißiger und vierziger Jahren, als viele Auslandsschweizerfamilien ihren Kindern den Besuch der lokalen deutschen Schulen aus politischen Gründen nicht mehr zumuten konnten. Zu dieser Gruppe sind Rom (1945) und Florenz (1946), sowie die ersten Schulen in Lateinamerika, Santiago (1939), Lima (1943) und Bogotá (1948) zu rechnen. — Im vergangenen Jahrzehnt nun sind in verschiedenen großen Städten, vor allem der Dritten Welt, wo sich bedeutende Niederlassungen schweizerischer Handelsunternehmungen und Exportindustrien befinden, neue Schweizerschulen entstanden: Rio de Janeiro (1962), Bangkok (1963), Mexiko-Stadt (1965), Accra (welches als einzige Schule auch ein Internat unterhält) und São Paulo (1966) sowie Singapur (1967).

Diese Neugründungen entsprechen dem Bedürfnis der heute einen wesentlichen Bestandteil jeder Kolonie ausmachenden „Kontraktschweizer", ihre Kinder während des Auslandsaufenthaltes nach schweizerischen Methoden und Lehrplänen unterrichten zu lassen, um so den Anschluß an das heimatliche Schulsystem, in welches sie ja über kurz oder lang wieder zurückkehren, nicht zu verlieren. Gerade bei der heutigen Hochkonjunktur fällt es unseren Exportindustrien oft schwer, Mitarbeiter für überseeische Niederlassungen zu gewinnen, wenn für deren Kinder keine ausreichenden Schulungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden können. So haben sich denn gerade diese Kreise bei den jüngsten Neugründungen initiativ beteiligt.

Einen Spezialfall stellt wohl Madrid (1970) dar. Auch dort besuchten bis anhin viele Kinder der Schweizerkolonie die deutsche Schule. Da diese aus Platzmangel jedoch nicht mehr alle interessierten Schweizerschüler aufnehmen konnte, stellte der Schweizerverein der DS zuerst einen Lehrer aus der Heimat zur Verfügung, und zwei Jahre darauf schritt man zur Gründung einer eigenen Schule.

In verschiedenen weiteren Auslandschweizerkolonien scheint ein „Gründerwille" vorhanden zu sein, doch wird sich Bern in Zukunft bei der Anerkennung weiterer Schulen wohl eher eine gewisse Zurückhaltung auferlegen, sofern diese nicht als wirklich notwendig erkannt und ihr Gedeihen nicht von Anfang an als gesichert betrachtet werden kann.

Zielsetzung

Wenn man die „Zweckparagraphen" der einzelnen Schulen studiert, fällt einem auf, daß viel die Rede ist von

— Gewährleistung des Übertrittes an Schulen in der Schweiz (oft kombiniert mit dem Anschluß an die lokale Universität),
— schweizerischen Unterrichtsmethoden und -prinzipien (als Gegenüberstellung zum mechanischen Aneignen von enzyklopädischem Wissen),
— Schulung der Toleranz und des gegenseitigen Sich-Verstehens; auch Erschließung anderer Kulturkreise,

sowie vom „esprit suisse", der offenbar mit Ordnung, Disziplin, Sauberkeit, Genauigkeit usw. gleichzusetzen ist.

Keine Spur jedoch von „Verbreitung schweizerischer Kultur" (der Begriff müßte zuerst noch geschaffen oder mindestens definiert werden!) noch von Abkapselung der Schweizerkinder von der Umwelt und Realität ihrer Wahlheimat. Außen- oder direkt kulturpolitische Absichten stehen und standen der schweizerischen Auslandschule von jeher fern. Sie verdankt ihr Bestehen einzig und allein dem Bestreben der Eltern, ihren Kindern eine der traditionsreichen heimatlichen Volksschule vergleichbare Schulungsmöglichkeit bieten zu können. Nicht zu verneinen ist andererseits eine sekundäre Ausstrahlung der Auslandsschulen, werden doch die weitaus meisten auch von Kindern des Gastlandes besucht, welche dadurch ein ganz bestimmtes Verhältnis zum kleinen Land im Herzen Europas gewinnen werden. Indirekt wird dieses dem für unser Land lebenswichtigen Handel, unserer Exportindustrie und dem Fremdenverkehr wieder zugute kommen. Selbstverständlich erhofft man sich aus der Gründung einer eigenen Schule auch immer ein geistiges und kulturelles Zentrum für die Kolonie.

Sprachenprobleme

Nach der Festlegung der allgemeinen Zielsetzung stellt sich bei der Gründung einer Auslandsschule unseres viersprachigen Landes natürlich auch immer das Problem der Schulsprache. Vernünftigerweise wurde (und wird) in der Regel die Muttersprache der Mehrheit der betreffenden Kolonie als Schulsprache gewählt. Entgegen einer weitverbreiteten Ansicht wird dabei in den deutschsprachigen Schulen aus einleuchtenden Gründen nicht in „Schwyzertütsch", sondern in Hochdeutsch unterrichtet. Diese willkürliche Festlegung auf eine der offiziellen Sprachen der Schweiz als Unterrichtssprache bringt es natürlich mit sich, daß dann oft nicht alle Schweizerkinder einer Kolonie auch die Schweizerschule besuchen. Sehr oft ist zu beobachten, daß Welschschweizer ihre Kinder lieber einer französischen Schule anvertrauen, als sie eine in deutscher Sprache geführte Schweizerschule besuchen zu lassen. Für sie ist ohne Zweifel die Frage der Muttersprache von übergeordneter Bedeutung. Ähnlich steht es mit unseren Tessinern in Italien. In fast allen Auslandsschweizerschulen wird aber mindestens eine weitere schweizerische Landessprache (oft fakultativ) unterrichtet. Im übrigen jedoch wird die Folge der Fremdsprachen meist von Nützlichkeitserwägungen diktiert, so daß unter den Schulen in spanischsprachigen Ländern Barcelona zwar Französisch, die lateinamerikanischen Schulen aber alle Englisch als wichtigste Fremdsprache unterrichten.

Entsprechend den Verhältniszahlen in der Heimat (7/10 Deutsch-, 2/10 Französisch- und 1/10 Italienischsprachige; Rätoromanisch 1 %) überwiegt heute auch in der „Fünften Schweiz" — wie das Auslandschweizertum oft genannt wird — das deutschschweizerische Element. Es ist daher verständlich, daß mit Ausnahme von Neapel (Italienisch) und Genua sowie Bogotá (Französisch) alle Schulen Deutsch als erste Unterrichtssprache gewählt haben. Lima, das jahrelang Spanisch als Schul- und Deutsch als Nebensprache hatte, entschloß sich 20 Jahre nach seiner Gründung dazu, auf die deutsche Sprache umzustellen. Nur so konnten die Schweizerlehrer, welche ja weitestgehend für das Gesicht und den Geist der Auslandschule verantwortlich sein sollten, genügenden Einfluß gewinnen. Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich an der französischsprachigen, größten Auslandschweizerschule, dem Colegio Helvetia in Bogotá, ab, wo der Anteil der Schüler, die zu Hause die erste Schulsprache sprechen, heute lediglich 3 % beträgt: auch hier wird nun, von unten her aufbauend, ein deutschsprachiger Zug eingeführt.

Verhältnis zur Heimat

Wie gestaltet sich nun das Verhältnis der schweizerischen Auslandschulen zur Heimat? Wie schon erwähnt, entstanden diese Schulen aus den lokalen Schweizerkolonien heraus und werden heute noch von denselben getragen und verwaltet, gegebenenfalls (wie Kairo und Alexandrien) auch durch ihren alleinigen Beschluß wieder aufgelöst. Immerhin wären diese Privatschulen heute durch die Schulgelder und allfälligen Spenden allein kaum lebensfähig. So werden denn die Auslandschweizerschulen von der Eidgenossenschaft subventioniert. Diese Hilfe basiert auf einem Bundesbeschluß aus dem Jahre 1947 (revidiert 1964) und erreichte im vergangenen Jahr eine Höhe von 5,8 Millionen Franken. Die ordentlichen Beiträge werden verteilt nach der Anzahl der an den einzelnen Schulen unterrichtenden Schweizerlehrer sowie der eingeschriebenen Schweizerkinder. Des weitern werden aber auch die jeweilige Finanzlage einer Schule und ihr Betriebsbudget berücksichtigt. Auch an Neu- und Umbauten sowie an Reisekosten der Lehrer richtet der Bund Beiträge aus. Wie um zu zeigen, daß mit diesen Subsidien keinerlei (außen- oder kultur-) politische Einflußnahme bezweckt wird, ist es das Eidgenössische Departement des Innern, welches diese gewährt. Eine Schule wird vom Bundesrat allerdings erst dann als beitragsberechtigt anerkannt, wenn sie bereits funktioniert und gewisse lokale Garantien für ihren Fortbestand existieren. Die an eine Subventionierung geknüpften Bedingungen sind eher vager Natur. So sollen die Auslandschweizerschulen in schweizerischem Geist geführt werden, für einen angemessenen Unterricht in schweizerischer Geschichte und Geographie, Verfassungs- und Wirtschaftskunde besorgt sein, das Schweizerlied sowie mindestens e i n e schweizerische Landessprache pflegen und auch den Kindern unbemittelter (Schweizer-) Eltern den Besuch ermöglichen. Auch die Möglichkeiten der Einflußnahme der schweizerischen diplomatischen Vertretungen auf die Schulen sind äußerst beschränkt. Diese unterstehen zwar der „Aufsicht" der zuständigen schweizerischen Botschaft, doch sollte diese keinen Einfluß auf die Leitung der Schule selber ausüben.

Seit einigen Jahren sind die an Auslandsschulen tätigen Schweizerlehrer nun auch der eidg. Personalversicherungskasse angeschlossen. Dies ist umso wichtiger, als ja in unserem Land für Lehrer keine Planstellen existieren und sich so ein

jeder durch die Ausreise von seiner Schulgemeinde sowie seiner vorgesetzten, kantonalen Erziehungsbehörde löst und dadurch in den meisten Fällen auch seiner lokalen Beamtenversicherungskasse nicht mehr angehören kann. Kehrt ein Lehrer aus dem Ausland zurück, bewirbt er sich aufs neue bei der Gemeinde seiner Wahl um eine Stelle, wird vom Volk gewählt und tritt anschließend wieder in die entsprechende Beamtenversicherungskasse über.

Ebenso wichtig wie diese staatliche Hilfe (subsidiärer Natur) ist jedoch für die schweizerischen Auslandsschulen heute die Arbeit des privaten „Hilfskomitees für Auslandschweizerschulen", das gegen Ende des letzten Krieges gegründet wurde und bis zu einem gewissen Grad wohl mit der „Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen" verglichen werden kann. Den Aufgabenkatalog des Hilfskomitees umschreibt sein derzeitiger Präsident, Prof. Dr. H. Roth, St. Gallen, folgendermaßen:

1. Auf Wunsch der Schulkomitees bereitet es jährlich zahreiche Lehrerwahlen vor. Es besorgt die Stellenausschreibungen, vermittelt Informationen über die betr. Schulen, nimmt die Bewerbungen entgegen, bespricht sich mit den geeignet erscheinenden Kandidaten und berät die Schulkomitees in der Wahlfrage.
2. Es führt auf eigene Kosten und mit Beihilfe des Bundes regelmäßig alle zwei Jahre in der Schweiz (Auslandschweizer-Home in Dürrenäsch) Fortbildungskurse für Leiter und Lehrer an ASS durch. Hier können die Lehrer mit den neueren Bestrebungen im Unterrichtswesen vertraut gemacht und spezifische Fragen der ASS erörtert werden. Diese Kurse sind auch ein vorzügliches Mittel zur Kontaktnahme der Schulen untereinander.
3. Es berät die Schulen in Fragen des Schulausbaues und der Lehrplangestaltung.
4. In Fühlungnahme mit dem „Ausbildungswerk für junge Auslandschweizer" nimmt es den Kontakt mit schweizerischen Mittelschulen auf, um jungen Auslandschweizern den Studienanschluß in der Heimat zu erleichtern.
5. Es dient Schulleitern und Lehrkräften als Berater in Fragen des Anstellungsverhältnisses, der Pensions- und Krankenversicherung.
6. Es bietet den Schulkomitees seine guten Dienste an für die Lösung der örtlichen Schulprobleme, insbesondere auch in Fragen der Schulreglemente, der Anstellungsverträge für die Lehrerschaft, der Beziehung zwischen Komitee und Lehrkörper und in Konfliktsfällen.
7. Es hilft bei der Besorgung von Lehrmitteln und Schulmaterialien aus der Schweiz, ordnet die Transporte an und gewährt im Bedarfsfalle kurzfristige Kredite.
8. Es finanziert gegebenenfalls, soweit seine Mittel reichen, dringlich benötigte Schuleinrichtungsgegenstände (Sprachübungsgeräte, Projektionsapparate usw.).

Die finanziellen Mittel erhält das Hilfskomitee zur Hauptsache vom Bundesfeierkomitee, das alle 6 Jahre den Ertrag seiner alljährlichen landesweiten Sammlung der Auslandschweizerarbeit zur Verfügung stellt.

In neuester Zeit wird versucht, durch die Designierung von sog. „Patronatskantonen" den Zusammenhang zwischen Heimat und Außenposten zu vertiefen und zu fördern. Man denkt dabei etwa an die kostenlose Überlassung von kanto-

nalen Schulbüchern und Lehrmitteln oder aber auch an eine Zusammenarbeit und Beratung bei der Gestaltung des Lehrplanes. Am weitesten fortgeschritten dürfte diese Patenschaft zwischen Rom und dem Kanton St. Gallen, dessen Handelshochschule den Abschluß des römischen Wirtschaftsgymnasiums anerkennt, sowie zwischen Mailand und Graubünden gediehen sein, wobei die Schüler aus Mailand in Chur ihre Maturitätsprüfung ablegen können.

Der Schweizerlehrer im Ausland

Wenn eine Auslandsschule einen neuen Lehrer aus der Heimat benötigt, schreibt sie die Vakanz ungefähr ein halbes Jahr vor Stellenantritt in der heimatlichen Fachpresse aus. Die Wahlvorbereitungen werden i. a. vom Hilfskomitee geleistet, die definitive Wahl hingegen wird vom lokalen Schulkomitee getroffen. Die von diesem gezeichneten Verträge laufen in der Regel drei oder vier Jahre. Da der ausreisende Lehrer ja nicht von einer Heimatbehörde beurlaubt werden muß, steht es ihm prinzipiell frei, seinen Kontrakt so oft zu erneuern, wie er will. Sein Gehalt wird ihm vollumfänglich von seiner Auslandsschule ausgerichtet. Als private Institution muß diese grundsätzlich durch die lokale Auslandschweizerkolonie finanziert werden und ist dadurch auch allein für die Höhe der Besoldung und der Sozialleistungen zuständig. Das Eidg. Dep. des Innern gibt lediglich empfehlende Besoldungsrichtlinien heraus, die heute jedoch von allen ASS befolgt werden.

Die Gewinnung von Schulleitern wird dadurch etwas erschwert, daß das schweizerische Schulwesen wenig hierarchisch gegliedert und so der vergleichbare Posten eines „Schuldirektors" im innerschweizerischen Schulsystem weitgehend unbekannt ist.

Wie schon erwähnt, führt das Hilfskomitee alle zwei Jahre in der Schweiz Fortbildungskurse für Lehrer und Leiter an Auslandschweizerschulen durch. 1969 wurde erstmals auch in Rio eine Regionaltagung der lateinamerikanischen Schulen abgehalten. Was (bedingt durch den relativ geringen Umfang des schweizerischen Auslandschulwesens) heute noch ganz fehlt, sind vorbereitende Kurse für neuausreisende Lehrkräfte.

Zukunftsperspektiven

Wie in Deutschland ist man auch bei uns im Moment daran, den ganzen Fragenkomplex der Schulen im Ausland zu überprüfen und neu zu gestalten. Eine vom EDI eingesetzte „Arbeitsgruppe für Fragen der Schweizerschulen im Ausland" hat ihren vorbereitenden Bericht abgeschlossen, und man hofft, daß die eidg. Räte in Kürze darüber befinden werden. Man wird wohl kaum fehlgehen in der Annahme, daß daraus eine vermehrte, vielleicht auch gezieltere oder gestrafftere Unterstützung der Schulen durch den Bund resultieren dürfte. Bestimmt wird die ganze Subventionierungspraxis neu überdacht und der gewachsenen Zahl der Schulen angepaßt werden müssen. Ob die Heimat prinzipiell Reisekosten und Gehälter der ausreisenden Lehrer übernehmen wird? Ob durch einen erhöhten Plafond von (hoffen wir) 10 Millionen Franken den Schulen die finanziellen Probleme erleichtert werden und diese ihre Kräfte vornehmlich auf die pädagogische Arbeit konzentrieren können? Denn was für die deutschen Auslandschulen

gilt, trifft auch für die unsren zu: Nur erstklassige, wegweisende Institute sind zu rechtfertigen und werden sich auf die Dauer halten können.

Ob sich dadurch auch eine stärkere Beeinflussung der Schulen durch Bern ergeben würde? Darüber wird man an offizieller Stelle beruhigt, denn es sind ja die Schulen selber, die je länger je mehr einen starken Kontakt mit dem Bund und den Kantonen suchen. Der politische Aspekt soll auch fürderhin ausgeklammert bleiben, doch scheint die Wichtigkeit der Schulen als kulturelle Ausstrahlungszentren (im weitesten Sinne) im Rahmen der Präsenz der Schweiz im Ausland nun auch in der Heimat voll erkannt worden zu sein. Ob und wie weit das verdienstvolle „Hilfskomitee" in einer natürlich näher am Subventionsstrom und seiner Verwaltung sitzenden eidgenössischen Kommission aufgehen sollte, wird erst die Zukunft weisen.

Verhältnis zu den deutschen Auslandschulen

Im vergangenen Dezember trafen sich in Bonn Vertreter der sich mit Fragen des Auslandschulwesens befassenden deutschen Behörden mit einer entsprechenden Delegation aus Bern zu einem fruchtbaren Gedankenaustausch. Es ist unseres Wissens das erstemal, daß sich so die deutsche und schweizerische Auslandschule auf gewissermaßen höchster Ebene begegneten. Es bleibt zu hoffen, daß diese Kontakte, die ja auf dem Niveau der lokalen Schulen schon lange bestehen und gepflegt werden, nicht wieder versanden mögen. In vielen Ländern besuchen ja seit Generationen Schweizerkinder die lokalen deutschen Schulen und verdanken ihnen u. a. die Erhaltung ihrer ursprünglichen Heimatsprache.

Da ich die Arbeit und die Verhältnisse an deutschen und an schweizerischen Auslandschulen aus eigener Erfahrung miteinander vergleichen kann, mag es den Leser interessieren, ob wohl Unterschiede festzustellen seien? Was die Arbeit an der deutschen Sprache anbetrifft, zieht man ja am gleichen Strick, doch scheint mir, auf deutscher Seite recht viel ziel- (und vielleicht auch missions-) bewußter als bei uns. Daß es größerer Idealismus ist, der den Schweizerlehrer unter ungünstigeren wirtschaftlichen Bedingungen ins Ausland gehen läßt, als dies sein deutscher Kollege tut, wage ich zu bezweifeln. Andererseits fällt mir — aus heimatlicher Tradition heraus? — eine vielleicht etwas weniger ausgeprägte Bindung und dadurch Abhängigkeit der Lehrer aus der Schweiz an ihre vorgesetzte Behörde (oder Vorgesetzte überhaupt?) auf. So werden die Schweizerschulen z. B. von keiner Instanz aus der Heimat inspiziert. Man mag sich auch fragen, inwieweit lokale deutsche und schweizerische Schulen miteinander konkurrieren. Dazu meinte der Direktor einer lateinamerikanischen DS, den ich auf dieses Problem hin ansprach: „Bei dem Mangel an Schulen und in der heutigen Situation auf erzieherischem Gebiet muß jede neue Schule, selbst wenn sie auf dem gleichen Feld wie eine schon bestehende arbeiten sollte, nur erwünscht und willkommen sein." Im übrigen wird die Zusammenarbeit oder ein allfälliges Sich-Ausstechen-Wollen weitestgehend von den lokalen und personellen Umständen abhängen, und wir wollen nur wünschen und hoffen, daß man auf allen Ebenen je länger je mehr ins Gespräch komme, um gegenseitig Erfahrungen und Ideen auszutauschen und voneinander zu lernen.

Die Stellung der Satzglieder im Deutschen (II)

Von Dr. Ulrich Engel, Mannheim

6. Das Mittelfeld

Regel 14 (o): *Die Zahl der Elemente, die simultan im Mittelfeld auftreten können, ist grundsätzlich unbegrenzt.*

Daß das Mittelfeld tatsächlich außerordentlich viele Elemente aufnehmen kann, zeigen die folgenden zunehmend erweiterten Sätze:

Deshalb habe ich den Koffer gebracht.
Deshalb habe ich Onkel Heinz den Koffer an den Zug gebracht.
Deshalb habe ich ja Onkel Heinz den Koffer doch noch nicht heute vormittag an den Zug gebracht.

Eine Begrenzung der Mittelfeldelemente wird in erster Linie durch das Verständnis des Hörers gesetzt. Würde das zweite Rahmenelement allzu weit vom ersten entfernt, so wird, zumal wenn das zweite Rahmenelement ein Verbzusatz ist, Regel 11 angewandt, es wird also ein Teil der Mittelfeldelemente ins Nachfeld gestellt. Es muß aber betont werden, daß die Aufnahmefähigkeit des durchschnittlichen Sprachteilhabers recht beträchtlich ist. Im letztgenannten Beispiel ist wahrscheinlich kein Element nachfeldfähig; trotzdem wird der Satz von jedem beliebigen Hörer verstanden.

Regel 15 (o): *Im Mittelfeld kann* (außer dem expletiven es) *grundsätzlich jedes Element auftreten.*

Die verschiedenen Möglichkeiten können nur durch eine Reihe von Beispielen angedeutet werden.

Nominativobjekt als Mittelfeldelement:

Jetzt hat der Chef geschlafen.

Dativobjekt als Mittelfeldelement:

Habt ihr dem Wurm geholfen?

Richtungsergänzung als Mittelfeldelement:

Wir sind nach Italien gefahren.

Verbalergänzung als Mittelfeldelement:

Ich habe schließen lassen.

Temporalangabe als Mittelfeldelement:

Siegfried ist heut abgemeldet.

Regel 16 (o): *Beschränkungen für die Mittelfeldelemente werden durch die Satzbaupläne und durch semantische Verträglichkeitsregeln festgelegt.*

Satzbaupläne* beruhen auf den *Ergänzungen* des Verbs. Je nach der Klasse, der das regierende Verb angehört, können also nur bestimmte Ergänzungen im Satz auftreten: bei *anfragen* zum Beispiel neben dem Nominativobjekt ein Adverbialobjekt und ein Präpositionalobjekt (die beiden letzteren sind fakultativ):

Er hat (beim Chef) (wegen Gehaltserhöhung) angefragt.

Ebenso ist im System der Satzbaupläne zum Beispiel festgelegt, daß in keinem deutschen Satz ein Genitivobjekt und ein Dativobjekt (oder ein Genitivobjekt und eine Artergänzung usw.) zugleich vorkommen können.

Andere Ergänzungen sind bei *anfragen* nicht möglich. Dagegen können im allgemeinen beliebig viele *Angaben* in jedem Satz auftreten, weil die Angabe eben dadurch gekennzeichnet ist, daß sie unabhängig vom regierenden Verb realisiert werden kann:

Er hat trotz seinem festen Vorsatz auch heute nicht beim Chef wegen Gehaltserhöhung angefragt.

Auf der anderen Seite bestehen für Ergänzungen und für Angaben semantische Restriktionen, das heißt: man kann aus inhaltlichen Gründen nicht an allen syntaktischen Stellen beliebige Wörter (oder Wortgruppen) einsetzen. So wird man im allgemeinen den Satz

**Er fragt bei Stuttgart wegen Gehaltserhöhung an.*

aus semantischen Gründen als unkorrekt bezeichnen (wenn *Stuttgart* hier nicht als abkürzende Bezeichnung für eine Stelle, etwa ein Ministerium, verwendet wird, mit dem man über Gehaltsfragen verhandeln kann).

In vielen Fällen ist Synonymität in gleicher syntaktischer Funktion ein Grund für die Unverträglichkeit von Wörtern. Deshalb kann man nicht sagen:

**Er fragt wahrscheinlich vermutlich wegen Gehaltserhöhungen an.*

Ebenso führen widersprüchliche Wörter in gleicher syntaktischer Funktion gewöhnlich zu unkorrekten Sätzen:

**Er hat gestern heute wegen Gehaltserhöhung angefragt.*

Die „Selektionsregeln" für die Verträglichkeit von Wörtern in Sätzen sind von der Forschung bisher nur zum kleinsten Teil ausgearbeitet worden.

Nachdem nun wenigstens im Prinzip geklärt ist, welche Elemente überhaupt gemeinsam im Mittelfeld erscheinen können, muß noch dargelegt werden, in welcher Reihenfolge mehrere gleichzeitig auftretende Mittelfeldelemente angeordnet werden. Dieser umfassendste und schwierigste Bereich der deutschen Wortstellung überhaupt kann hier nicht erschöpfend behandelt werden. Doch ist es möglich, die Grundregeln anzugeben, die zur Vermeidung der häufigsten Fehler beitragen können.

Wir unterscheiden wieder zwischen Ergänzungen und Angaben, bei den *Ergänzungen* zwischen Kasusobjekten (Nominativ-, Akkusativ-, Genitiv-, Dativobjekt) und Prädikativen (allen übrigen Ergänzungen). Am einfachsten ist die Stellung der *Prädikative* zu beschreiben.

Regel 17 (o): *Prädikative stehen gewöhnlich am Ende des Mittelfeldes*[6]).

[6]) Diese Regel schreibt eine nicht schlechthin verbindliche Reihenfolge vor: Varianten sind in den fakultativen Regeln 17 a und 17 b aufgeführt. Trotzdem betrachten wir die Regel 17 als obligatorisch, indem wir festlegen, daß in jedem Fall *zuerst* die (aus Regel 17 hervorgehende) Normalfolge zu erzeugen ist, auch wenn sie nicht die einzig mögliche ist. Stellungsvarianten sind also nur auf dem Weg über die Normalfolge realisierbar. — Dies gilt ebenso für die obligatorischen Regeln 18, 19 und 21, die lediglich die Normalfolge für Kasusobjekte bzw. Angaben erzeugen.

Die Anwendung dieser Regel illustrieren wir, indem wir einige der zu Regel 15 gegebenen Beispiele um Ergänzungen oder Angaben erweitern:

Wir sind vergangenen Sommer mit unseren Freunden nach Italien gefahren. (Richtungsobjekt: *nach Italien*)

Ich habe die Bank um 18 Uhr schließen lassen. (Verbalobjekt: *schließen*)

Theoretisch mögliche Schwierigkeiten werden dadurch beseitigt, daß fast ausnahmslos nur *ein* Prädikativ je Satz möglich ist. Die wenigen Ausnahmen unterliegen Einzelregeln; zum Beispiel folgt die Präpositionalergänzung der Artergänzung in dem Satz

Es war anstrengend mit ihm.

Die wichtigsten Abweichungen von Regel 17 sind die folgenden:

Regel 17a (f): *Elemente, die von Prädikativen abhängen, können diesen auch folgen.*

Dieser Fall tritt vor allem bei Artergänzungen auf:

Ich bin sehr froh über diesen Brief gewesen.

neben

Ich bin über diesen Brief sehr froh gewesen.

Regel 17b (f): *Treten Prädikative als gewichtsleichte Elemente, vor allem als Anaphern (Pronomina oder Adverbien) auf, so werden sie im Mittelfeld meist weiter nach vorne gerückt.*

Dies wird erläutert an den beiden folgenden Satzpaaren:

Er ist zum Schluß noch Direktor geworden.
Er ist es zum Schluß noch geworden.
Wir haben drei Jahre in Mannheim gewohnt.
Wir haben dort drei Jahre gewohnt.

Doch scheint es, daß die Richtungsergänzung auch in adverbialer Form nicht nach vorne rücken kann:

Er hat Onkel Paul zum Bahnhof gebracht.
**Er hat hin Onkel Paul gebracht.*

Dafür erweist sich die Präpositionalergänzung als besonders leicht verschiebbar:

Ich habe nicht mehr an euch gedacht.
Ich habe an euch nicht mehr gedacht.

Bei den *Kasusobjekten* unterscheiden wir nur-pronominale und sonstige. Die *nur-pronominalen* Kasusobjekte treten nicht nur, wie schon ihr Name sagt, ausschließlich als Pronomina auf; sie können auch nicht intonatorisch hervorgehoben („betont") werden, und ihre verschiedenen Formen (außer dem Nominativ) können auch nicht ins Vorfeld treten: der Satz

Ihn hat man seither nicht mehr gesehen.

ist nur möglich, wenn *ihn* (mehr oder weniger) betont ist. Die Festlegung dieser besonderen Gruppe der nur-pronominalen Kasusobjekte mag dem Leser überraschend und vielleicht sogar gekünstelt vorkommen. Sie ist aber notwendig und vom System her auch gerechtfertigt, weil diese Gruppe besondere Stellungseigenschaften zeigt.

Regel 18 (o): *Für nur-pronominale Kasusobjekte gilt die Folge N—A—D* (Nominativ-, Akkusativ-, Dativobjekt).

Das Genitivobjekt fehlt hier, weil es als nur-pronominales Objekt in der Gegenwartssprache nicht vorkommt.

Beispiele: N—D:

Jetzt reicht es mir aber.

N—A:

Deshalb weiß er es ja noch nicht.

N—A—D:

Warum sagt ihr es mir nicht?

Regel 19 (o): *Für die übrigen Kasusobjekte gilt die Normalfolge N—D—A—G* (wobei G für Genitivobjekt steht)[7]).

Beispiele:

N—A:

Gestern hat Karlchen Pillen genommen.

D—A:

Er hat Roswitha einen Ginsterzweig mitgebracht.

N—G:

Außerdem bedarf dieses Gesetz unserer Zustimmung.

Regel 20 (f): *Wird von der Normalfolge aus den Regeln 17—19 abgewichen*[8]), *so wird das jeweils nach rechts verschobene Element dadurch hervorgehoben.*

Am einleuchtendsten läßt sich diese Regel illustrieren durch die Umstellung D—A zu A—D:

Er hat einen Ginsterzweig Roswitha mitgebracht (der Satz könnte weitergehen: *und einen Weißdornstrauß Anita*).

Bei den adverbialen *Angaben*[9]) unterscheidet man am besten Situativangaben, Negationsangaben und Artangaben.

---

[7]) Eine mehr ins einzelne gehende Beschreibung hätte innerhalb der „übrigen" Kasusobjekte noch zu unterscheiden zwischen definiten und indefiniten Realisierungen, wie sie in den beiden folgenden Sätzen vorliegen:

Ich habe den fremden Kindern das Buch gezeigt.
Ich habe fremden Kindern ein Buch gezeigt.

Für jede der beiden Gruppen gilt die Folge N—D—A—G. Aber beide Gruppen verschränken sich. Indizieren wir die definiten Ergänzungen mit $_d$, die indefiniten mit $_i$, so ergibt sich die Normalfolge:

$N_d—N_i—D_d—A_d—D_i—A_i—G_d—G_i$.

Die einzige Ausnahme von einer Folge nichtindizierter Symbole N—D—A—G besteht dann darin, daß das definite Akkusativobjekt dem indefiniten Dativobjekt vorhergeht. Da unsere Regeln als Einführung in die deutsche Wortstellung gedacht sind, haben wir diese Einzelheit nicht berücksichtigt.

[8]) Dabei ist nicht jede beliebige Verschiebung möglich. Auf die verschiedenen Einschränkungen der Verschiebbarkeit dieser Objekte kann hier nicht eingegangen werden.

Die *Situativangaben* sind in den Grammatiken bisher am ausführlichsten behandelt worden. Man gliedert gewöhnlich weiter nach Kausalangaben (*deshalb*), Temporalangaben (*damals, heute, bald*), Lokalangaben (*dort, drüben*) usw. Ob diese Unterscheidung linguistisch bedeutsam ist, hat man noch nicht ausreichend untersucht. Sicher können verschiedene Situativangaben, wenn sie zusammen auftreten, nicht in beliebiger Reihenfolge stehen. Diese Fragen, die sehr weit in die Einzelwortsemantik hineinführen, sollen hier ausgeklammert werden, weil der Forschungsstand noch keine zusammenfassende und gültige Darstellung erlaubt.

Den Situativangaben — der Name rührt daher, daß sie Teile des Satzes oder auch den ganzen Satz in einem sehr allgemeinen Sinne *situieren* — ist auch die Klasse der *existimatorischen* Angaben (*sicher, vermutlich, wahrscheinlich, offenbar, tatsächlich* usw.) zuzurechnen, die in der Regel auf ganze *Äußerungen* zu beziehen sind. So kann der Satz

Er ist tatsächlich noch gekommen.

paraphrasiert werden durch

Er ist noch gekommen. Das ist eine Tatsache.

Diese existimatorischen Adverbien haben praktisch dieselben Stellungseigenschaften wie die übrigen Situativa. Sie lassen sich wie diese in Subklassen gliedern, die aber hier nicht diskutiert werden sollen.

Die *Negationsangaben* (*nicht, niemals*, auch *kaum* u. a.) bilden eine kleine Klasse ziemlich häufig gebrauchter Elemente. Wir können ihnen cum grano salis auch die Partikeln *auch* und *nur* hinzurechnen, die ganz ähnliches Stellungsverhalten zeigen, allerdings auch *zusammen* mit den Negationspartikeln im engeren Sinne auftreten können und dann besonderen Stellungsregeln unterliegen. Für die vorliegende Darstellung genügt eine pauschale Regelung für die erweiterte Gruppe der Negationsangaben.

Die letzte Gruppe, die der *Artangaben* oder Comparabilia (*fleißig, freiwillig, gerne*) ist verhältnismäßig homogen[10]).

Regel 21 (o): *Für Angaben gilt die Normalfolge Situativa (S) — Negativa (N) — Comparabilia (C).*

Beispiele:

Er hat heute nacht kaum geschlafen. (S—N)
Sie hat es offenbar freiwillig getan. (S—C)
Ich sehe so etwas tatsächlich nicht gerne. (S—N—C)

Regel 22 (o): *Für die Stellung von Angaben* — in Normalfolge oder auch bei abweichender Stellung — *gilt, daß jede Angabe die nachfolgenden Elemente determiniert.*

---

[9]) Die wenigen (und seltenen) nichtadverbialen Angaben können hier übergangen werden.

[10]) Mit dem Problem der Beschreibung und Gliederung der Artergänzungen und Artangaben beschäftigt sich im Institut für deutsche Sprache G. Objartel, der 1971 eine zusammenfassende Darstellung abschließen wird.

Diese Regel kann folgendermaßen umschrieben werden:

Angaben „gelten für" die nachfolgenden Elemente, indem sie sie näher bestimmen.

Regel 22 vermag daher die zahlreichen Stellungsvarianten bei Angaben zu erklären.

Im letzten Beispiel *Ich sehe so etwas tatsächlich nicht gerne.* gilt *nicht* für *gerne,* das damit negiert wird.

Die Umstellung dieser beiden Elemente ist in den meisten Fällen blockiert. Es sind aber doch wohl möglich Sätze wie

Ich habe gerne nicht mitgemacht.

Gemeint ist, daß das „Nichtmitmachen" gerne geschah. Entsprechendes läßt sich dem folgenden Beispiel entnehmen:

Du warst sogar oft dazu bereit.

Hier determiniert die Temporalangabe *oft* die folgenden Elemente *dazu bereit,* die existimatorische Situativangabe *sogar* determiniert *oft* (*dazu bereit*).

Stellt man um, so gilt anderes:

Du warst oft sogar dazu bereit.

sogar determiniert nun *dazu bereit, oft* jedoch gilt für *sogar dazu bereit.*

7. Schlußbetrachtung

Von anderen Forschern wird die deutsche Wortstellung mit Regeln beschrieben, die nur teilweise mit den hier vorgetragenen übereinstimmen. Dabei stehen gewöhnlich jeweils spezifische Grundgedanken im Mittelpunkt.

Die meisten Anhänger hat die These von der *funktionalen Satzperspektive* oder vom steigenden Mitteilungswert der Elemente gefunden. Sie besagt, daß Glieder mit höherem Mitteilungswert grundsätzlich näher am Satzende stehen als andere. Der informationsleichtere Teil wird dann gewöhnlich als „Thema", der bedeutungsschwerere Teil als „Rhema" des Satzes bezeichnet. Diese These hat auch in die meisten modernen Grammatiken und in viele Lehrwerke Eingang gefunden. Wesentliches zur funktionalen Satzperspektive im Deutschen findet man in den Arbeiten von Drach, Boost, Beneš, Flämig und Kirkwood.

Eine Thema-Rhema-Gliederung liegt auch den Untersuchungen Zembs zur deutschen Worstellung zugrunde. Aber hier ist „Thema" das vor der Satznegation, „Rhema" das hinter der Satznegation Stehende:

Weil wir heut	*nicht*	*nach Rechenberg fahren ...*
Thema		Rhema

Für die Abfolge innerhalb des „Themas" bzw. des „Rhemas" gilt bei Zemb die Grundregel „links determiniert rechts".

Aber weder die funktionale Satzperspektive noch Zembs Stellungsalgorithmus vermag unseres Erachtens alle sprachlichen Möglichkeiten zu erklären. Das im Institut für deutsche Sprache entwickelte Regelsystem, von dem hier nur ein Aus-

schnitt vorgelegt wurde[11]), erhebt den Anspruch, alle in der deutschen Gegenwartssprache zulässigen Folgeerscheinungen angemessen zu beschreiben[12]). Selbstverständlich ist auch diese Darstellung in weitem Umfang früheren Untersuchungen verpflichtet. Für das wesentlich Neue halten wir einmal die Herausarbeitung der obligatorischen und der fakultativen Regeln, zum andern die Beschränkung der funktionalen Satzperspektive auf die Ergänzungen, der Regel „links determiniert rechts" auf die Angaben. Wir glauben, daß künftige Arbeiten zur Wortstellung auf diesen Einsichten aufbauen können.

Zitierte Literatur

Beneš, Eduard, Die funktionale Satzperspektive im Deutschen, in: Deutsch als Fremdsprache 1/1967, S. 23—28.

— Die Verbstellung im Deutschen, von der Mitteilungsperspektive her betrachtet, in: Muttersprache, 1964, S. 9—21.

Boost, Karl, Neue Untersuchungen zum Wesen und zur Struktur des deutschen Satzes, Berlin 1964.

Drach, Erich, Grundgedanken der deutschen Satzlehre, Darmstadt 1963 (photomechanischer Nachdruck der 3. Auflage, Frankfurt a. M. 1940).

Engel, Ulrich, Regeln zur Wortstellung, in: Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache, Band 5, 1970, S. 7—148.

— Die Satzbaupläne der deutschen Gegenwartssprache, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 1970, S. 259—268 und 294—302.

— Die deutschen Satzbaupläne, in: Wirkendes Wort, 1970, S. 361—392.

Erben, Johannes, Grundzüge einer Syntax der Sprache Luthers. Vorstudie zu einer Luther-Syntax, zugleich ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Hochsprache und zur Klärung der syntaktischen Grundlagen, Berlin 1954.

Flämig, W., Grundformen der Gliedfolge im deutschen Satz und ihre sprachlichen Funktionen, in: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, Halle 1964, Heft 86, S. 309—349.

Kirkwood, Henry W., Aspects of word order and its communicative function in English and German, in: Journal of Linguistics 5 (1969), S. 85—107.

— Some systemic means of "functional sentence perspective" in English and German, in: IRAL 8 (1970), S. 103—114.

Zemb, Jean-Marie, Les structures logiques de la phrase allemande. Contribution à l'étude des rapports entre le langage et la pensée, O.C.D.L., 1968 (Structures).

[11]) Wenn dieser Anspruch noch nicht in allen Einzelheiten erfüllt werden kann, so lediglich deshalb, weil für eine Reihe seltenerer oder entlegenerer Fälle noch nicht die erforderlichen Detailuntersuchungen durchgeführt werden konnten.

[12]) Eine vollständige Fassung findet man bei Engel, Regeln zur Wortstellung.

„Erziehung für den Fortschritt der Welt"

Ein Gang durch die 3. „Interschul" in Dortmund, Mai 1971

Wer die Möglichkeit gehabt hatte, auch die ersten beiden „Interschul"-Ausstellungen in Dortmund zu besuchen, weiß von ihrer Vielfalt und mußte bemerken, daß die 3. hierin noch beträchtlich erweitert war. Dazu gehörte eine Sonderausstellung, die Einblick in das Schulwesen anderer Länder gab. Am auffälligsten aber war der Versuch, den fortschrittlichen Unterricht ganzer Schulklassen, auch ausländischer, den Besuchern vorzustellen. Hierbei spielten Funk und Fernsehen im Medienverbund mit Computern eine hervorragende Rolle. Modernes „Management" zeigte, wie Schulverwaltung in bisheriger Form abgelöst werden sollte. Notwendig werdende Schulverpflegung für Ganztagsschulen wird demonstriert durch Fertigmenüs und Tiefkühlkost, moderner Schulbau durch Flexibilität der Teile mit der Möglichkeit, unterschiedlich große Räume und Unterrichtseinheiten zu bilden.

Für eine umfassende Information über den Stand des schulischen Bildungswesens war die Möglichkeit zu öffentlicher Diskussion gegeben, um gleichzeitig für Verständnis der anstehenden Reformen zu werben. In der „Westfalenhalle" selbst zeigten Handwerk und Wirtschaft ihren Leistungsstand. Die Nebenhalle mit der „Schule in Funktion" war ständig von Interessenten umlagert und oft nicht passierbar. Ruhiger war es in den Bezirken, in denen durch Modelle, Pläne, Photos und Grafiken Länder und Städte über ihre Bildungssysteme, Strukturplanungen und Schulbauten informierten. Größten Raum benötigten Verlage und Firmen aus der BRD und dem Ausland, beispielhaften Schulbedarf zu zeigen und anzubieten. Auch Institute und Verbände berichteten in Form einer Selbstdarstellung über ihre Aufgaben und Ziele. Erstmalig hatte auch die ZfA auf der Ausstellung in Dortmund einen Stand und wies in Übersichten und Tabellen auf die Arbeit der deutschen Auslandsschulen hin und konnte manchem Besucher erste Information zur Übernahme einer solchen Tätigkeit geben. Auch die unsere Arbeit tragenden Verlage, zum ersten Male Hueber und Kessler, waren mit ihren Neuerscheinungen zur Stelle. Schließlich wurden im Freigelände durch Bauelemente und Schulpavillons Beispiele modernen Schulbaues gegeben sowie neue Möglichkeiten der Verkehrserziehung.

„Kollege Computer im Klassenzimmer" war ein oft gehörter Ausspruch für die mit einem Medienzentrum verbundenen Schulklassen in Funktion, die auf fahrbaren Schränken ausgerüstet waren mit Rundfunk- und Fernsehgeräten, Tageslichtprojektoren, Film- und Dia-Vorführern und Video-Recordern. Das Sprachlabor mit 40 Kabinen stand nicht nur den Schulklassen, sondern auch den Arbeitsgemeinschaften der Lehrer zur Verfügung, die fachgerecht in seine Technik und Handhabung eingeführt wurden. In einem besonderen Mathematik-Labor konnte der Schüler durch eigenes Experimentieren mit konkretem, anschaulichem Material Strukturen der Mathematik entdecken.

Attraktion Nr. 1 war der Computer, der viel von seinen Geheimnissen den staunenden Besuchern demonstrativ zu erkennen gab. Das bewies der Besuch auf den Ständen der Firmen Nixdorf, IBM u. a.! Kaum konnten Erwachsene an die

Apparate heran, so umlagert und in Betrieb genommen wurden sie von Kindern und Jugendlichen, die bereits mit ihnen im Zwiegespräch waren und damit bewiesen, daß sie viel schneller als ältere Jahrgänge mit ihnen vertraut werden wollten, in der mehr oder weniger klaren Erkenntnis, später doch mit ihnen leben zu müssen. Sie waren fasziniert von dem Surren und Schnurren, dem Ticken und Klicken der geheimnisvoll arbeitenden Maschine mit dem scheinbar unendlichen mit Antworten beschriebenen Papierstreifen. Da wurde nicht nur kontrolliert, ob falsche oder richtige Antworten gegeben wurden, es konnten auch Daten eingegeben und Programme getestet, wie auch EDV-Kunde (elektronische Daten-Verarbeitung) als Unterrichtsgegenstand erlernt werden.

Mag an heißem Tag bei zunehmender Ermüdung im Besucher die Frage aufsteigen nach Sinn und Unsinn solcher Monsterschau, so wird man sie bei einigem Nachdenken nicht verlassen ohne die Überzeugung, daß durch die Demonstration am Objekt Schule in gleichzeitiger Verbindung mit der pädagogischen Diskussion um Zweck und Ziel aller dieser Anstrengungen, sie sich doch wesentlich abhebt von herkömmlichen Lehrmittelmessen in der BRD. Die „Interschul" läßt sich auch abgrenzen von der „Didacta", die mehr eine Weltmesse ist für Fragen der Erziehung und Ausbildung. Trotzdem soll der Slogan der 3. „Interschul" zu Recht bestehen: „Erziehung für den Fortschritt der Welt!"

R. Schröter

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Die Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg teilt mit, daß sie ein Referat „Auslandsschule" (vorläufige Bezeichnung) eingerichtet habe. Die Leitung dieses Referats wurde Herrn Dr. W. Christian Schneider übertragen. Die Anschrift der Forschungsstelle lautet: 355 Marburg/Lahn, Am Krummbogen 28, Block B, Telefon (06421) 69 47 06.
2. In Heft 11/1970 der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" hat die Zentralstelle alle Schulen im Ausland gebeten, jeweils 10 Exemplare ihres Schul- bzw. Jahresberichts unmittelbar nach Erscheinen an die Zentralstelle zu senden. Um Doppelsendungen zu vermeiden, wird im folgenden mitgeteilt, welche Stellen die Jahresberichte von der Zentralstelle erhalten (ein zusätzlicher Versand an diese Stellen erübrigt sich also):

1 Exemplar erhält das Auswärtige Amt,

3 Exemplare verbleiben in der Zentralstelle,

1 Exemplar geht an das Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart,

1 Exemplar erhält die Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen in Oldenburg,

1 Exemplar wird an das Referat Auslandsschule der Forschungsstelle für vergleichende Erziehungswissenschaft in Marburg versandt,

je 1 Exemplar geht an den Freundeskreis deutscher Auslandsschulen,
den Verband deutscher Lehrer im Ausland und
an den Auslandsschulausschuß bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

3. Die Deutsche Schule — Colegio Alemán Humboldt in Guayaquil/Ecuador teilt mit, daß an der dortigen Schule seit September 1970 die Schülerzeitung „Reflejos" herausgegeben wird. Die Schülerzeitung erscheint dreimal jährlich in spanischer Sprache mit kleinem deutschem Textteil. Es ist geplant, den deutschen Textteil in den folgenden Ausgaben zu erweitern.

4. In der Zeit vom 8. bis 15. Mai 1971 fand in Dortmund die 3. Internationale Schulausstellung 1971 (3. INTERSCHUL 1971) statt. Die Ausstellung stand unter dem Thema „Erziehung für den Fortschritt in der Welt". Handwerk und Industrie haben häufig Gelegenheit, auf nationalen und internationalen Fachmessen ihre neuesten Programme vorzustellen und sich über den Stand der Technik in ihrer Branche fortlaufend zu informieren. Diese Möglichkeiten einer umfassenden Information über den Stand des schulischen Bildungswesens hatten die Pädagogen und die sonst am schulischen Bildungswesen Interessierten bisher nicht. Die Bildungspolitik ist in den letzten Jahren immer mehr in den Blickpunkt der öffentlichen Diskussion getreten. Die bisher veröffentlichten und noch in Arbeit befindlichen Reformpläne bedürfen einer weitgehenden Unterstützung durch die Mehrheit der Bevölkerung. Es war daher notwendig, eine Basis für öffentliche Diskussionen über bildungspolitische Anliegen zu schaffen, die auch zum Ziel hat, in der breiten Öffentlichkeit um Verständnis für die notwendige Durchsetzung politischer Reformen werben zu helfen. Die Internationale Schulausstellung soll diesen Ansprüchen gerecht werden.
Neben der Ausstellung, in der Handwerk und Wirtschaft in vielfacher Form auf ihren Leistungsstand hinwiesen und auf Möglichkeiten der beruflichen Ausbildung aufmerksam machten, war auch die Schule in der Funktion zu sehen. Städte und Länder informierten durch Modelle, Pläne, Fotos und Graphiken über die jeweiligen Bildungssysteme, die Entwicklung im Schulbau und in der Strukturplanung. Firmen aus aller Welt boten beispielhaften Schulbedarf an. Schließlich berichteten auch Institute und Verbände in Form einer Selbstdarstellung über ihre Bestrebungen auf dem Gebiet des Bildungswesens.
Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen beteiligte sich zum erstenmal an dieser Ausstellung mit einem Informationsstand, auf dem anhand eines Weltkartenprofils die Orte mit Auslandsschulen gezeigt wurden, Farbdias über einzelne Auslandsschulen berichteten und Texttafeln und Merkblätter statistisches Material über das deutsche Auslandsschulwesen bekanntgaben.

5. Die Gesellschaft für Programmierte Instruktion (GPI) führte vom 31. 3. bis 3. 4. 1971 in Köln ihr 9. Symposion über Programmierte Instruktion und Lehrmaschinen durch. Als Vertreter der Zentralstelle nahmen die Herren Schuh und Meyer an einigen Veranstaltungen teil.
Bemerkenswert aus der Sicht der Zentralstelle war vor allem eine Diskussion über Richtlinien für Sprachlabors. Diese Richtlinien wird das Land Nordrhein-Westfalen voraussichtlich noch 1971 in Kraft setzen.

Eine Reihe von Verlagen zeigte während des Symposions einschlägige Erzeugnisse. Dabei fiel vor allem die große Zahl von Buchprogrammen, die es mittlerweile gibt, ins Auge.

6. In Göttingen fand vom 4. bis 8. 4. 1971 die 62. Hauptversammlung des Fördervereins für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (MNU) statt. Die Zentralstelle ist in diesem Verein kooperativ Mitglied und war durch die Herren Becker und Meyer vertreten.

   Den Festvortrag hielt der Nobelpreisträger Prof. Dr. M. Eigen über seine Theorie der Evolution des Lebens. Eigen plädierte für die Einführung einer weiteren universellen Konstante, nämlich einer Wertkonstante in den Naturwissenschaften. Er setzte sich nachdrücklich für interdisziplinäre Arbeiten ein und verurteilte den Fachegoismus.

   Bei den Vorträgen zum Fachbereich Mathematik standen Fragen des Curriculums für die Kollegstufe im Vordergrund. Auch in Physik und Chemie befaßte man sich neben vielen Experimentalvorträgen mit den Curricula.

   Der Fachbereich Biologie stand im Zeichen von Themen der Umweltforschung. Während der Tagung stellten viele Verlage und sonstige Firmen ihre einschlägigen Erzeugnisse aus. Es wurde deutlich, daß die Konzentration im Verlagswesen weitergeht. Bemerkenswert ist auch die Bildung von sogenannten Systemgemeinschaften (z. B. Bosch - Klett), bei denen der eine Partner die Maschinen (hardware) und der andere die „software" liefert.

7. a) Die Zentralstelle hat seit Monaten 2 Trockenfotokopiergeräte der Firma 3 M (Minnesota Manufacturing and Mining Corp.) in Betrieb und zwar die Typen 051 (398 DM) und 151 (655 DM). Auf beiden Geräten wurde eine große Zahl von Kopien gefertigt. Das Gerät 151 hat sich dabei voll bewährt. Beim Gerät 051 brannten hingegen mehrfach die Lampen durch. Das liegt daran, daß das billigere Gerät nicht über ein Gebläse verfügt und die Lampen daher zu heiß werden. Inoffiziell wurde eine durchschnittliche Lebensdauer der Lampen von 3 Brennstunden angegeben. Wenn das Gerät besonders hoch geregelt wird oder wenn viele Kopien hintereinander gefertigt werden, wird der Durchschnittswert noch unterschritten.

   b) In vielen Lehrmittelanforderungen wurde deutlich, daß die Schulen oft nicht ausreichend über die Kopiergeräte informiert sind. Deshalb sei hier der folgende Hinweis gegeben: Thermokopiergeräte sind in erster Linie zur Herstellung von Folien für den OH-Projektor und von Umdruckermatrizen bestimmt. Sie kopieren keine Anilinfarben (Unterschriften). Von Vorlagen in Schwarzdruck können Einzelkopien in ausreichender Qualität hergestellt werden. Die Zentralstelle hat bisher kein Thermokopiergerät ermitteln können, das von maschinengeschriebenen Vorlagen Umdruckermatrizen in ausreichender Qualität ergab.

   Fotokopiergeräte geben alle Farben in verschiedenen Grautönen wieder. Mit ihnen kann man keine Umdruckermatrizen herstellen, in den meisten Fällen aber Folien für den OH-Projektor.

   Naßkopiergeräte können wegen der geringen Haltbarkeit der Chemikalien und der Schwierigkeiten beim Versand nicht empfohlen werden.

Bei den Trockenfotokopiergeräten muß darauf geachtet werden, daß auch Kopien aus Büchern möglich sind. Bei den Trockenfotokopiergeräten, die nach Ansicht der Zentralstelle für Schulen in Frage kommen, sind zwei Arbeitsgänge (2 Papierarten) erforderlich. Geräte, die mit einem Arbeitsgang auskommen, sind zu teuer und / oder Naßkopierer.

c) Die Bezeichnung Tageslichtprojektor sollte vermieden werden, da sie irreführend ist. Ursprünglich meinte man damit nur Overheadprojektoren (= Schreibpr., Diascriptor etc.). Inzwischen gibt es z. B. auch Super-8-Tonschmalfilmprojektoren sowie Diaprojektoren, die ohne Verdunklung eingesetzt werden können und deshalb auch Tageslichtprojektoren genannt werden.

Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache am Ende des 6. Schuljahres [1])

Eingangsstufe: Kindergarten/Vorschule (5. Lebensjahr)

Wochenstundenzahl: 6

Unterrichtswochen pro Jahr: 35

Die Auswahl des Sprachmaterials — unter Berücksichtigung lexikalischer und grammatikalischer Progression und kontrastiver Vergleiche zwischen Ausgangs- und Zielsprache — wird nach den folgenden Prinzipien vorgenommen:

a) Das ausgewählte Sprachmaterial muß eine sprach- und situationsadäquate Kommunikation ermöglichen.

b) Das ausgewählte Sprachmaterial muß auf die Erfassung des Systems der Zielsprache gerichtet sein.

A *Verstehendes Hören:*

Fähigkeit,

dialogische Texte, insbesondere Gespräche in Alltagssituationen, bei durchschnittlicher Sprechgeschwindigkeit und gängiger Redeweise (Alltagsdeutsch) zu verstehen;

narrative Texte (Erzählung, Sachtext, Nachrichtentext) in einfachen Formulierungen zu verstehen.

Aussprache und Intonation sollen dem Niveau des gebildeten Sprechers der Zielsprache (Jugendlicher + Erwachsener) entsprechen. Die Sprache kann von personellen oder technischen Vermittlern angeboten werden.

B *Sprechen:*

Fähigkeit,

spontan an Gesprächen in realen bzw. simulierten Schul- oder Alltagssituationen teilzunehmen;

---

[1]) Arbeitspapier der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (vgl. DdLiA Heft 1/1971 Seite 20).

aktiv nach Vorbereitung an einfachen Erörterungen von Sachthemen teilzunehmen;

narrative Texte zu reproduzieren und zu produzieren.

Die mündliche Sprachausübung muß die annähernd richtige Verwendung von Lexik, phonologischen ,morphologischen und syntaktischen Strukturen beinhalten und in natürlicher Intonation erfolgen.

C *Verstehendes Lesen:*

Fähigkeit,

literarische Texte, Nachrichtentexte (Zeitungen/Zeitschriften), technische Texte (Gebrauchsanweisungen), Sachtexte zu lesen (unter Berücksichtigung der Altersstufe und der lexikalischen wie syntaktischen Progression);

synthetisch zu lesen, d. h. bei einem Text mit weniger als 6 % unbekannten Wörtern den Bedeutungsgehalt dieser Wörter aus dem Kontext ohne besondere Maßnahmen und Hilfsmittel zu erschließen;

analytisch zu lesen, d. h. bei einem Text mit mehr als 6 % unbekannter Wörter den Bedeutungsgehalt dieser Wörter durch Analyse bzw. Benutzung von Hilfsmitteln (Wörterbücher) zu erschließen.

D *Schreiben:*

Fähigkeit,

annähernd fehlerlos hinsichtlich Lexik, Idiomatik, Syntax und Orthographie schreiben zu können;

einfache Mitteilungen,

einfache Beschreibungen von Vorgängen und Zuständen, einfache Berichte von Erlebtem.

E *Sprachanalyse:*

Fähigkeit,

Bezeichnungen, mit denen das System der deutschen Sprache beschrieben wird, als „termini technici" bei einfachen Erklärungen und Darstellungen des Sprachsystems richtig zu verstehen und anzuwenden;

(Es geht hier keinesfalls um metasprachliche Beschreibungen des Systems wie der Sprachverwendung der deutschen Sprache.)

bestimmte kontrastive (konfrontative) Vergleiche zwischen der Ausgangs- und Zielsprache als Hilfe für die Sprachverwendung vorzunehmen.

F *Kulturkunde:*

Kenntnis der wichtigsten geographischen und sozio-kulturellen Fakten über die deutschsprachigen Länder;

Kenntnis der deutschen Umwelt und der Verhaltensformen von Deutschen;

Kenntnis des Alltags- und Jugendlebens in den deutschsprachigen Ländern;

Fähigkeit,

die eigenen Verhältnisse mit denen der deutschsprachigen Länder zu vergleichen, um vorhandenen bzw. sich entwickelnden Klischeevorstellungen entgegenzuwirken und das Verständnis füreinander zu fördern.

Deutsche Reifeprüfungen im Ausland vom 1. April 1970 bis 31. März 1971

Zum Abschluß ihrer Arbeit sind zwischen dem 1. April 1970 und dem 31. März 1971 an einer Reihe von Schulen im Ausland deutsche Reifeprüfungen abgehalten worden. Diese Prüfungen fanden unter dem Vorsitz eines Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister statt, den der Präsident dieser Konferenz im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt bestellte.

Die ausgefertigten Zeugnisse tragen die Unterschrift des von der Kultusministerkonferenz beauftragten Prüfungsvorsitzenden; sie sind dem an einem Gymnasium in der Bundesrepublik Deutschland erworbenen Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife gleichwertig.

I.

Deutsche Reifeprüfungen fanden an folgenden Deutschen Auslandsschulen, die zur Reifeprüfung führen, statt:

Äthiopien:	Deutsche Schule in Addis Abeba;
Belgien:	Deutsche Schule in Brüssel;
Finnland:	Deutsche Schule (Pestalozzi-Schule) in Helsinki;
Frankreich:	Deutsche Schule in Paris
Griechenland:	Deutsche Schule (Dörpfeld-Gymnasium) in Athen;
Iran:	Deutsche Schule in Teheran;
Italien:	Deutsche Schule in Mailand, Istituto Giulia in Mailand, Deutsche Schule in Rom;
Japan:	Deutsche Schule in Tokyo;
Niederlande:	Deutsche Schule in Den Haag, Arnold-Janssen-Schule in Steyl, Kolleg St. Ludwig in Vlodrop;
Portugal:	Deutsche Schule in Lissabon;
Schweden:	Deutsche Schule in Stockholm;
Spanien:	Deutsche Schule (Colegio San Alberto Magno) in Barcelona, Deutsche Schule (Colegio San Bonifacio) in Bilbao, Deutsche Schule (Colegio de San Miguel) in Madrid;
Vereinigte Arabische Republik:	Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo.

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 5. August 1954 bzw. vom 14. Februar 1969 abgenommen.

II.

Die Deutsche Schule in Istanbul wurde durch die Kultusministerkonferenz ermächtigt, eine deutsche Reifeprüfung abzuhalten. Diese wurde nach der schuleigenen, vom türkischen Unterrichtsministerium genehmigten Reifeprüfungsordnung vom 2. März 1956 durchgeführt.

III.

Die Kultusministerkonferenz erteilte drei Privatschulen im deutschsprachigen Ausland die Genehmigung, eine deutsche Reifeprüfung abzuhalten:

Österreich:	Privatgymnasium Stella Matutina in Feldkirch;
Schweiz:	Institut auf dem Rosenberg, St. Gallen, Lyceum Alpinum in Zuoz.

Die Reifeprüfung am Privatgymnasium Stella Matutina in Feldkirch wurde nach der Reifeprüfungsordnung vom 14. Februar 1969, die Reifeprüfungen an den vorgenannten Schweizer Schulen wurden nach der Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland vom 15. Februar 1961 durchgeführt.

IV.

An folgenden Deutschen Schulen im Ausland konnte nach Besuch eines von der Kultusministerkonferenz genehmigten 13. bzw. 12. und 13. Schuljahres, das auf den bis zur Hochschulreife des Gastlandes führenden Lehrgang aufgebaut worden ist, durch erfolgreiche Teilnahme an einer Erweiterten Ergänzungsprüfung ein vollgültiges deutsches Reifezeugnis erworben werden:

Argentinien:	Goethe-Schule in Martínez/Buenos Aires;
Kolumbien:	Colegio Andino in Bogotá;
Mexico:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt" in Mexiko-Stadt;
Peru:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt" in Lima;
Südwestafrika:	Höhere Privatschule Windhoek.

Diesen Prüfungen lagen die einschlägigen Bestimmungen der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 5. August 1954 zugrunde.

V.

An der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Casteau/Belgien wurde eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife nach der Prüfungsordnung vom 14. 2. 1969 durchgeführt.

Persönliche Nachrichten

Nachruf

Am 28. 2. 1971 verstarb in Düsseldorf unser Kollege

Albert Schmitz.

1899 in Obermendig geboren, übernahm er 1932 die Leitung der Deutschen Schule Zaragoza. Nach der Schließung der Schule 1945 übernahm er den Deutschunterricht an der Militärakademie in Zaragoza. 1952 kehrte er nach Deutschland zurück, wo er bis zu seiner Pensionierung 1964 an der Realschule am Hermann-Platz in Düsseldorf tätig war. Sein aufgeschlossenes Wesen und seine frohe rheinische Art machten ihn bei deutschen und spanischen Schülern und Hörern und zumal im Freundeskreise gleichermaßen beliebt. Unsere aufrichtige Teilnahme gilt seiner Gattin, Dª Pilar Ibáñez, seinem Sohn und seiner Tochter.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Franz Saling 70 Jahre

Am 8. 4. 1971 beging einer der aktivsten Ehemaligen, der Mainzer Handelsstudienrat Franz Saling, seinen 70. Geburtstag. Dreimal wurde Franz Saling an Auslandsschulen berufen: 1935 an die DS Guatemala, wo er mit seiner Frau das Internat leitete, 1952 als Leiter der Schule nach Cali (Kolumbien) und zuletzt 1954 nach Barcelona an die neu gegründete Begemannsche Handelsschule. 1956 kehrte er nach Deutschland zurück.

Auch im Ruhestand ist unser Kollege noch mit halbem Lehrauftrag an der Berufsaufbauschule in Mainz tätig. Daneben betreut er als Geschäftsführer des Kreisverbandes Mainz der Ruhestandsbeamten und Hinterbliebenen über 500 Menschen. Wir wünschen dem Obmann des VdLiA Glück und Segen für gute Jahre voller Schaffenskraft.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Direktor Hans Jacob im Ruhestand

Nach langjähriger Auslandstätigkeit an den Deutschen Schulen Oruro, La Paz, Antwerpen und zehn Jahren erfolgreicher Schulleitung in Quito ist Direktor Hans Jacob Ende des Jahres 1970 in den wohlverdienten Ruhestand getreten und nach Deutschland zurückgekehrt. Mögen ihm in seiner oberbayerischen Heimat noch viele Jahre in Gesundheit und Wohlergehen beschieden sein!

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Oberschulrat Werner Golde im Ruhestand

Mit dem 31. 7. 1971 wird der Oberschulrat bei der Landesregierung in Düsseldorf, Werner Golde, nach Erreichung der Altersgrenze am 7. 7. in den Ruhestand versetzt. Werner Goldes Wirken an den Deutschen Schulen Oruro, La Paz und Lima ist unvergessen. Das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse und die „Palmas Magisteriales", Perus höchster Zivilorden, ehrten Persönlichkeit und Einsatz. Ihm und seiner verehrten Gattin, die mit und neben ihm unermüdlich tätig war, wünschen wir ein geruhsames und friedvolles Leben im eigenen Heim in der Senne bei Bielefeld.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Hungerland, Alarich, L	2270 Wyk/Föhr	DS Stockholm
Schettel, Dietmar, StR	3549 Volkmarsen, Kasseler Str. 12	do.
Lachmann, Ludwig, StR	3578 Schwalmstadt 1, Steinkauzweg 4	DS Den Haag
Hoffmann, Irene, Kg	4330 Mülheim/Ruhr, Albertstr. 92	DS Barcelona

Asien:

Fehrmann, Marlene, Kg	7963 Altshausen, Martinshaus	Schule d. Dt. Botsch. Ankara
Baumann, Max, OStR	7400 Tübingen, Hölderlinstr. 25	Nedjat - Oberrealsch. Kabul
Reshöft, Klaus, Dr. OStR	2300 Kiel, am Wohld 44	do.
Schröder, Elke, VL	3338 Schöningen, Müller-Mühlbein-Str. 11	DS New Delhi

Amerika:

Finke, Jörg-Dieter, L	8676	Schwarzenbach/Saale, Martin-Lamtizer-Str. 60	DS Guayaquil
Hebenstreit, Günter, L	2820	Bremen-Grohn, Grohner Heide 22	DS Cali

Im September 1971 nehmen ihren Dienst auf:

Europa:

Senf, Ina, StR	1000	Berlin 38, Potsdamer Chaussee 25 a	Europa-Schule Karlsruhe
Fuchs, Walter, HL	7105	Leingarten, Kappmannsgrund 6	ES Bergen (Niederlande)
Hoppe, Ernst, OStR	7012	Fellbach, Pestalozzistr. 50	do.
Nehiba, Heide, L	4506	Oesede, Langenbrook 22	do.
Larisch, Juliane, RL	3000	Hannover-Bothfeld, Auf dem Limbrinke 26	DS Brüssel
Ondarza, Elisabeth v., VL	5303	Bornheim-Widdig	DS Barcelona
Schubert, Arnold, VL	4410	Warendorf, Nordstr. 9	do.
Klett, Rolf, OL	7151	Oberbrüden, Heidenbuckel 7	DS Sta. Cruz de Tenerife
Konen, Rolf, RSL	5940	Lennestadt-Altenhundem, Kloster Maria Königin	do.
Kleinheinz, Friedrich, StR	7920	Heidenheim, Iglauer Str. 89	DS Mailand
Schmitt, Wilfried, OStR	6561	Ebernburg - Bad Münster	Ist. Giulia Mailand
Enzmann, Günther, OStR	8430	Neumarkt	DS Athen
Langel, Dieter, OStR	5270	Gummersbach 1, Heilerstr. 75	do.
Weber, Heinr., Dr. OStR	8710	Kitzingen, Glauberstr. 18	do.
Drißner, Wolfgang, OStR	7950	Biberach, Sonnenrain 22	DS Thessaloniki
Sischka, Norbert, OStR	6729	Rülzheim, Lindenstr. 1	do.
Desselberger, Margret, RSL	3559	Battenberg/Eder, Lindenstr. 16	DS Istanbul
Malich, Johannes, OStR	8050	Freising, Egilbertstr. 25	do.
Martens, Karin, StR	2000	Hamburg 50, Bernadottestr. 46	do.

Asien:

Hassemer, Franz-Josef, OStR	6740	Landau, Eichbornstr. 10	PH Ankara
Zickenheiner, Hermann, OStR	5400	Koblenz-Gülz, Unter der Fürstenwiese 16	DS Tokyo

Afrika:

Corduan, Ingeborg, L	3380	Goslar, Bozener Str. 14	DEO Kairo
Strüve, Ewald, HL	4963	Bad Eilsen, W.-Busch-Str. 1	do.

Amerika:

Albrecht, Adolf, HL	6974	Grünsfeld, Schulstr. 212	DS Bogotá

Aus aller Welt

Deutschland

Gesetzliche Unfallversicherung für Kinder, Schüler und Studenten

Durch Bundesgesetz sind ab 1. April 1971 alle Kinder in Kindergärten, Schüler allgemeinbildender Schulen und Studierende an Hochschulen in die gesetzliche Unfallversicherung (Rechtsgrundlage: Reichsversicherungsordnung — RVO) aufgenommen worden. Sie sind damit in gleicher Weise gegen die Folgen von Unfällen geschützt wie bisher schon die Berufs-, Berufsfach- und Fachschüler und die im Erwerbsleben stehenden Beschäftigten. Die Versicherung besteht kraft Gesetzes und kann daher vertraglich nicht geändert werden.

Der auf Grund § 539 Abs. 1 Nr. 14 RVO versicherte Personenkreis umfaßt nunmehr

Kinder während des Besuchs von Kindergärten;

Schüler öffentlicher und privater allgemeinbildender Schulen (Grund-, Haupt- oder Volksschulen, Mittel- und Realschulen, Gymnasien, Sonderschulen für körperlich und geistig Behinderte, Aufbauschulen, Abendschulen und Kollegs) sowie *Kinder*, die Schulkindergärten besuchen;

Lernende während der beruflichen Aus- und Fortbildung in berufsbildenden Schulen (Berufs-, Berufsfach-, Berufsaufbauschulen, Fachoberschulen, Fachschulen und höhere Fachschulen);

Studierende während der Aus- und Fortbildung an Fachhochschulen und Hochschulen.

Der Versicherungsschutz erstreckt sich auf alle Tätigkeiten, die in einem ursächlichen Zusammenhang mit dem Besuch eines Kindergartens, einer Schule oder einer Hochschule stehen. Unfallversichert sind hiernach z. B.

die Teilnahme am Unterricht (einschl. Pausen) und den sonstigen Schulveranstaltungen, z. B. Ausflügen, Reisen, Besichtigungen, Tätigkeiten in der Schülermitverwaltung sowie der Schulweg und der Weg von oder nach dem Ort, an dem eine Schulveranstaltung stattfindet.

Dies gilt sinngemäß auch für Studierende sowie für Kinder in Kindergärten.

Sonstige Länder

90 Jahre Deutsche Schule Helsinki

Vom 2. bis 4. April 1971 feierte die Deutsche Schule Helsinki ihr 90jähriges Jubiläum. Die Schule war 1881 als „Deutsche Elementarschule" vor allem für Kinder der deutschen Kolonie gegründet worden, hatte sehr bald jedoch auch Schüler mit finnischer und schwedischer Muttersprache aufgenommen. Durch die Weltkriege wurde ihre Tätigkeit unterbrochen. Seit 1960 werden an der Schule das finnische Studentenexamen seit 1959 die deutsche Reifeprüfung abgelegt (seit 1967 in kombinierter Form). Heute besteht die Schülerschaft zu 80 % aus Finnen.

Aus Anlaß des Jubiläums waren sämtliche ehemaligen Schüler und Lehrer, deren Adressen man aus Jahresberichten, Matrikeln, alten Listen usw. hatte erfahren können, eingeladen worden. 200 von ihnen, zum Teil aus Schweden und Deutschland angereist, fanden sich am Abend des 2. 4. zusammen; das starke Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Anhänglichkeit an ihre frühere Schule gab diesem Treffen eine beeindruckende Atmosphäre. Am Vormittag hatten die Gratulanten, darunter finnische und deutsche Behörden, der Schule Glückwünsche überbracht. Als Festredner der Feierstunde sprach Staatssekretär Lauerbach aus München. Am folgenden Tag lud die Schule alle Interessierten zu Unterrichtsbesuchen, Ausstellungen und einem Schulkonzert ein; abends fand ein Schülerball statt. Das Jubiläum wurde am Sonntagabend beschlossen mit einem Gastspiel des Schillertheaters Berlin (Saunders „Schulmeister" mit B. Minetti, Becketts „Das letzte Band" mit M. Held).

Deutsche Schule in Den Haag

In der holländischen Regierungsstadt Den Haag ist der Neubau der Deutschen Schule durch den Unterrichtsminister Veringa und den Botschafter der Bundesrepublik, Hans Arnold, seiner Bestimmung übergeben worden. Dadurch erhält die Bundesrepublik, wie vor allem von holländischer Seite betont wird, einen weiteren Ort würdiger, zweckentsprechender Repräsentanz. Der nach neuesten pädagogischen und wissenschaftlichen Gesichtspunkten und technisch-architektonischen Verfahren errichtete Bau des Frankfurter Architekten Sollwedel hat unter Fachleuten vielfach Interesse dadurch erregt, daß er auf einem nach deutschen Normen für Schulgebäude viel zu kleinen Grundstück gebaut werden mußte und der Pausenhof über eine Freitreppe auf die große Dachterrasse im ersten Stock erweitert ist. Hier ist reichlich Platz für vierhundert Schüler und fünfzig Kindergartenzöglinge.

Die Deutsche Schule in Den Haag ist eine mehr als hundertjährige Institution und damit eine der traditionsreichsten der etwa 160 bestehenden deutschen Auslandsschulen. Diese auf der noch älteren Überlieferung der deutschen evangelischen Gemeinde aufbauende Tradition, so konnte der Schirmherr des Neubaus, Botschafter Arnold, feststellen, hat auch durch „die schlechten Einflüsse in den zwölf dunkelsten Jahren deutscher Geschichte nicht zerstört" werden können. Die Deutsche Schule in Den Haag wird denn auch keineswegs nur von den Kindern der „deutschen Kolonie", sondern auch von Diplomatenkindern anderer Länder und vor allem von vielen holländischen Schülern besucht. A. R.

(Frankfurter Allgemeine Zeitung)

50 Jahre Deutsche Schule San Sebastián

Die Deutsche Schule, 1921 in der spanischen Sommerresidenz San Sebastián gegründet, feierte am 24. April 1971 ihr 50jähriges Bestehen. Aus kleinen Anfängen heraus hat sich das Colegio Alemán Santo Tomás de Aquino zur „Deutschen Schule mit Abschlußprüfung" entwickelt, die nahezu 500 Schüler zählt und dazu in Abendkursen noch 170 Erwachsene betreut.

Über die Geschichte der Schule, der u. a. Georg Lapper und Wendelin Bernecker als Leiter vorstanden, und über ihre heutige Zielsetzung berichtet eine 166 S. starke Festschrift in zwei Sprachen. Besonders wertvoll sind die dokumentarisch belegten Angaben über die Schulgründung und die Schilderung des „Interregnums" von 1945 bis 1951, ferner die Beiträge von E. Rahn „Zur Flora und Fauna von Guipúzcoa" und Aloys Schmidt „Dialog mit Don Quijote" und „Begegnungsschule: Zielsetzung und Wirklichkeit" (s. a. DdLiA Heft 12/1969). Ein Glückwunsch der Schule zum Jubiläum und zu der wohlgelungenen Festschrift! Möge das neue Jahrzehnt der Schule bald den dringend benötigten Neubau bescheren! G. L.

Buchbesprechungen

Hans Schupp: **Elemente der Logik als Mittel der Unterrichtsvertiefung.** Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1970. 160 S. mit vielen Zeichnungen, Tb. DM 8,80 (Bestellnr. 167068).

Der Zuwachs an Literatur über Themen der Logik spiegelt die zunehmende Bedeutung dieser Disziplin für etliche Wirklichkeitsbereiche wider. Die Welt von morgen wird in vielen Erscheinungsformen aufs äußerste rationalisiert und technisiert sein, sie wird jedem ein Maximum an Einsicht und Anpassung abverlangen. Mehr denn je ist darum die zukunftbezogene Didaktik auf konsequente und umfassende Denkschulung gerichtet. Die Aufnahme der Booleschen Algebra in den Kanon gymnasialer Oberstufenmathematik reicht nicht aus; es geht hier um mehr: „nämlich um die logische Präzision eines jeden Unterrichts, betreffe er nun die Mathematik oder ein anderes Fach; die Ober-, Mittel- oder Unterstufe; die Gesamtschule, das Gymnasium, die Realschule oder Grund- und Hauptschule". Die elementare Logik soll fernerhin nicht als Anhängsel oder „krönender Abschluß" der Schulmathematik fungieren, sondern jeglichen Unterricht prinzipiell durchdringen und sich als Unterrichtsgegenstand etablieren; nicht zuletzt, weil bewußte Denkschulung frühzeitige Sprachdifferenzierung bewirkt und das Ausweichen auf eine für alle Kinder neue formalisierte Sprache soziale Funktionen erfüllt. Anhand einfacher Beispiele und Gegenbeispiele sowie Veranschaulichungen entwickelt der Autor in elf Kapiteln Grundtatsachen der Begriffs- und Aussagenlehre und zeigt exemplarisch auf, wie die gewonnenen Einsichten zur Vertiefung des Unterrichts beitragen. Jedem Abschnitt sind Übungen (mit Lösungen auf S. 119—152) und wichtige didaktisch-meth. Bemerkungen angefügt. Im letzten Kapitel weist der Verfasser nach, wie die Boole-Algebra mit rechentechnisch bescheidenen Mitteln exemplarische Einsicht in Grundkonzeptionen modernen Denkens gewährt. Das Buch hilft die Lücke zwischen den anspruchsvollen Spezialwerken und unseren Schulbüchern mit ihren vereinzelten Hinweisen schließen.

K. Nehling

Klaus Kowalski: **Praxis der Kunsterziehung II. Werkbetrachtung.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1970. 155 S., zahlr. Zeichnungen und 16 Kunstdrucktafeln, Leinen DM 22,— (Bestellnr. 92514).

Wir verweisen auf unsere Besprechung von Band I in 4/69. Der erste Zusatzband gilt dem Betrachten von Kunstwerken aller Art; er behandelt die „Kunstbetrachtung" von allen theoretischen Aspekten aus und bietet so eine gediegene wissenschaftliche Grundlage. Der praktische Teil kommt wie bei Band I viel zu kurz. Die wenigen, exemplarischen Beispiele im Betrachten von Einzelwerken und im Vergleichen unterschiedlicher Kunstwerke sind jedoch sehr instruktiv. Die Bezugsquellen aller Arten von Anschauungsmaterial sind angegeben; auch sonst finden sich hilfreiche Ratschläge zum Aufbauen und Verwerten von Sammlungen. Im Ausland wird dies sicher besonders begrüßt werden. Der Berufsanfänger findet hier ein grundlegendes Werk, sich in das verwickelte Gebiet des Betrachtens von Kunstwerken hineinzuarbeiten. Der Leser möchte sich jedoch vor zahlreichen Verfrühungen hüten, die dem Verfasser in der Euphorie des Schreibens unterlaufen sind.

H. Rieder

Gunter Otto: **Kunst als Prozeß im Unterricht.** 2., erweiterte Aufl., Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1969. 269 S., zahlr. Abb., Linson DM 26,— (Bestellnr. 16 0161).

In der Reihe „Grundthemen der pädagogischen Praxis" legt Otto die stark überarbeitete 2. Auflage seines Werkes vor, das wir in 2/65 gewürdigt haben. Er bleibt weiter bereit, seine Ansichten einer ständigen Revision zu unterziehen, und ist voller Unbehagen über anderer Leute Konzeptionen und kunstpädagogische Praktiken. Otto ist Professor für Didaktik des Kunstunterrichts an der PH

Berlin; seine Überlegungen richten sich dementsprechend vorwiegend auf das 1. bis 9. (10.) Schuljahr. Leider bleiben sie sehr isoliert gesehene Fachdidaktik, trotz der Versicherung (S. 33): „Wir haben uns hier vor einem Mißverständnis zu sichern: es geht nicht darum, den Kunstunterricht als Fach zu isolieren". Dabei wäre es gerade Aufgabe der Volksschule, „Kunst als Unterrichtsprinzip", also als Prozeß im Unterricht zu verwirklichen. Einzelne öffentliche Gymnasien können neben den Waldorfschulen hier Anfangserfolge aufweisen. Gerade in diesem Punkt sollte der Verfasser über das reiche und wohlaufbereitete Sammelmaterial seiner Studenten hinausgehen und richtungweisend werden. Den ausgezeichneten wissenschaftlichen Apparat haben wir schon 1965 hervorgehoben. Das Beurteilen anderer kunstpädagogischer Veröffentlichungen ist maßvoller und objektiver geworden. Das Buch ist eine Fundgrube der Fachliteratur, nur leider schwierig zu studieren wegen der z. T. hausinternen Terminologie. Vieles wäre schlichter und damit klarer auszudrücken. Das Nebenziel der Kunstausbildung, den jungen Menschen zum Vertständnis der Kunst dieser unserer Gegenwart hinzuführen, wird zum Hauptziel erhoben. Daneben gilt es mindestens gleichermaßen das Empfinden für die Kunst vergangener Epochen zu wecken. Das Hauptziel bleibt jedoch unbestritten, der Jugend den Weg zu öffnen, die eigenen bildnerischen Vorstellungen zu verwirklichen oder nach Otto „subjektiv erfahrene Erlebnisse prägnant offenzulegen". Hier muß vom bildnerischen Bereich der Weg zum allgemeinen Bereich vorbereitet werden, denn in unserem Vaterland gibt es viel mehr Mitbürger mit großartigen Vorstellungen in Physik, Chemie, Ingenieurwissenschaften oder Städtebau als solche, die ihre Vorstellungen auch verwirklichen können. Hier liegt die gesellschaftspolitische Aufgabe. Für Lehrerbücherei, Fachbibliothek und als Nachschlagewerk unentbehrlich. H. Rieder

Erich Forneberg / Richard Jakoby: **Schulmusikalisches Praktikum.** Anregungen für den Musikunterricht vom 5. Schuljahr an. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt 1969. 308 S., Linson DM 32,— (Bestellnr. 3716).

Der Titel des Buches kennzeichnet seinen Wert: es ist ein echtes Praktikum für die Schulmusik — ein üppiges zudem! —, erarbeitet und zusammengestellt von zwei alten, erfahrenen Schulpraktikern in unermüdlicher Erforschung und Ergründung der stofflichen und didaktischen Probleme. Wohin er blättert, es findet der Lehrer wertvolle, willkommene Anregungen für die Praxis, wesentliche didaktische Hinweise, ansprechendes und entsprechendes Material für musikerfüllte, musizierfrohe Stunden und „lehrbegierige Scholaren". Es bietet dem Lehrer ein überreiches Programm, damit er es nach dem bekannten „Greift nur hinein ins volle ‚Beispielgeben' — und wo ihr's packt, da ist's interessant" — und natürlich auch nach seiner eigenen Schulsituation — anwende. — Begrüßenswert ist der Mut, mit dem die Autoren die musizierende Selbsttätigkeit, das Mittun der Schüler, an den Anfang und in die Mitte aller schulmusikalischen Ausbildungsarbeit stellen und naturgemäß bzw. sachgemäß, will sagen: auf die Klassengemeinschaft bezogen, vom *Lied* ausgehen und seine Bedeutung als musikalisches Bildungsmittel betonen und auch anwenden; es ist ihnen Erschließungs-, Lehr-, Erfahrungs-, Anschauungsmittel für alle musikalischen Funktionen, Ordnungen und Gesetze. — Inmitten der Fülle von Neuerscheinungen auf schulmusikalischem Gebiet bringt das Buch viele neue Eigenbeiträge zur Fachdidaktik, Ergebnisse der Entdecker- und Erfinderfahrten der beiden Autoren, so z. B. neue Liedsätze als Arbeitsbeispiele, neue Texte, die Entwicklung der tonalen Kadenz aus dem Liedgut (S. 73—77), köstliche Darstellungen des Kuckucksrufs in der Musik (S. 35—48), die Erarbeitung der Synkopen-Qualität (86 ff.), die Einführung in die Zwölftonmusik u. v. a. m. Man kann also, wie stets bei Fornebergs Mitarbeit an einem Unterrichtswerk, viel aus dem Buche lernen, viel Neues erfahren und mitunter staunen über seinen Einfallsreichtum. Man wird — ebenso „wie stets bei Forneberg" — manche Höchstforderun-

gen, die er an die Schulpraxis stellt, als Anregungen für den Lehrer selbst (wie die Autoren es auch selbst gelegentlich bemerken), als zusätzliche Bereicherung seiner eigenen Studien zu verstehen haben, insbesondere die Ausweitungen der „Melodie- und Harmoniekunde" der 3. Stufe, in der sogar die neue Bezeichnung Tonikagegenklang für die Medianten eingeführt werden soll (S. 295). Über Eitz (S. 158) wird allerdings keineswegs Zutreffendes gesagt. Hier zitieren lediglich die Autoren in eigener Unkenntnis oder Unerfahrenheit Schlagworte über das Eitz-*System*, dessen „konsequente Anwendung im Unterricht" durchaus keinerlei „beachtliche Eigenarbeit" erfordert, so wenig nämlich wie die Verwendung der Tonika-do-Silben oder der gebräuchlichen Notennamen, das durchaus nicht zum „Selbstzweck" wird, sondern bestes Mittel zum Zweck, nämlich richtig angewendet zu musikalischer Selbständigkeit, Klarheit und Einsicht, das nicht im „Mechanistischen erstarrt", sondern zu größtmöglichem Musiziervermögen der Sänger, zu reinem Chorklang und zu unmittelbarer Anschauung der Tonalitätsordnungen erzieht. Gerade vor den freitonalen Sätzen und den Zwölftonsätzen bewährt sich das Eitz-System in einzigartiger Weise. Es ist ein großer Jammer, daß sich die Schulmusik gegenwärtig jeder Beziehung zu dem solidesten Ausbildungsmittel begeben hat. —Das vierseitige Namensverzeichnis enthält mehr als 250 Namen bekannter Musiker, großer Komponisten und Kleinmeister. Der Name eines Komponisten Richard Wagner ist beiden Autoren unbekannt, obwohl sie seinem Schaffen viele Beispiele für ihre Stoffangebote hätten entnehmen können. — Die Meditationen über die „formengestaltenden Kräfte in der Musik" sind der schwächste Teil des Buches; auch hier zitieren die Autoren, statt die eigenen Arbeitserfahrungen mitzuteilen. — Dennoch: Würde auch nur ein Teil des im Buche dargebotenen Materials in der Praxis weithin seine Anwendung finden, dürfte die Schule ungeahnte neue Impulse daraus erfahren. Daher sei es den schulmusikalischen Fachkreisen wärmstens empfohlen, wobei zu wünschen ist, daß sich der gründliche Leser, begeistert von der Fülle des Dargebotenen, der Beispiele, der Nachweise, nun selbst an deren Systematisierung begebe, um nicht von dem Sturzbade fortgerissen zu werden, das zwei vollträchtige Spender vor uns ausschütten. O. Daube

Otto Daube: **Musik im 3. Schuljahr. — Musik im 4. Schuljahr.** Verlag Julius Beltz, Weinheim 1969 und 1970. Je 118 S., br. je DM 7,80 (Bestellnr. 35291 und 35292).

Otto Daube ist als musikalischer Sachbearbeiter für die Auslandsschulfibel und die nachfolgenden Lesebücher in der Auslandsschularbeit wohlbekannt. Sein reiches Wissen um die Praxis des Schulmusikunterrichts schlägt sich von neuem nieder in zwei handlichen Büchern zur Musikerziehung in der Grundschule, die sich in ihrem Aufbau entsprechen und einander ergänzen. Der Stoff wird für jedes Schuljahr in 21 Unterrichtseinheiten gegliedert, die äußerlich den Ereignissen des Schuljahrsablaufs folgen und inhaltlich eine planvolle Dosierung musikdidaktischer Bezüge bringen. Der Verfasser, der weniger Musiktheoretiker als anerkannter Praktiker ist, entwickelte seine beiden Bücher aus Sendereihen des Südwestfunks. Sie sind gedacht für Schulen, denen ausgebildete Musiklehrer fehlen und in denen aber doch gesungen werden soll. Das trifft vielfach auch die Situation unserer Auslandsschulen. Der Lehrgang für beide Schuljahre basiert auf einschlägigem Liedgut und einer sachgerechten Verteilung über das 3. und 4. Schuljahr. Dabei wird die Musikdidaktik systematisch aufgebaut und soll erreichen, daß die Kinder zu musizierfähigen selbständigen Sängern ausgebildet werden, die mit Noten, Klangvorstellungen, musikkundlichen Inhalten, mit Melodien, Harmonien und Rhythmen, immer im Bereich der Aufnahmefähigkeit 8- bis 9jähriger Schüler, bekanntzumachen sind. Ziel ist, daß sie beim Verlassen der Grundschule bereits eine vorgeschulte kleine Musiziergemeinschaft sein können. Auslandsschulen ohne Fachlehrer für Musik im Grundschulbereich sollten diese Neuerscheinungen nicht über-

sehen und sie zu koordinieren versuchen mit den Anfängen einer Musikerziehung auf der Elementarstufe. R. Schröter

Harald Schultz-Hencke: **Lehrbuch der analytischen Psychotherapie.** 2., unveränd. Aufl. mit 2 Tafeln. Georg Thieme Verlag, Stuttgart 1970. XII, 340 S., 17 x 24 cm, Gln. DM 34,— (Bestellnr. 401602).

„Die meisten Menschen aber haben dunkle Begriffe und wissen zur Not, was sie tun". Dieses Goethe-Wort ist vielleicht das Geheimnis des Erfolges eines Buches, das nun, nach dem Tode des Verfassers, bereits den 2. Nachdruck erlebt (1. Aufl. 1951). Denn die dunklen Begriffe zu erhellen ist das lebenslange Bestreben des Verfassers gewesen, und dies auf einem Gebiete, das neuartig und höchst komplex ist, weshalb auch immerfort auf die differentielle Indikation als Richtschnur bei der Behandlung der Neurose hingewiesen wird. Selbstkritisch läßt Schultz-Hencke manches Fragezeichen stehen. Das Lehrbuch wendet sich zunächst an Ärzte. Aber die Erkenntnisse der Psychotherapie sind ja auch ein Teilgebiet der Pädagogik, besonders bei der Hilfe an irgendwie behinderten Kindern, und so gehört dieses altbewährte und dennoch fortschrittliche Lehrbuch, das eine theoretische und praktische Orientierung versucht, unbedingt auch in die Hand des Erziehers. Freud, Jung und Adler und deren Grundpositionen sind durch Tausende gezielter Anamnesen teils bestätigt, teils eingeschränkt und zu einer synoptischen, konsequenten Systematik erweitert worden. Die äußerst saubere, bis ins kleinste gegliederte Disposition in Verbindung mit dem 16seitigen Autoren- und Inhaltsverzeichnis läßt das Gesuchte sofort finden. Erfreulich ist u. a., daß etwa auf dem Gebiet der Triebe auf die Libido als ausschließlichen Faktor verzichtet wird und dafür — ganz im Sinne der modernen Verhaltensforschung (siehe z. B. Eibl-Eibesfeld) — mindestens 6 Antriebsarten unterschieden werden, die ihrerseits unterschwellig in ganz verschiedenen Bereichen wirksam werden können. Überhaupt lehnt der Verfasser „die" Ursache „der" Neurose ab. Die Beweisführung ist streng konditional („Konditionenbündel"). Der Erzieher sollte zunächst einmal die 4 Hauptneurosen-Strukturen kennen (S. 103—111). Die Sprache ist nicht nur gut lesbar, sondern stellenweise drastisch, wenn es gilt, einen Tatbestand zu erhellen. Das Werk sollte in keiner Schulbücherei fehlen; es wird fast immer helfen können, einen schwierigen Fall ins rechte Licht zu rücken und vielleicht gar eine Dauerheilung in die Wege zu leiten, obwohl oder weil der Verfasser ausdrücklich vor „Kniffen" warnt. H. Sewing

Nigel Harris: **Die Ideologien in der Gesellschaft.** Eine Untersuchung über Entstehung, Wesen und Wirkung. Aus dem Englischen von Norbert Wölfl und Edwin Ortmann. C. H. Beck, München 1969 (Schwarze Reihe Bd. 59). 289 S., Ppb. DM 12,80.

Man darf bei den Überlegungen, wie sie Harris anstellt, nicht vergessen, daß die zeitgeschichtliche Problematik Englands Anlaß und Hintergrund ist. Aber die Gedanken sind allgemein gültig. Die politische Frage: wer verketzert wen, wenn der politische Gegner als Ideologe abgetan wird, stellt sich bei Konservativen und Liberalen, die das gleiche Argument von verschiedenen Standpunkten ins Feld führen. Die Begriffsklärung, was ist und woher kommt eine Ideologie, gewinnt der Verf. nach einer Analyse des 'verworrenen Katalogs' unserer politischen Markierungen, bei denen das Attribut ‚ideologisch' ein Bekenntnis als positiv oder negativ = wertend oder entwertend festnageln soll. Der Verf. stellt fest, daß es keine Ideologien an sich gibt, sondern nur Menschen, die Ideen haben, oder Gruppen, die gemeinsame Ideen vertreten, von denen viele für den einzelnen völlig bedeutungslos sein können. So gesehen, sind Ideen Bestandteil der Menschheitsgeschichte und nicht nur Elemente, die unvollkommen mit dem verknüpft sind, was die Menschen ohnehin getan hätten. Isoliert betrachtet, müssen Ideen unweigerlich zu einem Ritual werden, das zum Tun der Menschen nur in einem zufälligen Zusammenhang steht, d. h. Ideen sind nur Dekorationen eines ablaufenden Prozesses oder Maskierungen der wirk-

lichen = wirkenden Antriebskräfte. Der Mensch verleiht also durch seine Überzeugung den Ereignissen einen Sinn. Daher untersucht Harris in fünf Kapiteln (Kultur als Tugend u. Alptraum; primitive u. traditionelle Mittler; Konservatismus u. der Westen; Konservatismus u. der Osten; Nationalismus u. der „Süden") die Überzeugungen, die sich aus geschichtlichen Ereignissen herausgebildet haben. M. a. W., er will begreiflich machen, warum Menschen bzw. Menschengruppen so und nicht anders reagiert haben (und vielleicht reagieren werden). Methodisch ist das Werk antithetisch angelegt. So endet der Weg durch die Zeitgeschichte philosophisch in der „Logik von Dichotomien" (S. 242). Diese Gabelung zeigt sich nicht als Unterschied in der wahrgenommenen Welt selbst, sondern in den Voraussetzungen, unter denen dieselben Dinge beurteilt werden. Daraus folgt: ursprünglich stehen Ideologien in Verbindung mit bestimmten Problemen; sie sind weder bloß zufällige Phänomene noch Früchte einer willkürlichen Psychologie. Die Analyse einer Ideologie entlarvt somit in gewissem Maße die Gültigkeit aller Urteile und entwertet sie. Wie weit der Verf. die klassische Ideenlehre hinter sich läßt, erhellen die Sätze: „Die Menschen sind das, was sie tun und denken". „Es gibt keine zwei getrennte Welten, sondern nur eine, . . . denn alle Ideen haben Menschen zu Anhängern, die in einer realen Welt leben. Die Menschen partizipieren nicht an einer autonomen Welt von Ideen, in der die Ideen selbständige, von den Menschen unabhängige Kräfte sind" (S. 270). „Wir können nicht annehmen, daß es eine gottgegebene Antwort von außen gibt" (S. 277). Dennoch, so sagt der Verf. an anderer Stelle, bleibe der Akt des Glaubens Bindeglied zwischen dem Menschen als Teil seiner Umwelt und dem Menschen als Schöpfer seiner Umwelt. Dieses unsichere Paradoxon zieht sich als roter Faden durch den größten Teil der Untersuchung. Welche Absicht steckt dahinter? Geschichte sei die Darstellung von Versuchen des Volkes, sich einen größeren Grad an Freiheit zu sichern gegen die mehr oder weniger offenkundigen Versuche von Menschen, diese Freiheit in eigenem Interesse zu zerstören (S. 282). Diese Freiheit sei heute bedroht u. a. durch die Brutalisierung des Lebens der Mehrheit, die Verlagerung der Macht von der Privatwirtschaft auf den Staat, die Arbeitermitbestimmung und vor allem durch die Manipulierung mit Begriffen, die den unablässigen Kampf um Freiheit vernebeln. C. Schneider

Imogen Seger: **Knaurs Buch der modernen Soziologie** (Reihe „Exakte Geheimnisse"). Geleitwort von Prof. Dr. Robert K. Merton. Droemer Knaur, München 1970. 336 S., 220 meist farb. Abb., Ln. DM 19,80.

In 8 Kapiteln (Soziologen und Soziologie; Immer wieder die alten Fragen . . . ; Die Klassik der Soziologie; Kurzlehrgang in soziologischer Theorie; Teilgebiete und Randgebiete: Methoden der Soziologie; Angewandte Soziologie und Gesellschaft) führt die deutschamerikanische Verfasserin schlicht referierend und besonnen abwägend in Geschichte, Theorien und Methoden der jungen Wissenschaft ein. Dabei erweist sie sich nicht nur als gewissenhaft fleißige und kritisch überlegene Sammlerin, sondern auch als pädagogisch geschickte Mittlerin des umfangreichen und z. T. spröden Materials. Sie macht die einzelnen Kapitel durch vielfache Untergliederung überschaubar, schreibt, ohne schwierigen Definitionen auszuweichen, ein flüssiges, allgemein verständliches Deutsch und ermutigt den Leser durch Rück- und Ausblicke. Die Illustrationen könnten dem flüchtigen Betrachter simpel vorkommen, aber ein solcher erster Eindruck täuscht: sie fördern das Verständnis. Ein Literaturverzeichnis (S. 324—329) und ein Register mit etwa 600 Stichwörtern runden das Buch ab. Es verdient die Aufmerksamkeit aller, die sich über Soziologie, „das systematische und kontrollierte Beobachten und Erklären von regelmäßig auftretenden sozialen Beziehungen, von ihren Ursachen, Bedingungen und Folgen" (S. 13), mit der dem gebildeten Laien wünsch- und zumutbaren Gründlichkeit informieren wollen.

G.Scholz

Zeitschriftenschau

Thema Curriculum

In den pädagogischen Zeitschriften nimmt das Thema Curriculum einen immer größeren Raum ein. Diesen neuen Begriff abzuheben von dem des bisher geltenden des Lehrplans, ihn in all seinen Möglichkeiten zu erfassen und in seinen vielen Varianten darzustellen, schließlich ihn mit Impulsen zu erfüllen und so von der Theorie zur Praxis überzuleiten, das ist allseits das Bemühen führender Pädagogen in vielen Ländern.

Aus den uns vorliegenden Zeitschriften entnehmen wir dazu bereits im Märzheft 1970 „Pädagogische Beiträge" (Westermann) Ausführungen von H. Tütken über das Grundschul-Curriculum als begabendes Lernsystem: *„Curriculum und Begabung in der Grundschule"*. Da die frühen Lernprozesse des Kindes entscheidend für eine permanente Lernbereitschaft sind, wird die Frage nach dem, was und wie in der Grundschule gelernt werden soll, zu einem Problem ersten Ranges. Es wird das Grundschul-Curriculum sogar zu einem Politikum. Tütkens Folgerungen sind: die gesamtunterrichtlichen Verfahrensweisen aufzulösen und das Vorschulcurriculum zu berücksichtigen. Mit impulsreichem Lernmaterial müssen Lernsituationen gestaltet werden, die forschendes Lernen ermöglichen und Begabungen freisetzen. Andere Verfahrens- und Verhaltensformen sind auch vom Lehrer zu verlangen.

„Von den Richtlinien zu den Curricula" heißt die Thematik des 4. Vierteljahrsheftes 1970 von Westermanns „Die Grundschule". Es wird hier Stellung bezogen zum „Strukturplan für das Bildungswesen" (E. Klett, Stuttgart, „Deutscher Bildungsrat —Empfehlungen der Bildungskommission — Strukturplan für das Bildungswesen, 1970, 398 S.). Wir stimmen dem einleitenden Hinweis zu, daß von den alten Richtlinien zu den neuen Curricula ein weiter Weg sei, zumal der Anfang übereilt und das Ende noch verschwommen ist. Nicht mehr vom Vertikalen her, sondern vom Horizontalen wird die neue Struktur des Bildungswesens bestimmt, und das bedeutet neue Begriffe, Einteilungen, Inhalte und Begründungen. Das alles zu erreichen wird mehr Zeit kosten als es wünschenswert ist, und deshalb sollte über die neuen Strukturen eingehend diskutiert werden, wozu der erste Beitrag dieses Heftes anregen möchte. — Erwin Schwartz stellt die Frage, ob die KMK-Empfehlungen sich zum Wohle der Grundschule entwickeln werden. Festzuhalten bleibt, daß die Empfehlungen nicht ein Curriculum für die Grundschule ersetzen, aber erkennen lassen, wie wichtig ein solches Curriculum ist. — Einen Schritt weiter geht Hans Arno Horn, der die bereits für Berlin und NRW herausgekommenen neuen Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule hinsichtlich ihrer Prinzipien — Sozialerziehung, Auswahl, Struktur, Differenzierung — und in den einzelnen Unterrichtsbereichen analysiert und die unterschiedlichen Ansätze mißt.

Die Bemühungen um eine Curriculum-Entwicklung ist in mehreren Ländern begonnen worden — USA, England, Canada, UdSSR, DDR und BRD —, und S. B. Robinsohn untersucht in seinem Beitrag *„Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung"* in Heft 6/69 der „Zeitschrift für Pädagogik" (Beltz), ob es sich bei diesen Bemühungen in den einzelnen Ländern überall um das gleiche Vorhaben handelt oder nicht. Dieser Zweifel wird mit dem Fehlen eines gemeinsamen konzeptuellen Rahmens erklärt, und der Verfasser folgert, daß eine Analyse des allgemeinen interkulturellen Feldes der Curriculum-Entwicklung zur Erarbeitung der Kategorien beiträgt, die Voraussetzung einer jeglichen theoretisch begründbaren Curriculum-Arbeit sind. Anregungen zu diesem Beitrag entstanden aus der Zusammenarbeit mit den Forschungsgruppen, die sich am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft mit Curriculum- und vergleichbaren Studien befassen.

Bildungsreform als Gesamtrevision des Curriculum wird in der Bundesrepublik als langfristige Aufgabe gesehen. Demgegenüber diskutieren Frank Achterhagen und

Peter Menck Möglichkeiten einer mittelfristigen Curriculum-Forschung in Heft 3/1970 der gleichen Zeitschrift: *„Langfristige Curriculum-Entwicklung und mittelfristige Curriculum-Forschung"*. Als deren Programmpunkte sind eine analytische Lehrplan- und Unterrichtskritik, eine konstruktive Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung, die Entwicklung von gezielten Unterrichtsentwürfen und von Aus- und Weiterbildungsprogrammen geplant. Das erste Teilprojekt versucht die Entwicklung eines analytischen Instrumentariums zur Gewinnung von Curriculum-Elementen für einen bestimmten Unterrichtsbereich, hier den Grammatikunterricht im Englischen.

Um nur eine curriculare Revision zu verwirklichen, sind Verfahren erforderlich, mit denen man beispielhafte Unterrichtseinheiten entwerfen und beurteilen kann. Diesem Vorhaben ist das gesamte Heft 6/1970 der „Zeitschrift für Pädagogik" im Beltz-Verlag gewidmet. In ihm schreiben Kl. Giel und G. G. Hiller über *„Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform"*. Dafür ist ein Konzept nötig, das die hypothetisch angenommenen vielschichtigen Zusammenhänge in künstlich erzeugten Funktionsmodellen erfaßt und kontrollierbar macht. Die Verfasser erörtern deshalb wissenschaftstheoretische Voraussetzungen, Teilprobleme, Verfahren und Funktionen einer „strukturanalytisch-konstruktiven Didaktik". Durch die Konstruktion unterrichtlicher Handlungsentwürfe und durch die Analyse von durchgeführtem Unterricht soll langfristig ein gesichertes System von Handlungsanweisungen für Lehrplanungen entwickelt werden.

Die von Bloom, Krathwohl und ihren Mitarbeitern erstellten „Taxonomies of Educational Objectives" spielen in der gegenwärtigen Curriculum-Forschung eine wichtige Rolle, wie R. Meßner im gleichen Heft in seinem Beitrag *„Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht"* ausführt. Diese Klassifikationsschemata werden kritisch untersucht, und es wird auf mögliche negative Konsequenzen hingewiesen, die ihr unkritischer, schematischer oder rezeptologischer Einsatz bei der Entdeckung von Lernzielen, bei der Konstruktion von Evaluationsinstrumenten (Evaluation = Gesamtheit der Vergleichs-, Kontroll- und Bewertungsoperationen) oder der Planung des Unterrichtsablaufs haben kann, insbesondere bei einer unreflektierten Fortführung überholter Auffassungen über Lehrinhalte im scheinbar fortschrittlichen Gewand einer verhaltenstheoretischen Terminologie ist das eine ungewollte Reduktion erzieherischer Zielsetzungen.

Mit dem Hauptthema Curriculumforschung und Curriculumentwicklung setzt Heft 1/1971 der Zeitschrift für Pädagogik die Diskussion fort. K. E. Nipkow geht in seinem Beitrag *„Curriculumdiskussion"* wieder auf die Unterscheidung einer langfristigen Curriculum-Entwicklung von mittelfristig begrenzten Programmen ein. Er verweist dabei auf den Zusammenhang von Lernzielbestimmung und Entwicklung paradigmatischer Unterrichtsmodelle und hebt in der Curriculum-Forschung Aufgaben der Grundlagenforschung von den Aufgaben praxisbegleitender Forschung ab. Um die Interessen, die die Curriculum-Entwicklung und -Forschung heute steuern, sichtbar zu machen und zu beurteilen, werden Kriterien „formaler Rationalität" und „substantieller Rationalität" unterschieden.

Karl Frey u. a. beschreiben in ihrem Beitrag *„Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion"* mögliche Tätigkeiten in einer möglichen Abfolge und stellen für die Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion folgende Funktionen heraus: Sie eröffnet Probleme, die experimentell angegangen werden können; sie dient als Planungshilfe bei der Curriculumskonstruktion; sie fungiert als Kommunikationsmedium für Personen, die sich mit dem Curriculum beschäftigen, und sie hilft Forschungsprojekte und Experimente im Ablauf des Curriculumprozesses zu lokalisieren.

Einen Rückblick auf einen besonderen Aspekt der Curriculum-Theorie in den USA gibt G. R. Schmidt in seinem Beitrag *„Die Wert- und Zielproblematik in der amerikanischen Curriculum-Theorie seit 1950"* und legt darin dar, daß „value" (Wert) in den amerikanischen Sozialwissenschaften zunehmend zu einem Schlüsselbegriff geworden

ist. Schmidt zeigt auf, wie in der amerikanischen Curriculum-Theorie mittels des value-Begriffes nicht nur soziokulturelle Bedingungen der Schule deskriptiv erhellt, sondern auch Erziehungsziele normativ erörtert werden. Der Autor plädiert dafür, einen von geistesgeschichtlichen Belastungen befreiten, rein sozialwissenschaftlich gefaßten Wertbegriff auch in der deutschen Pädagogik zur Geltung zu bringen.

Vom wissenschaftstheoretischen Standort der Frankfurter Soziologenschule ausgehend, unterzieht Heinz Moser in seinen Ausführungen im gleichen Heft *„Technik der Lehrplanung — Curriculumforschung und Ideologie"* die gegenwärtige deutschsprachige Curriculumforschung einer kritischen Durchleuchtung. Indem das Postulat einer „Erziehung zur Mündigkeit" als erkenntnisleitendes Interesse mit der Praxis einer behavioristisch (verhaltensmäßig) orientierten Lernzielkonstruktion verglichen wird, kommt der Verfasser zu dem Ergebnis, daß die gegenwärtige Forschung wissenschaftstheoretisch oft zu wenig durchdacht und trotz verbaler Versicherungen nicht wirklich mündigkeitsorientiert ist.

Als Kernfrage der Curriculumforschung und -entwicklung schält sich immer klarer die Lernzielproblematik heraus. Das ist der Inhalt des Beitrages von Erik de Corte *„Zur Analyse der Lernzielproblematik"*. Es fehlt bisher eine detaillierte Strukturtheorie und eine einheitliche Terminologie für die verschiedenen Schichten und Aspekte dieses Problemfeldes. Angesichts dieser Sachlage entwickelt der Verfasser einen Aufriß wichtiger Fragestellungen, die sich bei der Erforschung der Lernzielproblematik stellen, und er erläutert in diesem Zusammenhang eine Reihe begrifflicher Differenzierungen. In vier Abschnitten werden folgende Problemkreise skizziert: 1. die Formulierungsproblematik, 2. die Inventarisierungsproblematik, 3. das Klassifikationsproblem, 4. die Wertungsproblematik.

Aus der Praxis berichtet Karl Chr. Lingelbach über *„Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung in Hessen"* und analysiert im Zusammenhang der politischen Bedingungen und Perspektiven die unmittelbar vor ihrem Abschluß stehende erste Arbeitsphase der hessischen Curriculum-Kommission, in der es primär darum ging, Instrumente zur Lernzielfindung und Beispiele für lernzielorientierten Unterricht zu entwickeln; schließlich wird über die Planung der Weiterarbeit berichtet. Die dargestellten Probleme dürften im Zuge der Schulreform auch in den anderen Ländern der BRD relevant werden.

Auch das Heft 2/1971 der Zeitschrift für Pädagogik ist dem gleichen Themenkreis gewidmet: Curriculum, Klassifikation, Evaluation, Deutschunterricht. — Der Londoner Erziehungssoziologe Basil Bernstein geht in seiner Abhandlung *„Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß"* der Frage nach, ob neben dem gesellschaftlichen und politischen Bezugsrahmen von Lernzielentscheidungen auch durch die unterschiedlichen Klassifikationstypen der Lernziel- und -inhaltskataloge, durch die Trennung oder Integration von Fächern sowie durch den Grad der zeitlichen Variabilität von Unterrichtsvorhaben innerhalb eines Curriculums Entscheidungen gefällt werden, die gesellschaftliche und politische Relevanz für den Erziehungs- und Unterrichtsprozeß haben. Von diesen Fragen aus formuliert B. eine Reihe von Hypothesen über die Autoritätsstruktur der Schule bzw. der Universität (das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, von Lehrenden untereinander, von Lehrenden und Schulleitung bzw. -verwaltung), über die Freiheitsspielräume und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Lehrenden und Lernenden innerhalb eines Curriculums und, daran anschließend, über die Beziehungen zwischen unterrichtlicher Veranstaltung und außerschulischer Erfahrung der Lernenden, schließlich über die Durchschaubarkeit der curricularen Entscheidungen und der Lernprozesse vor allem für die Lernenden.

Durch Christoph Wulf wird wegen seiner zunehmenden Bedeutung im gleichen Heft das Thema *„Curriculumevaluation"* aufgegriffen und dargestellt, da im augenblicklichen Stadium der Curriculumentwicklung die Bemühungen um eine Theorie des Curriculumevaluation ergänzt werden muß. Curriculumevaluation zielt auf die Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Daten mit

dem Ziel, Entscheidungen über ein Curriculum zu fällen. Der Autor informiert über die verschiedenen Ansätze der Curriculumevaluation in den USA und stellt die Aufgabenfelder, Rollen und Modelle der Curriculumevaluation dar. Er zeigt auf, wie das Wert- und Entscheidungsproblem in der amerikanischen Evaluationsforschung gesehen wird und mit welchen empirischen Methoden Daten zur Vorbereitung von Entscheidungen gewonnen werden können.

Am Beispiel Deutschunterricht zeigt nun Gisela Wilkending *„Die Funktion allgemeiner Zielformulierungen in der Didaktik des Deutschunterrichts"* auf. Die Verfasserin versucht, ausgehend vom Beispiel der aktuellen Auseinandersetzung um die Einheit bzw. um die Aufteilung des Faches Deutsch, die allgemeine Problematik des Zusammenhangs von strukturellen und curricularen Entscheidungen zu verdeutlichen. Sie bezieht sich dabei auf Überlegungen der bekanntesten Theoretiker des gegenwärtigen Deutschunterrichts und auf deren Kritiker. Sie schließt mit dem Satz: Das Bewußtsein von der Vorläufigkeit aller bildungspolitischen Entscheidungen, das sich in der Idee einer ständigen Curriculum-Revision ausdrückt, sollte in der Gegenwart vor Dogmatismus schützen.

Gleichsam in Fortsetzung zum Thema Curriculum für Deutsch bringt b : e — betrifft: erziehung, Heft 4/1971 (Beltz) von Werner Schlotthaus einen Entwurf für einen Studiengang künftiger Deutschlehrer, der vom Curriculum ausgeht. Mit ihm wird auf den längst fälligen Schritt in der Lehrerbildungsdiskussion vom Fachdenken zum erziehungswissenschaftlich orientierten Überlegen hingewiesen. Schlotthaus nennt seinen Beitrag: *„Lehrziel: Kommunikation"*.

Doch blenden wir zurück auf Heft 2/1971 von b : e mit seinem Hauptbeitrag *„Ansätze zur Curriculumreform in der BRD"* von der Berliner Curriculum-Forscherin Doris Knab. Diese Bestandsaufnahme von Ansätzen zur Curriculumreform in der Bundesrepublik ist auch insofern lesenswert, als hier der manchmal doppelte Boden abgeklopft wird, auf dem das entsteht, was in den nächsten Jahren an Änderungen im curricularen Bereich auf uns zukommen wird. Als derzeitige Erscheinungsbilder einer Curriculumreform werden die Ausgangslage, Teilrevisionen und Forschungsansätze angesprochen. Bei den Grundlagen und der Reichweite von Reformansätzen wird als Kernproblem die Legitimierung der Curricula herausgestellt und Verfahren der Legitimierung, ihre Instanzen und Kompetenzen erörtert. — In all diesen Fragen Bescheid zu wissen, heißt nicht zuletzt auch, rechtzeitig eingreifen, mitmachen und wenn nötig sich wehren zu können. Ob und wie sich im auslandsschulischen Bereich eine Curriculum-Entwicklung gestalten könnte, scheint noch weitgehend ungewiß, zumal andere Aufgaben vordringlich sind.

R. Schröter

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:

Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postf. 666, Ruf (05151) 861

Karin Heintz-Schuppmann / Wolfgang Halm

Briefe schreiben - leicht gemacht

63 Seiten, kart. DM 5.50, Hueber-Nr. 1138

Ausländische Studenten und Schüler finden hier eine Reihe von Modellbriefen für verschiedene Themen und Situationen, die für einen Ausländer in der Bundesrepublik wichtig sein können. Es folgen dann jeweils Übungsvorschläge.

MAX HUEBER VERLAG

Realschullehrer 37 J.

Fakultas: Deutsch/Englisch, Neigungsfächer: Musik, Werken. Lehrbefähigung für die Klassen 1 mit 10, sofort abkömmlich, sucht Stelle an einer deutschen Auslandsschule.

Angebote an Max Hueber Verlag. — rö

Hans G. Bauer

Weltsprache Französisch

Ein Lehrbuch für Gymnasien mit Französisch als 3. Fremdsprache

ca. 280 Seiten mit Zeichnungen, Linson ca. DM 16.—, Hueber-Nr. 3096

Dazu sind vom Institut für Film und Bild (München) 17 Tonbänder „Sprechübungen" lieferbar.

Dieses neue Lehrbuch ist auf aktive Sprachbeherrschung ausgerichtet. Die Vorteile dieses Anfänger-Buches: Situationsversprachlichung — Kontrastive Grammatik — Sorgfältige Dosierung des Lernstoffes — Integrierter Lautkurs — Gelenktes Rollensprechen — Vielseitige Übungen.

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning b. München, Krausstr. 30

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091

in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Kursbuch 24

Juni 1971

Im Abonnement 5 Mark Einzeln jetzt 7 Mark

1 Berlin 31 Jenaer Straße 9

Kursbuch Verlag/Wagenbach

Schule, Schulung, Unterricht

Ein Plädoyer für die Abschaffung der Schule · Kritik der kompensatorischen Erziehung · Bericht über eine Berliner Volksschule · Die Schulsysteme der DDR und der Bundesrepublik · Zur Kritik der Instruktionspsychologie · Ratschlag zweier Deutsch-Lehrer an ihre Schüler · Modellschule Solingen: Curriculum und Mediengebrauch · China 1970: Die Pädagogik revolutionieren · *Kursbogen:* Lo-po, die Rote Rübe

Umzug wird bequemer...

...mit der
Kühne & Nagel Möbel-Transport-Zentrale.
Sie geben uns Ihre neue Anschrift. Alles andere erledigen wir:
Planen, verpacken, verzollen, versichern,
auspacken und einräumen.
Verfügen Sie über unseren einwandfreien
Möbel-Transport-Service.

Bitte senden Sie mir kostenlos:
☐ Richtlinien für Auslandsbeamtenumzüge
☐ K&N Informationsschrift mit Abhakliste

KÜHNE & NAGEL

Möbel-Transport-Zentrale
5300 Bonn-Duisdorf Burgstraße 53
Tel. 02221/62 40 01 Telex: 08 86769 Telegr: naku

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik
sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968
Im Familienbesitz

Carl Grove
Internationale Möbelspedition
33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

1908 schrieb FELIX KLEIN:

„Der junge Student sieht sich beim Beginn seines Studiums vor Probleme gestellt, die ihn in keinem Punkt mehr an die Dinge erinnern, mit denen er sich auf der Schule beschäftigt hat. ... Tritt er aber nach Absolvierung des Studiums ins Lehramt über, so soll er plötzlich ... die herkömmliche Elementarmathematik unterrichten! ... Und das Hochschulstudium bleibt nur eine mehr oder minder angenehme Erinnerung, die auf den Unterricht keinen Einfluß hat."

1918 - ? - 1928 - ? - 1938 - ? - 1948

Seit 1948 erscheint „ARCHIMEDES". Von Anfang an fühlten wir uns verbunden den „problemgenetisch, heuristisch und psychologisch" eingestellten Mathematikern (vgl. H. G. Steiner).

ARCHIMEDES

Anregungen und Aufgaben für Lehrer, Schüler und Freunde der Mathematik

Herausgeber und Hauptschriftleiter: *F. Denk,* Studienprofessor, 8501 Altenberg über Nürnberg, Kirchenweg 14.

Aufgabenredaktion: O.-Stud.-Rat *K. Schuler,* 721 Rottweil, Grundstraße 31.

Ständige Mitarbeiter:

Dr. K. Döhmann, Berlin / *C. Erard,* Nogents s. Marne (Frankreich) / *W. L. Fischer,* Fürth / *G. Gemüschlieff*-Karlsruhe / *Dr. W. Hartkopf,* Berlin / *August Hofmann,* Garmisch-Partenkirchen / *Dr. J. E. Hofmann,* Ichenhausen / *Prof. Dr. K. Kohl* / *H. Oehl,* München / *Dr. I. Paasche,* Stockdorf vor München / *H. Reimann,* Delmenhorst / *Dr. habil H. Schlechtweg,* Kettwig / *Dr. I. Székely,* Jerusalem (Israel) / *Dr. Chr. Thiel,* Erlangen.

Arbeitsgebiete:

Allgemeine mathematische Bildung / Moderne Mathematik in der Schule / Heuristik und Psychologie des Aufgabenlösens / Anwendungen der Mathematik / Elementare math. Physik / Größenveranschaulichungen / Unterhaltungsmathematik / Informationen über neue Wege.

Jahresabonnement DM 13,—. Einzelheft DM 3,—

ARCHIMEDES können Sie durch jede Buchhandlung beziehen und vom Verlag

JOSEF HABBEL · REGENSBURG · POSTFACH 27

Hermann Schuh

2000 Wörter

und was man damit machen kann

Ein Arbeitsheft für den Deutschunterricht
89 Seiten, 4 Karten, kart. DM 9.—, Hueber-Nr. 1124

Lehrerheft

62 Seiten, kart. DM 4.—, Hueber-Nr. 2.1124

Diese Neuerscheinung ist ein Arbeitsmittel für das Sprechtraining in Form von vielseitigen Drillübungen. Sie hilft (auch dort, wo technische Mittel fehlen) die Effektivität des Sprechtrainings und damit des Sprachunterrichts steigern. Neben dem Sprechen und Hören kann auch das Schreiben und Lesen in die Übungen mit einbezogen werden. Die 2000 Wörter sind das Reservoir, aus dem der Schüler bei den vom Lehrer organisierten Übungen schöpft. Sie sind aber nicht als einzelne Wörter wichtig, sondern als austauschbare Elemente von Sätzen, die wiederum Bestandteile von Alltagsdialogen sind. Eine Sprache erlernt man ja nicht, indem man Wörter anhäuft, sondern indem man ihr System erfaßt. Erst wenn man das System im sprachlichen Vollzug realisieren, d. h. wenn man frei, fließend und (natürlich) richtig sprechen kann, hat man eine tragfähige Basis für das Erlernen einer Sprache.

Schuhs Arbeitsheft kann zu jedem Lehrbuch und in allen Klassen zwischen dem 3. und 10. Schuljahr verwendet werden. Es kann sowohl für den direkten Unterricht wie für die Stilarbeit und Hausaufgabe eingesetzt werden. Die 2000 Wörter sind geliedert in: Hilfsverben/Verben — Adjektive — Substantive.

Das Lehrerheft bietet zahlreiche allgemeine und auf das Arbeitsheft bezogene, konkrete methodische Anregungen in den beiden Abschnitten: Gesprochene Sprache — Wie kann man mit dem Buch arbeiten?

sprachen der welt hueber Max Hueber Verlag
8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30

Arbeitsbuch für den Sachunterricht in der Grundschule — neu

von F. Bahl, G. Fahrenberger, G. Schopf

Band 1 (vom 2. Schuljahr an)	6,40	(MD-Nr. 1561)
Schülerarbeitsheft	3,20	(MD-Nr. 1564)
Lehrerband	5,80	(MD-Nr. 156)
Band 2 (vom 3. Schuljahr an)	7,80	(MD-Nr. 1562)

Der Band für das 4. Schuljahr ist in Vorbereitung.

Dieses moderne Arbeitsbuch führt zu einer neuen inhaltlichen Bestimmung des Sachunterrichts. Es enthält Themen aus dem sozialkundlichen, geographischen, biologischen und physikalischen-technischen Bereich.

Das Schülerbuch stellt Hilfen bereit, damit der Schüler selbsttätig Wissen und Kenntnisse erwerben kann. Das Schülerarbeitsheft dient der schriftlichen Fixierung der Unterrichtsergebnisse. Der Lehrerband enthält die ausführliche Darstellung jeder Unterrichtseinheit mit didaktischen Überlegungen und methodischen Hinweisen.

Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule — neu

Lehrgang von Kay Spreckelsen unter Mitarbeit von B. Beens und W. Peisker

Physikalisch/chemischer Lernbereich

1. Schuljahr: **Stoffe und ihre Eigenschaften**

Lehrgang	7,80	(MD-Nr. 1425)
Schülerarbeitsheft	2,20	(MD-Nr. 1435)

2. Schuljahr, 1. Teilband

Wechselwirkungen und ihre Partner

Lehrgang	Druck	(MD-Nr. 1426)
Schülerarbeitsheft	Druck	(MD-Nr. 1436)
Materialsammlung (für 34 Schüler)	ca. 136,—	(MD-Nr. 8456)

2. Schuljahr, 2. Teilband

Veränderungen und Erhaltung — Vorb. (MD-Nr. 1427)

Auch für das 3. und 4. Schuljahr werden Einheiten entwickelt.

Der Lehrgang bringt ein neues didaktisches Konzept zur Erschließung des physikalisch-chemischen Lernbereiches für die Grundschule, basierend auf der Struktur dieser Disziplinen. Er stellt grundlegende Begriffe und Prinzipien bereit, macht die Schüler mit den Verfahren des Messens und Vergleichens vertraut und entwickelt ein methodisches Verständnis zur Untersuchung abgeschlossener Systeme.

Ausführliche Information auf Wunsch.

Unsere Anschrift: Verlag Moritz Diesterweg, 6 Frankfurt (Main), Hochstraße 31, BRD

Diesterweg

Göbel-Schlemper

Strukturübungen im Kontext

Zusatzprogramm für den Unterricht an Ausländer
in der Klasse oder im Sprachlabor:

4 Tonbänder mit 49 Texten und Dialogen
Laufzeit ca. 180 Minuten, 9,5 cm/sec.
(Best.-Nr. 1004) DM 200,—

Lehrerhandbuch:
84 Seiten, broschiert (Best.-Nr. 1005) DM 13,80

Schülertexte:
Loseblattausgabe, 56 Blatt in Mappe (Best.-Nr. 1006) DM 8,—

In Vorbereitung:
Laborübungen zu Text 1—10
3 Tonbänder
Laufzeit ca. 120 Minuten, 9,5 cm/sec. Herbst 1971

Laborübungen zu den Texten 11—20,
21—30, 31—40 und 41—49

Die „Strukturübungen im Kontext" bieten die Gelegenheit, Situation und Kontext in den Unterricht einzubauen. Es handelt sich dabei sowohl um dialogische als auch um erzählende Darstellungen von Alltagssituationen, wobei jeweils so intensiv wie möglich, aber auch so natürlich und motiviert wie möglich ein grammatisches Problem behandelt wird.

Julius Groos Verlag
6900 Heidelberg 1
Postfach 629

NEU

Langenscheidts Wortschatz-Kartei

Englisch I **Englisch II**

Französisch I **Französisch II**

Je 1000 Karten (4 × 10 cm), im Spezial-Karton, 12 × 20 × 5 cm, DM 12,80

Die Karteien Englisch I und Französisch I bringen die 1000 wichtigsten Wörter und die Karteien Englisch II und Französisch II das zweite Tausend der wichtigsten Wörter der jeweiligen Sprache. Diese Wortschatz-Karteien basieren auf den neuesten wissenschaftlichen Worthäufigkeitszählungen und sind in sich alphabetisch geordnet und durch Markierungen differenziert.

Auf der Vorderseite der Kärtchen befindet sich das fremdsprachige Wort mit Lautumschrift, auf der Rückseite steht die deutsche Übersetzung.

Durch die spielerische Handhabung, das Drehprinzip und die große Schrift bildet die Kartei einen stärkeren Anreiz zum Lernen als monotone Vokabelgleichungen in Vokabelheften oder kleingedruckte Wörterverzeichnisse in Lehrbüchern.

Prüfungsexemplare stellen wir Fachlehrern gern zur Verfügung. Schreiben Sie an: Langenscheidt KG, 8 München 23, Neusser Straße 3.

LANGENSCHEIDT

Soeben erschienen:

Auf deutsch bitte!

Band 2

von Morten Lund und Palle Heinsen

124 Seiten mit zweifarbigen Zeichnungen im Text, kart. DM 11.—, Hueber-Nr. 1126

Dazu sind in Vorbereitung bezw. geplant:

22 farbige Diapositive zur audio-visuellen Einführung der ersten vier Lektionen (Hueber-Nr. 4.1126) — Tonbänder mit der Aufzeichnung sämtlicher Lehrbuchtexte (Hueber-Nr. 5.1126) — Sprachlaborübungen: Tonbänder (Hueber-Nr. 6.1126) und Textheft (Hueber-Nr. 7.1126) — Lehrerheft (Hueber-Nr. 2.1126) — Übungsheft (Hueber-Nr. 3.1126) mit Schlüssel (Hueber-Nr. 15.1126) — Glossare: Englisch (Hueber-Nr. 12.1126), Französisch (Hueber-Nr. 13.1126) und Spanisch (Hueber-Nr. 14.1126) — Leseheft 1 (Hueber-Nr. 22.1126) und Leseheft 2 (Hueber-Nr. 23.1126).

„Auf deutsch, bitte!" ist ein audio-visuelles Unterrichtswerk in vier Bänden für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache an Primar- und Sekundarschulen (im Alter zwischen 10 und 18 Jahren).

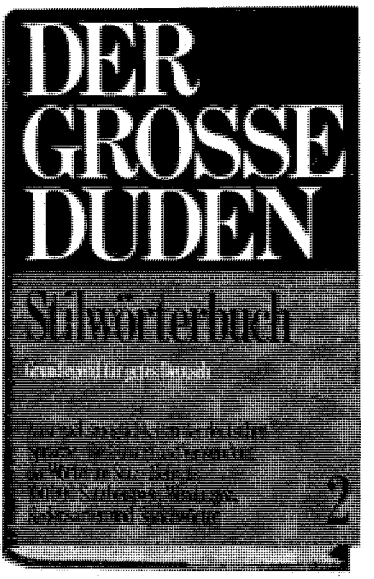
Band 1 von Dora Schulz, Heinz Griesbach und Morten Lund erschien 1969, der Großteil des Ergänzungsmaterials 1970.

Band 2 greift in den ersten vier Lektionen die audio-visuellen Abschnitte von Band 1 nochmals auf. Die weitere Bebilderung beschränkt sich auf die Darstellung von Gesamtsituationen und Bildleisten. Ab Lektion 4 des 20 Abschnitte umfassenden Lehrbuches werden pro Lektion zwei Texte angeboten, ein Übungstext und ein frei gestalteter Lesetext. Thematisch sind die Dialoge und Erzähltexte dem Erlebnisbereich von etwa 15 Jährigen angepaßt. Die Morphologie wird systematisch in übersichtlichen Aufstellungen und einfachen Paradigmen dargeboten. Die Übungskomplexe sind kommunikativ-synthetischer Art, wodurch die Lerneffektivität gesteigert wird.

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30



Der Stilduden im neuen Stil

Die Neuauflage des Duden-Stilwörterbuchs präsentiert sich als ein umfassendes Nachschlagewerk über die Verwendung der Wörter im Satz und die Ausdrucksmöglichkeiten der deutschen Sprache. Durch Vergrößerung des Satzspiegels und Erweiterung des Umfangs konnten mehrere Tausend neuer Stichwörter, Satzbeispiele und Redewendungen aufgenommen werden. Alle Artikel sind neu und systematisch gegliedert worden, und zwar nach der Bedeutung des Wortes und seiner Verwendung im Satz. Alle Artikel bauen auf den inhaltlich sinnvollen und grammatisch richtigen Verknüpfungen (Syntagmen) auf. Bei allen Verben werden die Abhängigkeitsverhältnisse dargestellt (Valenzangaben). Alle festen Verbindungen und Redewendungen sind – im Druck abgehoben – jeweils am Ende eines Artikels aufgeführt worden. Das Stilwörterbuch ist eine Fundgrube für idiomatisches Deutsch von der Dichtersprache bis zur derben Umgangssprache. Müssen Sie einen Aufsatz schreiben oder eine Rede halten? Haben Sie einen Antrag zu stellen oder Korrespondenz zu erledigen? Der Stilduden macht es Ihnen leicht!

Duden-Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Die Verwendung der Wörter im Satz. (Der Große Duden, Band 2). 6., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Bearbeitet von Günther Drosdowski unter Mitwirkung folgender Mitarbeiter der Dudenredaktion: D. Berger, M. Dose, J. Ebner, D. Mang, C. Schrupp, J. Werlin. 864 Seiten. In Leinen 18,50 DM.

Bibliographisches Institut Mannheim · Wien · Zürich

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 9 September 1971

XVIII. JAHRGANG SEPTEMBER 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Das Lokalbewußtsein an den Deutschen Schulen in Lateinamerika	H. Werner	Seite 221
Gibt es eine politische Standortbestimmung der deutschen Auslandsschule?	G. Ullmann	Seite 225
Die Entwicklung der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo seit 1966	M. Th. Overkott	Seite 229
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 235
Persönliche Nachrichten		Seite 237
Aus aller Welt		Seite 240
Buchbesprechungen		Seite 244
Zeitschriftenschau		Seite 248

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Das Lokalbewußtsein an den Deutschen Schulen in Lateinamerika

Von Harry Werner, Buenos Aires

Die „Carretera Panamericana" haben Filmemacher „Traumstraße der Welt" genannt. Folgte man solcher hyperbolischen Nomination, so könnte die südliche Verlängerung jener kontinentalen Autostraße in Chile auf 570 km Länge den Namen „Deutsche Schulstraße" erhalten, reihen sich doch an ihr noch heute elf Orte mit Deutschen Schulen auf: Los Angeles, Temuco, Gorbea, Valdivia, La Unión, Osorno, Purranque, Frutillar, Llanquihué, Puerto Varas und Puerto Montt. Vor eineinhalb Jahrzehnten wären noch die Schulorte Lautaro, Loncoche und Paillaco hinzugekommen.

Suchte ein interessierter Reisender prägnante Informationen über jede dieser Schulen und führte er unter dieser Absicht Gespräche mit Repräsentanten der örtlichen deutschen Schulgemeinden, so fände er neben allgemeinen Übereinstimmungen in den Erziehungszielen auch gravierende Unterschiede heraus, wie hinsichtlich der Einschätzung des lokal sich wandelnden Bildungsstrebens und der institutionellen Einzugsvoraussetzungen sowie der Auffassungen über die Beanspruchung der Schüler, vor allem im Deutschen. Schon die Vertreter der vollausgebauten Schulen ließen in ihren Äußerungen die lokalen Bedingtheiten leicht erkennen. In Temuco scheint das Selbstbewußtsein weiterhin im Grenzland angesiedelt zu sein, herkömmliche Lebensformen der mitteleuropäischen Einwanderer werden von ihren Nachfahren noch solidarisch behauptet, eingeschränkt auch die deutsche Sprache. Anders in Valdivia: dort hat sich die kollektive Schubkraft der deutschen Einwanderer in über einem Jahrhundert wirtschaftlichen Aufbaus abgeschwächt, dies auch unter den Folgen verheerender Erdbeben — das „Valdivianer-Deutsch" belegt im sprachlichen Bereich den Verschleiß, und das Interesse der deutschsprachigen Führungsgruppe von der Schule zur jungen „Universidad Austral" verlagert. Dagegen ist in Osorno die Deutsche Schule seit 1854 die hervorragende Gemeinschaftseinrichtung der deutschen Einwanderer generationenlang geblieben, jetzt getragen durch großbürgerliche Selbstsicherheit, orientiert an einem beinahe elitären Schulbewußtsein, das sich durch den bislang in Stadt und Provinz dominanten Einfluß deutschsprachiger Familien begründet findet.

Derartige ortsgebundene Vorstellungen treten selbst im schmalen Bereich Südchiles stark in Erscheinung, obwohl die dortigen Deutschen Schulen dem Ursprung und der allgemeinen Zielsetzung nach gleichartig sind, sie seit Jahrzehnten dem Systemzwang des nationalen Schulwesens unterliegen, infolge langfristiger Koordinationsbemühungen überregionaler Stellen in ihrem deutschsprachigen Unterrichtsprogramm aufeinander abgestimmt sind und unter den gleichen kulturpolitischen Zielsetzungen der Bundesrepublik Deutschland seit zwei Jahrzehnten gefördert werden. Wie wirksam die der örtlichen Schultradition verhafteten Auffassungen sind, zeigt sich auch an den vermittelten Lehrern, die beispielsweise als

Temucaner, Valdivianer oder Osorniner Kollegiumsgruppe ein stärkeres Eigengepräge besitzen, als dies bei vergleichbaren innerdeutschen Lehrerschaften der Fall ist.

Wenn man bedenkt, daß jetzt in Lateinamerika über 170 Deutsche Schulen mit insgesamt 45 000 Schülern bestehen, in vierzehn Staaten mit einem recht verschiedenartigen nationalen Bildungswesen ansässig, auf fast 6000 km in Nord-Süd-Richtung verteilt, vereinzelt oder gestreut angesiedelt, als Dorf- oder Großstadtschule entwickelt, mit einer Geschichte von über einhundert oder auch nur wenigen Jahren, so läßt sich bereits erahnen, welche Mannigfaltigkeit nicht nur ihre Unterrichtsorganisation, sondern auch ihr örtliches Funktionsverständnis ausweisen. Für das deutschsprachige Schulwesen in Lateinamerika stellt daher das Lokalbewußtsein gleichermaßen ein konstitutives Element dar, wie es überhaupt als Strukturmerkmal der sozio-kulturellen Entwicklung auf diesem Halbkontinent erkannt und anerkannt werden muß (vgl. Frank Tannenbaum, Ten Keys to Latin America, 1959).

Der Ursprung des lokalen Eigenbewußtseins liegt in der Gründungssituation der Schulen, ihrem Beginn in der Abgeschiedenheit. Diese ist nicht allein geographisch zu sehen, wie etwa beim Entstehen der einzelnen Kolonistenschulen in den brasilianischen Südstaaten Santa Catarina und Rio Grande do Sul während des 19. Jahrhunderts, sondern sie stellt die Gegebenheit für jede Gründung einer Sprachgruppen-Schule dar, einer deutschsprachigen Unterrichts- und Erziehungsstätte im umfassenderen spanisch- bzw. portugiesischsprachigen Kulturraum. Unwirtlich sind zwar die Lebensverhältnisse im Urwald, doch auch das „ambiente" in den größeren Ansiedlungen, Gemeinden und Städten bietet sich auf lange Zeit anders- und fremdartig dar; zwischen den Lebensgewohnheiten der deutschen Einwanderer und denen der indianischen oder mestizischen Bevölkerung und denjenigen der alteingesessenen „großen Familien" bestehen erhebliche Unterschiede. Das Bewußtwerden als „deutsche Kolonie" ist Bestandteil der frühen Geschichte der Schulen. Welche grundlegende Bedeutung die geistige Situation der Gesondertheit, der Vereinzelung und Selbständigkeit besitzt, zeigt sich noch an späten Gründungen, wie z. B. der Pestalozzi-Schule in Buenos Aires im Jahre 1934, der einzigen Schule an der „humanistischen Front".

Dieses bodenständige Bewußtsein von der institutionellen Eigenheit wird bis in die Gegenwart durch den autochthonen Gegensatz von Metropole und Provinz mitbestimmt. In Lateinamerika drückt sich die beherrschende Stellung der Hauptstadt gegenüber den Provinzen bereits in den Einwohnerzahlen aus: in Groß-Buenos Aires und Montevideo wohnen ein Drittel, in Santiago de Chile ein Viertel und in Caracas ein Fünftel der Gesamtbevölkerung des Landes. Die Nähe der Zentralbehörden, die anregende engere Nachbarschaft zu kulturellen Einrichtungen, die internationales Ansehen genießen, die Konzentrierung jüngerer deutschsprachiger Familien, die bessere Informationslage verleihen i. a. den Schulen in der Hauptstadt einen Vorsprung bei geistigen Bewegungen, wie es Reformen sind. Auch ist der Gegensatz zwischen hauptstädtischer, provinzieller und ländlicher Lebensform manchenorts noch unaufhebbar — in Paraguay stellen die Goethe-Schule in Asunción einerseits und die deutschsprachigen Kolonie-Schulen im Alto-Paraná-Gebiet bzw. im Chaco andererseits eindrucksvolle Konfrontationen für Unterricht und Schulleben dar.

Bei der lokalen Bewußtwerdung vieler Provinzschulen in den weiträumigen Staaten wirkt nach, daß die verkehrsmäßige Erschließung des Landes nur mühsam voranging und noch gegenwärtig nicht abgeschlossen ist. Geographische Barrieren trennten lange weite Regionen von der Hauptstadt, was sich in einer Art kultureller Autonomie auswirken konnte. Schulentwicklung und -selbstverständnis sind von derartigen regionalen Sonderheiten mitgeprägt; man findet solche unabhängig gewonnenen Schulauffassungen institutionell manifestiert z. B. in Kolumbien zwischen dem „Colegio Andino" in Bogotá und der Deutschen Schule in Barranquilla, in Peru zwischen der Humboldt-Schule in Lima und der „Deutschen Schule Max Uhle" in Arequipa. Bei den vier Schulstädten in Bolivien mit ihren kleinen deutschsprachigen Gruppen sind als Bewußtseinsinhalte noch vorgegeben, daß die große Deutsche Schule „Mariscal Braun" zwar am Regierungssitz La Paz, die kleinere aber in Sucre, der verfassungsmäßigen Hauptstadt des Landes, ihren Platz hat, was mehr als eine Nuancierung des Lokalkolorits bedeutet.

Daß die Ferne der Provinz, das Dasein in der Vereinsamung und Eingeschränktheit äußerstenfalls die Gefahr pädagogischen Separatismus zur Folge haben kann, ist leicht einzusehen. Für die einzelne Schule weniger nachteilig scheinen auf den ersten Blick partikularistische Tendenzen zu sein, die Ausfluß eines starken Lokalpatriotismus sind, doch erschweren solche einzelgängerischen Absichten, auf engerem Raum untergebracht, in zunehmendem Maße die Bemühungen um eine bildungsökonomisch begründete und zukunftorientierte Konzentrierung zweisprachiger Unterrichtsarbeit. Wäre es z. B. nicht vernünftig, die kaum mehr als 200 deutschsprachigen Kinder in der süddchilenischen Provinz Llanquihué, die jetzt auf vier Primarschulen verteilt unterrichtet werden, die durchschnittlich nur 15 Straßenkilometer voneinander entfernt sind, in einer Zentralschule unter optimalen Bedingungen zu versammeln? Zur Erhellung des dortigen Lokalbewußtseins wäre es auch erforderlich, die Fragestellungen aus dem kaum bestimmbaren Bereich der herkömmlichen Bedürfnisse in das abmeßbare Feld der gegenwärtigen Nachfrage zu verlagern.

Natürlich ist die Respektierung der „Schulindividualität" und ihres geschichtlichen Werdens eine wichtige Voraussetzung für ihr verständiges Begreifen. Daß jedoch das Lokalbewußtsein bereits übergreifende Inhalte sozialgeschichtlicher Herkunft in sich aufgenommen hat und damit zum Teil unabhängig von der Beachtung örtlicher Bedingtheiten zu erfassen ist, deckt der folgende Gedankengang auf.

Für ihre Deutsche Schule als institutionelles Mittel zur sprachlichen, geistigen, sozialen und beruflichen Selbstbehauptung bringen deutsche Schulgemeinde und „Kolonie", die häufig kongruent sind, lange Zeit erhebliche Opfer. Die Schule erscheint auch vielen hart arbeitenden Kolonisten als eine gut bedachte Investition, leben sie doch mit der Spruchweisheit, die den Generationen verheißt: „Der ersten den Tod, der zweiten die Not, der dritten das Brot". Mit dem Aus- und Aufbau der Deutschen Schule wachsen kollektives Selbstgefühl und Wertbewußtsein; Stolz über die vollbrachte Leistung nistet sich ein, er bringt im Guten ein hohes Schulethos hervor, das einzelne Familien manchmal durch Generationen bewahren, er kann sich jedoch auch mit Selbstzufriedenheit, Geltungsbedürfnis oder Kirchturmpolitik später zum Schlimmen wenden. In der Folge zweier Weltkriege gehen in den meisten Städten die Aufwendungen von seiten der deutsch-

sprachigen Gemeinschaft zurück, doch bewirkt das Schulgeldaufkommen einer dort nunmehr in Sprache, Abstammung und Bildungsinteresse gemischten Elternschaft, die an einer Privatschule weniger anonym als an fiskalischen Einrichtungen auftritt, eine neuartige Teilhabe am Lokalbewußtsein sowie dessen Verwandlung. Neben den zeitweiligen Partizipanten treten vor allem einheimische Gönner und Freunde hervor, die die Deutsche Schule gerade in Krisenzeiten vor staatlichen Zu- und Eingriffen zu schützen suchen, um sie in ihrem Bestand als integrierende Bildungseinrichtung örtlich zu sichern.

Mit einer solchen Inanspruchnahme wird in den Städten eine Schulauffassung deutlich, die mit bürgerlichem Standesbewußtsein durchsetzt ist. Von der Jahrhundertwende an bildet sich in Lateinamerika eine Mittelschicht heraus, deren Expansion, wenn auch in den einzelnen Ländern von unterschiedlichem Umfang und politischem Belang, anhält. Das Großbürgertum ist bestrebt, mit der alten Oligarchie gleichzuziehen, es wählt für die Erziehung seiner Kinder vor allem die Schulen angesehener katholischer Ordensgemeinschaften. Für die städtische Mittelschicht wird die Deutsche Schule als partikulare Einrichtung, als Vermittlerin europäischer Lebensauffassungen und als leistungsfähige Lehranstalt zunehmend attraktiv. In den großen Städten mit mehreren konkurrierenden Schulen erweist sich die Institutsbezogenheit des Lokalbewußtseins; schon die soziologisch unterschiedlich beschaffenen Einzugsgebiete, wie in Groß-Buenos Aires an der Nord- und Südstrecke der Stadtbahn, prägen und fixieren die eigenartigen Auffassungen. Die Modifizierung des urbanisierten Schulbewußtseins ist ein Ergebnis der lateinamerikanischen Sozial- und Geistesgeschichte im ersten und zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts. Dieses Resultat ist unter den entwicklungspolitischen Notwendigkeiten der 70er Jahre sorgfältig zu überprüfen, da sich mögliche Gefährdungen abzeichnen: eine Abschätzung der einzelnen Schule als Bestandteil einer Dekorationskultur oder gar ihre Abwertung als Hindernis der beginnenden sozialen Mobilität.

Der ortseigene Verbund herkömmlicher pädagogischer Meinungen und Auffassungen, kollektiven Bildungsstrebens und lokaler oder regionaler Schulerwartungen stellt sich gegenüber den kulturpolitischen Bemühungen der Bundesrepublik Deutschland als Realität dar. Da die amtliche Förderung der Deutschen Schulen in Lateinamerika rationalisiert und ihr Effekt darauf eingerichtet werden muß, daß sich die deutschsprachigen Bildungseinrichtungen an den geistigen und gesellschaftlichen Erfordernissen der Gegenwart sowie denjenigen der deutbaren nahen Zukunft orientieren, findet sich das Lokalbewußtsein der Schulen unausweichlich herausgefordert. Seine Gleichschaltung oder gar seine Beseitigung liegen heute weder in den deutschen amtlichen Absichten noch würde ein solches Verfahren den sich verändernden Gesamtverhältnissen Rechnung tragen. Andererseits setzen die erforderlichen Strukturveränderungen wie überhaupt der Reformprozeß voraus, daß die ortsgebundene Schulmentalität in ihren Gründen und Schichten erhellt wird, daß sie ihre Tabus aufgibt, daß nötigenfalls ihre Erstarrungen gelockert und ihre Verkrustungen abgelöst werden. Im Lokalbewußtsein der Schulen Ortssinn und Weltaufgeschlossenheit, Beständigkeit und Wandlungsfähigkeit neu miteinander zu verbinden, darin liegen Aufgabe und Chance unserer Tage.

Gibt es eine politische Standortbestimmung der deutschen Auslandsschule?

Von Dr. Georg Ullmann, Quilpué (Chile)

Auf der 65. Jahrestagung des Vereins deutscher Lehrer in Chile Ende April 1971 wurde von einer Gruppe junger aus der Bundesrepublik vermittelter Lehrer die Forderung nach einer politischen Standortbestimmung der deutschen Auslandsschule erhoben. Diese Forderung einfach zu ignorieren würde jenen nicht gerecht, die aus einer teilweise schockierenden Konfrontation mit der gesellschaftspolitischen Wirklichkeit der Auslandsschule ernsthaft um einen Ausweg aus ihrer Ratlosigkeit bemüht sind. Wir wollen unterstellen, daß diese Fragestellung nicht nur für Chile gilt, sondern für alle Länder der Dritten Welt, in denen sich deutsche Auslandsschulen befinden, für jene Länder vor allem, in denen sich der Druck der Massen gegen die bisherigen gesellschaftlichen Zustände und Traditionen richtet. Man möge auch nicht dem Trugschluß erliegen, daß unsere jungen Lehrer nur unter dem Aspekt des Anreizes der Auslandszulage oder aus Abenteuerlust eine Auslandsverpflichtung eingehen, sondern viele gehen in der Überzeugung hinaus, gerade in die Länder der Dritten Welt, um zumindest im pädagogischen Bereich einen Beitrag zur Entwicklung des Landes leisten zu können.

Es ist ja nicht mehr unbekannt, welche Rolle dem Bildungswesen bei dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß dieser Länder zukommt. In den Ländern Lateinamerikas gilt die Schule heute außerdem als wichtigstes Instrument zur nationalen Integration der heterogenen Bevölkerung, ein für den südamerikanischen Subkontinent bedeutsamer Faktor, indem sie, die Schule, eine einheitliche Sprache und gemeinsame Wertvorstellungen zu vermitteln in der Lage ist. Eine bessere Schulbildung der Massen ist die Voraussetzung für die Steigerung von Leistung und Produktion, ist die Grundlage für den Zugang zu gehobenen Stellungen im öffentlichen und wirtschaftlichen Leben, ohne sie ist eine Entwicklung zur Leistungsgesellschaft undenkbar, und sie gilt heute daher als gewinnbringende Investition. Hieraus erklären sich die Schlüsselrolle des Erziehungswesens bei allen Reformplänen und auch die rigorosen Anstrengungen für eine allgemeine Reform des Bildungs- und Erziehungswesens in verschiedenen Ländern Lateinamerikas.

Nehmen wir als Beispiel Chile, das zum Modellfall für ganz Lateinamerika geworden ist, neuerdings nicht nur im Bereich des Erziehungswesens. Die im Jahre 1965 eingeleitete Reform des allgemeinbildenden Schulwesens soll bewußt und unmittelbar auf die soziale und wirtschaftliche Entwicklung des Landes hinarbeiten. Deshalb wurde die alte Gliederung des chilenischen Schulwesens durch eine neue abgelöst. Die alte Sekundarschule war eindeutig eine Privilegiertenschule. Da sich die soziale Entwicklung in raschem Fluß befindet, wollte man diesen Prozeß durch die reformierte Schule, deren Lehrinhalte sich ebenfalls den sozialen, wirtschaftlichen und geistigen Veränderungen angepaßt haben und moderne pädagogische Erkenntnisse berücksichtigen, in geordnete und überschaubare Bahnen lenken und durch eine entsprechende Erziehung diesen Prozeß beschleunigen. So ist nach dem Willen der Schulreformer die neue Sekundarstufe zu einer Anstalt geworden, in der die Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, wenn sie die entsprechende Begabung aufweisen, die ihrem Alter ge-

mäße Schulbildung erhalten sollen. Damit ist die höhere Schulbildung kein Privileg einer bestimmten Gesellschaftsschicht mehr, in der Schule zumindest ist die soziale Integration der Bevölkerung erreicht! Aber man muß wissen, daß in Chile mehr als ein Drittel aller Sekundarstufenschüler Privatschulen besuchen, da die staatlichen Schulen den Massenandrang schulpflichtiger Kinder und der Schüler, die eine weiterführende Schule besuchen wollen, nicht bewältigen können, wobei neben dem quantitativen Problem qualitative Mängel auftreten. Zwar ist das Privatschulwesen in Chile integrierender Bestandteil des nationalen Schulwesens, insofern hat die Schulreform in bezug auf die neue Gliederung und pädagogische Zielsetzung ebenfalls Einzug in die Privatschulen gehalten, aber da sie in ihrer überwiegenden Mehrheit Privatschulen sind, die Schulgeld erheben, stellen sie in den Augen des Staates ein Hindernis auf dem Wege zur sozialen Integration seiner Bevölkerung dar, verhindern damit eines der wesentlichen Ziele der chilenischen Schulreform.

Die deutschen Auslandsschulen in Chile gehören zu den Privatschulen, die Schuldgeld erheben. Und hier fängt im Grunde die Konfrontation des Lehrers mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit an. Der entsandte Lehrer muß feststellen, daß das demokratische Prinzip der gleichen Bildungschance für alle an der deutschen Auslandsschule nicht existiert. Die Höhe der Schulgelder und die sonstigen finanziellen Anforderungen stempeln die deutschen Schulen im Ausland als Schulen der „Reichen" ab, sie sind Schulen der Privilegierten — und daher natürlich in zunehmendem Maße politischen Angriffen ausgesetzt. Er muß ferner feststellen, daß die Vergabe von Stipendien oft nicht nach sozialer Bedürftigkeit oder nach dem Leistungsprinzip erfolgt, sondern nach recht „eigenwilligen" Praktiken. Solange die deutschen Auslandsschulen in ihrer Exklusivität verharren, stellen sie keinen Beitrag zur sozialen Integration der Bevölkerung ihres Gastlandes dar. In den Augen der Regierungen in diesen Ländern sind sie daher nichts anderes als reaktionäre Institutionen, und der aus Deutschland kommende Lehrer muß mit Erbitterung feststellen, daß, solange sich die Bundesrepublik zu den Auslandsschulen in ihrer jetzigen sozialen Struktur bekennt, ihr demokratischer und sozialer Grundcharakter unglaubwürdig bleibt.

Hinzu kommt, daß die kleineren deutschen Auslandsschulen modernen pädagogischen Ansprüchen längst nicht mehr gewachsen sind. Da sie sich nicht mehr als leistungsfähige Schulen präsentieren, ist ihr Bildungsauftrag, ja ihr eigentlicher Sinn in Frage gestellt. Deshalb wird ja seit einiger Zeit auch von amtlichen Stellen in der Bundesrepublik die Konzentration von schulischen Einrichtungen im Ausland zu modernen, leistungsfähigen und dem Zeitgeist gerecht werdenden Bildungsstätten gefordert. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hat hier „wünschenswerte Modellstrukturen" entwickelt.

Es besteht gar keine Frage, daß sich engagierte Lehrer für diesen Umwandlungsprozeß mit Überzeugung einsetzen; sie stoßen dabei leider nur zu wenig auf Gegenliebe bei den betroffenen Schulvorständen, deren Verhältnis zur Bundesrepublik oft recht unklar und aus Gründen der Opportunität bestimmt ist. Und da der vermittelte Lehrer immer noch Privatangestellter eines Schulvereinsvorstandes ist, muß es notwendigerweise zu unliebsamen Reibungen kommen. Wenn dann schließlich noch der vermittelte Lehrer im Unterricht feststellen muß, daß das heutige Deutschlandbild seiner Schüler weitgehend bestimmt wird von der

Auffassung, daß die Bundesrepublik ein reiches Land ist, das die Geldwünsche aller zu erfüllen in der Lage sei, dann kann es gar nicht überraschen, wenn die Forderung nach einer politischen Standortbestimmung der deutschen Auslandsschule laut wird.

Steht also der augenblickliche soziale Status der deutschen Auslandsschulen im Widerspruch zu der Forderung, daß die Gebundenheit an eine privilegierte Schicht politisch nicht mehr vertretbar ist, und das scheint mir zur Zeit die Hauptursache des politischen Ärgernisses zu sein, so steht der Auslandslehrer einem noch viel größeren Problem gegenüber, mit dem vor allem viele unserer jungen Lehrer nicht mehr zurechtkommen. In den Hinweisen für das Auslandsschulwesen des Auswärtigen Amtes vom Oktober 1964 (Anm.: haben immer noch Gültigkeit) heißt es auf Seite 14 unten unter Absatz n) „Verhältnis des Auslandslehrers zum Gastland" u. a.: „... Ferner sollte es selbstverständlich sein, die Sitten und Gebräuche des Gastlandes zu respektieren und sich nicht in dessen politisches Leben einzumischen".

Nun ist aber jede Schule, demnach auch die deutsche Auslandsschule, eine gesellschaftliche Einrichtung. Weiter ist jede Gesellschaft an sich politisch. Politik ist die Gestaltung des öffentlichen Lebens des „Gemeinwesens". Die politische Bildung verbindet diese Erkenntnis mit dem Bewußtsein von der Eigenständigkeit des Menschen als Person und dem Engagement für eine Politik, die die Freiheit und Würde des Menschen respektiert. Indem die Schule zu einem solchen Wissen und zu einer solchen Bildung erzieht, ist sie eminent politisch. Jedes Bildungsziel der Schule hat unter diesen Voraussetzungen einen politisch-sozialen Akzent. Es wird ja ausdrücklich in den deutschen Lehrplänen gefordert, daß in allen Fächern, die in der Schule unterrichtet werden, das Prinzip der politischen Bildung und Erziehung zu gelten habe, mit dem Ziel, Einsichten in die Grundverhältnisse des öffentlichen Lebens und die Probleme seiner Gestaltung zu verschaffen. Es geht hierbei auch um die Vorstellungen über die gerechteste und beste Politik, mit ihrer Kritik und ihren Interessen. Das setzt jedoch Lehrer voraus, die sich unablässig um einen klaren und begründeten eigenen politischen Standort bemühen und im Unterricht dazu bekennen. In dem Sinne ist der Lehrer als Lehrender ein politischer Mensch.

Bekennt sich der vermittelte Lehrer zu dieser in einem demokratischen Rechts- und Verfassungsstaat selbstverständlichen Rolle des Erziehers und Lehrenden in der Schule, muß er notwendigerweise bei Respektierung des obigen Hinweises in einen ernsthaften inneren Konflikt geraten. Die deutsche Auslandsschule ist ja ebenfalls keine von der Gesellschaft isolierte Institution, und wenn man berücksichtigt, welche politische Aufgabe die Schule als gesellschaftliche Institution in den Ländern der Dritten Welt zu übernehmen hat, so erscheint es beinahe unmöglich, nicht in eine Konfliktsituation zu geraten.

Geradezu problematisch aber wird für den vermittelten Lehrer die Situation dann, wenn er an einer Auslandsschule unterrichtet, die in eine Gesellschaft integriert ist, die ein weltanschauliches System in der Politik durchsetzen will oder durchgesetzt hat, das einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung widerspricht. In dem Augenblick, wo sich der vermittelte Lehrer den vom Staat geforderten Lehrinhalten aufgrund seiner politischen Grundeinstellung widersetzt, indem er diese Forderung ignoriert (auch das Gegenteil ist natürlich möglich), beginnt be-

reits die Einmischung in die innere Politik eines Landes. Das ist eine scheinbar ausweglose Situation, aus der heraus die Frage nach einer politischen Standortbestimmung der deutschen Auslandsschule mehr als verständlich ist. Jedenfalls kommt man hier nicht mehr mit der bloßen Empfehlung, „sich nicht in das politische Leben des Gastlandes einzumischen", auf die Dauer aus.

Andererseits ist zu erkennen, daß viele vermittelte Lehrer mit einer falschen Vorstellung über die Funktion einer Auslandsschule hinausgehen. An anderer Stelle wurde schon gesagt, daß eine einfache Übertragung von Verhältnissen im Heimatland einschließlich der Rollenfunktion des Lehrers auf die des Gastlandes unkritisch ist und zu Fehlhaltungen und Fehlurteilen führen muß. Das, was man von der politisch bildenden Funktion der Schule im Heimatland, der Bundesrepublik also, erwartet, kann niemals eine deutsche Schule im Ausland als Aufgabe übernehmen. Dazu sind die Standorte im umfassenden Sinn eben zu unterschiedlich. Sie sind und können keine deutschen Schulen im Sinne des Wortes sein; an ihnen können und sollen die Schüler nicht zu deutschen Staatsbürgern erzogen werden.

Der politische Standort der deutschen Auslandsschule ist nur zu verstehen im Rahmen der deutschen auswärtigen Kulturpolitik „im Sinne einer internationalen Kultur- und Gesellschaftspolitik" (vgl. Engelbart Onnen, „Deutsche Auslandsschulen und ihre Struktur im Rahmen einer deutschen Kulturpolitik im Ausland" in DdLiA, Heft 9/1970, S. 231). Diese Kulturpolitik „hat sich jeweils zu orientieren an den Bedürfnissen des Ziellandes", wobei man sich „wiederum darüber im klaren sein muß, an welche Zielgruppen sie sich als Adressaten und Partner wenden will" (aus der von-Stackelberg-Studie). Auswärtige Kulturpolitik kann sich nur als Friedenspolitik im weitesten Sinne manifestieren. Wenn man so will, kann von hier aus der politische Standort der deutschen Auslandsschule definiert werden.

Nützlich wäre für die Erhellung des hier aufgeworfenen Problem-Komplexes eine klare Definition der „prinzipiell veränderten Ziele und Funktionen einer deutschen Schule" im Ausland (in bezug auf Lateinamerika vgl. Hubert Klemp in DdLiA Heft 1/1971, S. 11 ff.). Es gibt zwar eine Anzahl guter Publikationen darüber, darunter die in diesem Artikel genannten Quellen, aber was der vermittelte Lehrer benötigt, so scheint mir, ist eine zusammenfassende Information über die Neuorientierung der auswärtigen Kulturpolitik und insbesondere des Auslandsschulwesens. Im Grunde sind darüber Worte genug gesprochen worden, auch von seiten der Politiker; viel wichtiger und notwendiger ist, da die Zeit drängt, eine baldige nennenswerte Änderung des Gesamtzustandes der deutschen Auslandsschule.

Die Entwicklung der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo seit 1966

Von Maria Theresia Overkott, Kairo

Die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo hat gegenwärtig 736 Schülerinnen; 170 im Kindergarten, 302 in der Unterstufe (Kl. 1—6), 138 in der Mittelstufe (Kl. 7—9), 126 in der Oberstufe (Kl. 10—12). 98 % der Mädchen, die die Schule besuchen, sind Ägypterinnen.

An der Schule arbeiten 7 Schwestern: 4 in der Unterstufe, 1 in der Mittelstufe, 1 als Leiterin des Kindergartens und 1 als Leiterin der Schule; 16 vermittelte Lehrkräfte: 2 Kindergärtnerinnen, 4 Volksschullehrerinnen, 6 Realschullehrer (innen), 4 Gymnasiallehrer(innen); 6 Ortskräfte mit abgeschlossener deutscher Ausbildung: 4 Volksschullehrerinnen und 2 Gymnasiallehrerinnen; außerdem unterrichten 30 ausländische bzw. andere Ortskräfte.

Bis zur 10. Klasse werden alle Fächer des deutschen Stundenplans in deutscher Sprache unterrichtet. In der Landessprache haben die Schülerinnen den Fachunterricht im Arabischen, in Erdkunde, Heimatkunde, Geschichte und Religion.

Was hat sich seit 1966 an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo geändert?

Der Auf- und Ausbau der Schule vollzog sich im sprachlichen und mathematischen Zweig, Kl. 11 und Kl. 12, bis zur ägyptischen Reifeprüfung, der Tawgihia.

In den letzten drei Jahren bestanden 71 Kandidatinnen die Tawgihia, und 18 Schülerinnen erhielten eine monatliche Studienbeihilfe für besonders gute Leistungen.

1967/*1968*	1. Tawgihia im sprachlichen Zweig	Schülerinnen: 13
1968/*1969*	2. Tawgihia im sprachlichen Zweig	Schülerinnen: 16
1969/*1970*	3. Tawgihia im sprachlichen Zweig	Schülerinnen: 26
1969/*1970*	1. Tawgihia im mathematischen Zweig mit ägyptischen Lehrern in den naturwiss. Fächern	Schülerinnen: 16

In der Klasse 12 m bereiten sich 15 Schülerinnen auf die Tawgihia vor und 28 in der Klasse 12 s.

Im sprachlichen Zweig mußten sich drei Lehrer(innen) jeweils in ein Prüfungsfach mit staatlich vorgeschriebenem Unterrichtsprogramm einarbeiten, nämlich in Philosophie, Logik und Psychologie. Das wurde dadurch erschwert, daß die Bücher aus dem Englischen übersetzt werden mußten, z. T. von den unterrichtenden Lehrern selbst. Diese Mehrarbeit hatte jedoch zur Folge, daß bis jetzt diese Fächer in deutscher Sprache unterrichtet werden, wobei die Lehrer mit pädagogischem Geschick versuchen, die Gefahr zu umschiffen, daß auch diese Gebiete in der Landessprache erteilt werden. Wenn das geschähe, würde der Schule ein wichtiger erzieherischer Einfluß genommen. In Kl. 11 s ist es z. B. möglich, in Psychologie ein Sonderprogramm zu entwickeln, das dem Unterricht in Pädagogik an einem

deutschen Frauenberuflichen Gymnasium entspricht und bei den Schülerinnen großen Anklang findet. Die Themenkreise umfassen die Entwicklung des Menschen, speziell des Kindes, Erziehungs- und sexualpädagogische Fragen.

Für den mathematischen und sprachlichen Zweig mußten auch im Deutschunterricht Programme erprobt und entwickelt werden, wobei dieser Prozeß noch nicht abgeschlossen ist.

In der gesamten Schule wurden im Schuljahr 1967/68 im Deutschen, später auch in den deutschsprachigen Fächern, neue Lehrbücher eingeführt, es wurden Fachleiter ernannt, und eine gründliche Überarbeitung der Stoff- und Lehrpläne setzte ein. 1968 erhielt die Schule zum erstenmal eine Kunsterzieherin, eine Fachlehrerin für Musik und einen Sportlehrer.

Neben dem schon bestehenden Chor bildeten sich nun ein Orchester, eine Laienspielschar und eine Arbeitsgemeinschaft im Zeichnen. Im vergangenen Jahr gab die Schule 2 von den Schülerinnen gestaltete Festabende, zu denen jeweils etwa 2000 Gäste kamen; das Deutsche Kulturinstitut in Kairo hatte sich 1968 bei einer solchen Gelegenheit als zu klein erwiesen, so daß die Feiern in der Ewart Memorial Hall der Amerikanischen Universität stattfanden. Das hatte auch den Vorteil, daß im Foyer zum erstenmal Arbeiten der Schülerinnen aus dem Kunsterziehungsunterricht gezeigt werden konnten.

1969 erhielt die Schule eine neue Schulleiterin, im Oktober 1969 zum erstenmal eine stellvertretende Schulleiterin „in der Funktion einer pädagogischen Beraterin", 1970 bildete sich ein pädagogischer Ausschuß, zu dem die Schulleiterin, ihre Stellvertreterin, die Leiterin des Kindergartens, eine Kindergärtnerin und je ein(e) Vertreter(in) der Unter-, Mittel- und Oberstufe gehören. Sinn und Ziel dieses Ausschusses ist die engere Zusammenarbeit. Mit Hilfe des Auswärtigen Amts wurde 1967 mit dem Bau eines neuen Schultrakts begonnen, und schon zum Schuljahr 1968/69 konnten 20 Klassenräume bezogen und der neue Musikraum benutzt werden; die Arbeit am zweiten und dritten Bauabschnitt schreitet mächtig voran.

Welches ist das Ziel der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo?

1. Sie möchte den ihr anvertrauten Ägypterinnen eine gute Erziehung geben,
2. ihren Schülerinnen ermöglichen, zu studieren,
3. sie möchte auch von Deutschland her eine Anerkennung ihrer deutschsprachigen Leistungen erreichen.

Was versteht die Schule unter „guter Erziehung"?

Nach dem 1894 festgesetzten Lehrplan, der 1924 in der Zielsetzung noch für verbindlich angesehen wurde[1]) und der m. E. auch noch heute die Ansichten der Schwestern wiedergibt, obwohl er nicht erneuert wurde, verstehen die Schwestern unter „guter Erziehung" eine sittlich-religiöse Bildung, die Weckung und Entwicklung der Eigenschaften, die ein junges Mädchen und eine Frau haben sollte: die Bereitschaft zum Gehorsam, zur Höflichkeit, zur dienenden Liebe und Opferbereitschaft, zur Führung eines untadeligen Lebenswandels. Sie möchten aber auch

[1]) J. M. JC: Vierzig Jahre im Orient. Bericht über die Missionstätigkeit der Barmherzigen Schwestern vom hl. Karl Borromäus im Orient von 1884 bis 1924, J. P. Bachem, Köln.

zu „deutschem Ernst" und „deutscher Gründlichkeit" erziehen, und darunter verstehen sie die Erziehung zur Pünktlichkeit, zur Sauberkeit, zum Fleiß, zur Ausdauer und Zuverlässigkeit.

Was fordert die islamische Tradition von dem Mädchen?

Den Glauben an Gott, ferner, daß es unversehrt in die Ehe tritt und daß es sich als Frau dem Mann unterordnet und der Familie dient.

Diese Gedanken entsprechen im allgemeinen muslimischer wie christlicher Auffassung. Somit gibt es zwischen den Normen, die in der Schwesternschule gelten, und den Normen, die nach islamischer Tradition für die Erziehung des Mädchens gültig sind, keinen Konflikt. Und das ist auch ein Grund dafür, daß die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo einen solch guten Ruf genießt und daß sie von so vielen Ägypterinnen besucht wird.

Die Erziehung zur Pünktlichkeit, zur Sauberkeit, zur Disziplin und zur Zuverlässigkeit betrachten die Ägypter als einen Vorzug der Schule. Die ägyptischen Schülerinnen erfüllen die an sie gestellten Erwartungen, die in ihrer Gesellschaft nichts Selbstverständliches sind, im Sinne der sog. „self-fulfilling prophecy" (R. K. Merton).

Gelten diese Ziele auch heute noch für die ägyptische Schülerin, die als Glied einer sich wandelnden, mobilen Gesellschaft an der Problematik eines soziokulturellen Wandels beteiligt ist, der sich besonders auf die Stellung der Frau auswirkt?

In der Gesetzesverordnung Nr. 16 vom 19. 1. 1969 über das Privatschulwesen werden als Erziehungsziele die religiösen Ideale, die moralischen und sozialen Werte und die Erziehung zum guten Staatsbürger genannt.

Ohne Details vergleichen zu wollen, gelten diese Ziele auch heute noch. Kennzeichnend ist, daß die Bildung und Erziehung immer noch den Vorrang vor der Ausbildung hat.

Wenn die Deutsche Schule der Borromäerinnen auf die veränderte Stellung der Frau in der Gesellschaft Rücksicht nehmen will, hat sie heute eine doppelte Aufgabe:

1. die Erziehung zur Frau und mit modernen Erziehungsmethoden vertrauten Mutter,
2. die Entfaltung der Anlagen, die die Frau befähigen, verantwortungsbewußt im Beruf und in der Öffentlichkeit ihren Mitmenschen zu helfen.

Diese Erziehung ist nicht zu trennen vom Prozeß der sprachlichen und damit geistigen Entwicklung. Neben der Muttersprache steht daher die deutsche Sprache an unserer Schule im Dienst der gesamtmenschlichen Erziehung.

Im Deutschunterricht und in den deutschsprachigen Fächern sollen die Schülerinnen zum richtigen Gebrauch der deutschen Sprache angeleitet, die besten zum Denken in deutscher Sprache erzogen werden, zur Freude an deutscher Dichtung und zum Verständnis literarischer Werke und zur Achtung vor den kulturellen Leistungen der Deutschen auf anderen Gebieten. Darüber hinaus ist Erziehung m. E. heute Erziehung zum Selbstverständnis, zum rechten Verständnis des Mitmenschen und der Umwelt, zum sozialen, verantwortungsbewußten Handeln, zur

Fähigkeit, die eigenen Kinder später bewußt zu erziehen (Reflexion über Erziehungsfragen; Bedeutung der Psychologie in deutscher Sprache, auch für den Einfluß auf die kommende Generation!). Sie ist Ausbildung der Verstandeskräfte, Anleitung zur Äußerung eigener Gedanken und deren Begründung in sprachlich angemessener Form; sie ist Anleitung zur selbständigen, für die Besten zur wissenschaftlichen Arbeit. Die Erziehung umfaßt aber auch die Weckung und Förderung der musischen Kräfte im Tanz, im Laienspiel, im Chor, Orchester, im Zeichenunterricht und im Sport.

Bei alledem dürfen wir aus Deutschland kommende Lehrer nicht vergessen, daß unser Patentrezept „Erziehung zum selbständigen Denken" (wieviele selbständig Denkende müßte es geben, wenn wir uns nicht als Versager empfinden wollen) an den Methoden des Gastlandes in der „Wir-Gruppe"[2]) seine Grenzen findet und daß diese Methoden eng verbunden sind mit der Mentalität des Landes. Wir müssen nämlich folgendes bedenken: Die Ägypterin ist in erster Linie Glied ihrer Familie. Auch heute noch ist es wichtig, zu welcher Familie sie gehört und aus welcher Familie sie stammt; denn das bestimmt ihren Rang; außerhalb ihrer Familie, auf sich allein gestellt, gilt das ägyptische Mädchen nichts. Ihr Denken ist darum eng verhaftet den Normen, die in der Familie entwickelt werden, der Schule und dem Volk. Sie kann wohl, wenn sie daran gewöhnt ist zu diskutieren, den Standpunkt ihrer Gruppe vertreten, doch ihre Individualität kann sie nur darin ausdrücken, daß sie die von der Gruppe übernommenen Vorstellungen variiert, dem islamischen Künstler ähnlich, der den überlieferten Schmuckformen durch Aneinanderreihen und Ineinanderverschlingen eine neue Möglichkeit der Variation entlockt. Ihr Denken ist vornehmlich ein Nachahmen der Tradition, ist Wiederholen des Überlieferten, des Gelehrten und Gelernten, ein Beharren beim Gefundenen und ein Aufbewahren des Übernommenen im Gedächtnis.

Während unser entwickelndes und erschließendes Denken, einem Pfeil vergleichbar, auf ein Resultat zielt, verläuft ihr Denken, das sich vor allem mit der Lösung praktischer und moralischer Aufgaben befaßt, mehr kreisförmig; um eine Frage wird gleichsam herumgegangen, eine Frage wird bedacht. Zudem sind Denken und Fühlen bei der Ägypterin nicht so scharf getrennt wie in unserer von der Wissenschaft geprägten Welt[3]). Es ist ein an eigener Erfahrung sich orientierendes und nachvollziehendes Denken, ein sich einfühlendes Nach-denken, dem im Aufsatz z. B. die Meditation über ein Sprichwort oder ein Wort des Propheten sehr entspricht.

Deshalb würde ich vorsichtiger formulieren und nicht so sehr von der Erziehung zum selbständigen Denken als vielmehr von der Erziehung zur Urteilsbildung sprechen, weil hier die Überlegung sich am praktischen Fall orientiert.

---

[2]) Deutsche Auslandsschulen und ihre Struktur im Rahmen einer deutschen Kulturpolitik im Ausland, von E. Onnen in DdLiA Heft 9/1970.

[3]) Ayrout, H.: The Fellaheen, R. Schindler, Publisher, Cairo, S. 134: „... his (the fellah's) intellect is controlled by his senses, and remains close to the things felt and done." (ohne unsere Schülerinnen damit gleichzusetzen.)

Was müßte oder könnte sich noch ändern an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo?

Es wäre sinnvoll, die Schule ab Kl. 5 mit Hilfe des Französischen zu gliedern in eine Klasse, die Französisch hat, und in eine Klasse, die kein Französisch, jedoch z. B. verstärkten Deutsch- oder Englischunterricht hat; denn mit drei Fremdsprachen in der Unterstufe sind viele unserer ägyptischen Schülerinnen überfordert, und es besteht die Gefahr, daß sie in keiner Sprache sicher werden; andererseits muß den Schülerinnen, vor allem denen, die zu Hause französisch sprechen, die Möglichkeit gegeben werden, diese Sprache zu erlernen. Die Vielsprachigkeit der Schule ist nämlich manchesmal ein Grund dafür, daß die Eltern sich entschließen, ihre Tochter in unsere Schule zu schicken. In der Oberstufe könnte Französisch in Form einer Arbeitsgemeinschaft weitergeführt werden.

Gut wäre es ebenfalls, im Deutschunterricht der Klassen 11 und 12 die Forderungen des Deutschen Sprachdiploms für Ausländer (München) zu berücksichtigen mit dem Ziel, den Schülerinnen nach der bestandenen ägyptischen Reifeprüfung die Möglichkeit zu geben, sozusagen im 13. Schuljahr, das gleichzeitig das 1. Semester der Schülerinnnen ist, das Deutsche Sprachdiplom zu erwerben. Bei guter Vorarbeit in Kl. 11 und 12 wäre es möglich, das Kleine deutsche Sprachdiplom im November und für die besten und ausdauerndsten Kandidatinnen das Große deutsche Sprachdiplom im Mai des 13. Schuljahres abzulegen. Der Novembertermin wäre für unsere Schülerinnen günstiger als der Prüfungstermin im Mai, weil im Mai die Abschlußprüfungen des ersten Semesters mit dieser Sprachdiplomprüfung zusammenfallen. Das würde allerdings bedeuten, daß die Schule einen oder zwei Lehrer mit dieser Sonderaufgabe betrauen müßte, da das dem Goethe-Institut angegliederte Sprachzentrum in Kairo seine Sprachkurse erst wieder im Oktober anlaufen läßt und normalerweise den Novembertermin für das Kleine deutsche Sprachdiplom nicht anbietet. Der Versuch, das Große deutsche Sprachdiplom zu erwerben, wäre in Kairo ein Schritt in Neuland, da aus Mangel an geeigneten Teilnehmern kein entsprechender Kursus am Sprachzentrum durchgeführt werden kann.

Wir würden unseren Schülerinnen damit die Möglichkeit geben, an einer deutschen Hochschule zu studieren, weil „das Kleine deutsche Sprachdiplom als Äquivalent für die sprachlichen Zulassungsprüfungen" gilt. Da wir uns seit 1969 um eine Möglichkeit, zur deutschen Hochschulberechtigung zu gelangen, bemühen: im Mai 1969 haben wir einen detaillierten Plan für ein deutsches Abitur in einer Sonderform ausgearbeitet, Ende 1969 einen schriftlichen Vorschlag für eine Ergänzungsprüfung nach dem 13. Schuljahr entwickelt und im November 1970 einen Vorbereitungskurs für das Deutsche Sprachdiplom für Ausländer anlaufen lassen, hoffen wir, daß dieser 3. Vorstoß uns endlich zum erwünschten Ziel führt, zur bilateralen Anerkennung der deutschsprachigen Leistungen.

Der angelaufene Versuch mit dem Sprachdiplom, der im Augenblick nur mit Hilfe von Überstunden möglich ist, kann allerdings nur dann fortgesetzt werden, wenn wir zusätzlich aus Deutschland eine Fachkraft (Deutsch) für die Oberstufe bekommen. Auch nur dann, wenn wir genug Gymnasiallehrer haben, um die Klassen 11 s und 12 s zu teilen, können wir noch Schülerinnen der DEO/Kairo in unsere sprachliche Abteilung aufnehmen, weil sie von unseren eigenen Schülerinnen schon übersetzt ist. (Das Verhältnis der „Bonner" Lehrer zur Zahl der Schü-

ler ist im Vergleich grotesk: DEO: Sch: 846: 44 „Bonner" Lehrer; Deutsche Schule der Borromäerinnen: Sch: 736: 16 „Bonner" Lehrer.) Demnach müßten die deutschen Lehrer in Bab el Louk die dreifache Arbeitsintensität aufbringen, um der Schule den Charakter einer deutschen Schule zu erhalten (Kl. 12: 28 Schülerinnen in extremer Begabungsstreuung!). Das sollte man auch in der Zentralstelle bedenken und nicht noch einen Lehrer „streichen".

Deshalb möchten wir uns wünschen:

1. Mehr Lehrer für Bab el Louk, die möglichst gute Pädagogen und wagemutige Methodiker sein sollten.

   Das würde für alle einsatzbereiten Auslandslehrer an unserer Schule eine Anerkennung ihrer mühevollen Arbeit bedeuten, eine Ermutigung und eine Unterstützung, die sie brauchen, wenn sie nicht in der täglichen Begegnung mit einem schwerfälligen Organisations- und Verwaltungsapparat, überholten Vorstellungen und Kräften, die im Kollegium der deutschen Schule entgegenwirken, vorzeitig resignieren und ihre Initiative verlieren sollen.

Weiterhin möchten wir uns wünschen:

2. a) „adäquate Lehr- und Lernmittel" [4]),
   d. h. die entsprechende Grundausstattung und ihre Ergänzung für die Fächer Kunst, Musik und Sport, da wir erst seit 1968 Fachkräfte haben und es uns deshalb noch an dem Notwendigsten fehlt;

   b) eine Neuausstattung der Schüler- und Lehrerbücherei, die beide völlig veraltet sind. (In Kl. 11 s und 12 s verleihe ich meine eigenen Bücher, da entsprechende fehlen.);
3. eine(n) stellvertretende(n) Schulleiter(in), der (die) in klar umrissenen Grenzen selbständig arbeiten kann und das Recht hat, die Schule zu repräsentieren.

Diese Wünsche betrachten wir nicht als unberechtigt, denn unsere Schule erfüllt die Voraussetzungen einer Schule, die „als Instrument einer internationalen Kultur- und Gesellschaftspolitik" [5]) angesehen werden kann: Sie ist keine „Missionsschule" des deutschen Geistes, sucht vielmehr „den Dialog", „orientiert sich an den Bedürfnissen des Gastlandes und der Bundesrepublik und spricht die Führungsschicht von morgen an".

Als Beweis mögen folgende Fakten dienen:

1. Die Schule erhielt für das sehr gute Ergebnis der Reifeprüfung des Jahres 1968 eine Ehrenurkunde mit folgendem Wortlaut:

   „Das Ministerium für Erziehung und Unterricht verleiht den deutschen Schwestern vom hl. Karl dieses Zeugnis, das sie den ersten Sekundarschulen der Regierungsbezirke verleiht, als Anerkennung für die ausgezeichneten Leistungen in der Reifeprüfung im Jahre 1968."
2. Im Sommer 1969 besuchten 12 Schülerinnen die BRD auf Einladung des Pädagogischen Austauschdienstes als Anerkennung für besonders gute Leistungen im Deutschen, im Sommer waren es 7 von Bab el Louk und 5 von der DEO.

---

[4]) II. Tagung Deutscher Auslandsschulen Lateinamerikas, von Dr. G. Ullmann in: DdLiA Heft 7—8/1969 S. 170.

[5]) E. Onnen: a. a. O. S. 232.

Im Kommentar einer Bonner Zeitung heißt es 1969 zum Empfang bei Inter Nationes: „Die Sprachleistungen der Schülerinnen ... erweisen sich in der Unterhaltung tatsächlich als erstaunlich. Ohne Schwierigkeiten formulieren sie die kompliziertesten Sätze ..."

3. In der ägyptischen Reifeprüfung von 1970 erreichten von 42 Kandidatinnen 12 Schülerinnen über 80 % und erhielten für besondere Leistungen eine monatliche Studienbeihilfe von £E 14. Mit 93 % wurde eine Schülerin des sprachlichen Sektors die viertbeste Schülerin der VAR.
4. Von den 42 ehemaligen Schülerinnen studieren heute 41, davon 12 Politik (Journalistik), Wirtschaft, Handel, 12 Germanistik, 8 Medizin, 1 Pharmazie, 1 Physik, 1 Ingenieurwiss., 1 Anglistik u. a.
5. An der germanistischen Abteilung der Kairoer Universität haben im Juni 1969 zum erstenmal 12 Studentinnen die Abschlußprüfung abgelegt und den B.A.-Grad erhalten. Von den 12 Studentinnen waren 11 ehemalige Schülerinnen unsere Schule. 5 Studentinnen bestanden die Prüfung „mit Auszeichnung" und erhielten ein DAAD-Stipendium zum weiteren Studium an einer deutschen Universität. 1970 bestanden 6 Studentinnen (5 ehemalige Schülerinnen von Bab el Louk) die Abschlußprüfung, und zwar zwei „mit Auszeichnung" und drei mit „Sehr gut".

Dürfen wir deshalb nicht mit Recht sagen:

Der offiziell in Ägypten anerkannte Unterrichtserfolg,
das Erstaunen in Deutschland über den Grad der deutschen Sprachbeherrschung, den unsere besten Schülerinnen erreichen,
der gute Abschluß des germanistischen Studiums,
der Blick auf die künftigen Ärztinnen, Journalistinnen, Politikerinnen und Spezialistinnen auf dem Wirtschaftssektor,
der Ruf der Schule als eine der angesehensten Mädchenschulen in Kairo, der sich vor allem auf die Art der Erziehung stützt,
die Bereitschaft, in der Vermittlung der deutschen Sprache als Fremdsprache methodisch neue Wege zu erproben,

sprechen dafür, daß die Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo es wert ist, mehr als bisher gefördert zu werden?

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Der Auslandsschulausschuß beriet auf seiner 76. Tagung am 11. und 12. Mai 1971 in Hamburg über das Problem der Anerkennung der von italienischen Schülern erworbenen Reifezeugnisse durch die italienischen Behörden. Die Initiative der Deutschen Schule Rom hat zu einer Verbesserung der Ausgangsposition geführt; es bleibt abzuwarten, ob in den zukünftigen Verhandlungen Ergebnisse erzielt werden können.

Der Ausschuß erklärte seine Zustimmung zu der Entsendung von Deutschlehrern an kolumbianische Regierungsschulen, damit sie an diesen Schulen Deutsch als Wahlpflichtfach unterrichten und in der Lehrerbildung für dieses Fach tätig werden. Hierfür sind Zweitbewerbungen erwünscht.

Rückkehrende Auslandslehrer sehen sich manchmal Einschulungsschwierigkeiten ihrer Kinder gegenüber. Mit diesem Problem hat sich der Auslandsschulausschuß wiederholt beschäftigt. Es wurde der Entwurf einer Vereinbarung beraten, der eine Erleichterung derartiger Schwierigkeiten bewirken soll.

In längeren Beratungen wurden Modalitäten der Reifeprüfungsordnung behandelt. Im wesentlichen ging es darum, die in den Ländern der Bundesrepublik inzwischen eingetretenen Änderungen sinngemäß auf die Reifeprüfungsordnung für Auslandsschulen zu übertragen.

Der Ausschuß begrüßte die Intensivierung der Vorbereitungslehrgänge für Auslandslehrer. Prüfungsbeauftragte des Auslandsschulausschusses werden sich an mehreren Lehrgängen beteiligen.

2. Die Nuffield Foundation hat in Zusammenarbeit mit der Universität York/England neben Sprachkursen für Französisch, Spanisch und Russisch auch einen Kurs für Deutsch als Fremdsprache unter dem Titel VORWÄRTS herausgebracht. Die Eingangsstufe ist für Schüler im Alter von 11/12 Jahren gedacht; der Kurs umfaßt 5 Jahre. Er setzt sich zusammen aus Lehrerhandbüchern, Schülerarbeitsbüchern, Leseheften, Arbeitskarten, Filmstreifen, Tonbändern und Schaubildern.

   Die Zentralstelle hat mit der Nuffield Foundation und dem Verlag E. J. Arnold in Leeds die Herausgabe einer deutschen Fassung dieses Unterrichtswerks verabredet.

   Eine ausführliche Information über den fremdsprachlichen Deutschunterricht an den Auslandsschulen wird im nächsten Heft dieser Zeitschrift erfolgen.

3. Im Rahmen der Lehrerfortbildung des Kultusministeriums Schleswig-Holstein fand in der Zeit vom 24. bis 28. Mai 1971 im Jugendhof Scheersberg bei Flensburg eine Informationstagung über Auslandsschuldienst statt.

   Als Vertreter der Zentralstelle nahm Herr Schuh an der Tagung teil. Er referierte über Probleme des Faches Deutsch als Fremdsprache und hielt einen Lichtbildervortrag über politische und soziale Fragen Boliviens.

4. Die Zentralstelle hat mit Datum vom 1. 8. 1971 an alle im Auslandsschulverzeichnis aufgeführten Schulen ein Rundschreiben geschickt, das die Lehrmittelversorgung für 1972 regelt. Jeder Schule ist eine bestimmte Summe in Aussicht gestellt worden.

   Das diesjährige Rundschreiben stimmt im wesentlichen mit dem Rundschreiben vom 1. 8. 1970 überein. Es ist aber trotzdem erforderlich, das neue Rundschreiben genau durchzulesen.

   Schon jetzt darf darauf hingewiesen werden, daß Lehrmittelanforderungen nicht bearbeitet werden können, wenn die vorgesehenen Erklärungen (vgl. Rundschreiben vom 1. 8. 1971, Muster 1, Rückseite) fehlen.
   Schulen, die das neue Rundschreiben nicht erhalten haben, werden gebeten, dies umgehend der Zentralstelle mitzuteilen.

5. Die Firma Aristo-Werke Dennert & Pape KG, Hamburg, hat Dia-Rechenstäbe entwickelt, die in Verbindung mit den Projektoren Leitz Prado 500 und Leitz Prado Universal verwendet werden können:

Aristo-Junior	Best.Nr. 201	95,— DM
Aristo-Scholar	Best.Nr. 203	95,— DM
Aristo-Bi Scholar	Best.Nr. 206	165,— DM
Aristo-Trilog	Best.Nr. 208	165,— DM.

Persönliche Nachrichten

Nachruf

Am 8. Mai 1971 starb an den Folgen eines Herzinfarkts Gymnasialprofessor

Dr. Stephan Wittmann

Dr. Wittmann ist 1919 in Ungarn geboren. Sein Studium der Germanistik in Ungarn, vom Militärdienst unterbrochen, vollendete er in München. Von 1946 bis 1951 wirkte er am Realgymnasium in Würzburg und am Gymnasium Rothenburg. Barcelona wurde 1951 seine erste Auslandsstelle als Lehrer. Nachdem er 1953 bis 1959 am Gymnasium in Weilheim unterrichtet hatte, zog es ihn wieder ins Ausland, und er übernahm die Leitung der Dt. Schule in Caracas. Nach seiner Rückkehr aus Caracas 1963 wurde er in München dem Albert-Einstein-Gymnasium zugewiesen, wo er bis 1968 auch das Seminar für Deutsch leitete. Sein Wunsch, wieder an einer deutschen Auslandsschule zu arbeiten, blieb jedoch immer bestehen. Deshalb erklärte er sich bereit, 1968 das Direktorat der Goetheschule in Buenos Aires anzutreten, und leitete diese Schule bis 1971.

Im Februar war Dr. Wittmann aus Argentinien zurückgekehrt, Anfang März hatte er seinen Dienst als Seminarlehrer bereits wieder aufgenommen. Aus dieser Tätigkeit wurde er völlig unerwartet durch den Herzinfarkt gerissen.

Dr. Wittmann gab 9 Jahre seines Lebens der deutschen Auslandsschule. Gerade die letzten 3 Jahre seiner Tätigkeit in Argentinien waren von einem immensen Arbeitseinsatz geprägt und zeigten ihn als einen Menschen, der versuchte, deutsche Kultur und Tradition im Ausland sichtbar werden zu lassen. Schüler und Kollegen erinnern sich dankbar an ihn.

Für den Verband der deutschen Lehrer in Argentinien:
G. Zündorff

Georg Lapper 80 Jahre

Am 2. Oktober 1971 wird in Bad Reichenhall Rektor a. D. Georg Lapper 80 Jahre alt. Wir wissen nicht, ob er uns als Leser dieser Monatsschrift noch verbunden ist, möchten es aber hoffen und wünschen. Wer ihn kennt, ihm persönlich begegnete und an seinen humorigen Unterhaltungen teilnehmen konnte, weiß um den impulsiven Pädagogen, der an vielen Stellen der Welt schöpferisch für die deutsche Sprache im Ausland tätig war und durch seine Methode „Singendes Lernen" seltene Erfolge erzielte. — Doch lassen wir ihn selbst zu Wort kommen, wie wir es zu seinem 65. Geburtstag in Heft 3 des 3. Jahrgangs dieser Zeitschrift 1956 aufzeichneten:

Vor etwa vierzig Jahren kam ich als junger Lehrer nach Canton, an die Deutsch-Chinesische Mittelschule. Ich sollte den chinesischen Studenten die deutsche Sprache bei-

bringen, so schnell, daß sie nach vier Jahren die deutsche Hochschule in Schanghai oder in Tsingtau besuchen konnten. Ich fing an zu unterrichten, wie alle anderen Sprachlehrer auch, so wie man in Deutschland eine fremde Sprache lehrt, so wie man leider heutzutage noch eine fremde Sprache lernen läßt: Ich ließ lange Reihen von Vokabeln auswendig lernen, ließ die Schüler übersetzen und rückübersetzen, ab und zu lernten sie ein Gedichtchen auswendig, und beim Turnen ließ ich sie Marschlieder singen; ich behandelte Lesestücke nach allen Regeln der Kunst und war oft der Verzweiflung nahe, wenn ich sah, daß nach monatelanger, jahrelanger Mühe doch alles vergebens schien: die meisten Wörter — und tückischerweise gerade die wichtigsten — waren vergessen, die schlimmsten Grammatikfehler erschienen immer wieder, Rede- und Ausdrucksgewandtheit waren nach vier Jahren noch jämmerlich. Dabei lag die Rettung greifbar nahe.

Von den Chinesen habe ich die Methode, den Weg, übernommen, der schnell und leicht zum erstrebten Ziele führt. Was ich damals im „Reich der Mitte" in vier Jahren kaum erreichte, erziele ich nun in vier Monaten ganz sicher durch die uralte Lernmethode der Chinesen. Kaum ein zweites Volk mußte früher so viel lernen wie die Chinesen. Die Klassiker wurden nicht nur gelesen, sie wurden wortwörtlich auswendig gelernt, vom ersten bis zum letzten Satz. Nun kennt das Chinesische nur einsilbige Wörter, und jede Silbe muß in einem bestimmten Ton ausgesprochen werden. Das Kantonesische hat z. B. acht verschiedene Töne, und wenn man danebensingt, kann man die fatalsten Verwirrungen und Mißverständnisse erleben. Der Ton macht also nicht nur die Musik, sondern bei den Chinesen die ganze Sprache. Die aneinandergereihten Töne ergeben eine Melodie, die mit unseren alten Psalmtönen eine gewisse Ähnlichkeit hat — und hier liegt nun das Geheimnis des chinesischen Lernerfolges: mit Hilfe dieser Satzmelodien können ganz außerordentliche Sprachmengen leicht angeeignet und für immer behalten werden.

Nehmen wir einmal ein naheliegendes Beispiel: Wir selbst lernen auch mit großer Leichtigkeit vielstrophige Marsch- und Trinklieder auswendig. Genau so wurden früher Ilias und Odyssee auswendig vorgetragen, nein, abgesungen, oder noch besser gesagt, abgeleiert. In Finnland und auf dem Balkan werden noch heute tausendstrophige Heldenlieder heruntergesungen. Und das Wichtigste dabei ist die Melodie, die an sich ganz monoton sein kann, denn die Melodie hält nicht nur die Worte und Sätze zusammen, sondern läßt sie auch zwangsmäßig abrollen. Die Zauberkraft des Liedes kannte ich damals schon. Obwohl unsere Musik den Chinesen ganz und gar fremd ist, ja für ihr Ohr abscheulich klingt, lernten unsere Schüler die deutschen Melodien ebenso schnell wie deutsche Kinder. Aber das Lied war vorerst nur eine seltene Zugabe, es war sozusagen nur ein Dessert für die wenigen Festmahlzeiten, nicht aber „das tägliche Brot". Das wurde es erst, als ich 1925 als Leiter des „Colegio Alemán" nach San Sebastian in Spanien berufen wurde. Und seitdem lehre ich nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch Englisch, Spanisch, Portugiesisch und Russisch und viele andere Sprachen nur „singend".

Seit 1925 habe ich einiges geändert. Aber die Lerntechnik ist immer die gleiche geblieben, ob ich sie nun in Spanien anwandte oder im Fernen Osten, in der Türkei, in Syrien, in Jugoslawien oder in Bulgarien, in Deutschland oder in Brasilien. Ich hoffe, meine Kenntnisse durch weitere Reisen noch zu bereichern, meine Technik sozusagen immer noch mehr zu raffinieren. In Hunderten von Ausländerkursen habe ich mit dieser Methode so viel in vier Monaten erreicht wie früher in vier Jahren.

Es würde zu weit führen, wenn ich Ihnen jetzt erzählen wollte, was Plato über die Rolle der Musik in Erziehung und Unterricht sagt, aber es dürfte Sie interessieren, daß auch Goethe das Singende Lernen als die idealste Methode preist. Vielleicht kennen Sie die berühmte Stelle im „Wilhelm Meister", wo es heißt: „Bei uns ist der Gesang die erste Stufe der Ausbildung, alles andere schließt sich daran an und wird dadurch entwickelt. Der einfachste Genuß und die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingeprägt". Und an einer anderen Stelle heißt es: „Darum haben wir denn unter allem

Denkbaren die Musik zum Ausgangspunkt unserer Erziehung gemacht, denn von ihr laufen gleich gebahnte Wege nach allen Seiten".

Nicht nur, daß wir wieder einmal darauf gestoßen werden, wie auch grundsätzliche pädagogische Fragen in klarem Deutsch auszudrücken sind, wir erfahren gleichzeitig, wie mit einer naturgegebenen Methode außerordentliche Erfolge erzielt werden konnten. Seien wir dankbar dafür, daß uns der 80. Geburtstag Georg Lappers zu solcher Besinnung kommen läßt. So sprechen wir nun an dieser Stelle unserem alten Freund herzliche Glückwünsche aus. Möge ihm nach einem bewegten und erfolgreichen Lehrerleben weiterhin ein gesegneter Ruhestand in seiner oberbayerischen Heimat beschieden sein!

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Bernhardt, Berta, OStR	6401	Maberzell, Am Berg 20	DS Helsinki
Sölch, Hans, StR	6090	Rüsselsheim, Hessenring 80	Reiselektor für Norwegen
Ratz, Rudolf, OStR	6348	Herborn, Oranienstr. 12	DS Den Haag
Toebe, Friedrich, StR	6101	Weiterstadt, G.-Hauptmann-Str. 16	do.
Barnerssoi, Horst, OStR	8959	Hohenschwangau, Schwangaustr. 39	Europaschule Karlsruhe
Wisser, Burkhard, Dr. StD	5770	Arnsberg, Wulfstr. 2	do.
Gehler, Wolfgang, StR	6600	Saarbrücken, Erfurther Str. 54	DS Madrid
Kehrhahn, Hans-D., L	2086	Ellerau, Dorfstr. 9	do.
Schlemper, Erich, OStR	6241	Glashütten, Schauinsland 21	do.
Beller, Norbert, OStR	6800	Mannheim 24, Schulstr. 46	DS San Sebastián
Herting, Maria, VL	4780	Lippstadt, Bruchbäumer Weg 16 a	do.
Wolf, Herbert, RL	6800	Mannheim, Dürerstr. 91	do.
Buntscheck, Alice, RSL	6412	Gersfeld, Ebersberger Platz 6	DS Barcelona
Hollmig, Bernhard, RL	3301	Stiddien 18	DS Valencia
Mundt, Brigitte, VL	2801	Fischerhude Nr. 27	DS Sevilla
Röhrbein, Liselotte, L	2000	Hamburg 26, Caspar-Voght-Str. 34	do.
Tegge, Manfred, L	2240	Heide, Helgoländer Str. 25	Sta. Cruz de Tenerife
Weiler, Alfred, RSL	6000	Bergen-Enkheim, Triebstr. 81	do.
Holzhauer, Joachim, RL	7800	Freiburg, Lochmattenstr. 3	DS Lissabon
Pragal, Liselotte, SL	4230	Wesel-Feldmark, Holzweg 32	DS Mailand
Böck, Johannes, GPr	8000	München, Kemptener Str. 60	Europaschule Varese
Hoffmann, Klaus, OStR	8713	Marktbreit, Sommerleite 37	DS Istanbul
Scheuerpflug, Traugott, OStR	7297	Alpirsbach, Gartenstr. 7	do.

Asien:

Kampfer, Georg, RSL	2983	Juist, Postfach	Botschaftsschule Ankara
Hattendorff, Wolff, OStR	2240	Heide, Meldorfer Str. 64	DS Teheran

Afrika:

Bürkle, Alois, OStR	6209	Adolfseck, Limesstr. 9	DS d. Borrom. Kairo
Wietler, Christa, VL	4650	Gelsenkirchen, Junkerweg 8	DS d. Borrom. Alexandrien
Karamanlaki, Alexander, L	2240	Heide, Stettiner Str. 22	DS Tripolis
Osewold, Hermann, ROL	7835	Teningen, Uhlandstr. 13	DS Benguela/Angola
Mecke, Wiltrud, JL	4590	Cloppenburg, W.-Busch-Str. 9	HPS Karibib

Amerika:

Neimöck, Hartmut, StR	2000	Hamburg 61, Quedlinburger Weg 44	DS Mexiko-Stadt
Mügge, Klaus, StR	2190	Cuxhaven, Brockesweg 63	DS Bogotá
Wolf, Dieter, OStR	7032	Sindelfingen, Th.-Heuß-Str. 109	do.
Wilke, Wolfgang, StAss	5503	Konz, Trierer Str. 42	DS Sucre
Schmid, Wieland, StR	8120	Weilheim, Zugspitzstr. 13	Goethe-Schule Buenos-Aires

Aus aller Welt

Deutschland

143. Kultusministerkonferenz

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 2. April 1971 unter dem Vorsitz von Staatsminister Prof. Dr. Hans Maier (Bayern) in Düsseldorf zu ihrer 143. Plenarsitzung zusammen.

Das Plenum der Konferenz führte die Beratungen zur Vorbereitung der *Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* zu einem vorläufigen Abschluß. Den Beratungen lag ein vom Schulausschuß auf der Grundlage der Empfehlungen und des Strukturplans der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vorbereiteter Entwurf nebst einer Reihe von Alternativvorschlägen einzelner Länder zugrunde. Der Schulausschuß wurde beauftragt, nunmehr aufgrund des Beratungsergebnisses den Entwurf als Diskussionsgrundlage für die vorgesehenen Erörterungen mit der fachinteressierten Öffentlichkeit unter Voranstellung eines einführenden Memorandums unverzüglich fertigzustellen.

Ebenfalls wurden Beratungen für Vorschläge zur *Neuordnung der Besoldung im Hochschulbereich* vorläufig abgeschlossen, um nunmehr die notwendige Abstimmung mit der Finanzministerkonferenz vorzunehmen; anschließend sollen diese Vorschläge mit den interessierten Verbänden erörtert werden. (Die Höhere Schule 6/1971)

Bayern an der Spitze

Welche wichtige Rolle Bayern heute bei der Versorgung der deutschen Auslandsschulen spielt, ergibt sich aus der Tatsache, daß am Stichtag 25. November 1969 fast ein Viertel aller deutschen Gymnasiallehrer im Auslandsschuldienst aus Bayern kam. Mit dieser Quote lag Bayern an der Spitze sämtlicher Länder der Bundesrepublik.

(Aus schulreport Heft 2/1971)

11. DIDACTA

Starke Beachtung seitens der einschlägigen Industrie findet die 11. DIDACTA — Europäische Lehrmittelmesse —, die von Dienstag, 14. März, bis Sonnabend, 18. März 1972, auf dem Messegelände in Hannover stattfindet. Die Zahl der bisher eingegangenen Vormerkungen für Ausstellungsfläche läßt darauf schließen, daß die 11. DIDACTA umfangreicher als die DIDACTA 1968 in Hannover (637 Aussteller auf über 24 000 Netto-Quadratmetern) wird. Bemerkenswert ist, daß sich unter den Ausstellern zahlreiche Firmen — insbesondere mit technischen Lehrmitteln — befinden werden, die noch nie auf einer DIDACTA ausgestellt haben. Außerdem wurden von vielen alten Ausstellern die Flächenanforderungen gegenüber 1968 beachtlich erhöht. Das Ausland ist ebenfalls stark interessiert, auch aus überseeischen Staaten liegen Anforderungen für Ausstellungsstände vor.

Das Ausstellungsprogramm der 11. DIDACTA umfaßt: Bücher; Lehrsysteme für programmierte Unterweisung; visuelle Geräte; audio-visuelle Geräte für konventionellen Unterricht; Audio-Geräte; elektronische Lehrmittel; Lehrmittel, Demonstrationsgeräte und Demonstrationsmittel, Schülerversuchsgeräte für Naturwissenschaften; optische Instrumente; mathematische Instrumente; Zeicheninstrumente; Geräte für Büro- und Informationstechnik; phototechnische Erzeugnisse; Lernprogramme/Software; Schulmöbel; Administration und Bürobedarf; Schulausstattung; Schülerverpflegung.

Sonstige Länder

Großbritannien: Schwierigkeiten für Akademiker

Arbeitslosigkeit für Akademiker ist in Großbritannien zu einem Schlagwort geworden. Man rechnet damit, daß in diesem Jahr über 4 % der naturwissenschaftlichen und über 5 % der geisteswissenschaftlichen Hochschulabsolventen keine feste Anstellung finden werden. Die wirtschaftliche Rezession trifft die Führungskräfte und die akademischen Berufe besonders hart. So sind in der jüngsten Zeit etwa 70 000 Männer und Frauen dieser Gruppe entlassen worden. Diese Zahlen haben Großbritannien alarmiert. Verschiedene Kreise nehmen an, daß sich hiermit eine bedrohliche langfristige Tendenz ankündigt. So gehen vor allem auch die Chancen, die das Bildungswesen selbst liefert, zurück. Der Minister für Unterricht und Wissenschaft, Margaret Thatcher, erklärte unlängst vor dem britischen Lehrerverband: „Der Lehrermangel, der unsere Überlegungen seit dem Kriege beherrscht, ist eindeutig nicht mehr so akut". Damit schrumpft der große traditionelle Markt für Jungakademiker erheblich zusammen. Auch in der freien Wirtschaft ist die gegenwärtige Situation nicht ermutigend. Hier haben bislang ein Drittel aller Universitätsabsolventen einen Arbeitsplatz gefunden, jedoch lassen die langfristigen Tendenzen vermuten, daß sich die Aussichten erheblich verschlechtern werden.

Zusätzliche Schwierigkeiten kommen hinzu. Im Hinblick auf die Stellenbeschaffung für Jungakademiker ist eine große Konkurrenz durch den raschen Ausbau anderer Institutionen der Weiterbildung entstanden. So sind im letzten Jahr verschiedene „Business Schools" wie in London und Manchester eröffnet worden, und an 30 Universitäten bestehen Ausbildungszentren für Führungskräfte der Wirtschaft. All diese Einrichtungen bilden Leute aus, die auf dem freien Stellenmarkt mit den Jungakademikern konkurrieren. Hinzu kommt, daß seit dem vergangenen Jahr eine heftige Auseinandersetzung über das Ausmaß der akademischen Orientierung von Wirtschaftsstudenten stattfindet. So haben sich viele Unternehmer darüber beklagt, daß die Universitätsabsolventen zwar hohe Erwartungen und einen hohen Bildungsstand mitbrächten, daß es ihnen jedoch in starkem Maße an der notwendigen Praxis fehle. Oftmals werden Bewerber vorgezogen, die ihr Wissen mehr in Praxisnähe als in einer rein akademischen Ausbildung erhalten haben.

Diese Entwicklung ist für viele eine herbe Enttäuschung. Unterstrich doch noch vor acht Jahren der Robbins-Bericht den großen Vorteil einer Universitätsausbildung, die die Aussichten in Wirtschaft und Industrie erheblich steigern sollte. Ein anderes Argument lautete, daß eine große Zahl von Universitätsabsolventen dringend notwendig sei, wenn sich die britische Wirtschaft im Konkurrenzkampf mit anderen Ländern behaupten wolle. Beide Voraussagen haben zwar zu einem „run" auf die Universitäten geführt, bewahrheitet haben sie sich bislang aber nicht.

Die Überfüllung der Universitäten hat nicht die Prognosen bestätigt, vielmehr sind sie ins Gegenteil verkehrt worden. Akademiker, die in der freien Wirtschaft auf eine Anstellung hoffen, sind gegenwärtig in Großbritannien nicht zu beneiden. Hoffnungen müssen enttäuscht werden, Erwartungen erfüllen sich nicht. Es ist noch nicht abzusehen, wie sich diese Situation, sollte sie noch weitere Jahre andauern, innenpolitisch auswirken wird. Wie bereits auch schon in anderen Ländern — wie etwa Amerika — steht über Großbritannien das Gespenst des „akademischen Proletariats".

(akd 16. 6. 71)

Deutsche Schule New Delhi

1970 besuchten insgesamt 135 Kinder die Schule, davon 45 den Kindergarten, 54 die Grundschule und 36 die Oberstufe. Der Anteil nichtdeutscher Schüler (Schweizer, Österreicher, Holländer, Ungarn, Amerikaner) sank auf unter 14 %.

Die Versorgung mit Lehrmitteln war befriedigend. Durch private Initiative konnten zusätzliche Bücher und Unterrichtsmaterial beschafft werden. Sehr unbefriedigend dagegen ist noch immer die Ausrüstung der Schüler- und Lehrerbücherei. Wegen der gesunkenen Schülerzahl wurde die Suche nach einem neuen Schulgebäude vorerst zurückgestellt. Das zur Verfügung stehende Gebäude reicht bei der jetzigen Schülerzahl aus, wenn auch für einzelne Klassen eine räumliche Beengung besteht.

Das Kollegium besteht aus 2 vermittelten Kräften und 6 Ortskräften, von denen 2 nur stundenweise unterrichten. Durch die Einsatzbereitschaft aller Kollegen konnten die bei der geringen Größe des Kollegiums notwendig auftretenden Schwierigkeiten (etwa in Krankheitsfällen) gut überbrückt werden.

Aufgrund privater Initiative traf der Schulleiter wiederum mit den Kollegen aus Bombay und Kabul zusammen. Die Aussprachen erwiesen sich als sehr nützlich.

Das Kollegium war sehr erfreut, im Herbst des Berichtsjahres den Leiter des Referats IV - 4 der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Herrn VLR I Dr. Lederer, bei einem eingehenden Besuch der Schule begrüßen zu dürfen. In einer Aussprache mit Herrn Dr. Lederer wiesen Vorstand und Kollegium der Schule auf die besonderen Schwierigkeiten hin, die für den Betrieb der Schule bestehen: einmal die dringend nötige Neuanschaffung von zwei VW-Bussen, zum anderen die Frage der Nachfolge für die 1972 ausscheidende österreichische Ortskraft für die naturwiss. Fächer, Herrn Krug. Die Busse sollten nach jeweils drei Jahren an die staatliche Handelsgesellschaft verkauft werden, und zwar aus zwei Gründen: 1. wird dann fast der Neupreis einschließlich Fracht und Versicherung erzielt, 2. nimmt erfahrungsgemäß die Reparaturanfälligkeit der Busse von diesem Zeitpunkt an stark zu, da sie durch den Betrieb in der großen Hitze und bei reinem Stadtbetrieb ungewöhnlich starker Abnutzung unterliegen.

Während des Jahres 1970 wurden mehrere Neuerungen in der Schule eingeführt. Als erstes zu erwähnen wäre die Einrichtung einer Vorschulklasse, die ab Februar begann und sich in der relativ kurzen Zeit schon bewährte. Maßstab dafür war die deutlich gesteigerte Schulfähigkeit des neuen ersten Schuljahres. Die betreffenden Kinder haben flexibel pro Tag 1—1½ Stunden Anleitung zum Gestalten, Schreiben, Lesen, Malen und Singen. Dazu werden ihnen die Grundbegriffe der Mengenlehre („Neue Mathematik") nahegebracht. Die Vorschule brachte auch eine deutliche Entlastung des Kindergartens mit sich.

Der zweite erwähnenswerte Punkt ist die Einführung der „Neuen Mathematik" in der ersten Klasse der Grundschule (nach dem Lehrbuch des Herder-Verlages). Auch die Klassen 2—4 werden neben dem herkömmlichen Mathematikunterricht langsam in die Mengenlehre eingeführt. Auf die Vorbereitung des Programms in der Vorschule wurde schon verwiesen.

Im Oktober wurde für die Oberstufe mit einem Kultur- und Besichtigungsprogramm begonnen, das den Schülern einmal wöchentlich am Nachmittag außerschulische Dinge nahebringt. So gehörten bisher u. a. dazu: Besuch der Redaktion einer Zeitung und der Druckerei, Filme, Lichtbildervorträge, Besuch der Funkstelle der Botschaft, eines Planetariums, des Glasphysikalischen Institutes, einer Werkzeugfabrik, des Wirtschaftsbetriebes eines Luxushotels u. a. m. Diese Einrichtung hat sich bei den für ältere Kinder hier sehr geringen Anregungen als ausgezeichnet herausgestellt und wird 1971 weitergeführt werden. Aus dem Besuch der Zeitung ergab sich die Anregung zur Herausgabe einer Schülerzeitung. Die Schüler stellten die erste Schülerzeitung der Schule überhaupt selbständig und in eigener Verantwortung her.

Im Frühjahr war die Oberstufe wiederum Gast des Maharajas von Bharatpur, der sein Gästehaus samt Schloßpark 8 Tage lang zur Verfügung stellte. Neben den vie-

len Besuchen und Wanderungen im unweit gelegenen Wild- und Vogelschutzgebiet, das ausgezeichnete Gelegenheit zur Beobachtung des exotischen Tierlebens gab, wurde auch die alte Hauptstadt Fatehpur Sikri besucht. Auf der Hin- und Rückreise erfolgten Besichtigungen der Sehenswürdigkeiten in Deeg und Sikandra (Agra) sowie des Museums in Mathura.

Im Dezember trat die Schule zweimal an die Öffentlichkeit. Wie gewöhnlich nahmen die Schüler an dem großen Programm der American International School teil und hinterließen durch ihre musikalischen Darbietungen einen ausgezeichneten Eindruck. Höhepunkt jedoch war die große Weihnachtsfeier im vollbesetzen Bibliothekssaal des Max Müller Bhavans. Das Programm, das aus zwei kleinen Theaterstücken, einer Sprechmotette und musikalischen Darbietungen bestand, fand großen Beifall, besonders aber die Art der Darbietung durch die Schüler.

R. Vorbrüggen

65. Jahreshauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile

Vom 29. 4.—2. 5. 1971 fand in Osorno die 65. Jahreshauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile statt. Bei der Eröffnung der Tagung konnte der 1. Vorsitzende, Herr Fischersworring, neben 120 Mitgliedern auch Gäste von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und der Deutschen Botschaft und Vertreter des Deutsch-Chilenischen Bundes begrüßen.

In seinen einleitenden Worten wies er auf die Veränderungen hin, die sich sowohl in der Schulpolitik Chiles wie in der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik ankündigen. Durch sie sei der Dialog unter den Mitgliedern des Vereins deutscher Lehrer in Chile über Ziele und Wege ihrer Arbeit in starkem Maße belebt worden. In einem solchen Rahmen seien die verschiedenen Aufgabenstellungen der 65. Jahreshauptversammlung zu sehen.

Der weitere Verlauf des Tages war den Arbeitssitzungen gewidmet. Eine Arbeitsgruppe diskutierte die Aufnahme- und Versetzungsrichtlinien und empfahl, den Metropolitan-Test für die Aufnahme vom Kindergarten in die 1. Klasse am Humboldt-Institut 1971 zu erproben, um zu ermitteln, ob er für die deutschen Schulen in Chile verbindlich gemacht werden kann.

Ein anderer Arbeitskreis setzte sich mit den Deutschlehrplänen für das 7.—12. Schuljahr auseinander und überprüfte dabei den Gedanken einer Revision dieser Richtlinien.

Im Arbeitskreis „Deutschlandkunde — Gegenwartskunde" waren alle durchaus der Ansicht, daß das Sachwissen über Deutschland und die Welt von heute bei den Schülern im allgemeinen recht gering sei und dementsprechend die Kenntnisse vertieft werden müßten. Da jedoch keine einheitliche Meinung bestand, wie dieser Sachbereich in den Unterricht eingegliedert werden könne, beschloß das Forum, diesen Problemkreis einer neu zu bildenden Arbeitsgruppe zu überweisen.

Eine weitere Gruppe befaßte sich mit der Neustrukturierung des Gesamtlehrplans und der damit verknüpften Ausbildung der Ortskräfte. Zuerst referierte Herr Dr. Schüssler, Leiter des Humboldt-Instituts, über den Plan, die Arbeit dieses Instituts kooperativ mit einer Universität zu verbinden; er fand allgemeine Zustimmung. In der anschließenden Diskussion über die Frage, wie weit Fachunterricht in deutscher Sprache erteilt werden soll, gingen die Ansichten noch weit auseinander.

Für die Zukunft unserer Schulen am bedeutsamsten ist wohl der Fragenkomplex, den sich der 5. Arbeitskreis als Diskussionsthema gesetzt hatte. Er beschäftigte sich mit der bereits seit Jahren diskutierten und angestrebten „Konzentration und Zentralisierung der deutschen Schulen in Chile". Basis für das Gespräch bildete ein für den Raum Valparaíso—Viña—Quilpué entwickeltes Modell. Nach jenen Vorstellungen soll die DS Viña del Mar die Unterstufe behalten, die Oberstufe ganz in Valparaíso konzentriert werden, in Quilpué höchstens eine fremdsprachliche Abteilung bleiben, ihr aber, wenn möglich, ein polytechnischer Zweig angegliedert werden. Gedacht worden ist auch daran, den Kindergarten dieser Schule auszubauen. Er soll noch stärker als bisher im Dienste der Vorschulerziehung und damit auch als Ort der Aus-

lese für die zweisprachige Schule dienen. Im sog. „seitlichen Einstieg" soll daneben Schülern die Möglichkeit gewährt werden, im 5. Schuljahr neu in die Schule einzutreten. Dieser Plan sieht einen Zusammenschluß der betreffenden Schulvereine vor. Ähnliche Bemühungen um Konzentration der Schulen sind auch im Süden Chiles im Gange. Es sollen dabei aber nicht Schulen geschlossen werden. Ziel dieser Umordnung ist es, größere Schulkomplexe zu schaffen. So kann der gesamte Schulbereich vom Unterricht bis zur Verwaltung wesentlich leistungsstärker und kostensparend gestaltet werden. Das Unterrichtsangebot an die Schüler läßt sich damit auch stärker differenzieren und ihren jeweiligen Fähigkeiten stärker anpassen. Wird dieser Weg eingeschlagen, kann auf ihm sicherlich auch wesentlich leichter die gewünschte soziale Integration erreicht werden. Zugleich können auf diese Weise auch Schulgebäude, die z. Z. nicht genügend genutzt werden, neuen Aufgaben zugewiesen werden.

Den arbeitsreichen Tag beschlossen die Aufführung eines kleinen Singspiels, dargeboten von der spielfreudigen 5 b der DS Osorno, und ein gemeinsames Abendessen in dem schönen Internat der Deutschen Schule. Das sich anschließende gesellige Beisammensein dauerte bis zum frühen Morgen.

Der Samstagvormittag galt der Geschäftssitzung. Nach der kurzen Diskussion über die Rechenschaftsberichte und den Kassenbericht und der Entlastung des Vorstandes wurde der neue Vorstand gewählt:

1. Vorsitzender: Heinz Edgar Fischersworring, Oberstudienrat, Deutsche Schule zu Santiago

2. Vorsitzende: Frau Ines Meyer, Ortskraft, Wilhelm-von-Humboldt-Institut, Santiago

Schriftführer: Heinz Meffert, Lehrer, Deutsche Schule St. Thomas Morus, Santiago

Kassenwart: Robert Fromm, Altlehrer, Deutsche Schule zu Santiago.

Die Tagung schloß mit einer Forumsdiskussion über „Die deutschen Schulen in Chile in der heutigen politischen Situation".

Buchbesprechungen

C. Petersen / E. Feddersen: **Trigonometrie. Ein Lehrprogramm** für das 9. und 10. Schuljahr an Realschulen und Gymnasien. H. Schroedel Verlag, Hannover 1969. Kernprogramm (26071) DM 10,80; Schülerarbeitsheft (26072) DM 4,20; Zusatzprogramm (26081) DM 5,20; Schülerarbeitsheft (26082) DM 2,20; Lehrerheft (26073) kostenlos.

Das zur Reihe der Aufbauprogramme gehörige Unterrichtsprogramm „Trigonometrie" zeigt einen neuen interessanten Aspekt. Durch die Aufteilung in Kern- und Zusatzprogramm und durch das Einfügen zusätzlicher Kapitel, die, ohne die Kontinuität zu gefährden, weggelassen werden können, wird der Bereich der Einsatzmöglichkeit für dieses Programm stark erweitert. So enthält das Kernprogramm neben den Grundfunktionen mit Anwendungen, dem Sinus- und Kosinussatz für spitz- und stumpfwinklige Dreiecke und der Darstellung der Funktionswerte auf dem Rechenstab für mathematisch Begabtere ein Kapitel über das Interpolieren und über die Verwendung der Logarithmen bei Winkelfunktionen. Das Zusatzprogramm bietet die graphische Darstellung der Funktionswerte, die Beziehung zwischen den Funktionen und die Erarbeitung Besonderer Werte der Winkelfunktionen (z. B. sin 30^0). Der gesamte Stoff ist linear programmiert, also in kleine Lerneinheiten zerlegt, die kontinuierlich aneinandergereiht sind. Jede Lerneinheit endet mit einer Frage bzw. Aufgabe, deren Beantwortung oder Lösung in ein gesondertes Schülerarbeitsheft geschrieben wird. Das Programm ist folglich mehrfach verwendbar. Zwischentests orientieren den Schüler über seine Lernerfolge. Das Lehrerheft enthält Angaben über die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten, die Ergebnisse der Zwischentests und Nachweise über die Erprobung des Programms. K. Schwalbe

Pipers Weltgeschichte in Karten, Daten, Bildern. Von *Werner Hilgemann* und *Hermann Kinder* bearbeitet auf der Grundlage des dtv-Atlas zur Weltgeschichte. R. Piper & Co., München 1970. 700 S. mit 473 vierfarb. Karten, 286 Bilddokumenten, Register. Großformat. Ln. DM 56,—.

Was der dtv-Atlas (6. Aufl. 1970, 2 Bde., DM 15,60) in schier unzumutbar kleiner Schrifttype bietet, findet der historisch interessierte Leser hier in einbändiger, gefälliger Form. dtv-Redaktionsschluß: Januar 1969, Piper-Redaktionsschluß: Juni 1970= sieben Halbzeilen mehr. Hinzugekommen sind bei Piper ein erweitertes Verzeichnis der Symbole bzw. Abkürzungen und 268 Abbildungen. Der 683 Seiten Spaltentext liegt nach der dtv-Ausgabe in franz., engl., ital., niederländ., span. Übersetzung vor. So wird auch dieser ‚Weltgeschichte' als Nachschlagewerk in Schule und Seminar eine weitere Verbreitung gesichert sein. Die Verfasser haben Text, Karten, Bild, Dokument ineinander verzahnt, so daß sich Maximum an Information und Maximum an Übersichtlichkeit wohltuend ergänzen. Je gegenwärtiger freilich die Vergangenheit, desto umfangreicher, aber undurchsichtiger wird unser Wissen. Europa als Zentrum geschichtlicher Impulse verschwimmt mit jedem Schritt in die Neuzeit, d. h. die universalgeschichtlichen Aspekte erweitern sich. Hier ist es den graphischen Gestaltern (Harald und Ruth Bukor) in hervorragendem Maße gelungen, einen Informationsgehalt zu bieten, der das Werk auch für die Wirtschafts- und Sozialkunde unentbehrlich macht. C. Schneider

Stephan Metzger: **Die Geschichtsstunde.** Anregungen zu Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1970. 160 S., kart.-lam. DM 12,80.

Der Verfasser, Vertreter der Didaktik des Geschichtsunterrichts an der PH München, hält eine gute Theorie für das unentbehrliche Fundament einer erfolgreichen Praxis und sorgt deshalb im ersten Teil seines Buches für die notwendige Klarheit über den Gegenstand, die pädagogische Zielsetzung, die psychologischen Voraussetzungen und das Lehrgut des Geschichtsunterrichts. Darauf baut Metzger die schulpraktische Gestaltung von der Hinführung und Begegnung über die Besinnung und Erfolgssicherung zur weitverzweigten Verarbeitung. Unterrichtsbeispiele mit einer Lehrdarstellung „Entstehung und Entwicklung der mittelalterlichen Stadt" und einer Lehrskizze „Prinz Eugen" ergänzen die vorausgegangenen Ausführungen mit einprägsamen schulpraktischen Details, immer in der Absicht, Anregungen zur eigenpersönlichen Gestaltung zu geben und keine „Rezepte". So kann das Buch vor allem Rat suchenden Lehrerstudenten und Junglehrern eine aufschlußreiche Orientierungshilfe bieten. In dem Buch steckt indes neben der schulpraktischen Erfahrung auch viel Liebe zur Sache und damit mehr als nur eine „Handreichung", so daß auch der sachkundige Lehrer dieses Werk mit Interesse und Gewinn studieren kann.

A. Wehmeyer

Knaurs Tierreich in Farben in 7 Bdn., Volksausgabe. Droemer Knaur, München 1970.

Droemer Knaur, München 1970.

Doris M. Cochran: **Amphibien.** 232 S., mit 180 Abb., davon 89 in Farben, Ln. DM 22,50.

Earl S. Herald: **Fische.** 256 S., mit 197 Abb., davon 93 in Farben, Ln. DM 22,50.

Die vorliegenden beiden Bände schließen das Gesamtwerk ab. Seit Frühjahr 1969 erschienen in kurzen Abständen: Insekten, Reptilien, Vögel, Säugetiere und Niedere Tiere (besprochen in 12/69, 6/70, 4/71). Nun liegt eine moderne Darstellung unserer heutigen Tierwelt in Form einer reich bebilderten Enzyklopädie vor. Das handliche und preiswerte Werk trägt mit Recht die Bezeichnung Volksausgabe und nennt sich selbst „Brehm des 20. Jahrhunderts". Die Autoren sind wiederum berühmte amerikanische Spezialisten; die deutsche Bearbeitung wurde von zuständigen Fachleuten besorgt. Im 6. Band werden die Amphibien der Erde in systematischer Reihenfolge beschrieben: die Blindwühlen, Molche und Salamander und eine große

Anzahl verschiedenster Frösche. In gleicher Weise stellt der 7. Band die Fische vor, von den Rundmäulern, Haien und Rochen über eine verwirrende Vielfalt von Knochenfischen bis zu den jüngst entdeckten eigentümlichen Quastenflossern. Einzelne Arten und Gattungen, zusammengefaßt zu einer Familie, ergeben jeweils einen geschlossenen Textabschnitt, z. B. die Laubfrösche oder die Zackenbarsche. Jede derartige Einheit beginnt mit einem Steckbrief der behandelten Gruppe; es sind die kennzeichnenden Merkmale, die verwandtschaftlichen Beziehungen, die Anzahl der bekannten Gattungen und Arten sowie die Gesamtverbreitung angegeben. Sodann folgen Daten über Größen- und Gewichtsspielraum der betreffenden Gruppe. Häufig geht der Text in der Erörterung systematischer Details viel zu weit. Darlegungen taxonomischer Art oder gar die Diskussion wissenschaftlicher Streitfragen gehören nicht in eine Volksausgabe. Anschließend werden einzelne typische Vertreter kurz besprochen, wobei wiederum Zahlenangaben über festgestellte Höchstmaße und Altersangaben einen bedeutenden Platz einnehmen. Insgesamt sind an die 400 verschiedene Amphibienarten und nahezu die doppelte Anzahl von Fischen erwähnt, diese jedoch meist nur bis herab zur Gattung. Dabei bleibt natürlich sehr wenig Raum für die einzelne Tierform. Beispielsweise sind den beiden Unterarten des Feuersalamanders ganze 12 Zeilen gewidmet, unserem Hering gar nur drei. Man findet zahlreiche Angaben über die Fortpflanzungsbiologie der beiden Tierklassen, dagegen wurden die Ergebnisse der modernen Verhaltensforschung, besonder. bei den Zierfischen, viel zu knapp oder gar nicht dargestellt. Wissenschaftliche Fehler, wie die psychologische (richtig physiologische) Umstimmung durch Hormongaben bei den Olmen, hätte man vermeiden können. Die zahlreichen Abbildungen bestechen durch ihre Klarheit und Farbenpracht. Eine ganze Reihe von Bildern zeigt die Tiere auch in Gesellschaft oder in ihrer natürlichen Umgebung. Leider sind wieder die Bildunterschriften bedauernswert dürftig. Sie geben außer dem Namen kaum eine Information, nicht einmal einen Seitenhinweis auf den dazugehörigen Text, der sich im Extremfall um 95 Seiten weiter hinten befindet, wie beim Australischen Laubfrosch, oder überhaupt nicht existiert, wie bei Bufo valliceps. Das Amphibienbuch bringt auf der letzten Seite zwei ausgezeichnete Schemata zum Körperbau der Salamander und der Frösche, dem Fischbuch mangelt es an jeglicher methodischen Hilfe. Die beiden Bände sind sehr ästhetisch; schön, um darin zu blättern, um gelegentlich interessante Dinge zu erfahren. Aber weder der Aquarianer noch der Schulmann werden daraus sehr großen Nutzen ziehen können.

A. Riedl

Lexikon der Schulphysik in 7 Bänden, hrsg. von *Oskar Höfling*. **Band 1: *Kurt Zita:* Mechanik und Akustik.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1970. 245 S. mit 301 Abb., DIN B 5, Gln. DM 42,—.

Im Dezember 1970 kam noch Band 1 des 7bändigen Lexikons der Schulphysik heraus, nachdem schon früher die Bände 5: Atomphysik; 4: Optik und Relativitätstheorie; und 2: Wärme und Wetter (s. Bespr. in 11/69, 9/70 und 6/71) erschienen waren. In der bereits bewährten lexikographischen Form mit vielen Verweisungen auf inhaltlich zusammengehörige Stichwörter wird von der „Abbildung durch Ultraschall" bis zum „Zweischleifenoszillograph" wohl alles aufgeführt, was in der Schulphysik der Teilgebiete Mechanik und Akustik einen Platz hat. Erfreulicherweise ist auch die Raumfahrt dabei ausführlich vertreten. Wer schon einen oder mehrere der bereits erschienenen Bände besitzt, wird mit mir wünschen, daß das Werk im Lauf des Jahres vervollständigt wird. H. Lechner

Werner Correll (Hrsg.): **Lernen und Lehren im Vorschulalter.** Drei Beiträge zur Vorschuldidaktik von *Peter Brömse, Werner Correll, Kurt Staguhn.* Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1970. 176 S., Ln. DM 15,80.

Die Vorschule sei das Kernstück jeder echten Schulreform, das ist die Ausgangsthese dieser Beiträge zu einer Vorschuldidaktik, die erst entwickelt, aufgebaut und erprobt werden muß, denn von einem Curriculum dieses Elementarbereichs sind wir noch weit entfernt. Doch hier werden drei

wesentliche Bausteine dazu geliefert: für das Lesen, Schreiben und Rechnen von W. Corell, für den Bereich der Musikerziehung von P. Brömse und für die Möglichkeiten einer Kunsterziehung im Vorschulalter von K. Staguhn. Auffallend ist die Betonung des musischen Bereichs und des spielerischen Elements, wobei versucht wird, die bisherige Trennung von Spiel und Lernen zu überwinden. Das Lesenlernen müsse programmiertes Vorgehen sein, maschinell (BASF- System 3400) oder linear, wie in der von Correll entwickelten Leseleiter (Westermann), ähnlich im Schreiben mit dem Schreibmaschinenprogramm TIPSI auf einer Spezialschreibmaschine. Analog dazu wird auch das erste Rechnen in programmierter Form vorgenommen. — Den Bildungsgehalt der Musik für den vorschulischen Bereich zu begründen, zieht P. Brömse die einschlägige Literatur aus West und Ost heran, um dann in einer bildungstheoretischen Begründung die einfachen ästhetischen Formen zu einer Musik im Vorschulalter auszugestalten, einschließlich der Parameter (Formkategorien) und Tonqualitäten, und so die Kinder zum bewußten Musikhören und Singen zu führen. — Wie Zeichnen, Malen und Formen mit der geistigen Entwicklung des Kindes identisch sind zeigt K. Staguhn in seinem Beitrag an vielen Beispielen auf, die künstlerisch-formale sowie expressive Merkmale typischer Kinderzeichnungen enthalten. Er entwickelt daraus didaktische Gesichtspunkte des Zeichnens, Malens und Formens im Vorschulbereich und stellt entsprechende Themenkreise für dieses Alter zusammen. — Daß jeweils alle drei Autoren zu ihren Beiträgen umfassende Literaturhinweise bringen, die zu weiterem Studium anregen sollen, erhöht den Wert dieses Buches. R. Schröter

Konrad Schneid: **Jugendführung in der Hauptschule.** Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1969. 144 S., kart.-cell. DM 8,80.

Nachdem in der Hauptschule bislang Lehrplan und Organisation im Vordergrund standen, gewinnt dort nun die Frage der Jugendführung an Aktualität. — Der Autor erörtert Aufgaben und Methoden der Jugendführung im allgemeinen und geht ausführlich auf die Praxis der Selbsterziehung von Schüler und Lehrer ein. Fünfzehn Seiten sind dem erziehenden Unterricht gewidmet. Das Buch ist in erster Linie für Studenten und Lehramtsanwärter geschrieben. Als Zitat- und Rezeptbuch findet es auch bei „älteren Semestern" Anklang. Nicht zuletzt macht ein gewisser Hauch von Naivität einige Passagen reizvoll; so z. B., wenn auf S. 94 im Kapitel „Überwindung schwerer Erlebnisse" steht: „Innere Aufregung pflegt sich zu legen, wenn wir bei stürmischem Wetter hinauswandern und den Kampf gegen den äußeren Sturm gleichnishaft als Kampf gegen den inneren Sturm erleben. Der Blick zum Sternenhimmel . . ." Frage eines Großstädters: woher so schnell nehmen?

K. Nehling

Arnold Grömminger: **Der Bildungsinhalt der deutschen Fibeln der Gegenwart.** Aufgezeigt an der Darstellung des kindlichen Lebensraumes. Verlag Julius Beltz, Weinheim 1969. 320 S., br. DM 36,— (Bestellnr. 14903).

Die deutschen Fibeln oder Erstlesebücher kritisch zu untersuchen ist ein dankbares Thema, auch für Dissertationen. P. Gäbele beleuchtet die Fibelinhalte in „Die Prägung der Fibel"; E. Schmack sieht die Fibel geistesgeschichtlich in „Der Gestaltwandel der Fibel in vier Jahrhunderten", und J. Muth versucht, den Methoden- und Schriftwandel in Faksimiledrucken von „Fünf Fibeln aus fünf Jahrhunderten" darzustellen. A. Grömminger seinerseits untersucht nun den Bildungsgehalt der deutschen Fibeln der Gegenwart, aufgezeigt an der Darstellung des kindlichen Lebensraumes. Dabei geht er aus von der Typik und den Gestaltungsprinzipien heutiger Fibeln, skizziert ebenfalls die Geschichte des Erstlesebuches durch die Jahrhunderte, widmet sich dann der psychologischen und sprachlichen Grundlegung heutiger Fibeln, untersucht die verschiedenen Leselehrverfahren und kommt dann zu seinem Hauptanliegen, dem kindlichen Lebensraum und seiner Darstellung in den heutigen Fibeln mit dem Resümee, daß dies eine Welt ist, die es fast nicht mehr gibt. Verpaßt sei der Anschluß an die

Berufs- und Arbeitswelt von heute, wobei auch die Arbeit des Bauern oft unzeitgemäß geschildert sei. Berufe, die kaum noch existieren, sind dargestellt, andere und neue nicht in die Betrachtung einbezogen. Keine Ausnahme machen die Familie sowie die Charakterisierung von Vater und Mutter, wobei das Bild des Vaters nicht so verzeichnet ist wie das der Mutter. Aufschlußreich für Inhalt, Zeitgeschehen, Bild- und Schriftgestaltung von 28 verschiedenen Fibeln sind die in einem Bildanhang gegebenen Beispielseiten, allerdings auch von Fibeln, die schon lange nicht mehr existieren. Bedenklich mag stimmen, daß die Untersuchungen nicht den letzten Stand deutscher Fibelausgaben berücksichtigen, einmal ist seit 1964 eine ganze Reihe dieser Bücher vergriffen, andere wurden neu bearbeitet, oft so stark, daß die erste Fassung in Wort und Bild kaum wiederzuerkennen ist. Trotz dieser Einschränkungen ist Grömmingers Arbeit für alle, die sich für Fibelfragen interessieren, ein umfassendes Kompendium, das alle Kriterien des oft sehr umstrittenen ersten Schulbuches gewissenhaft aufzeigt.

R. Schröter

Dietrich Weber (Hrsg.): **Deutsche Literatur seit 1945 in Einzeldarstellungen.** Alfred Kröner Verlag, Stuttgart ²1970. 655 S., Ln. DM 19,80 (KTA 382).

Daß zwei Jahre nach der in 6/69 besprochenen 1. Auflage eine 2., überarbeitete und erweiterte Auflage dieses dem Deutschlehrer unentbehrlichen Werks erscheint, zeugt von seiner Gediegenheit und Aktualität. In der vorliegenden Neuauflage sind Beiträge über Peter Handke (von Jürgen Jacobs) und Karl Krolow (von Walter Helmut Fritz) hinzugekommen, einige Beiträge wurden umgearbeitet, die bibliographischen Angaben vieler Beiträge bis Mitte 1970 ergänzt. Das vorzügliche Werk rechtfertigt die wiederholte Empfehlung

G. Scholz

Zeitschriftenschau

ARMANT, Zeitschrift, herausgegeben von Helmut Birkenfeld, gedruckt in Kairo, zu beziehen: 5 Köln 41, Morsdorfer Straße 13. Jedes Heft DM 6,—.

Seit 1968 erscheint die Zeitschrift ARMANT, hinter deren Titel sich der Name einer ägyptischen Stadt verbirgt. Wir finden einen reizvollen Strauß von Blüten, die nicht auf jeder Wiese wachsen:

Zunächst fesseln geschickte Aufsätze zur Ägyptologie. Man liest alte und neue Reiseberichte, gute Einführungen in die ägyptische Schrift und Sprache. Man findet Mythen und Märchen, Ausschnitte aus alten Texten künstlerischer und wissenschaftlicher Art. Der Stil ist so, daß der Laie etwas davon hat und der Fachmann sich freut, wie klar komplizierte Sachverhalte dargestellt werden können.

Es folgen Aufsätze zur Religionskunde von Islam und Christentum, die das Land geprägt haben. Die uns so fremde koptische Kirche tritt aus dem Dunkel und offenbart etwas von ihrem altehrwürdigen Reichtum.

Sehr genaue kunstgeschichtliche Studien aus dem ägyptischen Raum fügen sich gut zu literarischen Zeugnissen europäischer Schriftsteller und zu sehr persönlich gefärbten Erlebnisberichten.

Praktisch verwertbar sind die genauen Routenbeschreibungen und Karten zu Plätzen abseits der großen Asphaltstraßen. Der ist gut beraten, der die exakten und kritischen Besprechungen der Ägypten-Handbücher studiert. Man liest selten solch freimütige und korrekte Rezensionen.

Kenner des Arabischen finden Originalarbeiten in arabischer Sprache und Übersetzungen europäischer Dichtungen ins Arabische.

Ein bunter Strauß: er wird zusammengehalten durch die Liebe zu diesem einzigartigen Land Ägypten, in dem sich die Kulturkreise überschneiden und in dessen klarer Sonne es sich so schön leben läßt. Wer den Reichtum der Bezüge liebt, nicht nur Fachzeitschriften liest und sich nicht abschrecken läßt von dem manchmal nicht ganz perfekten Druck und den noch nicht immer geglückten — aber sehr zahlreichen und instruktiven — Reproduktionen, der greife zu diesen Heften.

R. Hildebrandt

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:

Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postf. 666, Ruf (0 51 51) 8 61

Deutsch für Fortgeschrittene

von Heinz Griesbach

Moderne Welt 2 **NEU**

Sachtexte mit Übungen

133 Seiten, kart. DM 8.—, Hueber-Nr. 1135

Das Unterrichtswerk „Deutsch für Fortgeschrittene" ist dreiteilig angelegt: Verschiedene Sprach- und Texthefte können — je nach Kenntnisstand und Lernziel — kombiniert und in Verbindung mit der „Deutschen Grammatik im Überblick" eingesetzt werden. Bei den Textheften hat der Lehrer die Wahl zwischen Sachtexten („Moderne Welt 1 und 2"), ferner literarischen Texten („Ernste und heitere Erzählungen" — „Humor und Satire"), „Gesprächen aus der neueren Literatur" und Fachtexten aus Politik, Wirtschaft, Naturwissenschaft und Technik (alle in Vorbereitung).

„Moderne Welt 2" behandelt zeitnahe Themen wie Friedensforschung, Kultur und Zivilisation, Das Fernsehen, Autobahn, Das Meer als Eiweißlieferant, Elektronik in der Expansion, Kulturtechnik Fotografie.

sprachen der welt hueber

MAX HUEBER VERLAG
8045 Ismaning b. München, Krausstr. 30

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Umzug wird bequemer...

...mit der
Kühne & Nagel Möbel-Transport-Zentrale.
Sie geben uns Ihre neue Anschrift. Alles andere erledigen wir:
Planen, verpacken, verzollen, versichern,
auspacken und einräumen.
Verfügen Sie über unseren einwandfreien
Möbel-Transport-Service.

KÜHNE & NAGEL

Möbel-Transport-Zentrale
5300 Bonn-Duisdorf Burgstraße 53
Tel. 02221/62 40 01 Telex: 08 86769 Telegr: naku

Bitte senden Sie mir kostenlos:
☐ Richtlinien für Auslandsbeamtenumzüge
☐ K&N Informationsschrift mit Abhakliste

Neu zu

Auf deutsch bitte! - Band 2

von Morten Lund und Palle Heinsen

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag

2 Tonbänder mit der Aufzeichnung sämtlicher Lehrbuchtexte

Spulendurchmesser 15 cm, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 107 Minuten, Halbspuraufnahme mit freier Schülerspur DM 130.—, Hueber-Nr. 5.1126

22 Farb-Diapositive zu den ersten vier Lektionen

Format 24 x 36 mm DM 40.—, Hueber-Nr. 4.1126

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik
sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968
Im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 2 65 45/46

Für die Hand des Lehrers

Neue Bücher 1971

Mackensen: Die deutsche Sprache in unserer Zeit

2., neubearbeitete Auflage, 318 Seiten, Werkstoff DM 24,—

Wallner: Soziologie

Einführung in Grundbegriffe und Probleme. 267 Seiten, mit zahlreichen Tabellen und Diagrammen, Werkstoff DM 19,50

Normenprobleme in der Sexualpädagogik

Sexualpädagogik I. Hrsg. von Wolfgang Fischer, Jörg Ruhloff, Horst Scarbath und Hans Thiersch. 200 Seiten, Werkstoff DM 17,—

Koch: Negative und positive Sexualerziehung

Eine Analyse katholischer, evangelischer und überkonfessioneller Aufklärungsschriften. 139 Seiten, Werkstoff DM 15,—

Bräutigam: Romanbetrachtung

Zu ihrer Didaktik und Methodik. 182 Seiten, Werkstoff DM 20,—

Köhring – Morris: Instant English

Lehrmodelle für den englischen Sprachunterricht. 216 Seiten, Werkstoff DM 15,—

Hüllen: Linguistik und Englischunterricht

Didaktische Analysen. 203 Seiten, Werkstoff DM 17,50

Meldau-Lapouge: Schulsynonymik der französischen Sprache

Unter 240 Stichwörtern rund 1500 Synonyme sowie Verzeichnisse der wichtigsten deutschen Wörter und Wendungen und der wichtigsten französischen Wörter und Wendungen. 186 Seiten, Werkstoff DM 16,—

Schlösser: Experimentelle Genetik

Eine Einführung in das Arbeiten mit Drosophila, Bakterien und Phagen für die Schulpraxis. 109 Seiten, mit 39 Abbildungen, Werkstoff DM 15,— (Biologische Arbeitsbücher, Band 8)

Quelle & Meyer Heidelberg

Göbel/Schlemper

Strukturübungen im Kontext

Zusatzprogramm für den Deutschunterricht an Ausländer

4 Tonbänder mit 49 Texten, Laufzeit ca. 180 Min., 9,5 cm/sec. (Best.-Nr. 1004)	DM	240,–
Lehrerhandbuch, 84 Seiten, brosch. (Best.-Nr. 1005)	DM	15,–
Schülertexte, Loseblattausgabe, 56 Blatt in Mappe (Best.-Nr. 1006)	DM	8,–

Richterich/Stott/Dalgalian/Willeke

Handbuch für einen Aktiven Sprachunterricht, 320 Seiten, Snolin (Best.-Nr. 109)	DM	20,–

Mues

Vom Laut zum Satz, Einführung in die deutsche Sprachstruktur, 84 Seiten, brosch. (Best.-Nr. 103)	DM	11,–

Vermeer

Kurze Deutsche Lautlehre, 40 Seiten, 3 Tabellen und 3 Tafeln, brosch. (Best.-Nr. 122)	DM	7,50

Kummer/Willeke

Arbeitsformen und Abläufe im Sprachlabor, 88 Seiten, 15 Abb., brosch. (Best.-Nr. 146)	DM	14,–

Julius Groos Verlag
6900 Heidelberg 1
Postfach 629

Deutschlandkunde unter politischem Aspekt

Zweimal Deutschland

Lehrbuch für Politik und Zeitgeschichte. Von E. Thurich u. H. Endlich

VIII, 278 Seiten, zahlr. Abb., Linson DM 10,80 (3331)

Das neue Buch stellt in zwei selbständigen Teilen die BRD und die DDR dar. Es informiert über Deutschlands Startbedingungen nach 1945, über die unterschiedlichen Institutionen, den Wiederaufbau und die wirtschaftlichen Entwicklungen. Es vermittelt politisches Sachwissen weitgehend an lebendigem Zeitgeschehen und vermeidet dadurch ermüdende Systematik. Sachkenntnisse und Einsichten werden an Quellen und Dokumenten vermittelt.

Die Bundesrepublik Deutschland

Ihre Entstehung und Entwicklung. Von E. Krautkrämer

176 Seiten DM 5,80 (7563)

(Materialien zur Gemeinschaftskunde)

„Eine erstaunlich präzise und allen Legenden und Illusionen abholde Darstellung der Potsdamer Beschlüsse und ihrer Vorgeschichte ... Selten ist auf so engem Raume die deutsche Frage in all ihrer Komplexität, mit all ihren Irrwegen, versäumten Gelegenheiten und unwiderruflichen Entscheidungen so eindringlich dargestellt worden. Das Buch beginnt mit Potsdam und endet mit einer Bilanz der unterschiedlichen Wirtschaftsentwicklung in beiden Teilen Deutschlands, für die in Potsdam die Weichen gestellt wurden. „Die Zeit" 31. 7. 70

Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland

Von H. Ritzel. 101 Seiten DM 5,— (7507)

(Schriften zur politischen Bildung)

Die Schrift schildert die Verfassungswirklichkeit unseres Staates. Sie bringt eine Darlegung unseres Wahlsystems, geht auf das Problem moderner Gewaltenteilung ein und behandelt Regierung, Bundestag und Bundesrat.

Die parlamentarische Opposition

Von C. Kniffler. 77 Seiten DM 4,20 (7502)

(Schriften zur politischen Bildung)

Diese Darstellung „ist wohl eine der qualitativ besten der bisher erschienenen Schriften zum Thema. Sie bietet eine Fülle von oft gegensätzlichen Aussagen, Meinungen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und Texten, die keine bestimmte Ansicht indoktrinieren, sondern Material zur Meinungsbildung liefern. Dabei wird sowohl die Geschichte der parlamentarischen Opposition behandelt, als auch das Für und Wider aktueller Probleme. „Gesellschaft, Staat, Erziehung" 4/69

Unsere Anschrift:
Verlag Moritz Diesterweg, 6 Frankfurt/Main, Hochstraße 31 BRD

Diesterweg

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 10 Oktober 1971

XVIII. JAHRGANG OKTOBER 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Warum „Neue Mathematik" in unseren Schulen . H.-G. Becker Seite 249
Einige Probleme bei der Prädiktion des Lernerfolgs fremdsprachiger Schüler in deutschen Auslandsschulen W. Wieczerkowski Seite 255
Schulversuch im 1. und 2. Schuljahr des fremdsprachigen Zugs der Deutschen Schule Concepción (Chile) . . . . . W. Schumann Seite 259
Mehr Handelskurse an deutschen Auslandsschulen! F. Saling Seite 263
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 266
Die sozialpädagogischen Berufe . . . . . Seite 269
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 271
Aus aller Welt . . . . . Seite 272
Buchbesprechungen . . . . . Seite 275
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 279

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Warum „Neue Mathematik" in unseren Schulen?

Von Hans-Georg Becker, Lissabon

Die Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland hat in einem Beschluß vom 3. 10. 1968 über Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen zur Reform des Mathematikunterrichts eindeutig Stellung genommen. Wegen der großen Bedeutung dieses Beschlusses für die Umgestaltung des Mathematikunterrichts in den kommenden Jahren seien einige Sätze zitiert:

„Der Fortschritt in der Mathematik und das Eindringen moderner mathematischer Betrachtungsweisen in Wissenschaften, die für Wirtschaft, Gesellschaft und Staat von Bedeutung sind, machen eine Modernisierung des Mathematikunterrichts an allen Schulen notwendig. Mathematik und Naturwissenschaften haben mit Beginn des 20. Jahrhunderts Denkweisen entwickelt, die für das Begreifen der Bedingungen unseres modernen Lebens als bekannt vorausgesetzt werden müssen. Nur wenn der Mensch frühzeitig Einsichten in naturwissenschaftliche Betrachtungsweisen und Verständnis für mathematische Strukturen gewonnen hat, kann er die Probleme lösen, vor die er in der modernen, rationalisierten Welt gestellt wird. Der Schule erwächst die Aufgabe, eine Grundbildung zu vermitteln, die auch auf ein mathematisches Erfassen unserer Wirklichkeit gerichtet ist. Ohne eine mathematische Grundbildung sind in vielen Berufen ein auf Sachkenntnis beruhendes Urteil und die von der Gesellschaft geforderte Leistung nicht möglich. ... Der moderne mathematische Unterricht wird in neue Betrachtungs- und Denkformen sowie deren Schreib- und Sprechweisen — möglichst auch an traditionellen Stoffgebieten — einführen. An dem zu lehrenden Stoff muß stärker als bisher die Fähigkeit entwickelt werden, mathematisch zu denken und mathematische Wege selbständig zu beschreiten. Die Modernisierung des Mathematikunterrichts verlangt eine Zusammenschau der verschiedenen Teilgebiete unter übergreifenden Gesichtspunkten, z. B. der Durchdringung von Algebra und Geometrie. Tragende Grundbegriffe wie Menge, Abbildung und Struktur müssen an geeigneter Stelle immer wieder verdeutlicht werden. Es muß paradigmatisch das mathematisch Wesentliche gezeigt werden, um für den Schüler die Mathematik geordneter und übersichtlicher und damit auch klarer und durchsichtiger zu machen."

Diese Zusammenfassung einiger Sätze aus den Empfehlungen und Richtlinien der Kultusminister vermag den Ansatzpunkt sichtbar zu machen, von dem aus die Umgestaltung des Mathematikunterrichts und der dazu gehörigen Lehr- und Lernmittel, besonders der Lehrbücher, an innerdeutschen Schulen und an deutschen Schulen im Ausland vorangetrieben worden ist bzw. vorangetrieben werden muß. Eine Modernisierung des Mathematikunterrichts ist in der Sicht dieser Empfehlungen keine avantgardistische Betätigung mehr, sondern kann zu einer Existenzfrage der kommenden Generation werden, einer Generation, die nur mit einer mathematischen Grundbildung der geschilderten Art die auf sie zukommenden Probleme und die von künftigen Gesellschaftsordnungen geforderten Leistungen bewältigen kann.

In einer modernen Industrie- und Wirtschaftsgesellschaft werden sicher immer mehr Menschen mit mathematisch bestimmten und mathematisch beeinflußten Problemen zu tun haben, soweit man die Entwicklung von heute aus überschauen kann. Die Gründe für die wachsende Bedeutung der Mathematik und für die stürmische Zunahme des Umfangs an mathematischem Wissen in den letzten Jahrzehnten und damit auch für das wachsende Interesse an der Mathematik sind wohl in erster Linie in dem sich ständig ausweitenden Anwendungsbereich der exakten Wissenschaft: Mathematik zu sehen. Es ist für den Mathematiker überraschend zu sehen, wie sich heute auch Soziologen, Psychologen, Betriebswirtschaftler, Volkswirtschaftler u. a. um die Mathematik bemühen. Sie alle hoffen, durch Anwendung mathematischer Methoden eine Sicherheit ihrer Aussagen zu gewinnen, die es in diesem Ausmaß bisher nicht gab, wo sie weitgehend in geisteswissenschaftlichen Disziplinen angesiedelt waren. Am auffälligsten hat sich die praktische Bedeutung der Mathematik in der wissenschaftlichen, technischen, wirtschaftlichen und möglicherweise auch sozialen Revolution gezeigt, die sich seit etwa 25 Jahren unter der Wirkung der elektronischen Datenverarbeitungsanlagen abzuzeichnen beginnt. Es gibt heute kaum mehr ein Anwendungsgebiet, welches den elektronischen Rechenanlagen nicht zugänglich wäre. Gerade auch nichtmathematische und nichttechnische Disziplinen sind in starkem Maße von Datenverarbeitungsanlagen und damit von mathematischen Methoden erfaßt worden.

Die hier dargelegten stürmischen Entwicklungen der praktischen Anwendungen und der Bedeutungswandel der Mathematik können sicher nicht ohne Einfluß auf den Mathematikunterricht in den Schulen bleiben. Die mit dem Wandel verbundenen Änderungen in den mathematischen Grundmethoden verursachen zwangsläufig auch Veränderungen im mathematischen Unterricht und verpflichten den Lehrer auch, mehr als bisher praxisbezogene Stoffgebiete mit in den Unterricht einzubeziehen. Eine Reform des Mathematikunterrichts — das wird heute allgemein richtig gesehen — kann und darf sich nicht auf die weiterbildenden Schulen oder „secundaria" beschränken, sondern muß schon bei Schülern im Alter von 6 Jahren beginnen. Zahlreiche Arbeiten über den Mathematikunterricht in der Grundschule, vor allem von dem Mathematiker und Psychologen Z. P. Dienes, haben gezeigt, daß in der Grundschule viel mehr an mathematischer Einsicht erreichbar ist, als es bedächtige Pädagogen wahrhaben wollen. Unter dem Stichwort: „Neue Mathematik" oder „new math" und unter der oft gehörten These: „Mathematik ist Mengenlehre" dringt die „Neue Mathematik" nun unaufhaltsam in die „primaria" ein. Es muß im Rahmen dieses Aufsatzes darauf verzichtet werden, Einzelheiten hinsichtlich der Umgestaltung der Lehrpläne der Primarklassen und der neuen Lehrbücher mitzuteilen. Sicher aber gibt es kaum noch einen deutschen Lehrbuchverlag, auf dessen radikal umgestalteten und neu verfaßten Lehrbüchern für die „Primaria" nicht das Wort „Mathematik" zu finden wäre. Vom Schuljahr 1972/73 ab sollen alle Primarklassen einen von der Kultusministerkonferenz erarbeiteten Stoffplan verbindlich praktizieren. Das bedeutet, daß in wenigen Jahren die „Neue Mathematik" Allgemeingut aller Schularten und Klassenstufen sein wird. Im Mathematikunterricht der „primaria" und „secundaria" verschiedener deutscher Schulen im Inland und Ausland, zu denen auch die Deutsche Schule Lissabon zählt, hat bereits ein tiefgreifender Umbruch in der Auffassung der elementaren Grundrechnungsarten und ihrer Behandlung im Unterricht statt-

gefunden. Man lehrt in zunehmendem Maße die Grundrechnungsarten auf dem Hintergrund des Mengenbegriffs und der Mengenoperationen. Der Begriff „Menge" wird dem Erfahrungsbereich des Schülers entnommen. Er wird im ersten Grundschuljahr noch sehr naiv und anschaulich, aber doch mathematisch sauber eingeführt. Auch die Mengenoperationen werden sehr anschaulich mit Hilfe von strukturiertem Material erarbeitet. In Klasse 5 werden der Mengenbegriff und die Mengenoperationen systematischer und strenger behandelt und schließlich in den Klassen 7 oder 8 der „secundaria" axiomatisch fundiert, wobei die Axiome und Rechenregeln den Schülern transparent und bewußt gemacht werden sollten. Um die Gründe für diese zentrale Bedeutung des Mengenbegriffs im Unterricht aller Klassenstufen zu verstehen, muß kurz geschildert werden, welche Wandlungen sich seit Anfang dieses Jahrhunderts in der wissenschaftlichen Mathematik vollzogen haben.

Nachdem die Mengenlehre Anfang dieses Jahrhunderts nach einigen durchstandenen Grundlagenkrisen axiomatisiert wurde, ist sie zum tragenden Fundament aller mathematischen Disziplinen geworden. Sie hat seither viel zur Klärung, zur vertieften Einsicht und zum Aufzeigen von Zusammenhängen in mathematischen Einzeldisziplinen beigetragen, die früher zusammenhanglos nebeneinander standen. Insbesondere hat sie dazu gedient, eine Neueinteilung der mathematischen Grundbereiche in Grundstrukturen durchzuführen. Mit Hilfe der axiomatischen Methode gelangt man heute zu einem übersichtlichen strukturellen Aufbau der Mathematik, so daß man die Mathematik heute geradezu die Lehre von den Strukturen nennen kann. Man kann diesen Aufbau den Dreiklang der 3 tragenden Grundbegriffe: Menge — Abbildung/Relation — Struktur nennen.

Der Mengenbegriff als natürlicher Baustein der Mathematik durchdringt heute die gesamte Mathematik und wird in Zukunft eine zentrale Stellung im Mathematikunterricht aller Klassenstufen einnehmen. So einleuchtend die Cantorsche Erklärung des mathematischen Mengenbegriffs: „Unter einer Menge verstehen wir jede Zusammenfassung von bestimmten, wohlunterschiedenen Objekten unserer Anschauung oder unseres Denkens, welche Elemente der Menge genannt werden, zu einem Ganzen" auch erscheinen mag, so sind doch wesentliche Schwierigkeiten mit ihr verbunden, welche in der Zeit nach Cantor zu den bekannten Antinomien geführt haben. Man verzichtet heute in der axiomatisch fundierten Mengenlehre überhaupt auf eine Definition des Begriffs „Menge" und nimmt ihn als Grundbegriff. Dennoch muß gerade im Schulunterricht und hier insbesondere im ersten Grundschuljahr erstrebt werden, eine anschauliche Vorstellung von diesem Begriff zu gewinnen. Es muß den Schülern deutlich gemacht werden, daß es sich bei den Elementen der Menge erstens um b e s t i m m t e Objekte unserer Anschauung oder unseres Denkens handelt, daß es für alle Objekte möglich sein muß zu entscheiden, ob sie zu der durch eine Eigenschaft charakterisierten Menge gehören oder nicht. Es muß weiter deutlich gemacht werden, daß die Elemente einer Menge aus w o h l u n t e r s c h i e d e n e n Objekten bestehen müssen. Die Elemente müssen sich in mindestens einem Merkmal voneinander unterscheiden, um auszuschließen, daß zwei oder mehrere gleiche Objekte in einer Menge enthalten sind. Drittens muß den Schülern deutlich gemacht werden, daß in keiner Erklärung des Mengenbegriffs etwas über die Reihenfolge der Elemente gesagt ist. Wenn

nicht ausdrücklich von „geordneten" Mengen die Rede ist, soll die Reihenfolge der Elemente in einer Menge beliebig sein.

Es ist im Rahmen dieses Aufsatzes nicht möglich, einen Erfahrungsbericht über die Behandlung des Mengenbegriffs, der Relationen „ist Element von", „ist Teilmenge von", „gehört zu" und der Mengenoperationen „Schnittmenge", „Vereinigungsmenge", „Restmenge" und „Ergänzungsmenge" im ersten Schuljahr zu geben. Über die an verschiedenen Schulen sicher vorliegenden Erfahrungen muß an anderer Stelle berichtet werden.

Überraschend neu bei der „Neuen Mathematik" im ersten Jahr der „primaria" ist nun, daß bis zu diesem Punkt der Erarbeitung die Zahleigenschaft einer Menge kaum hervorgetreten ist. Durch die Bindung der natürlichen Zahlen als Anzahlen an Mengen wird die Abstraktheit der Zahl und ihres Symbols wesentlich gemildert und den Schülern der Zugang zu den Kardinalzahlen anschaulich fundiert und damit erleichtert. Der Übergang zu den Rechnungsarten der Addition und Subtraktion als den wichtigsten Grundrechnungsarten des 1. Jahres der „primaria" kann sich auf dem Hintergrund der Mengenlehre folgendermaßen darstellen:

Die Addition wird vorbereitet durch das Bilden von Vereinigungsmengen disjunkter Mengen. Es seien A und B zwei endliche, disjunkte Mengen. Die Kardinalzahl von A sei durch Z(A), die Kardinalzahl von B durch Z(B) gegeben. Bildet man nun die Vereinigungsmenge $A \cup B = C$, so gilt für die Anzahlen $Z(A) + Z(B) = Z(C)$. Die Kardinalzahl der Vereinigungsmenge ergibt sich somit als Summe der Kardinalzahlen der einzelnen Mengen, allerdings nur bei disjunkten Mengen.

In entsprechender Weise wird die Subtraktion von natürlichen Zahlen in enger Verbindung mit der Mengenoperation „Bilden der Restmenge" eingeführt. Es sei B eine Teilmenge der Menge A und Z(A) die Anzahl der Elemente von A und Z(B) die Anzahl der Elemente von B. Bildet man nun die Restmenge $A / B = C$, so gilt für die Anzahlen: $Z(A) - Z(B) = Z(C)$. Die Anzahl der Restmenge ergibt sich also als Differenz der Anzahlen der Mengen A und B, falls eine Menge Teilmenge der anderen ist.

An den hier geschilderten Beispielen aus dem ersten Jahr der „primaria" wird deutlich geworden sein, daß man nicht dem Mißverständnis erliegen darf, die „Neue Mathematik" hätte gänzlich andere Inhalte als die der Elterngeneration so vertraute traditionelle Mathematik. Neu sind nicht in erster Linie die Unterrichtsgegenstände, sondern die Sprache, ihre Zeichen und Symbole, neu sind die Ansatzpunkte in der Denkweise und neu sind vielleicht auch die Methoden der Darbietung des Stoffes. Es muß, noch einmal, eindringlich gesagt werden, daß die Reformen des mathematischen Unterrichts, deren auffälligstes Kennzeichen die Einführung der Mengenlehre, ihrer Begriffe und Denkweisen schon im Anfangsunterricht ist, weniger die mathematischen Gegenstände betreffen als vielmehr die mathematische Denkweise und die einheitliche Ausrichtung in den Begriffen des Mathematikunterrichts auf e i n e Mathematik von der Grundschule bis zur Hochschule. Die Mengenlehre, die in ihren einfachen Grundbegriffen und Mengenoperationen zur Begründung der Grundrechenarten herangezogen werden kann, erspart dem Schüler in späteren Jahren das in vielen mathematischen Disziplinen so schwierige Umdenken in den Begriffen.

Die geschilderten Wandlungen im mathematischen Schulunterricht sind in der wissenschaftlichen Mathematik der Hochschulen schon vor einigen Jahrzehnten erfolgt. Sicher hat es zu allen Zeiten die Tatsache gegeben, daß zwischen der Abklärung der mathematischen Forschungsergebnisse und der Übernahme der gesicherten Ergebnisse in den Schulunterricht große Zeitspannen lagen. Es sei hier nur an die von Newton und Leibniz geprägte und von ihren Nachfolgern ausgebaute Differential- und Integralrechnung erinnert, die erst in unserem Jahrhundert in die Schulbücher Einzug gehalten hat. Die berühmte, eher berüchtigte „Phasenverschiebung" zwischen Schule und Hochschule haben die Mathematikstudenten zu allen Zeiten unangenehm gespürt. Einer der entscheidendsten Gründe für die Neue Mathematik in der Schule ist die Verringerung dieser Phasenverschiebung, wobei im Ausmaß der jetzigen Reform sogar die Chance besteht, diese Verschiebung bis auf ein Minimum zu reduzieren, wenn man die Begriffe der Hochschulmathematik in den Schulen grundlegt und mit Inhalt füllt. Man sollte diese Chance ergreifen, um den begabten Schülern nicht den Weg zu einem Studium der Mathematik oder der von der Mathematik geprägten Disziplinen zu verbauen.

Hier taucht allerdings die Frage auf, warum die Reformen des Mathematikunterrichts erst jetzt erfolgen, obwohl die neuen tragenden Begriffe den Mathematikern schon längst vertraut sind. Die Gründe hierfür sind vielfältiger und komplizierter Natur und hier nicht im Detail zu erörtern. Sicher haben die Fülle der mathematischen Einzelerkenntnisse und die zunehmende Anwendbarkeit der Mathematik in der Praxis eine verstärkte Grundlagenforschung ausgelöst, die jetzt so weit gesichert und abgeschlossen ist, daß die Mathematik in der für Schüler verständlichen Form in den Schulunterricht eindringen kann. Darüber hinaus hat die psychologische Forschung erst in den letzten Jahren entdeckt, daß gewisse Strukturen der neuen Mathematik mit Strukturen des kindlichen Denkens harmonieren und daß es den Schülern leichter fallen muß, als man bisher geglaubt hatte, sich diese Strukturen anzueignen. Außerdem konnte die „Neue Mathematik" erst, nachdem eine Lehrergeneration in der Hochschule von ihr geprägt worden ist, in breiter Front in den Schulunterricht Einzug halten. Die Tatsache, daß die Lehrer zu wenig Auskunft über den Stand der mathematischen Forschung und der Anwendungsmöglichkeiten der Mathematik geben konnten, bedeutete in der Tat ein großes Hindernis für ein schon früheres Eindringen der „Neuen Mathematik" in den Schulunterricht.

Die „Neue Mathematik" veranlaßt die Lehrer, die sich den Entwicklungen der mathematischen Wissenschaften und ihrer so stark gestiegenen Anwendungsmöglichkeiten nicht verschließen, zu einem „Neuen Mathematikunterricht", der sicher fruchtbarer ist als der bisherige von Mengenlehre und Strukturen freie traditionelle Unterricht. Da die stürmische Entwicklung der „Neuen Mathematik" heute sehr schnell in neue Anwendungsgebiete vordringt, sollte man möglichst vielen Schülern diese „Neue Mathematik" zeigen. Es scheint doch wohl Pflicht eines jeden Lehrers zu sein, den Schüler im Mathematikunterricht so vorzubereiten — und sei er nur mit einem Minimum an mathematischem Wissen ausgestattet —, daß er als gebildeter Mensch auch in nichtmathematischen Berufen erkennen und würdigen kann, wie die Mathematik in verschiedenster Form in verschiedenste menschliche Tätigkeitsbereiche eindringt. Neben einem großen Bedarf an Mathe-

matikern wird es in den nächsten Jahren sicher einen großen Bedarf an Menschen geben, die Mathematik verstehen müssen, ohne selbst Mathematiker zu sein.

Es drängt sich hier vielleicht die Frage auf, ob die Reformen im Mathematikunterricht mit ihren aus der Hochschulmathematik genommenen Begriffsbildungen nicht doch eine Überforderung für die Schüler der „primaria" bedeuten. Hierzu ist zu sagen, daß es in erster Linie eine Frage der gründlichen didaktischen Besinnung der Lehrbuchverfasser und der Mathematiklehrer und dann auch noch eine Frage des methodischen und allgemein-pädagogischen Geschicks ist, einen 6-jährigen Schüler in die Begriffswelt der „Neuen Mathematik" einzuführen. Sicher sind diese mathematischen Begriffe nicht von vornherein reserviert für die reifere Jugend ab 15 Jahren. Die Erfahrungen, die an der Deutschen Schule Lissabon in den Klassen 1, 5 und 7 im „Neuen Mathematikunterricht" gemacht worden sind, bestätigen innerdeutsche Erfahrungen, daß die Schüler die „Neue Mathematik" spielend erlernen und daß sie ihnen deshalb auch mehr Freude bereitet. Der alte Mathematikunterricht mit seinen gefürchteten und bestaunten Dressurleistungen wird sicher zunehmend durch einen Unterricht ersetzt, in dem das Mathematiklernen ungleich mehr Freude bereitet und damit beinahe populär zu werden scheint.

In der gegenwärtigen Situation liegt die Angst vor einer Überforderung der Schüler mehr auf Seiten der Elternschaft, die sich den Mathematikfragen der Kinder überwiegend hilflos ausgeliefert sieht. Die Eltern werden durch die Begriffe der „Neuen Mathematik" anfangs sicher verwirrt sein. Ihre Kinder jedoch sind durch einen andersartigen Mathematikunterricht nicht vorbelastet, für sie gibt es daher nicht die spezifischen Schwierigkeiten des Umlernens und Umdenkens. Es kann den Eltern nicht deutlich genug gesagt werden, daß das, was ihnen schwierig erscheint, für ihre Kinder sicher nicht schwieriger sein muß als Gegenstände des traditionellen Mathematikunterrichts. Die Eltern müssen, wenn sie nicht jede Frage ihrer Kinder aus dem „Neuen Mathematikunterricht" unbeantwortet lassen wollen, die Neuerungen in den wesentlichen Zügen mitvollziehen.

Da der Einfluß der Eltern auf den Aneignungsprozeß im Fach Mathematik nicht geleugnet werden soll, können die Eltern in einer Vermittlerrolle dem Schüler in der „Neuen Mathematik" sinnvoll helfen, wenn sie als informierte Eltern sachkundige Gesprächspartner für den Schüler darstellen.

Einige Probleme bei der Prädiktion des Lernerfolgs fremdsprachiger Schüler in deutschen Auslandsschulen (1)

Von Dr. Wilhelm Wieczerkowski, Hamburg

1. Problemstellung

Die für den Besuch einer deutschen Auslandsschule nur weniger befähigten Schüler möglichst schon vor Beginn des deutschen Sprachunterrichts und der auf deutsch erteilten Instruktion zu erkennen und auf einheimische Bildungsgänge zu verweisen, die von ihnen angemessener bewältigt werden können, stellt sich aus zwei Gründen als eine Aufgabe dar, die für die Auslandsschule ohne Zweifel von Bedeutung ist. Zum einen liegt es selbstverständlich im Interesse der Schule, nur Schüler aufzunehmen, die den künftigen Leistungsanforderungen tatsächlich gerecht zu werden vermögen, zum anderen obliegt es ihr aber auch, durch eine geeignete Auswahl Sorge zu tragen, daß schwächeren Kindern die unzumutbaren Belastungen in einem für sie nicht adäquaten Schulgang erspart bleiben.

Langfristige Leistungsprognosen, vor allem wenn sie bereits zu einem frühen Zeitpunkt gestellt werden, werfen jedoch eine Reihe von Fragen auf, auf die im folgenden einzugehen sein wird.

1.1. Voraussetzungen früher Ausleseverfahren. Rationale eines frühen Ausleseverfahrens ist, daß in Personen überdauernde (umweltstabile) Fähigkeiten in unterschiedlichen Ausprägungsgraden genetisch verankert sind, welche die Höhe künftiger Leistungen in einem bestimmten Bereich (Kriterium), z. B. das sprachliche Können nach dem Erlernen einer zweiten Sprache, von Anfang an und über die Zeit *hauptsächlich* determinieren, wobei diese Fähigkeiten schon frühzeitig hervortreten und in ihrer Stärke auf dem Fähigkeitskontinuum lokalisiert werden können.

Voraussetzung für die *treffsichere* Prognose künftiger Leistungen ist daher vor allem, die für den vorherzusagenden Leistungsbereich relevanten Fähigkeiten zu *identifizieren*, sie *objektiv* und *zuverlässig* in ihrer Ausprägung zu erfassen und einen *Trennwert* zu bestimmen, oberhalb dessen die im Verlauf künftiger Lernprozesse zu stellenden Leistungsanforderungen mit hoher Wahrscheinlichkeit erfüllt werden können bzw. unterhalb dessen das mit größerer Sicherheit nicht der Fall sein wird.

1.2. Entscheidungsparadigma für Ausleseverfahren. Sind die genannten Voraussetzungen im strengeren Sinne als erfüllt anzusehen, so können Entscheidungen im Prinzip nach dem *Selektionsschema* getroffen werden.

Selektionen in der Art des in Abbildung 1 veranschaulichten Entscheidungsparadigmas werden vorgenommen, wenn in der Auslandsschule über die Aufnahme in die erste Grundschulklasse auf Grund von Leistungskriterien, z. B. von Beobachtungen im Kindergarten und/oder von Testprüfungen, befunden wird, wobei selbstverständliches Ziel ist, richtige Entscheidungen zu fällen und Fehlentscheidungen zu vermeiden.

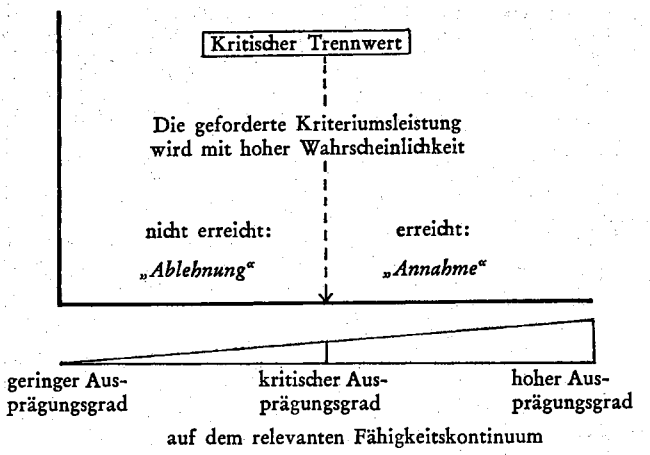


Abb. 1: *Entscheidungsparadigma für Ausleseverfahren*

Prognosen sind Wahrscheinlichkeitsaussagen, die am Schulerfolg validiert werden. Für ihre Richtigkeit bestehen bei Alternativentscheidungen vier mögliche Ausgänge:

Der Schüler ist	Entschieden wird für die „Annahme"	Entschieden wird für die „Ablehnung"
befähigt	richtige Entscheidung	Fehlentscheidung (Typ II) irreversibel
nicht befähigt	Fehlentscheidung (Typ I) korrigierbar	richtige Entscheidung

Wie leicht einzusehen ist, treffen Fehlentscheidungen des Typs II um so häufiger ein, je mehr man Fehler mit Hilfe strenger Auswahlkriterien auszuschalten sucht.

Fehlentscheidungen II sind aber in ganz besonderer Weise unbefriedigend: Sie benachteiligen die von ihnen betroffenen Schüler mehr als andere, indem sie ihnen den angestrebten Bildungsgang ganz oder zumindest auf längere Sicht verschließen. Weil sie dem Schüler zugleich die Möglichkeit vorenthalten, sich entgegen den Erwartungen zu bewähren und eine Korrektur des Eignungsurteils zu bewirken, sind sie im Gegensatz zu den mit Fehler I behafteten Entscheidungen auch *irreversibel.*

Auslandsschulen besitzen im allgemeinen nur eine begrenzte Aufnahmekapazität für ihre Eingangsstufen, die den Wünschen nach Aufnahme vielfach nicht gerecht zu werden vermag. Selektionen sind unter den gegebenen Bedingungen unausweichlich, wobei man Fehlentscheidungen der zweiten Art um so

eher in Kauf nehmen wird, wenn nur zugleich Fehler des Typs I effektiv reduziert werden können, als die Nicht-Zulassung zum Besuch der Auslandsschule dem einzelnen in der Regel nicht zum Nachteil ausschlägt, weil ihm immer noch ein im Abschluß gleichwertiger Bildungsgang in einer einheimischen Schule offenbleibt.

Eine Reduktion des Fehlers I ist durch entsprechende (gültige) Ausleseverfahren selbstverständlich prinzipiell zu erreichen. Jedoch hängt der Ausgang von Prognosen nicht allein von der Güte der Auswahlkriterien (d. h. von ihrer prognostischen Valenz) ab, sondern, wie sich von selbst versteht, auch von der Schärfe der durchgeführten Auswahl.

Kann die Auslandsschule es vor den Schulvorständen und vor den übergeordneten deutschen Instanzen durchsetzen und voll vertreten, trotz freier Aufnahmekapazität nur die Kinder aufzunehmen, die den einmal festgelegten Trennwert erfüllen bzw. überschreiten, so ist eine hohe Erfolgsrate durch die Auslese zu erwarten.

Ist sie aber aus den verschiedenen Gründen dazu gezwungen, ihre Kapazität ganz auszunutzen und ihren Trennwert je nach Nachfrage immer wieder neu zu bestimmen und dabei ihre freien Plätze notfalls auch mit denen zu besetzen, die dem Auswahlkriterium eigentlich nicht mehr voll genügen, so tritt sehr bald die Situation ein, in der objektivierte Ausleseverfahren nicht mehr wesentlich zur Erhöhung des Erfolgsprozentsatzes beitragen können und sich als solche im Grunde erübrigen.

Die Entscheidungsprozesse verlaufen unter solchen Umständen nicht im strengeren Sinne des obigen Paradigmas, sondern sind in stärkerem Maße von den Zufälligkeiten der jeweiligen Zahl angemeldeter Kinder abhängig, was die Rechtfertigung von Ausleseverfahren gegenüber etwa einem reinen Auslosen naturgemäß erheblich mindert.

1.3. Kriteriumsbereiche für die Vorhersage des Lernerfolgs von Auslandsschülern. Stimmt man einem frühen Ausleseverfahren trotz der in ihm enthaltenen Problematik aus pragmatischen Erwägungen zu, so stellt sich die keineswegs triviale Frage, auf welchen Lernerfolg hin die Prognose zu stellen ist.

Da die fremdsprachigen Schüler nicht allein Deutsch als fremde (zweite) Sprache erlernen sollen, sondern zusätzlich in die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens, Rechnens auf deutsch eingeführt werden und durch die neue Sprache Kenntnisse im sachkundlichen Unterricht zu erwerben haben, gehen in die Vorhersagen über die Leistungsfähigkeit auf der Primarstufe zumindest zwei Aussagebereiche ein:

- eine Aussage über die künftige fremdsprachliche Leistung und
- eine Aussage über die Fähigkeit, die erlernte Sprache schon auf einer relativ niedrigen Stufe der linguistischen Kompetenz als kommunikatives Instrument für den Erwerb schulischer Fertigkeiten und Kenntnisse sowie für die Verbalisierung von Erfahrungen, Erlebnissen und Empfindungen einzusetzen.

Die Annahme liegt nahe, daß die allgemeine schulische Leistungstüchtigkeit von Auslandsschülern in einem sehr engen Abhängigkeitsverhältnis zu der erreichten fremdsprachlichen Leistung steht, daß also das Kind mit einem sicheren sprachlichen Können zugleich auch die besseren schulischen Leistungen aufweisen wird und daß somit die *sprachliche Begabung* als entscheidende Determinante für den unterrichtlichen Erfolg in der Auslandsschule zu erachten ist (vgl. *Moritz*, 1959).

Jedoch enthält die schon früh durch das Medium einer noch unvollkommen beherrschten Sprache erteilte schulische Instruktion offenbar eine eigene Problematik, die eine Vorhersage des einen Bereichs aus dem anderen erheblich erschwert (vgl. *Wieczerkowski*, 1971).

Unterrichtliche Anforderungen in der Auslandsschule gelten, was die Instruktion in deutscher Sprache angeht, als bewältigt, wenn der Schüler sich in der neuen Sprache auszudrücken weiß *und* darüber hinaus Fertigkeiten und Kenntnisse nachzuweisen vermag, die gewöhnlich im muttersprachlichen Unterricht erworben werden. In ihrer Zielsetzung gehen Auslandsschulen daher über das hinaus, was Gegenstand (und Kriterium für den Erfolg) in innerdeutschen oder in einheimischen Schulen ist.

Es ist leicht einzusehen, daß für die Validierung von Prognosen entscheidend ist,

- ob strikte Maßstäbe für den schulischen Erfolg in beiden Bereichen in gleicher Weise angelegt werden,
- ob eine geringere Kontrolle über die zweite Sprache als Erfolgskriterium tolerabel ist, wenn die Fertigkeiten und Kenntnisse dem jeweiligen Ziel entsprechen oder
- ob ein Rückstand im Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen akzeptiert werden kann, wenn das sprachliche Können mit dem intendierten Lernziel übereinstimmt.

Schwierigkeiten in der Vorhersage der künftigen Leistungstüchtigkeit fremdsprachiger Schüler in Auslandsschulen bleiben dementsprechend so lange bestehen, wie nicht die Lernziele exakt genug beschrieben und ihre Erfüllung objektiv erfaßt werden können.

Globalere Deskriptionen wie die, „daß Kindern des Gastlandes und anderer Nationen deutsche Sprache und deutsche Kulturwerte *in weitgehender Anlehnung an innerdeutsche Lehrpläne*" vermittelt werden (*Memorandum* des Auswärtigen Amtes, 1961, S. 25), lassen der Auslegung einen weiten Spielraum und tragen dazu bei, daß in den einzelnen Auslandsschulen am Ende der Grundschule recht unterschiedliche sprachliche Leistungen zu verzeichnen sind (*Wieczerkowski,* 1971).

Klasseninterne Maßstäbe, die zwangsläufig angelegt werden, wenn objektive Kriterien nicht verfügbar sind, senken den Gültigkeitswert von Vorhersagen, weil das Validierungsmerkmal (Schulnoten, Versetzung/Nicht-Versetzung bzw. Verbleib/Abgang) nicht in erster Linie von objektiven, sondern insbesondere von relativen Kriterien beeinflußt wird, d. h. von Bewertungen, die jeweils hauptsächlich die Relation einer Leistung zu dem in der Schulklasse bestehenden Leistungsgefüge abbilden.

Auf einen solchen Sachverhalt, der auch für die Bewertungspraktiken in innerdeutschen Schulen besteht, hat die pädagogisch-psychologische Forschung im übrigen bereits seit längerem hingewiesen (*Wieczerkowski,* 1970). (Wird fortgesetzt)

Schulversuch im 1. und 2. Schuljahr

des fremdsprachigen Zugs der Deutschen Schule Concepción (Chile)

Von Werner Schumann, Eningen u. A.

Der Versuch, den wir im Schuljahr 1968/69 begannen, sollte dem Strukturwandel innerhalb der deutschen Schulen in Chile und den sich daraus ergebenden unterrichtlichen Schwierigkeiten Rechnung tragen.

Da ich auf der „Tagung Deutscher Auslandsschulen Lateinamerikas" in Bogotá 1969 ausführlich über Ziele, Vorbereitung und Durchführung des Experiments berichtet habe, sollen in diesem Rahmen in erster Linie die Ergebnisse nach zweijähriger Arbeit dargestellt werden.

1. Der Versuch

Wir waren davon ausgegangen, daß die unbefriedigenden Deutschleistungen im fremdsprachigen Zug auf das Nebeneinander von Spracherlernung und Vermittlung von Kulturtechniken in der nur unvollständig beherrschten Sprache zurückzuführen sind.

Nachdem seither im 1. Schuljahr 21 von 24 Wochenstunden in deutscher Sprache erteilt wurden, sahen wir 12 Stunden muttersprachlichen Gesamtunterricht in spanischer Sprache vor, in dessen Mittelpunkt der Leselehrgang stand. Der Deutschunterricht umfaßte neben dem musischen Bereich und dem Rechnen einen nach fremdsprachlichen Methoden aufgebauten dynamischen Sprechunterricht (Sprechdrill), in dem der im Kindergarten erworbene Wortschatz in Gesprächsituationen aktiviert und erweitert wurde. Nach Abschluß des Leselernprozesses in der Muttersprache, in unserem Versuch Ende des 2. Trimesters, standen dem Deutschunterricht wieder 16 Stunden zur Verfügung.

2. Ergebnisse am Ende des 2. Schuljahres:

a) Die Anforderungen des bestehenden Lehrplans (VdLiCh) in Deutsch wurden voll erfüllt.

b) Der mündliche Deutschunterricht, in dessen Mittelpunkt der Sprechdrill stand, war praktikabel und brachte gute Ergebnisse!

c) Wichtige Prinzipien des intuitiven Spracherwerbs und der modernen Fremdsprachenmethodik wurden erfüllt — positives Sprachmilieu, eindeutige Sprecheinstellung, Sprechen vor Lesen und Schreiben, konsequenter Aufbau des Wort- und Formenschatzes.

d) Der Spanischunterricht entsprach in seinen Ergebnissen einem muttersprachlichen Gesamtunterricht. Der Leselernprozeß war einfacher und wurde schneller abgeschlossen als im Anfangsunterricht in deutscher Sprache.

e) Der von der Schule zusammengestellte Formenschatz kann als Arbeitsgrundlage für den Sprechdrill im 1. Schuljahr dienen, so daß der Versuch auf dieser Basis jederzeit wiederholbar ist.

3. Vergleichende Untersuchung der sprachlichen Leistung

a) Durchführung der Untersuchung

Am Ende des 2. Schuljahres wurde ein Leistungsvergleich mit den spanischsprachigen Schülern in der Parallelklasse, in der Deutsch als Ergänzungssprache (DE) gelehrt wird, durchgeführt. In dieser Klasse befinden sich neben deutschsprachigen Schülern 18 spanischsprachige, die auf Grund ihrer guten Leistung im Kindergarten in diese Klasse versetzt worden waren. Ihnen wurden die 18 besten Schüler der DF-Klasse (Deutsch Fremdsprache) und die Gesamtklasse gegenübergestellt.

Den Schülern wurden 7 sprachliche Aufgaben nach dem Stoff des verwendeten „Sprach- und Arbeitsbuches" unvorbereitet von einem neutralen Lehrer vorgelegt.

1. Aufgabe: Pluralbildung (schriftlich)
ein Fisch — viele Fische — nach diesem Beispiel sollten 16 Pluralformen gebildet werden.

2. Aufgabe: Pluralbildung (mündlich)
Nach Vorlagen sollte die genaue Anzahl der abgebildeten Gegenstände benannt werden.

3. Aufgabe: Wortschatz (mündlich)
Nach Zeichnungen sollten 16 Substantive benannt werden.

4. Aufgabe: Verbformen (schriftlich)
schreiben: Wir . . . . . ein Diktat
Peter . . . . ins Heft (8 Aufgaben)

5. Aufgabe: Personalpronomen (schriftlich)
Da ist Peter
. . . . . geht nach Hause. Sie, Er, Wir (8 Aufgaben)

6. Aufgabe: Possessivpronomen (schriftlich)
Das Auto gehört dem Vater.
Es ist . . . . . Antwort (1. 2. u. 3. Person Singular, 8 Aufgaben)

7. Aufgabe: Diktat
39 Wörter nach dem Wortschatz des Sprach- und Arbeitsbuches.

b) Auswertung der Ergebnisse

— siehe graphische Darstellung

In den Aufgaben 2, 4, 5, 6 liegen die Leistungen der DF-Gruppe über denen der DE-Gruppe, wobei auffällt, daß die DF-Klasse leistungsmäßig im Schnitt nur wenig unter der DE-Gruppe liegt.

Erwartungsgemäß war die Leistung der DE-Gruppe im Wortschatz besser, da in der DF-Klasse mit einem geringeren Wortschatz geübt wurde. Während die intuitive Lösung der 2. Pluralaufgabe der Arbeitsweise in der DF-Klasse entsprach, brachte die grammatikalische Aufgabenstellung der 1. Pluralaufgabe für sie einige Schwierigkeiten. Das wird auch durch den Zeitaufwand unterstrichen.

Er betrug im Durchschnitt für die DF-Gruppe 9,7 Min. gegenüber 3,6 Min. der DE-Gruppe.

Überhaupt fiel durchweg auf, daß die DE-Gruppe zügiger arbeitete als die DF-Gruppe, z. B. bei Aufgabe 5 DE 2,8 Min., DF 3,6 Min. Während eigentlich vom intuitiven Spracherwerb, der in der DF-Klasse im Vordergrund stand, gerade das Gegenteil zu erwarten gewesen wäre, reflektierten die Schüler dieser Klasse viel stärker über die einzelne Aufgabe. Der Widerspruch ist u. U. auf die schriftliche Aufgabenstellung zurückzuführen.

Obwohl die Diktatleistung über die Sprachbeherrschung nichts aussagt, wird sie doch immer zur Überprüfung der Schulleistung herangezogen. Das deutlich bessere Abschneiden der DF-Klasse, das sich auch bei anderen Arbeiten bestätigte, scheint bedeutsam. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist es auf den verstärkt synthetisch ausgerichteten Leselehrgang zurückzuführen.

Im Gesamtergebnis sprechen die positiven Ergebnisse der DF-Klasse für die Effektivität des fremdsprachlich ausgerichteten Unterrichtsverfahrens.

c) Voraussetzungen in den Vergleichsgruppen

So erfreulich diese Ergebnisse für unsere Arbeit sind, lassen sie sich noch nicht ohne weiteres verallgemeinern, denn neben dem Unterrichtsverfahren werden die Leistungen noch von weiteren Faktoren beeinflußt. Neben der Sprachbegabung bzw. der Intelligenz der Schüler spielten die Sprache der Eltern und allgemein die Unterstützung im Elternhaus und der Einsatz des Lehrers entscheidende Rollen.

All diese Faktoren vollständig zu überprüfen war in unserem Rahmen nicht möglich, die ansatzweise untersuchten Gebiete sprechen aber, nach Abwägen der einzelnen Momente, für relativ gleiche Voraussetzungen in den untersuchten Gruppen.

Sprache im Elternhaus:

Die Zusammenstellung über die Sprache der Eltern geht davon aus, daß alle Kinder Spanisch als Muttersprache haben.

	Klasse DE	Gruppe DF	Gruppe DE
Spanisch	14	7	3
Vater Deutsch	13	9	8
Mutter Deutsch	7	2	4
Eltern Deutsch	—	—	3

Die sprachlichen Bedingungen im Elternhaus sind für die DE-Gruppe eindeutig günstiger.

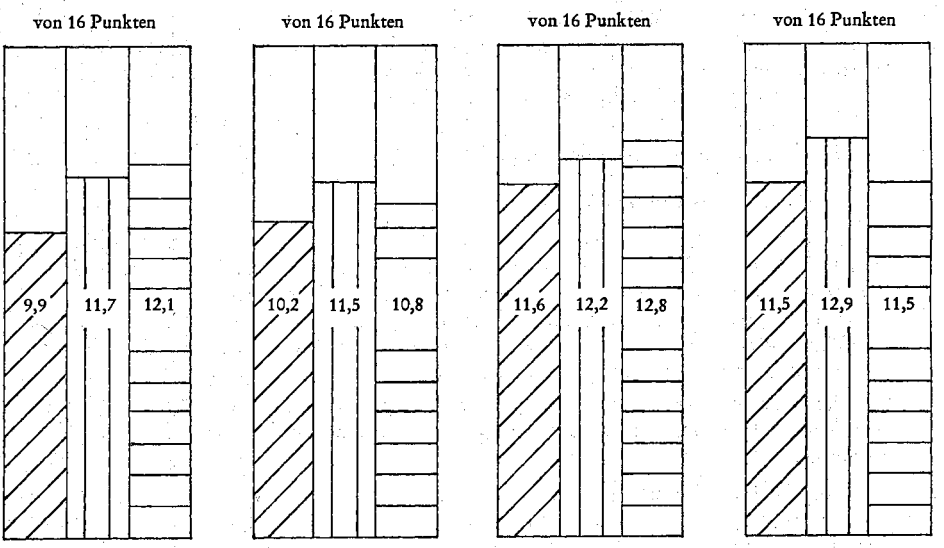
Dazu kommt, daß nach unserer Erfahrung Kinder aus deutschstämmigem Milieu im Elternhaus im allgemeinen mehr Unterstützung erhalten.

Intelligenz:

Da für Sprachbegabung auf dieser Altersstufe noch keine Tests vorliegen, untersuchten wir mit einem Intelligenztest in spanischer Sprache (Prueba colectiva de Ryburn) den Entwicklungsstand der beiden Versuchsgruppen. Das Ergebnis

Ergebnisse der Vergleichsarbeiten

DF = Deutsch Fremdsprache — DE = Deutsch Ergänzungssprache
Klasse 2 a: 34 Schüler — Gruppe 2 a: 18 Schüler — Gruppe 2 b: 18 Schüler

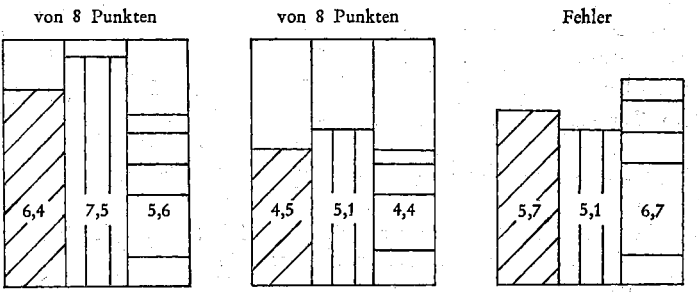


Arbeit 1
Plural
schriftlich

Arbeit 2
Plural
mündlich

Arbeit 3
Wortschatz
mündlich

Arbeit 4
Verben 1.—3. Pers.
schriftlich



Arbeit 5
Personalpron.
schriftlich

Arbeit 6
Possessivpron.
schriftlich

Arbeit 7
Diktat
39 Wörter

brachte ein durchschnittliches Intelligenzalter von 8 Jahren 6 Monaten in der DE-Gruppe, gegenüber 8 Jahre 9 Monate in der DF-Gruppe. Da wir immer davon ausgegangen waren, die intelligenteren spanischsprachigen Schüler befänden sich in der DE-Klasse, überraschte dieser Tatbestand.

Bei näherer Untersuchung der Testleistungen ergab sich, daß die vier Untertests mit sprachlichen Aufgaben (Nr. 7, 12, 13, 14) von der DE-Gruppe nur unzureichend bewältigt wurden, wobei die meisten Schüler schon im Verständnis der Aufgabe versagten. Anscheinend fehlten ihnen die sprachlichen Grundlagen im muttersprachlichen Bereich, der mit 4 Wochenstunden seit Beginn des 2. Schuljahres nur unzulänglich gefördert worden war.

Ein Test ohne Verbalteil hätte wahrscheinlich bestätigt, daß das Intelligenzniveau in beiden Gruppen etwa übereinstimmt.

Der Anteil der beteiligten Lehrer konnte von uns nicht überprüft werden, hätte aber wohl Vorteile für die DF-Gruppe erbracht.

Abschließende Betrachtung:

Nachdem der Versuch im folgenden Jahr von anderen Lehrkräften mit Erfolg wiederholt wurde, läßt sich aus der schulpraktischen Erfahrung und der Analyse dieses Leistungsvergleichs doch ableiten, daß unsere Ausgangsposition — Leselernprozesse in der Muttersprache und intensiver Sprechunterricht nach fremdsprachlichen Gesichtspunkten im Deutschunterricht — für beide Bereiche Vorteile bringt.

Weitere Versuche, die inzwischen an anderen Schulen Chiles und des südamerikanischen Auslands auf dieser Basis angelaufen sind, dürften zur Klärung weiterer methodischer Fragen und auch zum Problem der Stellung des Rechenunterrichts, der konsequenterweise dem muttersprachlichen Bereich zugeordnet werden müßte, beitragen.

Mehr Handelskurse an deutschen Auslandsschulen!

Von Franz Saling, Mainz

Die Forderung, an den deutschen Auslandsschulen neben allgemeiner Bildung auch berufliche Kurse, insbesondere kaufmännische durchzuführen, wurde schon sehr früh erhoben und an manchen Schulen auch verwirklicht. So gab es bereits vor dem ersten Weltkrieg deutsche Schulen mit Handelskursen in Konstantinopel und Thessaloniki. Zu erwähnen wären später die Schule in Montevideo, wo der damalige Direktor Dr. *Bornemann* 1934 einen dreiklassigen Handelszug eingerichtet hatte, und in Guatemala, wo der Verfasser 1937 mit der kaufmännischen Berufsausbildung begann. Unter den deutschen Schulen mit zusätzlicher Berufsausbildung sind besonders auch die Anstalten der deutschen Ordensschwestern zu nennen, die überall in der Welt neben hauswirtschaftlichem Unterricht auch handelskundlichen erteilten. So erhielten z. B. die Mädchen der deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo eine den Bedürfnissen des Landes entsprechende

Berufsausbildung, so daß sie leicht bei deutschen und einheimischen Firmen Anstellung fanden.

Die Gründe, die damals für die Einrichtung von berufsbildenden Sekundarschulzweigen angeführt wurden, gelten auch heute noch. Man wollte vor allem das „Monopol" einer nur zur Hochschulreife führenden einseitigen Schule brechen und den „Krebsschaden" des frühzeitigen Austritts zahlreicher Schüler beheben. Was Herr *Husemeyer* auf Seite 357 der Zeitschrift „Die deutsche Schule im Ausland" 1931 über die Notwendigkeit beruflicher Ausbildung an deutschen Auslandsschulen ausführt, könnte ebenso heute im Zeitalter der Entwicklungshilfe geschrieben worden sein. Dort heißt es: „Gerade den aufs Praktische eingestellten Vorwärtsstrebenden, sowie auch den in gewissen mittleren Stellungen (Staat, Kommune, Handel, Verkehr, Wirtschaft, Verwaltung) tätig sein wollenden jungen Menschen ist eine Ausbildung nötig, die neben einer gehobenen Allgemeinbildung als Hauptaufgabe auch noch bewußt den Blick auf das Berufs- bzw. Wirtschaftsleben richtet." Im Schulbericht 1965 des „Colegio Andino" in Bogotá, dem eine 6klassige Handelsabteilung angegliedert werden soll, sind die oben angeführten Gründe so formuliert: „Dieser für die Zukunft geplante Handelszug, der etwa den in Deutschland sehr verbreiteten Mittel- und Realschulzweigen entspricht, würde eine bessere Auslese in unserem wissenschaftlichen Bachilleratszweig ermöglichen. Schüler, die in den intellektuellen Fächern oder auf Grund der starken Intensivierung des Deutschunterrichts versagen, müßten nicht die Schule verlassen, sondern könnten in diese Handelsabteilung eingewiesen werden und in einem mehr praktisch orientierten Studiengang den Titel eines Sekretärs, eines Hilfsbuchhalters (!) und — mit dem kolumbianischen Handelsabitur — sogar die Hochschulreife erlangen. Angestrebt wird in diesem Zusammenhang auch die zweisprachige spanisch-deutsche Sekretärausbildung, die es bisher in Kolumbien nicht gibt."

Das deutsche Berufsschulwesen ist heute so vielgestaltig, daß es möglich ist, die Handelsabteilungen an unseren Auslandsschulen für die jeweiligen Bedürfnisse des Gastlandes zu gestalten. In diesem Zusammenhang sei hingewiesen auf den Bericht über den Ausbau des beruflichen Schulwesens in Baden-Württemberg in Heft 12/1970 DdLiA, wo es u. a. heißt: „Um die Leistungsfähigkeit kleiner beruflicher Gymnasien zu sichern und den Lehrereinsatz rationell zu gestalten, wurde als Modell an der Handelslehranstalt Überlingen ein integriertes berufliches Gymnasium errichtet. Hier werden Schüler aller drei Züge der beruflichen Gymnasien (Frauenberufliches Gymnasium, Wirtschaftsgymnasium, Technisches Gymnasium) in den allgemeinen Fächern nach einem einheitlichen Lehrplan gemeinsam unterrichtet, während der Unterricht in den speziellen beruflichen Fächern in Mittel- und Kleingruppen nach Fachrichtungen getrennt gegeben wird." Durch Einführung eines ähnlichen Gruppenunterrichtes ließe sich doch wohl auch die berufsbildende Handelsschulabteilung in die allgemeinbildende Sekundaria integrieren, so daß für alle Schüler die Hochschulreife erreicht werden könnte.

Die Voraussetzungen zur Einrichtung von Handelskursen an den deutschen Auslandsschulen sind also heute genauso gegeben wie früher. Aber heute, wo die Berufsbildung immer mehr an Bedeutung und Anerkennung gewinnt, wird wohl niemand mehr die Notwendigkeit der Bereitstellung solcher Bildungsmöglichkeiten an unseren Auslandsanstalten bestreiten können. Ja, es wäre fast

eine grobe Vernachlässigung, die Errichtung berufsbildender Zweige zu unterlassen. Auf der ersten Arbeitstagung von Vertretern aller Deutschen Schulen in Lateinamerika, die im Oktober 1963 in Santiago stattfand, forderte daher Hubert *Klemp*, erster Vorsitzender des Vereins deutscher Lehrer in Chile, heute Oberschulrat in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln (ZfA), unter den Maßnahmen, die für die günstige Weiterentwicklung der deutschen Auslandsschulen am dringlichsten seien, die Einrichtung von Haushalts- und Handelsschulabteilungen sowie von technischen Abteilungen, weil solche Zweige den wirklichen Bedürfnissen der Länder entgegenkämen, in denen es weitgehend an einer mittleren Führungsschicht mangelt.

Gelegentlich eines Arbeitsgespräches am 7. 12. 70 der Mitglieder des „Pädagogischen Ausschusses" des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland bat der Verfasser um eine Aufstellung der Auslandsschulen mit Handelskursen und erhielt mit Schreiben vom 18. 1. 1971 folgenden Bescheid: „Handelskurse bestehen an den Schulen Montevideo, Mexico, Alexandria, Santiago, Buenos Aires. Fachleute für handelskundliche Fächer (Diplomhandelslehrer oder Studienräte mit wirtschaftskundlicher Fachrichtung) sind tätig in Montevideo, Santiago, Buenos Aires, Sucre, Mexico, Alexandria. Die Einrichtung derartiger Kurse bzw. Zweige auch an anderen Schulen wird von uns als wünschenswert angesehen — die Initiative dazu muß allerdings vom Schulträger ausgehen." Zunächst fällt auf, daß an der Schule in Bogotá immer noch keine Handelsabteilung besteht, die doch wie oben angeführt schon 1965 geplant war. An der Deutschen Schule in Lima bestand ebenfalls eine Handelsabteilung. Vielleicht ist sie eingegangen, weil kein Fachlehrer nachkam. Die ZfA führt also fünf Schulen mit Handelskursen auf. Ist dies nicht eine beschämende Zahl, wenn man bedenkt, daß es nach dem Auslandsschulverzeichnis vom Jahre 1968 in aller Welt 160 deutsche Schulen gibt?

Woran liegt das? Die ZfA kann wohl dafür nicht verantwortlich gemacht werden, denn sie mißt der berufsbezogenen Ausbildung beim Ausbau der Sekundarabteilung der Auslandsschulen eine besondere Rolle bei, insbesondere beim Ausbau des kaufmännischen Sektors. Polytechnische Zweige sind zwar auch von Interesse, aber aus verschiedenen Gründen schwer durchführbar (Kosten, Entwicklungshilfe, Abkommen mit Entwicklungsländern usw.). Deshalb sieht die ZfA die Einrichtung von Handelskursen bzw. -zweigen als wünschenswert an und würde gern Diplomhandelslehrer vermitteln, da diese z. B. in Deutsch und Englisch auch in der allgemeinbildenden Sekundarstufe zu verwenden sind. An der Zentralstelle liegt es also nicht, daß die Zahl der Handelsabteilungen so gering ist. Aber das Auswärtige Amt machte früher Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Diplomhandelslehrern, weil sie keine Lehrer für allgemeinbildende Schulen waren, wofür die Auslandsschulen doch gehalten wurden. So mußte sich z. B. der Verfasser 1935 als Volksschullehrer verpflichten, um in den Auslandsschuldienst zu kommen. Andere Diplomhandelslehrer wurden als Studienräte für Sprachen vermittelt. Nach meiner Erfahrung ist es hauptsächlich auf die Einsicht und die Initiative des Schulleiters zurückzuführen, wenn eine Handelsabteilung errichtet wird. Der Direktor überzeugt den Schulvorstand (Schulträger) von der Notwendigkeit dieser nützlichen und auch rentablen Einrichtung, und der Fachlehrer, der bis heute nur ein Diplomhandelslehrer sein kann, wird angefordert und von der ZfA „gern" vermittelt. Die meisten Schulleiter kommen leider nicht

auf den Gedanken oder scheuen die Mühe, die mit der zusätzlichen Handelsabteilung verbunden ist. Es kann aber auch sein, daß der Direktor als Philologe den Diplomhandelslehrer samt seiner Handelsabteilung als „unpassend" für seine „höhere" Schule findet.

Der Diplomhandelslehrer als Fachlehrer bürgt aber allein für das erfolgreiche Wirken und Weiterbestehen der Handelskurse. Die Handelsabteilungen in Konstantinopel, Thessaloniki, Guatemala und vielleicht auch in Lima wurden nicht mehr weitergeführt, weil der Fachlehrer ausblieb. Die Handelsabteilung in Montevideo kam erst wieder in Schwung durch die Berufung des Kollegen Dr. Spieker, der Diplomhandelslehrer ist. Er verlangt auch, daß man keinen Wirtschaftspädagogen heimkehren lassen sollte, „bevor er seinen Nachfolger eingearbeitet hat". Sein Aufsatz „Der Handelskurs an der Deutschen Schule Montevideo" in Heft 7-8/1970 DdLiA sei allen Direktoren und Schulvorstandsmitgliedern zur Lektüre dringend empfohlen. Er behandelt ausführlich, gründlich und überzeugend alle Fragen die Handelsschulabteilung betreffend und wird hoffentlich dazu beitragen, die beschämende Zahl der Schulen mit Handelskursen zu vergrößern. Das ist auch der Zweck dieses kurzen Berichtes.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Die 77. Sitzung des Ausschusses für das Auslandsschulwesen fand am 14. und 15. Juli 1971 in Tübingen statt.

   Sie bekam ihr besonderes Gepräge dadurch, daß Präsident Dr. Kaier, Vertreter des Landes Baden-Württemberg, der dem Schulausschuß mit am längsten angehörte, zum letzten Mal als offizieller Vertreter seines Landes an den Sitzungen teilnahm. Der Vorsitzende verabschiedete Herrn Präsident Dr. Kaier mit besonderem Dank für seine hervorragende und förderliche Tätigkeit für das Auslandsschulwesen. Die Nachfolge von Herrn Präsident Dr. Kaier hat Herr Ministerialrat Dr. Götz übernommen.

   Der Ausschuß nahm entgegen einen Bericht

   über die weiteren Bemühungen des Auswärtigen Amtes um die Erhöhung der Auslandszulage;

   über die Situation der deutschen Schule in Chile;

   über Neubesetzung von Schulleiterstellen;

   über die Zustimmung der zuständigen Bundesressorts zur Herabsetzung des Regelstundenmaßes (diese wird zusammen mit der Angleichung der Pflichtstundenzahl an die Stundendauer jeweils zum neuen Schuljahresbeginn an den Auslandsschulen durchgeführt);

   über die Verhandlungen der Zentralstelle mit der Nuffield-Foundation;

   über die Herausgabe der deutschen Fassung eines Unterrichtswerks für

Deutsch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe;
der Leiter der Zentralstelle wies noch einmal darauf hin, daß es nicht statthaft ist, Auslandslehrer von der Zahlung von Schulgeld für ihre Kinder zu befreien.

Der Ausschuß erörterte ausführlich die sich aus der Erteilung eines Sprachdiploms an deutschen Schulen im Ausland ergebenden organisatorischen und finanziellen Konsequenzen und sprach sich dafür aus, unter Benutzung vorhandener Mittel und Möglichkeiten einen Beginn ohne aufwendige Organisation zu versuchen. An den Vorarbeiten ist im besonderen eine Arbeitsgruppe der Auslandslehrer in Chile beteiligt.

Der Ausschuß beschloß eine Empfehlung zur Erleichterung des Übergangs von Schülern deutscher Schulen im Ausland auf innerdeutsche Schulen.

Die Bemühungen um neue Richtlinien für die Behandlung von Bewerbungen für den Auslandsschuldienst wurden zu einem vorläufigen Abschluß gebracht. Es darf erwartet werden, daß auf der nächsten Sitzung ein Beschluß gefaßt wird. Die neuen Richtlinien bezwecken, den Länderverwaltungen und der Zentralstelle für die Auswahl möglichst wirksame Kriterien zu liefern und den Vorgang im ganzen flüssiger zu machen.

Mit großem Interesse verfolgt der Ausschuß die Bemühungen um die Reform des Sekundarschulwesens in Peru und ist bemüht, hierbei Hilfestellung zu geben und die dortige Reifeprüfung zu sichern.

2. Vom 22. Juni bis 3. Juli 1971 fand im Institut für Entwicklungshelfer in Köln-Deutz der diesjährige Vorbereitungslehrgang für künftige Deutschlehrer an Regierungsschulen im frankophonen Afrika statt. Bei der Zusammenstellung des Programms wurden neben den Erfahrungsberichten bereits in Afrika tätiger Lehrkräfte die Ergebnisse der Dienstreise von Herrn Oberstudienrat Unger berücksichtigt.

Dank der Unterstützung durch die Französische Botschaft war es möglich, mehrere französische Referenten zu gewinnen. So konnten die Lehrgangsteilnehmer mit den neuesten Entwicklungen im französischen Schul- und Unterrichtswesen bekanntgemacht werden, die das Schulwesen ihrer künftigen afrikanischen Gastländer beeinflussen.

Zum ersten Male wurden mehrere Veranstaltungen in das Programm aufgenommen, in denen die Problematik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts behandelt wurde. Wegen der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit war es hier lediglich möglich, die Probleme aufzuzeigen und erste Grundkenntnisse zu vermitteln, auf denen die Kolleginnen und Kollegen bei ihrer Arbeit draußen aufbauen können.

Besondere Höhepunkte des Lehrgangs waren die Referate von Herrn Professor Bertaux (Universität Paris) und Herrn Janheinz Jahn. Professor Bertaux gab „quelques commentaires sur l'histoire d'Afrique" und Herr Jahn eine Analyse afrikanischer Denkstrukturen und Hinweise zum Verständnis afrikanischen Verhaltens.

Diese Referate wurden ergänzt durch länderkundliche Einzelberatungen und die Berichte von drei Lehrern, die aus Afrika in der Bundesrepublik zum Urlaub weilten.

Es ist zu hoffen, daß für die Lehrgangsteilnehmer die Schwierigkeiten des Arbeitsbeginns an den afrikanischen Dienstorten wenn auch nicht völlig beseitigt, so doch wesentlich geringer sind.

3. Gisela Burk und Heinrich Ekerts haben für die Schüler an der Nedjat-Oberrealschule in Kabul/Afghanistan ein

   Deutsches Lehrbuch für den Anfängerunterricht

   geschaffen. Die Ausgestaltung dieses Arbeitsbuches, das die speziellen Lernschwierigkeiten der Afghanen berücksichtigt, ist von Bernd Fischer.

4. Bei der Zentralstelle sind eingegangen:

   Colegio Andino Bogotá/Kolumbien
   Jahresbericht 1969—1971
   Deutsche Evangelische Oberschule Kairo/VAR
   Jahresbericht 1969—1971

5. Während des Jahres 1970 sind von Vertretern der Zentralstelle auf 19 Dienstreisen 81 Schulen in den folgenden Ländern besucht worden:

   Argentinien, Belgien, Brasilien, Chile, Dänemark, Ecuador, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Iran, Italien, Kolumbien, Kanada, Libanon, Mexiko, Niederlande, Paraguay, Peru, Portugal, Spanien, Südafrika, USA.

6. Nach Neufassung der verschiedenen Richtlinien hat sich die folgende Änderung als notwendig erwiesen:

   Dienstverträge zwischen Schulträgern und Lehrkräften für Schulen an Orten in einem gesundheitsgefährdenden Gebiet, an denen ein Anspruch auf Heimaturlaub bereits nach zwei Jahren entsteht, müssen auf den neuen Vertragsrhythmus von zwei + zwei Jahren abgestellt werden.

   Die Zentralstelle hat damit begonnen, bei neuen Dienstverträgen und bei Verlängerungsverträgen die Vertragszeiten abzuändern.

7. siehe Anlage über Bezeichnungen der sozialpädagogischen Berufe.

8. Zur Information für die Schulen ein Zitat aus dem Schreiben einer Lehrmittelfirma:

   „Ein echtes Schul-Mikroskop kostet ca. DM 400,—. Es gibt nun auch sogenannte Mikroskope, die als Mikrosköpchen und als Kinderspielzeug besonders zu Weihnachten beschafft werden. Solche liegen in der Preislage von ca. DM 50,—, DM 100,— bis ca. DM 150,—, meistenteils japanischer oder russischer Herkunft.

   Meine Firma führt solche Mikrosköpchen nicht.

   Ein vernünftiges Schüler-Mikroskop zur Verwendung im Schulunterricht liegt bei DM 400,— und ist in der modernen Ausführung mit Schrägtubus.

   Die billigen Mikroskope früherer Bauart, die sogenannten Kipp-Mikroskope, sind um DM 100,— billiger und sind jedoch nach meinem Dafürhalten als Schüler-Übungs-Mikroskope völlig ungeeignet."

9. Offene Stellen:

Es sind zu besetzen:

1. baldmöglichst die Stelle des Leiters der Höheren Privatschule Windhuk/ Südwestafrika durch einen Oberstudiendirektor;
2. zum 31. 8. 1972 die Stelle des Leiters des Deutschen Zweiges der Deutschen Schule Puebla durch einen Realschullehrer;
3. zum 31. 8. 1972 die Stelle des Leiters der Deutschen Schule Dublin/Irland durch einen Volksschullehrer.

Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen (dreifach) auf dem Dienstwege an das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens und ein Satz Bewerbungsunterlagen werden direkt an die Zentralstelle erbeten.

10. Mit Erlaß vom 2. Juli 1971 — IV 4-82.00/16 — hat das Auswärtige Amt nach Zustimmung des BMI und BMF den Zeitpunkt des Inkrafttretens des Runderlasses (vom 1. 12. 1969) für die Gewährung von Heimaturlaub für die an Schulen im Ausland vermittelten Lehrer vom 1. 1. 1970 auf den 1. 12. 1969 vorverlegt.

Die sozialpädagogischen Berufe

Die *Berufsbezeichnungen* und Ausbildungsordnungen *der sozialpädagogischen Berufe* wurden in den letzten Jahren in der BRD geändert:

Die bisherigen Kindergärtnerinnenseminare wurden in Fachschulen für Sozialpädagogik umgewandelt und bilden nun Erzieher und Erzieherinnen aus;

an die Stelle der Seminare für Jugendleiterinnen treten die Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik, die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ausbilden;

Fürsorger/innen (Wohlfahrtspfleger) tragen die Berufsbezeichnung Sozialarbeiter. Sie erhalten ihre Ausbildung an der Höheren Fachschule für Sozialarbeit.

Voraussetzungen und Dauer der Ausbildungen dieser Berufsgruppen (Abweichungen sind in einzelnen Bundesländern möglich):

Kindergärtnerin:

Realschulabschluß und hauswirtschaftliche Vorbildung Mindestalter 17 Jahre	2 Jahre Seminar

Erzieher/in:

Realschulabschluß und einjährige Tätigkeit als Erziehungshelfer oder andere geeignete Tätigkeit Mindestalter 17 Jahre	2 Jahre Fachschule für Sozialpädagogik 1 Jahr Berufspraktikum

Jugendleiterin:

Examen als Kindergärtnerin und dreijährige Berufsbewährung	2 Jahre Seminar

Sozialpädagoge/pädagogin:

a) grundständige Ausbildung:

Realschulabschluß und mindestens 2jährige Berufsausbildung oder geeignete praktische Tätigkeit Mindestalter 18 Jahre	4 Jahre Höhere Fachschule für Sozialpädagogik (Während der Ausbildung 2—3 Blockpraktika) (Die ersten Absolventen dieser Ausbildung beenden diese 1971)

b) Ausbildung in Aufbauform:

Ausbildung als Kindergärtnerin oder Erzieherin und 1—2jährige Berufsbewährung	2 Jahre Höhere Fachschule für Sozialpädagogik

Fürsorger/in, Wohlfahrtspfleger:

Realschulabschluß und abgeschlossene Berufsausbildung oder langjährige Berufstätigkeit	2 Jahre Wohlfahrtsschule

Sozialarbeiter/in:

Abschluß der Realschule oder Handels- oder Wirtschaftsoberschule o. ä. und 2jährige Berufsausbildung oder 3jährige Berufstätigkeit Alter zwischen 20—35 Jahren	6 Semester Höhere Fachschule für Sozialarbeit (davon 12 Monate soziale oder pflegerische Praktika) und ein Jahr Berufspraktikum

Heimerzieher/innen:

Mittelschulabschluß oder Volksschulabschluß und Berufsausbildung Mindestalter 18 Jahre	meist 2 Jahre Heimerzieherseminar (Die Ausbildung ist an den einzelnen Seminaren sehr verschieden, häufig werden Unterricht und Praxis parallel geführt)

Kinderpflegerinnen:

Volksschulabschluß	2 Jahre Berufsfachschule für Kinderpflegerinnen 1 Anerkennungsjahr

Jugendleiter *Heimleiter* *Jugendgruppenleiter*	Ausbildung an (meist privaten, d. h. kirchlichen) Schulen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Ausbildungszeiten.

Für die Arbeit in den Kindergärten der Auslandsschulen können nur Jugendleiterinnen/Sozialpädagogen und Kindergärtnerinnen/Erzieher(innen) vermittelt werden.

Die Vermittlung von Kinderpflegerinnen ist nicht möglich.

Der Bedarf an sozialpädagogischen Fachkräften aller Berufsgruppen ist in der BRD sehr viel größer als die Anzahl der zur Verfügung stehenden Kräfte.

Persönliche Nachrichten

Nachruf

Am 16. Juli 1971 kam die Realschullehrerin

Ilse Winterhoff

aus Gevelsberg auf einer Ferienreise zusammen mit einer paraguayischen Kollegin bei einem Autounfall in der Nähe von Corrientes, Argentinien, ums Leben. Fräulein Winterhoff war fünf Jahre lang an der Goetheschule in Asunción als Lehrerin der Primaria und der Secundaria tätig. Mit großem Eifer hat sich Fräulein Winterhoff auch für außerschulische Arbeit und Tätigkeit zur Verfügung gestellt. Im Vorstand der evangelischen Kirchengemeinde hatte sie die Aufgabe der Schriftführerin übernommen und dieses Amt stets gewissenhaft verwaltet. In Abendkursen gab sie Gymnastikstunden für Frauen. Im Rahmen des Handarbeits- und Werkunterrichts für die Schülerinnen der Secundaria hat sie Jahr für Jahr außerordentliche Erfolge zu verzeichnen gehabt, die bei den Ausstellungen der Schule sichtbar wurden.

Den Angehörigen von Fräulein Ilse Winterhoff gilt unsere aufrichtige Teilnahme. Wir werden unserer Kollegin stets ein ehrendes Andenken bewahren.

Wilhelm Schneider
Oberstudiendirektor
Leiter der Goetheschule Asunción

Hinausgegangen:

Europa:

Mohr, Heinrich, OStR	2000	Hamburg 62, Götzberger Weg 102	DS Helsinki
Henrich, Hans, StR	6735	Maikammer, St. Martiner Str. 55	ES Brüssel
Kampmann, Rüdiger, OStR	5300	Bonn-Beuel, Kaiser-Konrad-Str. 12	ES Brüssel
Leitner, Herybert, StR	6419	Burghaun, Rhönblickstr. 42a	DS Madrid
Obtmeier, Günter, OStR	8440	Straubing, L.-Thoma-Str. 19	DS Madrid
Salmon, Margret, VL	4534	Recke, Venneweg 17	DS Madrid
Lischka, Rainer, HL	6969	Hainstadt, Bergstr. 11	DS Bilbao
Daum, Eberhard, OStR	7540	Neuenbürg, Albert-Schweitzer-Str. 28	DS Bilbao
Schreiber, Rudolf, HL	5912	Hilchenbach, Im Ob. Marktfeld 23	DS San Sebastián
Kuklinski, Beate, Kg	8000	München 19, Raffinistr. 6	DS Barcelona
Kretz, Katharina, Kg	7927	Giengen, Ostpreußenweg 2	DS Valencia
Maxrath, Mechthild, Kg	5000	Köln 41, Sülzgürtel 74a	DS Sta. Cruz de Tenerife
Mertens, Hildegard, Kg	5000	Köln 41, Theresienstr. 17	DS Sta. Cruz de Tenerife
Conson, Dieter, SondOL	2400	Lübeck, Max-Planck-Str. 47	DS Lissabon
Häusler, Eugen, OStR	8533	Scheinfeld, Bergstr. 10	DS Mailand

Zimmermann, Kurt, HL	5307	Niederbachem, Mehlemer Str. 3	ES Varese
Sorg, Gert, StR	6290	Weilburg, Taunusstr. 15	DS Istanbul
Boortz, Peter, RSL	1000	Berlin 31, Kurfürstendamm 155	Erkek Lisesi Istanbul
Stolz, Martin, RSL	7100	Heilbronn-Klingenberg, Wittumhalde 5	Erkek Lisesi Istanbul
Asien:			
Riemann, Gerd, RSL	2800	Bremen 10, Stromer Str. 68	DS Beirut
Ulich, Ernst, L	1000	Berlin 37, Echtermeyerstr. 15	DS Teheran
Afrika:			
Hahn, Ludwig, HL	7101	Kirchhausen, Friedhofstraße	DEO Kairo
Wahl, Helmut, OStR	5407	Boppard-Buchenau, U. d. Birken 21	DS Addis Abeba
Amerika:			
Hofmann, Heinrich, OStR	6123	Bad König, Fr.-Ebert-Str. 8	DS Mexiko Stadt
Schellenberger, Klaus, HL	7100	Heilbronn-Böckingen, Hanselmannstr. 71	DS Caracas
Uhlenbrock, Jörg, RL	4292	Rhede, Elisabethstr. 5	DS Caracas
Steinke, Sabine, Kg	2872	Hude, Bremer Weg 125	DS Montevideo

Aus aller Welt

Deutschland

Einheitlicher Bildungsgesamtplan zunächst gescheitert

Die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* ist am 12. Juli 1971 zu ihrer 7. Sitzung zusammengekommen. Hauptgegenstand der Erörterungen war der vierte Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget. Dabei konnte in einer Reihe von bildungspolitischen Fragen, in denen die CDU/CSU-Länder anderer Meinung waren als die Mehrheit der Kommission, Einigung erzielt werden. Die CDU/CSU hatte kurz zuvor ihre abweichende Haltung in neun Sondervoten niedergelegt und in einer besonderen Broschüre veröffentlicht.

So bleibt offen, ob die *Einschulung für Fünfjährige* zur Pflicht gemacht werden soll. Die Kommission hat sich hier der Ansicht der CDU/CSU-Länder angeschlossen, daß diese Frage nur auf der Grundlage von Modellversuchen und Erfahrungen entschieden werden kann. Auch in der *Frage des 10. Schuljahres* war man sich dahingehend einig, dieses in der Regel als berufsfeldbezogenes Berufsgrundschuljahr einzurichten. Auch bei der Frage der *Gestaltung des Sekundarbereiches II*, in der *Struktur des Hochschulbereiches* und in den *Zielen des Ausbaues und der Organisation der Weiterbildung* konnte weitgehend Einigung erzielt werden.

Trotz langer, zäher Verhandlungen konnte jedoch in folgenden Punkten keine Einigung erzielt werden. Der Bund und die SPD-regierten Länder gehen weiter davon aus, daß die von allen Mitgliedern der Kommission anerkannten Ziele für die Gestaltung des Sekundarbereiches I — nämlich die Sicherung einer allgemeinen wissenschaftsorientierten Grundbildung für alle, die Befähigung vorzeitiger Festlegung von bestimmten Bildungsgängen und die Berücksichtigung der Neigung und der Be-

fähigung des einzelnen durch eine zu treffende Wahl- und Leistungsdifferenzierung unter Beibehaltung eines verpflichtenden Kernbereichs gemeinsamer Inhalte — die Organisationsform der *integrierten Gesamtschule* bedingen. Die CDU/CSU-Länder sind demgegenüber der Auffassung, daß über die Organisationsformen im Sekundarbereich I erst entschieden werden kann, wenn die z. Zt. laufenden Modellversuche mit Gesamtschulen abgeschlossen und ausgewertet sind.

Weiterhin konnte keine Übereinstimmung darüber erzielt werden, ob bei der Aufnahme in die — grundsätzlich von allen bejahte — *Orientierungsstufe* eine Auslese von Schülern stattfinden soll oder nicht. Die Mehrheit der Kommissionsmitglieder sprach sich gegen eine Auslese bei der Aufnahme in die Orientierungsstufe aus, um den Schülern und Eltern die Entscheidung über die verschiedenen Möglichkeiten der einzelnen Schulformen von der Primarstufe bis zum Abschluß der Orientierungsstufe offenzuhalten.

In den Fragen der *Lehrerbildung* beschränkte sich die Mehrheit der Mitglieder der Kommission auf einige Grundsätze für die künftige Gestaltung dieses Bereichs. In einem besonderen Votum der CDU-Länder wurden diese Grundsätze unter der Voraussetzung gebilligt, daß bestimmte inhaltliche Festlegungen für die Studien zu den Lehrämtern mit den Schwerpunkten Primarstufe und Sekundarstufe I und II getroffen wurden. Weiterhin wurde in dem besonderen Votum zum Ausdruck gebracht, daß bei einer — auch von den anderen Mitgliedern der Kommission vorgesehenen — Erweiterung eines der drei Lehrämter durch ein zusätzliches Studium die Mindestdauer des Studiums von 6 auf 8 (Lehramt mit Schwerpunkt im Primar- und Sekundarbereich I) und von 8 auf 10 Semester (Lehramt mit Schwerpunkt im Sekundarbereich II) erhöht werden muß. Außerdem soll besoldungsmäßig zwischen Lehrern mit einer Ausbildung von 6 bzw. 8 Semestern Mindeststudiendauer unterschieden werden.

Zum *weiteren Verfahren* wurde vorgesehen, ein Redaktionskomitee einzusetzen, das einen Bericht an die Regierungschefs über das bisherige Arbeitsergebnis der Kommission fertigen soll. Dieser Bericht soll dem aufgrund der Beratungen zu erstellenden „Fünften Entwurf eines Bildungsgesamtplans und eines Bildungsbudgets" beigefügt werden.

Trotz der erzielten Einigung in den einzelnen Sachfragen endete die Sitzung der Bund-Länder-Kommission mit einem Eklat. Hintergrund war der Versuch, die sachliche Konzeption, über die man sich weitgehend einig war, in ein *Junktim zur Personalfrage* zu bringen. Es ging dabei darum, daß die Amtszeit von *Prof. Leussink* diesen Monat abläuft und jetzt die Frage akut wird, ob ein SPD-Kultusminister oder ein CDU-Kultusminister die Nachfolge antreten soll. Die SPD-Länder waren zwar bereit, den CDU-Kultusminister von Rheinland-Pfalz, *Dr. Vogel*, als Nachfolger zu akzeptieren, verbanden das aber mit der Auflage, daß die CDU/CSU keine weiteren Änderungen an der bis dahin erzielten sachlichen Konzeption mehr vorbringen und dem von einem Redaktionskomitee noch endgültig zu formulierenden Zwischenbericht zustimmen. Dieses Junktim führte zu so harten Fronten, daß die CDU/CSU-Minister die Sitzung verließen. (akd 15. 7. 71)

146. Kultusministerkonferenz: Reform des Gymnasiums

Auf ihrer 146. Plenarsitzung haben die Kultusminister der Länder eine Rahmenvereinbarung zur *Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe* beschlossen. Danach soll die *Oberstufe* nach dem zehnten Schuljahr beginnen und mindestens zwei, höchstens jedoch vier Jahre dauern. Das System der Jahrgangsklassen soll in ein System von Grund- und Leistungskursen umgewandelt werden, wobei jedoch das Kurssystem erst von der zwölften Jahrgangsstufe an voll eingeführt werden soll. Bei Vereinbarung kann das Kurssystem auch jahrgangsübergreifend angelegt werden.

Die Kultusminister schlagen die Aufgliederung des Unterrichts in einen Pflicht- und Wahlbereich vor. Der *Pflichtbereich* soll drei Aufgabenfelder umfassen, und zwar das Sprachliche und Literarisch-Künstlerische,

das Gesellschaftswissenschaftliche und das Mathematisch-Naturwissenschaftliche. In der Regel stellen die Fächer des Wahlbereichs Teilgebiete aus den drei Aufgabenfeldern dar, in denen damit besondere Schwerpunkte gebildet werden können. Daneben sollen jedoch auch andere Fächer als Wahlfächer zugelassen werden, etwa Datenverarbeitung, Geologie, Technologie, Statistik, Psychologie, Soziologie und andere. Ausdrücklich betonen die Kultusminister, daß dieses Modell für die Aufnahme berufsbezogener und studienorientierter Bildungsgänge offen sei.

Die Oberstufe soll nach den Plänen nicht mehr nach Gymnasialtypen gegliedert sein. Auch die *Notenskala* zur Beurteilung der Schüler soll durch ein 15-Punkte-System ersetzt werden. Hierdurch soll eine feinere und differenziertere Lernkontrolle als bisher erreicht werden. Der seit letzter Zeit immer stärker werdenden Kritik gegenüber der bislang üblichen Praxis wird damit Rechnung getragen. Bei dem neuen System können in der Abiturprüfung maximal 1080 Punkte erreicht werden. Am Abitur und an der allgemeinen Hochschulreife soll festgehalten werden. In vier Fächern soll im Abitur geprüft werden. Dabei soll der Schüler in zwei Leistungsfächern, die er in der Oberstufe wählen muß, vertiefte Kenntnisse nachweisen.

Das vorgelegte Modell wird von den Kultusministern als Diskussionsgrundlage verstanden. Es soll in Zukunft mit den Lehrerverbänden, den Hochschulen und der Westdeutschen Rektorenkonferenz diskutiert werden. (akd 8. 7. 71)

11. DIDACTA mit rund 700 Ausstellern

Die nächste Großveranstaltung auf dem hannoverschen Messegelände — die 11. DIDACTA — Europäische Lehrmittelmesse von Dienstag, 14. bis Sonnabend, 18. März 1972 — wird in Ausdehnung und Angebot ihre Vorgängerin in Hannover im Jahre 1968 in beachtlichem Umfang übertreffen. Bis zum 20. Juli 1971 lagen Mietanträge über rund 32 000 Netto-Quadratmeter Ausstellungsfläche vor. Da auch nach dem Anmeldeschlußtermin, dem 30. Juni 1971, noch Standanforderungen bei der Deutschen Messe- und Ausstellungs-AG eingehen und für die ausländischen Gruppenstände die Teilnehmerzahlen noch nicht gemeldet wurden, steht die Ausstellerzahl noch nicht endgültig fest. Es kann mit rund 700 Ausstellern gerechnet werden. Zur 9. DIDACTA 1968 waren es 629 Aussteller auf 24 172 m² netto.

Das Ausland belegt fast ein Drittel der Ausstellungsfläche, und zwar durch folgende Länder: Australien, Belgien, die CSSR, Dänemark, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Israel, Italien, Japan, Kanada, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, die Schweiz, Spanien, Ungarn und die USA.

Flächen für Gruppenstände werden von Australien, der CSSR, Großbritannien, Israel, Kanada, Polen, Spanien und Ungarn belegt. Auch die DDR ist mit einem Gruppenstand vertreten.

Im Angebot zeichnen sich folgende Tendenzen ab: Einen breiten Raum nehmen Aussteller mit Produkten für mehrere Unterrichtsfächer ein, audio-visuelle Geräte und Lehrgeräte sowie Schulausstattungen, ferner Bücher und gedruckte Lehrprogramme, Materialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht sowie für den Unterricht in Vorschulen, Grundschulen und Sonderschulen. Das Angebot wird abgerundet durch Lehrmittel für den Geographie-Unterricht, für die Fächer Musikerziehung, Handarbeit, Hauswirtschaft, Verkehrserziehung, Spiel und Sport und schließlich für die Berufsbildung, berufsbegleitende Bildung und Erwachsenenbildung.

Sonstige Länder

Die 35. Tagung des Deutschen Lehrervereins Süd- und Südwestafrikas

fand vom 28. bis zum 30. Juni 1971 in Kroondal/Transvaal statt. Vertreten waren fast sämtliche Deutschen Schulen von Kapstadt bis Vryheid, von Windhoek bis Durban.

Die Leitung der Tagung lag wieder in den bewährten Händen von Herrn Falk, dem Leiter der Deutschen Schule Pretoria.

Den Festvortrag hielt Herr Dr. G. Bekkers, Kulturreferent der Deutschen Botschaft. Er sprach über die „Möglichkeiten und Grenzen der auswärtigen Kulturpolitik der BRD". Es ist hier nicht der Platz, auf Einzelheiten des Vortrages einzugehen, doch muß gesagt werden, daß die sehr klaren Ausführungen des Referenten für die Tagungsteilnehmer ein Aufwachen bedeuteten, die die auswärtige Kulturpolitik immer noch gleichsetzen mit Pflege des Deutschtums im Ausland. Es sei heute wichtiger denn je, wie es der Bundesaußenminister Scheel einmal gesagt hat, „ein ungeschminktes Bild unserer geistigen Wirklichkeit statt eines idealisierten Monumentalbildes Deutschlands" zu geben. Schulen, obwohl sie den größten Teil des Haushaltes verschlängen, seien nicht mehr die unbestritten wichtigsten Träger der auswärtigen Kulturpolitik, denn „sie wirken im Sinne internationaler Beziehungen oft zu wenig auf ihren gesellschaftlichen Umraum ein".

Auch der zweite Vortrag des ersten Tages war mit Zündstoff geladen. Pastor Dr. Blank von der Christian Academy fragte: „Deutschland — aber wo liegt es? Ein Beitrag zum Deutschlandbild in Südafrika." Und mancher Zuhörer, der seine letzten Bilder von Deutschland 1915, 1935 oder 1945 eingeklebt hatte, will nun schleunigst versuchen, sein Album auf den neuesten Stand zu bringen.

Der äußerst lebendige Vortrag „Die Bedeutung der Motivierung und Motivation im Unterricht" von Herrn Realschullehrer W. Kittman war von der Art, wie man sie auf Lehrertagungen hören möchte: aus der Praxis für die Praxis.

Dr. E. Funckes „Betrachtungen zum Märchen" waren ein Musterbeispiel für solide Universitätsarbeit.

Für die Praktiker wieder hochinteressant war der Vortrag von Herrn Musikdozent L. Kohrs: „Die Bedeutung der Musik in der Kindererziehung." Alle Vorträge regten an zu Diskussionen und Gesprächen oft bis tief in die Nacht.

Abgerundet wurde das Programm durch gemeinsame Ausflüge (fast alle der über 70 Teilnehmer hatten ihre Familien mitgebracht), die Besichtigung einer Tabakfabrik und einer Platinmine, durch den Abendvortrag von Herrn Privatdozent Dr. E. Holm, „Felsbilder in Südafrika und Europa: Versuch einer Gesamtdeutung", und durch einen Dokumentarfilm der Gemeinde Kroondal.

Dieser Bericht wäre unvollständig, würde nicht hier noch einmal der kleinen deutschen Gemeinde Kroondal Dank gesagt für ihre Gastfreundschaft: alle Kursteilnehmer wurden mit ihren Familien frei untergebracht und kostenlos köstlich verpflegt.

Eckhart Holl, D.S. Johannesburg

Deutsche Schule Durban

Die „Deutsche Privatschule Durban" kündigt die Aufnahme des Unterrichts in den ersten beiden Schuljahren an. Die Anschrift der Schule ist 247 Sarnia Rd., Rossburgh, Durban. Postanschrift: P.O.P. 4100 Durban. (DLV Information No. 3)

Buchbesprechungen

Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden. F. A. Brockhaus, Wiesbaden 1966 ff. **Band 12: MAI-MOS.** 831 S. mit zahlr. Abb., Bildseiten, Karten und Übersichten sowie Stadtplänen von Mailand, Mainz, Mannheim/Ludwigshafen, Marseille, Mexiko, Moskau, Münster. Hld. DM 89,—.

Der fristgerecht Ende Mai 1971 ausgelieferte Band 12 reicht von Mai bis Moszkowski, Moritz, Klaviervirtuose und Komponist. Ebenso zufällig, wie sich die Buchstaben im Alphabet reihen, sind auf das Alphabet die „großen" Stichwörter verteilt. So enthält Band 12 nur wenige längere Artikel (Meer usw. 18, Mexiko 16, Metalle usw. 15, Mathematik, Milch, Mission je 12, Marokko und Molekül je 10, Marxismus-Leninismus 9, Malaysia 8, Mittelalter und Mittellateinische Literatur je 7, Mensch, Michelangelo, Mittelmeerraum je 6 Sp.).

Aber auch die vielen kürzeren Artikel (z. B. Märchen, Marktwirtschaft, Metaphysik) bestechen durch Lesbarkeit und Klarheit, die Kurzinformationen (Mainzelmännchen) durch ihre an Vollständigkeit grenzende Vielfalt. Kurios: neben 17 Mayer und 38 Meyer haben sich nur je 4 Maier und Meier als lexikonwürdig erwiesen. Im Herbst 1974, wenn der 20. Band das große Unternehmen abschließt, wird mancher Artikel aktueller Ergänzungen bedürfen; das dürfte jedoch einen winzigen Teil des Gesamtinhalts berühren und gering wiegen gegenüber dem reichen Gewinn, den der Benutzer bereits während der acht Jahre des Erscheinens nachschlagend und lesend gehabt hat.

G. Scholz

Heinz Griesbach: **Deutsch für Fortgeschrittene.** Max Hueber Verlag, München. — **Deutsche Grammatik im Überblick.** Tabellen, Listen und Übersichten. 1970. 130 S., kart. DM 8,— (Hueber-Nr. 1130). **Sprachheft 1.** Sprachübungen zur Grammatik (Funktionen und Satzstrukturen). 1971. 174 S., kart. DM 10,— (Hueber-Nr. 1131). — **Moderne Welt 1.** Sachtexte mit Übungen. 1970. 122 S., kart. DM 7,— (Hueber-Nr. 1134).

Das teilweise noch in Ergänzung befindliche Unterrichtsangebot „Deutsch für Fortgeschrittene" mit vorgesehenen weiteren Heften für Sprach- und Sprechübungen und Sach- und Erzähltexten will als praktische Hilfe vielfache Möglichkeiten zur Stoffauswahl (Anpassung an den Kenntnisstand), Verarbeitung und sprachlichen Sicherung geben. — Auf die „Grammatik im Überblick" wird der Schüler immer wieder zurückgreifen. Ihr Rahmen umschließt Grundbegriffe, Wortvorrat, Formen und Funktionserscheinungen von Wort und Satz, Intonation, Satzzeichen, Grundsätzliches der Großschreibung, Wortindex und Sachregister. Alles ist knapp, übersichtlich, leicht auffindbar, ohne weitschweifiges Regelwerk, dafür mit ausgiebigen Beispielen verdeutlicht und unterstützt durch gut einsehbare Tabellen und Listen. — Entsprechende Vorzüge weist auch das auf diese „Grammatik" abgestimmte Sprachheft 1 mit seinen alle wichtigen Bereiche treffenden Übungen auf. Es bemüht sich um möglichst vollständige Erfassung der für die Sprachpraxis angestrebten Ausdrucksformen. Jedem Übungsteil werden Beispielsätze als Muster zum Umformen, auch als Frage und Antwort, vorangestellt. — Die Sachtexte „Moderne Welt" reizen schon von ihrer Themenstellung her: Die heutige Jugend; Elektronische Musik; Ist Raumfahrt sinnvoll?; Das Geheimnis der Hochrechnung u. a. Die Texte sind neueren und neuesten Veröffentlichungen entnommen (Scala international; X-unsere Welt heute; Südd. Zeitung u. a.). Die Inhalte sprechen moderne Interessengebiete an und sind vielschichtig. Zu Fragestellungen und Gesprächen wollen die Informationstexte herausfordern und mit ihrem sprachlichen Modell die eigene Sprachsicherheit der Übenden anzielen. So sind jedem Sachtext Fragen zum Inhalt angefügt und Aufgaben zur Ausdrucksbildung in Anlehnung an Worte aus dem Text, außerdem Übungen zur Wortschatz- und Ausdruckserweiterung, zur Ergänzung und zum Umformen von Satzstrukturen. Jeweilige Bezugnahme auf den Thementext bietet Gewähr für dessen gründliche Durcharbeitung. — Das Gesamtwerk mit seiner außerordentlichen Reichhaltigkeit, der klaren Konzeption und den gezielten Verwendungsmöglichkeiten verdient Aufmerksamkeit und empfiehlt sich zur Anschaffung.

J. Krull

Wolfgang Halm: **Moderne spanische Kurzgrammatik.** Max Hueber Verlag, München 1971. 240 S., Linson DM 15,— (Hueber-Nr. 4020).

Obwohl als „Kurzgrammatik" bezeichnet, gibt das Werk doch weitgehend und gründlich Aufschluß über alle wichtigen Fragen des zeitgemäßen spanischen Sprachgebrauchs. Dank gut überschaubarer Anordnung des grammatischen Gefüges, sorgfältiger Auswahl der Sprachmodelle, präzisen Erläuterungen und reichhaltigen, mit deutscher Übertragung versehenen Beispieltexten wird eine sichere Orientierungshilfe angeboten. Verschafft das Buch — auch unter gewissenhafter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten und Klippen — dem Studierenden Einblick in die vielfältigen Erscheinungs-

formen des Spanischen, ist es darüber hinaus eine nützliche Hilfe zum Wiederholen. Als brauchbares Nachschlagewerk bietet es sich jedem an, dem beim mündlichen oder schriftlichen Praktizieren Unsicherheit, Zweifel und Behaltenslücken begegnen. Wer also Vertrautheit mit den Konjugations- und Deklinationsformen, mit dem Gebrauch des subjuntivo, der Zeiten, Präpositionen usw. wiedergewinnen und festigen will und das Wichtigste über spanische Orthographie und Interpunktion nachlesen möchte, findet in dem Buch einen bereiten und verläßlichen Freund. Dabei wird man den praktischen Zugang zu den einzelnen Suchstellen schätzen, der durch fortlaufende Numerierung der 654 Kleinabschnitte erleichtert wird, deren Kennziffern sich in einem alphabetischen Wort- und Sachregister wiederfinden. Wo innerhalb der Beispiel- oder Erklärungstexte ergänzende Orientierungen zweckmäßig erscheinen, wird auf entsprechende vorausgegangene oder nachfolgende Kapitelnummern hingewiesen. J. Krull

Livio Leghissa / Ilse von Griesheim: **Modi di dire — Redensarten.** Max Hueber Verlag, München 1971. 151 S., kart. DM 10,— (Hueber-Nr. 5048).

Daß sich die meisten der über 2000 alphabetisch angeordneten — hier mit ihren treffenden deutschen Entsprechungen versehenen — italienischen Redensarten und gängigen Sprichwörter in mittleren Wörterbüchern, etwa in Langenscheidts Handwörterbuch Italienisch, nachschlagen lassen, ist auch dem Fortgeschrittenen keine praktische Lernhilfe. Deshalb werden Deutsche wie Italiener, die ihr Verständnis der anderen Sprache vertiefen und ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten idiomatischer machen möchten, diese reichhaltige Sammlung mit erheblichem Gewinn benutzen können. Dabei ist der deutsch-italienische Index (S. 136—151), der vom Stichwort der deutschen Redewendung zum Stichwort der italienischen führt, recht förderlich. In künftigen Auflagen sollten deutsche Lernende zumindest bei selteneren Wörtern die vor der Pänultima liegende Betonung (màcina, fràdicio, tònaca, ròsica, rèdini) nicht bloß sporadisch (nòcciolo) sowie ihre in den idiomatischen Entsprechungen nicht erkennbare ursprüngliche Bedeutung (sorbe, sganasciarsi, spola, staffe) angegeben finden.

G. Scholz

Jens Godber Hansen: **Das Dörpfeld-Gymnasium in Athen.** Geschichte und Gestalt einer deutschen Auslandsschule. Verlag Ferdinand Hirt, Kiel 1971. 102 S. mit 26 Abb., kart. DM 14,80.

Anlaß zu dieser Schrift ist wohl der 75. Geburtstag, den die Deutsche Schule in Athen in diesem Jahr feiern kann: Grund genug für eine ausführliche Bestandsaufnahme! Der Verfasser, der 1964—69 am Dörpfeldgymnasium in Athen tätig gewesen ist, hat mit Sorgfalt all die kurzlebigen Vorstufen zu deutschen Schulen erfaßt, wie sie seit dem Einzug eines bayerischen Prinzen als König von Griechenland (1834) unternommen worden sind. Doch erst das Jahr 1896 ist als das Geburtsjahr der jetzigen Schule anzusehen, und die Darstellung arbeitet deutlich heraus, wieviel sie ihrem Geburtshelfer, dem Archäologen W. Dörpfeld, verdankt. Überzeugend ist der enge Zusammenhang der Schulentwicklung mit der wechselvollen Geschichte Griechenlands und Deutschlands geschildert. So sehr der Verfasser die Wirkungen hervorhebt, die die Deutsche Schule zunehmend und weit bis in den 2. Weltkrieg hinein auf eine interessierte griechische Öffentlichkeit ausgeübt hat, so kritisch-kühl beurteilt er den verdienstvollen Leiter der Schule in den Jahren 1933—44, Prof. Dr. A. Romain. Einmal mehr zeigt sich bei dieser Gelegenheit, wie schwierig es ist, die gerecht zu werten, die in einem autoritären System haben handeln müssen. — Treffend ist der Wiederbeginn des Schulbetriebs seit 1954 mit seinen organisatorischen Schwierigkeiten und räumlichen Beengungen geschildert. Eine Korrektur wäre anzubringen an der „Liste der Leiter der Schule" (S. 78), in der fälschlich für die Jahre 1954—56 als Schulleiter der Pfarrer der evgl. Gemeinde angeführt wird. Ausführlich und mit guten statistischen Übersichten wird der augenblickliche Stand der Schule erläutert, in der etwa 900 deutsche und griechische Schüler in getrennten Abteilungen und nebeneinanderher un-

terrichtet werden. Die sich daraus ergebenden innerschulischen Probleme werden ebenso ernsthaft erörtert wie die Frage nach der Aufgabe, die heute diese Auslandsschule hat.

Insgesamt eine höchst verdienstvolle Schrift, die vergangene Bemühungen der Vergessenheit entreißt, die das jetzt Erreichte festhält und die auch in die Zukunft weist. L. Graf v. Westphalen

Langenscheidts Handwörterbuch Lateinisch-Deutsch. Bearb. v. *Dr. Erich Pertsch* auf der Grundlage des Menge-Güthling. Langenscheidt, Berlin/München/Zürich 1971. 652 S., Ln. DM 22,—.

Das Handwörterbuch im Format 12 × 21 wird dem Leser gerecht, der — bei gleichem Inhalt wie demjenigen der unten besprochenen Schulausgabe — einen Schriftsatz wünscht, der den Augen wohltut. Im übrigen gehört auch das Handwörterbuch zu den kleineren und billigeren jüngeren Brüdern des bekannten Großwörterbuchs im Format 18,5 × 26,5; Tl. I Lat.-Dt., von Hermann Menge; 16. Aufl. 1967, X, 813 S., Ln. 39,—; Tl. II Dt.-Lat. von Otto Güthling; 8. Aufl. 1966, VII, 740 S., Ln. 39,—.

Ungekürzte Schulausgabe, 1296 S., Plastikeinband DM 15,80.

Im Format dem bekannten Taschenwörterbuch Lat.-Dt., Dt.-Lat. gleich, jedoch flexibler gebunden und leichter wiegend, inhaltlich mit dem Großwörterbuch Menge-Güthling I, Lat.-Deutsch identisch, jedoch mit zusätzlichen mittel- und neulateinischen Wörtern (z. B. vademecum; lat. ángina, neul. med. Terminus angína) sowie mit durchgehender Quantitätsbezeichnung jeder einzelnen Silbe (!), dazu mit ausführlichem Anhang vielfältiger Art, u. a. einem lat.-dt. Verzeichnis europäischer Städtenamen, entspricht diese Novität einem echten Bedürfnis, zunächst für die Hand des Schülers, doch ebensosehr für den Philologen, dem hier ein Nachschlagewerk mit über 30 000 Stichwörtern zu einem überaus günstigen Preis geboten wird. Kurze, gründliche etymologische Hinweise nach neuestem Forschungsstand, die zeitliche Einordnung, seltenere Formen (z. B. lavit neben lavat), Namenkunde und alle nur erdenklichen Bedeutungsnuancen (z. B. mittere = omittere) lassen kaum eine Frage unbeantwortet. Mitto, um bei diesem Beispiel zu bleiben, wird in 4 Hauptbedeutungen und 12 Unterbedeutungen (zuweilen ihrerseits untergegliedert), die durch reichliche Textbeispiele erläutert werden, dazu durch ein zugehöriges Substantiv erschöpfend behandelt. Rund 220 Zeichen und Abkürzungen dienen der blitzschnellen Auskunft. Das präzise, von einem Herausgeber-Team überprüfte Wörterbuch wird nicht nur der Schule und den Romanisten im weitesten Sinne gerecht, sondern auch Theologen, Ärzten, Apothekern, Juristen, Biologen und den Liebhabern der „Latinitas" überhaupt. Der Rezensent hat die Probe aufs Exempel bei einer Reihe von Fachleuten und Amateuren gemacht. Jedesmal erfolgte ein Ausruf der Bewunderung. Ein vertrauenswürdiges, ein vorzügliches Handbuch der Leichtgewichtsklasse. H. Sewing

Schulz-Griesbach: **Deutsche Sprachlehre für Ausländer.** Grundstufe in einem Band. Schülerheft. **Contrastive Grammar German-English.** Max Hueber Verlag. München 1971. 77 S., kart. DM 5,50 (Hueber-Nr. 93.1006).

Der englischsprachige Ausländer wird bei der Durcharbeitung der oben zitierten „Grundstufe" die in Format und Deckelbild dem großen Bruder gleichende Contrastive Grammar als nützliches Begleitbuch begrüßen. Viel schmächtiger natürlich, aber inhaltlich klar und zweckdienlich abgefaßt, folgt sie der „Grundstufe" gewissenhaft von Kapitel zu Kapitel, greift die dort aufgezeigten grammatischen Begriffe und sprachlichen Verwendungsweisen auf und erläutert sie ausführlich in der englischen Muttersprache. Dabei werden Formen und Gebrauch des Deutschen dem Englischen gegenübergestellt und an zweisprachigen Textmodellen auf Übereinstimmung, Ähnlichkeit oder Abweichung verglichen. Praktische Lernhinweise für den Schüler fehlen nicht. Die 26 Kapitel vom Artikel bis zu Maß- und Zeitangaben und den wichtigsten Kommaregeln zeigen jeweils die Seitennummern der zugehörigen Buchabschnitte des Schulz-Griesbachschen Sprachwerkes an. J. Krull

Zeitschriftenschau

Thema Mathematikunterricht im Primarbereich

Längst schon, ehe diese Hinweise geschrieben werden, wird die unter dem Schlagwort New Math oder Mathematisierung des Rechenunterrichts begonnene Reform auch die Grundschulklassen der deutschen Auslandsschulen erreicht haben. Dabei darf mit gutem Recht darauf hingewiesen werden, daß wir bereits vor zwölf Jahren im Lehrerhandbuch zur Auslandsschulfibel den Rechenunterricht für die Eingangsstufe im Sinne der heute propagierten Mengenlehre empfohlen hatten und als Hilfsmittel dazu die Farbenzahlen von Cuisenaire, deren Einsatz in verschiedenen Methodiken heute noch unentbehrlich ist. In den Buchbesprechungen unserer Zeitschrift haben wir schon auf einige neue Unterrichtswerke hingewiesen, deren Aufgabe die Mathematisierung des Rechenunterrichts ist. Weitere Besprechungen werden folgen. In den uns vorliegenden schulpraktischen pädagogischen Zeitschriften finden wir seit ungefähr zwei Jahren Ausführungen zur Mengenlehre als Fundament des mathematischen Unterrichts in der Grundschule:

Die bei Auer in Donauwörth erscheinende Monatsschrift „Pädagogische Welt" gab Heft 10/69 das Leitthema *„Denkerziehung — Mathematik in der Volksschule"*. Weniger die Begriffe Bildung und Begabung seien heute zentrales Anliegen der Pädagogik, sondern der Lernbegriff. Das erfordere Erziehung zum produktiven Denken, wie es R. Oerter in seinem Beitrag *„Erziehung zum produktiven Denken, — Freiheit und Zucht bei Denkprozessen als didaktische Aufgabe"* nachzuweisen sucht, während K. Seebach die jetzt fast antiquiert anmutende Frage stellt: *„Mathematik in der Volksschule?"*, sie aber dadurch beantwortet, daß er die Loslösung von herkömmlichen Vorstellungen am Beispiel des Bruchrechnens in der Volksschule demonstriert. Daß der Funktionsbegriff grundlegend für die Mathematisierung des Rechenunterrichts ist, zeigt H. Maier an neuen Beispielen aus Unterrichtsaufgaben der Hauptschule: *„Der Funktionsbegriff für den Mathematikunterricht der Hauptschule"*.

Heft 11/69 der gleichen Zeitschrift mit dem Leitthema *„Reform des Grundschulunterrichts — Arbeitslehre — Mathematik"* versucht darzutun, daß es in der Praxis nicht möglich ist, von einem zum andern, vom Neuen zum Alten und vom Alten zum Neuen hin und her zu springen, sondern nötig sei, einen Übergang zu finden, wie ihn W. Plößl in seinem Beitrag *„Mathematikbezogener Rechenunterricht in der Grundschule im Übergang"* darzustellen versucht, um der Verunsicherung vieler Lehrer durch die neuen Beschlüsse der KMK vom 3. 10. 68 zu steuern. In der gleichen Absicht schreibt H. Maier über *„Mengenlehren"*; um von einer nur quantitativen Gegenstandsbetrachtung zugunsten einer mehr qualitativen überzuleiten, untersucht er den Mengenbegriff, die Mengendarstellung, Mengenbeziehungen und -verknüpfungen. Er gibt im „Didaktischen Handweiser" des gleichen Heftes noch eine *„Strategie zur Umstellung auf den mathematischen Gleichungsbegriff"*, während W. Plößl aus seiner Unterrichtspraxis berichtet: *„Einführung des Mengendurchschnitts — Modell einer Lehr-/Lernsequenz aus dem 1. Schuljahr"*.

Der gleiche Verfasser greift in Heft 7/70 nochmals das Thema *„Mathematische Mengenlehre — eine neue Aufgabe in der Grund- und Hauptschule"* auf, um den Zweiflern an der Mathematisierung des Rechenunterrichts von neuem die Notwendigkeit des Umdenkens in diesem Fach klarzumachen.

In der Monatsschrift „Pädagogische Beiträge" von Westermann finden wir ebenfalls seit 1969 grundsätzliche Ausführungen und Berichte zu unserem Thema. So schreibt H. Besuden, der Mitherausgeber des neuen Unterrichtswerkes „Mathematik in der Grundschule" (Klett) in Heft 4/69 über die Möglichkeiten und Grenzen des bereits schon erwähnten Cuisenaire-Materials in der Fragestellung *„Nur ein Arbeitsmittel im Mathematikunterricht der Grundschule?"*,

wobei er die Frage klären möchte, ob der Prozeß der Abstraktion nicht wesentlich darin besteht, das Gemeinsame aus den verschiedenen Erscheinungsformen herauszuschälen, indem die zufälligen Merkmale der Dinge ausgeschieden werden. In rechter Weise eingesetzt, liefert das Cuisenaire-Material in nahezu idealer Weise Einsicht in das Gefüge der Zahlen und in die strukturellen Beziehungen.

Ein anderes strukturierendes Material im neuen Mathematikunterricht untersucht in Heft 4/70 der gleichen Monatsschrift W. Hestermeyer. Es sind die „Logischen Blöcke" von Z. P. Dienes im Herder-Verlag. Mit ihnen kann das Kind in denkbar anschaulicher Weise in den Prozeß der Begriffsbildung und in den Umgang mit Begriffen eingeführt werden. Hestermeyers Anliegen ist aber auch, einer nicht unbedenklichen Benutzung dieses Arbeitsmaterials im Unterricht vorzubeugen. Deshalb sollte aus zweierlei Gründen sein Beitrag *„Logische Blöcke im Unterricht der Grundschule"* beachtet werden.

Mit seinen Ausführungen in Heft 9/70 *„Für und wider die Grundschulmathematik"* provoziert W. Hinrichs die Frage nach einem „Reformprogramm auf der Schnellbleiche", wobei er sich vor allem gegen übereilte Maßnahmen bis zum Schuljahrsbeginn 1972 wendet, die Modernisierung des Mathematikunterrichts verbindlich durchführen zu wollen, ohne daß die Begründung eines frühen Lernens im Bereich des Mathematischen hinlänglich geklärt sei.

Die Praktiker hingegen suchen inzwischen nach neuen Mitteln und Wegen. Zur Fortführung der Arbeit mit den „Logischen Blöcken" (Herder) und mit dem „Begriffsspiel" (Schroedel) empfiehlt in Heft 11/70 R. Prahm den *„Strukturenstempel"*, der dem Lehrer zur Anfertigung von Arbeitsblättern und Aufgabenseiten in Schülerheften dient. Dieses Arbeitsmittel kann den Brückenschlag von dem herkömmlichen Verfahren zur modernen Mengenlehre erleichtern.

Doch gleich im nächsten Heft 12/70 wird der ganze Problemkreis nochmals grundsätzlich angegangen — als Widerrede zu W. Hinrichs Beitrag „Über das Für und Wider einer Grundschulmathematik" stellt Jutta Rikirsch erneut die Frage *„Warum Mathematik in der Grundschule?"* und begründet es so: Wenn Wissenschaftlichkeit als das übergeordnete Kriterium für die Bestimmung der Lernziele in unserem künftigen Schulwesen anzusehen ist, dann muß gerade im Primarbereich mathematisches Denken seinen didaktischen Ort erhalten.

Das Pro und Contra zur Grundschulmathematik — vor Ort reflektiert — ist in Heft 2/71 nachzulesen, wo S. Buckschat in *„Grundschulmathematik und Unterrichtspraxis"* aus seiner Arbeit in einem 1. und 2. Schuljahr berichtet. Trotz aller angenommenen Schwierigkeiten und Bedenken plädiert er letztlich uneingeschränkt für eine Grundschulmathematik und kommt zu Einsichten und Ergebnissen, die gleichzeitig auch ein Korrektiv für die Theoriebildung sein können.

Die Fortsetzung dieser Fachdiskussion gibt in Heft 4/71 H. Brinkmann mit seinem Beitrag *„Mathematik als Unterrichtsfach in der Grund- und Hauptschule"*, denn von der Grundschulmathematik zur Mathematik der Hauptschule sollte ein Weg führen, der eine Gesamtkonzeption erkennen läßt. Aber ein Gesamtcurriculum Mathematik fehlt zur Zeit noch, und der sogenannte Mathematikunterricht steht vorerst auf dem Papier und segelt weiterhin im Fahrwasser des konventionellen Rechenunterrichts. Doch über diese seine kritische Feststellung hinaus deutet der Verfasser auch konkrete Lösungen an.

So mag die Themenfolge der aufgezeigten Beiträge, mögen die Formulierungen und die angedeuteten Absichten der Verfasser die Schwierigkeiten erkennen lassen, die der Reform des konventionellen Rechenunterrichts zu einer mathematischen Grundhaltung noch im Wege stehen, und ohne den einsatzbereiten Lehrer ist auch diese Reform kaum zu verwirklichen.

R. Schröter

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:

Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postf. 666, Ruf (0 51 51) 8 61

Neue Handbücher für den Sprachlehrer

Robert Lado

Testen im Sprachunterricht

Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht
Übertragen von Reinhold Freudenstein
454 Seiten, kart. DM 24.—, Hueber-Nr. 6593

Der Autor setzt die Ergebnisse der angewandten Sprachwissenschaft und der Testtheorie in unterrichtspraktische Konsequenzen um; linguistische, psychologische und statistische Aspekte des Tests werden allgemeinverständlich dargestellt. Der durch sein Werk „Moderner Sprachunterricht" bekanntgewordene amerikanische Methodiker vermittelt dem Junglehrer, aber auch noch dem erfahrenen Praktiker viele wichtige Hinweise.

Gerhard Helbig

Geschichte der modernen Sprachwissenschaft

unter dem besonderen Aspekt der Grammatiktheorie
393 Seiten, Linson DM 28.—, Hueber-Nr. 6695

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik
sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968
Im Familienbesitz

Carl Grove
Internationale Möbelspedition
33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 4 65 44/45

Heutiges Deutsch

Linguistische und didaktische Beiträge für den deutschen Sprachunterricht
Reihe II: Texte
Herausgegeben von Hugo Steger, Ulrich Engel und Hugo Moser
Redaktion: Ute Elmauer

Band I

Texte gesprochener deutscher Standardsprache I

Erarbeitet im Institut für deutsche Sprache, Forschungsstelle Freiburg
256 Seiten, kart. DM 12.—,
Hueber-Nr. 6702

Gemeinschaftsverlag Max Hueber - Pädagogischer Verlag Schwann

Umzug wird bequemer...

...mit der
Kühne & Nagel Möbel-Transport-Zentrale.
Sie geben uns Ihre neue Anschrift. Alles andere erledigen wir:
Planen, verpacken, verzollen, versichern,
auspacken und einräumen.
Verfügen Sie über unseren einwandfreien
Möbel-Transport-Service.

KÜHNE & NAGEL

Möbel-Transport-Zentrale
5300 Bonn-Duisdorf Burgstraße 53
Tel. 02221/62 40 01 Telex: 08 86769 Telegr: naku

Bitte senden Sie mir kostenlos:
☐ Richtlinien für Auslandsbeamtenumzüge
☐ K & N Informationsschrift mit Abhakliste

Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften

Ein Lehrbuch für Ausländer

von Günter Schade

3., durchgesehene Auflage, 261 Seiten, DIN A 5,
kartoniert und mit Hochglanzfolie kaschiert, DM 14,80

Dieses Buch ist in erster Linie für Ausländer bestimmt, die an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen studieren oder wissenschaftlich arbeiten wollen. Es setzt Grundkenntnisse im Deutschen voraus und möchte den Weg in die Sprache der Wissenschaften ebnen. Wissenschaftssprache bedeutet hier nicht nur Sprache der Naturwissenschaften, sondern meint alle Fachrichtungen; wenn auch die von den Ausländern bevorzugten Fächer besonders berücksichtigt wurden.

Es ist die Absicht des Verfassers, einzelne sprachliche Phänomene im syntaktischen Zusammenhang zu zeigen und somit die Sprachstruktur für den Ausländer durchsichtig zu machen. Obwohl das Buch aus der Unterrichtspraxis in den Deutschkursen für Ausländer und am Studienkolleg der Freien Universität Berlin erwachsen ist, hat es doch der modernen Sprachwissenschaft sehr viel zu verdanken, besonders dem Strukturalismus und den Arbeiten zur Transformationsgrammatik. Am Anfang jedes Abschnittes steht eine eingehende Beschreibung der sprachlichen Erscheinung, mit der man es zu tun hat. In den nachfolgenden Einzelübungen werden die Kenntnisse gefestigt. Am Schluß jedes Kapitels findet man einen wissenschaftlichen Text, in dem das behandelte Phänomen häufig anzutreffen ist. Auch einige Nacherzählungen mit einer Frage zum Problemgehalt sind eingefügt, um denen Stoff zu bieten, welche die Form des Kommentars und der Abhandlung üben wollen.

Die einzelnen Kapitel sind voneinander unabhängig. Man braucht sie nicht der Reihe nach durchzunehmen. Je nach dem Stand der Kenntnisse und der zur Verfügung stehenden Zeit kann der eine oder andere Abschnitt ausgewählt werden.

Es wird eine Sprachbeherrschung erstrebt, die etwa dem entspricht, was bei der Aufnahmeprüfung an den Universitäten und Hochschulen oder bei den Abschlußprüfungen an den Studienkollegs verlangt wird oder verlangt werden sollte. Es wird aber auch manches geboten, was für die höheren Semester von Interesse ist, so daß der Student immer wieder nachschlagen kann.

ERICH SCHMIDT VERLAG
Berlin 30 · Bielefeld · München 22

Zu den umstrittensten Unterrichtsfächern in der Schule gehört der Deutschunterricht. Noch immer steht er im Verdacht, unter dem Vorwand literarischer und ‚muttersprachlicher' Bildung Ideologien zu verbreiten. Extreme Kritiker bestreiten seine Existenzberechtigung.

Symptom für das allgemeine Unbehagen an der gegenwärtigen Situation ist die noch immer andauernde Diskussion des Lesebuchs und neuerdings auch der grammatischen Lehrbücher in der Öffentlichkeit. Interessanterweise sind die fundiertesten und kritischsten Beiträge über den Deutschunterricht und seine geselschaftlich-politischen Hintergründe nicht in Fachzeitschriften, sondern in Wochenzeitungen und literarisch-politischen Magazinen erschienen.

Etablierte Vertreter dieses Faches lassen es bei einer äußerlichen Anpassung an moderne Themen bewenden. So werden unter dem Deckmantel scheinbarer Modernität anachronistische Positonen verteidigt.

Wir haben deshalb ein Forum geschaffen, das allen offensteht, deren Ziel die Verbesserung der bestehenden Verhältnisse im Deutschunterricht ist:

Diskussion Deutsch

Diese neue Zeitschrift befaßt sich intensiv mit drei Themenkomplexen: Kritische Didaktik des Deutschunterrichts aller Schulformen — Verhältnis von Universitätsgermanistik und Deutschunterricht (einschließlich der Frage einer germanistischen Hochschuldidaktik) — Ausbildungsprobleme der Deutschlehrer aller Schulformen.

Themen der ersten sechs Hefte:

Heft 1: Literaturunterricht

Heft 2: Kompensatorische Sprachförderung

Heft 3: Grammatikunterricht und Linguistik

Heft 4: Kritisches Lesen — Sprachsoziologie — Valenzgrammatik

Heft 5: Kritik der etablierten Literaturdidaktik — Gestaltungsübungen — Fibelkritik

Heft 6: Umgang mit nicht anerkannnter Literatur

Diskussion Deutsch

Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis
Herausgegeben von H. Ide, H. Ivo, V. Merkelbach, H. Thiel

Einzelheft DM 5,60, Jahresabonnement (4 Hefte) DM 20,—, für Studenten und Referendare DM 16,—

Die Zeitschrift erscheint im Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt, Hochstraße 31 (BRD)

NEU

LANGENSCHEIDTS HANDWÖRTERBUCH SPANISCH

Teil I: Spanisch-Deutsch
von Dr. H. Müller und Prof. Dr. G. Haensch
656 Seiten, 15 x 21 cm, Ganzleinen, DM 28,50

Teil II: Deutsch-Spanisch
von Prof. E. Alvarez-Prada
780 Seiten, 15 x 21 cm, Ganzleinen, DM 28,50

Beide Teile in einem Band DM 48,—

- 140 000 Stichwörter in beiden Teilen
- Heutige Umgangssprache des Spanischen mit Berücksichtigung des modernen Fachwortschatzes auf dem Gebiet der Naturwissenschaften und der Technik, des Verkehrswesens, des politischen und wirtschaftlichen Lebens
- Ausführliche Erklärung der Aussprache und Schreibung des Spanischen
- Darstellung der deutschen Ausspracheregeln im deutsch-spanischen Teil
- Zahlreiche Anwendungsbeispiele sowie idiomatische Wendungen
- Angaben zur Rektion der Verben und zum Gebrauch der Präpositionen

Fachlehrer erhalten Prüfungsexemplare zum ermäßigten Preis. Schreiben Sie an: Langenscheidt KG, 8 München 23, Neusser Str. 3

LANGENSCHEIDT

zeitnah

Aktualität begreifen die Evangelischen Kommentare als ständiges Bemühen, die großen Tendenzen unserer Zeit in allen Bereichen der Gesellschaft zu verfolgen und zu analysieren. Nicht um die kurzlebigen Sensationen des Tages geht es, sondern um die aktuellen Kernprobleme der Welt von heute und morgen.

informativ

Information ist die Voraussetzung zu sachgemäßer Diskussion. Die Evangelischen Kommentare verstehen sich als Informationsquelle und Diskussionsforum für alle, die zu einem geprüften und sachlich fundierten Urteil kommen wollen, das auf der Kenntnis auch der Hintergründe der geistigen Strömungen unserer Zeit in Kirche und Gesellschaft, Theologie und Politik beruht.

meinungsbildend

Erst im Hin und Wider der Fragen, Einwände und Argumente entsteht eine begründete Stellungnahme. Die Evangelischen Kommentare vertreten ihre Analysen und Prognosen nicht einseitig. Argumente und Gegenargumente werden in vielseitiger und abgewogener Darstellung geprüft und beurteilt.

Evangelische Kommentare

Monatsschrift zum Zeitgeschehen in Kirche und Gesellschaft.

Herausgeber

Martin Fischer, Berlin · Focko Lüpsen, Bielefeld · Jürgen Moltmann, Tübingen · Georg Picht, Heidelberg · Ludwig Raiser, Tübingen · Wolfgang Trillhaas, Göttingen · Carl F. von Weizsäcker, Starnberg · Richard von Weizsäcker, Bonn

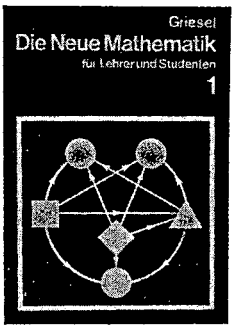
Redaktion

Christoph Baumgartner · Sigurd Daecke (Geschäftsführender Redakteur und presserechtlich verantwortlich) · Clara von Gablenz · Hans-Norbert Janowski · Eberhard Stammler (Vorsitzender der Redaktionskonferenz)

Preise

Einzelheft 4.50 DM zuzüglich Porto
Halbjahresabonnement 24.– DM zuzüglich Porto
für Studenten 20.– DM zuzüglich Porto.
Die Evangelischen Kommentare erscheinen monatlich und können über jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag bezogen werden.

Kreuz-Verlag Stuttgart · Berlin



Heinz Griesel

Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten

Band 1: Mengen, Zahlen, Relationen, Topologie
Best.-Nr. 34021 DM 19,80

Lösungsheft
Best.-Nr. 34025 DM 5,40

Band 2: Größen, rationale Zahlen, Gruppen
Best.-Nr. 34022, in Vorb.

Die neue Mathematik

Mit Schuljahrsbeginn 1972/73 sollen die neuen Rahmenrichtlinien der Kultusministerkonferenz vom 3. Oktober 1968 für den Mathematikunterricht der Grundschule verbindlich sein. In diesem Zusammenhang legt der SCHROEDEL-Verlag ein Werk vor, dessen Inhalt dem neuesten Entwicklungsstand der Didaktik der Mathematik entspricht.

Handbuch und Nachschlagewerk

Das Werk dient aufgrund seiner detaillierten Gliederung und des beigefügten ausführlichen Registers als Handbuch und Nachschlagewerk, z. B. bei der häuslichen Vorbereitung auf den Unterricht.

für Lehrer

Das Werk ist für eine breite Vorbereitung der Lehrerschaft auf die kommenden Anforderungen des Mathematikunterrichts bestimmt, einerlei, ob dies durch Vorträge, Kurse, Lehrerfortbildungsveranstaltungen oder Selbststudium geschieht.
Im einzelnen enthält es alles, was der Lehrer der Klassen 1 bis 6 über die neue Mathematik und die Begriffe der Mengenlehre wissen sollte, einschließlich der didaktischen Begründungen für die Einführung dieser Begriffe und ihrer Verwendung im Unterricht.

und Studenten

„Die Neue Mathematik für Lehrer und Studenten" ist darüber hinaus so angelegt, daß die PH-Studenten mit dem Wahlfach oder Nebenfach Mathematik die notwendige fachliche Grundlage für ihr Studium erwerben können. Besondere mathematische Kenntnisse werden nicht vorausgesetzt.

Schroedel
Hannover · Berlin · Darmstadt · Dortmund

FRIEDRICH KLUGE

Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache

20. Auflage, bearbeitet von WALTHER MITZKA
Lexikon-Oktav. XVI, 915 Seiten. 1967. Ganzleinen DM 42.—

MAX GOTTSCHALD

Deutsche Namenkunde

Unsere Familiennamen nach ihrer Entstehung und Bedeutung
4. Auflage mit einem Nachwort und einem bibliographischen Nachtrag von RUDOLF SCHÜTZEICHEL
Groß-Oktav. 646 Seiten. 1971. Ganzleinen DM 68.—

FRANZ DORNSEIFF

Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen

7., unveränderte Auflage. Mit einem alphabetischen Generalregister
Groß-Oktav. IV, 922 Seiten. 1970. Ganzleinen DM 38.—

SIEBS

Deutsche Aussprache

Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch
Herausgegeben von HELMUT DE BOOR, HUGO MOSER und CHRISTIAN WINKLER
19., umgearbeitete Auflage
Groß-Oktav. IX, 494 Seiten. 1969. Ganzleinen DM 32.—

FERDINAND SAUSSURE

Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft

Herausgegeben von CH. BALLY und A. SECHEHAYE unter Mitwirkung von A. RIEDLINGER.
Übersetzt von HERMANN LOMMEL.
2. Auflage. Mit neuem Register und einem Nachwort von PETER VON POLENZ
Oktav. XVI, 294 Seiten. 1967. Engl. Broschur DM 12.—

FRITZ TSCHIRCH

Zwölfhundert Jahre deutsche Sprache in synoptischen Bibeltexten

Ein Lese- und Arbeitsbuch
2., durchgesehene Auflage
Groß-Oktav. XXIV, 127 Seiten. 1969. Engl. Broschur DM 14.—

W DE G

Walter de Gruyter · Berlin · New York

Lehrsystem Sprachbuch

— ein neues Sprachbuch für Deutsch als Muttersprache

erarbeitet von Pädagogen aller Schularten, der Pädagogischen Hochschule sowie Didaktikern, Linguisten und Soziolinguisten der Universität

mit einer Fülle gegliederter, in sich differenzierter und differenzierender Aufgaben

wendet sich im 5. und 6. Schuljahr an Schüler aller Schularten (vom 7. Schuljahr an: Ausgabe A für Gymnasium und Realschule, Ausgabe C für Hauptschule)

mit zusätzlichen Arbeitshilfen für Lehrer und Schüler: Elemente zur Unterrichtsplanung (Lehrerband) · Übungshefte für Grammatik und Rechtschreibung · Satzbauelemente für Haftafeln · Transparente für den Arbeitsprojektor · in Vorbereitung: Tests

Neue Ansätze insbesondere

■ zur Förderung der Sprachfähigkeit: Kommunikationslehre, gegliedert nach Sprechintentionen (Adressat, Sachbezug sowie Sprechsituation als weitere übergreifende Gesichtspunkte)

■ zur Förderung der kognitiven Fähigkeiten: Grammatikunterricht, operativ vorgehend (zuerst Erkennen, dann Benennen der sprachlichen Erscheinungen)

Bisher erschienen:	Klettbuch	DM
Sprachbuch 5	321	5,20
Lehrerheft	3211	frei
Übungsheft Grammatik	3214	2,20
Übungsheft Rechtschreibung und Zeichensetzung	3215	2,20
Satzbauelemente für Hafttafeln	99390	124,–
Arbeitstransparente zur Grammatik* mit Folienbuch (99081)	99330 ff.	145,–
Sprachbuch 6	322	6,20

*Alle Arbeitstransparente sind auch einzeln erhältlich

Ernst Klett Verlag · 7 Stuttgart 1 · Postfach 809

Einfach auswechseln — schon haben Sie ein

Dieses neue Gerät im Design unserem bekannten Demonstrations-Vielfachmeßinstrument angepaßt — ist ein im naturwissenschaftlichen Unterricht vielseitig einsetzbares Universal-Instrument, daß die Vorzüge einer demonstrativen Anzeige mit denen einer eindeutigen Ablesung der Meßgröße bzw. des Meßwertes verbindet.

39 leicht einsteckbare Meßbereicheinsätze zur Strom- und Spannungsmessung von 100 μ A... 10 A ≂ und von 30 m V... 1000 V — sowie 1 V... 1000 V ~ stehen zur Verfügung. Spezifischer Innenwiderstand 1000 bzw. 10000 Ω/V. Meßbereichseinsätze zur Messung Ohmscher Widerstände von 1 Ω... 100 kΩ und Temperaturen von — 200° C... + 700° C sind in Vorbereitung. Eine eingebaute Schutzeinrichtung macht das Gerät in allen Meßbereichen bei Strom- und Spannungsmessungen praktisch unzerstörbar. Fordern Sie Informationen über das neue Drehspulinstrument 11100.00 von unseren Fachberatern oder von PHYWE Aktiengesellschaft 34 Göttingen, Postfach 665.

Mit

PHYWE

wird Naturwissenschaft lebendig fürs Leben

G 126

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 11 November 1971

XVIII. Jahrgang NOVEMBER 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Die 10. Hauptversammlung des VdLiA vom 11. bis 14. August 1971 in Kiel . . . . . R. Schröter Seite 281

Die Rolle der Auslandsschulen in der Auswärtigen Kulturpolitik . . . . . H. G. Steltzer Seite 292

Einige Probleme bei der Prädiktion des Lernerfolgs fremdsprachiger Schüler in deutschen Auslandsschulen (2) . . . . . W. Wieczerkowski Seite 305

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 311

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 313

Buchbesprechungen . . . . . Seite 314

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Die 10. Hauptversammlung des VdLiA vom 11. bis 14. August 1971 in Kiel

Von Rudolf Schröter, Halle/Westfalen

Vorbemerkung

Weil es die 10. Hauptversammlung war, ist ein Grund gegeben, in äußerster Kürze die *Entwicklung des Verbandes* zu überblicken. Nur wenige sind noch unter uns, die am 30. Mai 1955 im Frankfurter Siechenkeller den Verband mit aus der Taufe gehoben haben und einen vorbereitenden Ausschuß konstituierten (Dr. M. Johs, Dr. L. Hettich, Fr. Lichtenberg, H. Sewing und R. Schröter), der noch für 1955 die erste Hauptversammlung in Mainz durchzuführen hatte. Ihr folgten 1956 nochmals Mainz, 1957 Stuttgart, 1959 Hamburg, 1961 Marburg, 1963 Berlin, 1965 Bonn, 1967 Hannover, 1969 München, 1971 Kiel, und 1973 soll es Saarbrücken sein. Nur wer die Entwicklung des Verbandes von Anfang an noch verfolgen kann, wird sich der von Tagung zu Tagung wechselnden Schwerpunkte der Verbandsarbeit bewußt sein und feststellen, daß trotz zunehmender Perfektion und Unterstützung seitens der amtlichen Stellen die Gewichte dieser Arbeit nicht geringer wurden. Im Laufe der Jahre wechselte die Tagungsdauer von zwei auf drei Tage, und wer in Kiel so recht dabei war, empfand vielleicht, daß die Fülle der anstehenden Arbeit kaum in drei Tagen zu schaffen war. Das zeigte äußerlich schon das papierne Begleitwerk, das dem Tagungsteilnehmer in die Hand gegeben wurde. Erholungspausen solcher Tagungen werden immer seltener und kürzer. Ein Umdenken hier scheint vonnöten zu sein.

Mittwoch, der 11. August

Die *Vorstandsarbeit* begann intensiv bereits vor der eigentlichen Tagung. Viele notwendige Einzelheiten ihres Ablaufs mußten besprochen werden. Die Fülle der Anträge war zu sichten, ihre Absichten zu erörtern und die Leitlinien für ihre Diskussion festzulegen.

Als am Mittwoch die ersten Teilnehmer eintrafen, wurde gleich zu einem *Empfang durch die Stadt Kiel* für den späteren Nachmittag im Ratsherrnstübchen des Kieler Rathauses gebeten. Stadtschulrat Dr. Lohmann begrüßte hier namens der Stadtverwaltung Vorstandsmitglieder und Auslandslehrer und wies auf das hin, was auch Schleswig-Holstein und die Stadt Kiel mit der Arbeit der Auslandsschulen verbinde. Dr. Johs dankte ihm für die Einladung und gab seiner Freude darüber Ausdruck, daß sich der Reihe stolzer Städtenamen, mit denen sich jeweils unsere Hauptversammlungen verbanden, nun auch Kiel angeschlossen habe.

Das *zwanglose Treffen* am Vorabend der Tagung, das im Schloßrestaurant neben dem Tagungsgebäude stattfand, bot wie eh und je Überraschung und Freude des Wiedersehens und Anlaß zu erster angeregter Unterhaltung.

Die Hauptversammlung am Donnerstag, dem 12. August

Eröffnung der Buchausstellung

Dem Beginn der Hauptversammlung ging, nun schon zur Tradition geworden, die Eröffnung der Buchausstellung voraus. Es waren diesmal nur wenige Firmen, die Bewährtes und Neues ihrer Verlagsarbeit zeigten. In besonderer Weise empfahl sich den Teilnehmern der Bayerische Schulbuchverlag durch eine mit Widmung versehene gefällige Schreibmappe, die für Notizen im Tagungsverlauf sehr geeignet war.

Begrüßungen auf der 10. Hauptversammlung

Es waren 225 Verbandsmitglieder und viele Gäste im großen Vortragssaal des Schloßneubaues anwesend, als 9.30 der Vorsitzende, Oberstudiendirektor a. D. Dr. Max Johs, im Namen des VdLiA die 10. Hauptversammlung eröffnete und die Gäste und Mitglieder begrüßte.

Sein Gruß galt den Vertretern des gastgebenden Landes und der gastgebenden Stadt, Herrn Kultusminister Prof. Dr. Braun, Herrn Oberbürgermeister Bantzen sowie der Stadtpräsidentin Frau Hinz; den Vertretern der Bundesbehörden, Herrn Ministerialdirektor Dr. Steltzer, dem Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Herrn Senatsdirektor Dr. Reimers, dem Vorsitzenden des Auslandsschulausschusses, Herrn Präsident Onnen, dem Leiter der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen; den Vertretern der Länderbehörden, Herrn Staatssekretär Borzikowski, Herrn Ministerialrat Prof. Dr. Assmann, der als Ehrenvorsitzender des Ortsausschusses dessen Arbeit unterstützt und gefördert hat, Herrn Ministerialrat Laufer, dem Präsidenten des Landesschulamtes, Herrn Regierungsschuldirektor Alsen und weiteren Vertretern von Ämtern, Institutionen und Verbänden.

Ein besonderer Gruß galt dem anwesenden Verbands-Ehrenmitglied Herrn Ministerialrat a. D. Dr. Langerfeld.

Grußbotschaften hatten gesandt Ehrenvorsitzender Präsident Prof. Dr. Löffler aus Stuttgart, Ehrenmitglied Dr. Karl Körner aus Meldorf und der Verein deutscher Lehrer in Chile aus Santiago.

Die Begrüßungsansprache

In seiner Begrüßungsansprache sagte der 1. Vorsitzende, Dr. M. Johs, es sei notwendig, alle zwei Jahre zusammenzukommen, um unserem gemeinsamen Anliegen auf dem vielgestaltigen Feld unserer Berufsarbeit Ausdruck zu verleihen, einem Anliegen, das uns gleichzeitig auch ein besonderes Bewußtsein der Zusammengehörigkeit zu geben vermag. Die Öffentlichkeit müsse über die Arbeit der Auslandsschulen informiert und die Auslandslehrer in ihren Bemühungen um deren Wirksamkeit unterstützt werden. Dazu sei auch der Kontakt zwischen den Ehemaligen und den Aktiven notwendig, die sich auf den Hauptversammlungen begegnen und ihre *Erfahrungen austauschen.* Zum andern gehe es um rechtliche und soziale Fragen des Auslandslehrers, die bei den zuständigen Stellen in der Heimat zu vertreten seien, um befriedigende Lösungen ihrer Probleme zu suchen. Anliegen des Verbandes sei es, mitzuwirken bei der Weiterentwicklung des gesamten Auslandsschulwesens.

In verschiedenen Bundesländern würden dazu *Sondertagungen* durchgeführt, vornehmlich pädagogischen Fragen gewidmet wie Zweisprachigkeit, Rückwirkung der Auslandsschularbeit auf die Pädagogik in der Heimat, Deutschunterricht an Auslandsschulen, Beschulung der Gastarbeiterkinder in der BRD, Auswahl und Vorbereitung der Auslandslehrer, rechtliche Stellung der Auslandsschulen im Gastland und vielen anderen Themen mehr. Die nächste derartige Tagung sei vom 15.—20. November in Vlotho an der Weser geplant. Der Verband habe auf solchen Tagungen eine Arbeit geleistet, die auch in die Planungen der Zentralstelle werde eingehen können.

Seit der Wiederbegründung des Verbandes haben sich seine Verantwortlichen und Mitglieder ständig bemüht, *Sinn und Aufgabe der Auslandsschulen* zu fixieren und zu deren Konsolidierung beizutragen. Es gehe hierbei weniger darum, sie statisch, gewissermaßen durch Koordinaten festzulegen, als ihre Dynamik zu erkennen und sie danach auszurichten. Die Auslandsschule als „Versuchsschule in Permanenz" sei nie in Gefahr zu stagnieren. Dynamische Entwicklung sei immer besser als Schematisierung und dogmatische Fixierung.

Seit eh und je sei das Hauptziel der Auslandsschulen gewesen, der *Völkerverständigung* zu dienen, wodurch auch ein Beitrag zur Friedenssicherung geleistet werde. Da Verständigung keine einseitige Angelegenheit sei, war die Auslandsschule stets darauf bedacht, die Kultur des Gastlandes ebenso zu pflegen wie die eigene, der Mentalität der Menschen draußen und den Erfordernissen des jeweiligen Gastlandes gerecht zu werden.

Der Zustrom fremdländischer Schüler sei nicht nur eine Anerkennung für unsere Schularbeit, sondern berge auch große Probleme in sich. Ungeschicktes menschliches Verhalten könne schnell Sympathien zerstören und das Gegenteil von Verständigung bewirken. Eine weitere brennende Frage sei: *Welche Schüler* kommen zu uns? Etwa nur solche, deren Eltern das Schulgeld bezahlen können? Den Auslandsschulen lag immer daran, begabte und leistungswillige Schüler aus allen sozialen Schichten zu bekommen. Die Führungsschicht von morgen für unsere Schulen zu gewinnen sei eine wichtige Aufgabe. Ihre Bewältigung fordere neben Freiplätzen und Schulgeldermäßigungen das Ausfindigmachen solcher Schüler und ihre reibungslose Eingliederung in unsere Schulen.

Mit Genugtuung sei festzustellen, daß die Bundesrepublik der Kulturpolitik erhöhte Aufmerksamkeit schenke und die Auslandsschulen in ihre neue Konzeption einbeziehe. Die Gespräche, die darüber im Gange seien, hätten den Verband veranlaßt, die diesjährige Hauptversammlung dieser *Neuorientierung* zu widmen und das Hauptreferat daraufhin auszurichten. Zu seinen Gedanken solle in einem Podiumsgespräch eingehend Stellung genommen werden.

Wir erwarten dabei auch Beiträge

a) zur *kulturpolitischen Effizienz* der deutschen Auslandsschulen, vor allem durch Versorgung mit gut ausgewählten und vorbereiteten Lehrern, hinsichtlich ihrer materiellen Ausstattung, der Lehrmethode, der Lehrziele, der sozialen Öffnung sowie der politischen und sozialen Umweltbezogenheit;

b) zur *(Um-) Strukturierung* der deutschen Auslandsschule sowohl im didaktischen als auch im organisatorischen Bereich, wie zu der Frage, ob die von der ZfA erarbeiteten vier Modelle in allen angesprochenen Fällen realisierbar sein werden (s. DdLiA, Heft 9/70);

c) zu unseren Bemühungen um eine *loyale Partnerschaft*, zu der mindestens zwei gleich guten Willens gehören, um vorhandene Barrieren abzubauen und zu fragen, wie neu aufkommenden zu begegnen sei.

Die Probleme um die deutsche Auslandsschule scheinen heute größer denn je. Bevor uns von außen das Gesetz des Handelns vorgeschrieben werde, sollten wir von uns aus das Mögliche tun, mit den einzelnen Ländern zu loyaler Partnerschaft zu kommen. Dazu sollten auch klare Fixierungen in Kulturabkommen zwischen den Gastländern und der Bundesrepublik über den Status der Auslandsschulen gehören.

Wenn diese Tagung, sowohl im Podiumsgespräch als auch in den Arbeitsgruppen, zur Klärung der anstehenden Probleme einen Beitrag leisten könnte, sei ihr Sinn erfüllt.

Nach der Begrüßungsansprache des 1. Vorsitzenden nahm der schleswig-holsteinische Kultusminister, Prof. Dr. Braun, das Wort zur *bildungspolitischen Situation* heute und hob in seinen temperamentvollen Ausführungen auch die Arbeit der im nördlichsten Bundesland tätigen Lehrer an den deutschen Schulen in Nordschleswig hervor.

Dann ergriff der Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, Ministerialdirektor Dr. Steltzer, das Wort und überbrachte die Grüße des Herrn Bundesaußenministers. In seinem umfassenden Referat

„Die Neuorientierung der auswärtigen Kulturpolitik und die Folgen für die deutschen Schulen im Ausland",

das gesondert in diesem Heft erscheint, würdigte der Redner die bisher geleistete Arbeit der deutschen Auslandsschulen, verwies aber gleichzeitig auf ihre Schwächen und erläuterte die neuen Leitsätze der Bundesregierung für eine Förderung der *internationalen Zusammenarbeit* auf dem Gebiet des Jugendaustausches, der Erwachsenenbildung und des Sports.

Das Podiumsgespräch

Noch am gleichen Vormittag fand ein P o d i u m s g e s p r ä c h statt, das vom 2. Vorsitzenden E. Stegmann geleitet wurde und dem die Herren (Sitzreihe) Onnen, Dr. Reimers, Dr. Steltzer, Stegmann, Dr. Johs, Dr. Rüland und Dr. Hansen angehörten. Den Standpunkt der Auslandsschule zu umreißen war Ausgangspunkt des Gesprächs. Breit gefächert war der Fragenkatalog, der zur Sprache kam:

Wie werden wir von den Regierungen der Gastländer gesehen?

Welchen Wert besitzen die Auslandsschulen im Hinblick auf die Ziele der Neuorientierung der auswärtigen Kulturpolitik?

Wie groß wird dann der deutsche Anteil noch sein?

Welchen Stellenwert werden im Gesamtbereich der Kulturpolitik die Auslandsschulen und die anderen Kulturinstitute haben?

Welche Rolle werden die deutschen Auslandsschulen spielen bei den Zweifeln an ihrer „Effizienz" und den manchmal geringen Erfolgen?

Wie wirkt sich das gesellschaftliche Zusammenwirken mit den Menschen des Gastlandes aus und welcher Stellenwert verbleibt für die deutschen Kinder? Soll die Ausbildung der Lehrer zum Dienst an den Auslandsschulen mehr eine systematische Vorbereitung sein, die auch der Umstrukturierung dieser Schulen Rechnung

trägt und eine loyale Partnerschaft zwischen ihnen und den Schulen des Gastlandes berücksichtigt?

Aus der Vielzahl der Antworten seien herausgestellt:

(Dr. Reimers) Mit dem Gesamtvolumen dieser Fragen befasse sich zur Zeit die Bundesregierung, und es wird sich damit auch der Bundestag befassen, dem die *Enquête-Kommission* entsprechende Vorschläge unterbreiten werde.

(Onnen) Die deutschen Auslandsschulen seien in einer *Krise* (Chile, Kairo, Athen), da die Wirkungsvoraussetzungen sich gewandelt haben. Es scheinen Zweifel angebracht, ob das Gesamtgefüge der Schulen in ihrem Aufbau vom Kindergarten bis zur Oberstufe weiterhin zu halten sei oder ob durch die Auflösung von Kindergarten und Primaria mancherorts die *soziale Öffnung* unserer Schulen begünstigt werden könne. Auch aus diesem Grunde sei die Vorbildung der zukünftigen Auslandslehrer anders zu verstehen, und es seien neue Wege zu suchen. Das wiederum sei ein Hauptanliegen der Arbeit in der Zentralstelle.

(Dr. Steltzer) In Gesprächen mit den Botschaftern in verschiedenen Staaten seien die Abkapselung der deutschen Kolonie und der deutschen Schulen sowie die Möglichkeit neuer *Kontakte* erörtert worden, wie sie vor allem der Sport zu gegenseitigem Nutzen ermögliche. In den verschiedenen Ländern Lateinamerikas seien die deutschen Schulen stärker in das nationale Bildungsgeschehen zu integrieren. Das sei auch zu berücksichtigen bei der Auswahl der Lehrkräfte und ihrer Vorbereitung. Diese solle wenigstens drei Monate dauern und die Hinausgehenden mit der Sozialstruktur der Gastländer vertraut machen. Um der Vielfältigkeit dieser Aufgabe gerecht zu werden, seien gemischte Kurse anzusetzen, in denen die kulturelle Wirklichkeit der Heimat mit der draußen in wirksame Beziehung gebracht werden könne.

(Dr. Reimers) Diese *intensive Vorbereitung* müsse vor der Verwendung im Auslandsschuldienst geschehen. Die 10-Tage-Kurse auf dem Sonnenberg seien nie ausreichend gewesen. Der Zeitpunkt der Vorbereitungskurse müsse möglichst vor der Abreise ins Ausland liegen, und es scheint, als ob vier Lehrgänge mit je 50 Teilnehmern im Jahr notwendig seien. Mögliche anschließende Wartezeiten und die finanzielle Seite dieses Vorhabens seien noch offene Fragen wie auch das System, nach dem in den Kursen zu verfahren sei. Besondere Aufmerksamkeit müsse auch der Ausbildung der Ortskräfte gewidmet werden.

(Dr. Steltzer) Es werde die Aufgabe des Bundes sein, hierfür die nötigen Mittel zur Verfügung zu stellen. Erwünscht sei, das Auswärtige Amt in diese Vorbereitungsarbeit mit einzuschalten.

Die aufgeworfenen Fragen wurden nun noch von vier aktiven Vertretern der Auslandslehrerschaft angegangen:

(Dr. Rüland, Bilbao) Man müsse davon ausgehen, daß die Wirksamkeit der deutschen Auslandsschulen von Land zu Land verschieden sei und deshalb auch verschiedene Maßstäbe erfordere. Die Wirksamkeit ihres Einsatzes draußen zu erhöhen sei eine besondere Aufgabe des Lehrerkollegiums. Dabei werde eine intensive und *differenzierte Vorbereitung* des Lehrers als sehr notwendig erachtet. Manche neueintretenden Kollegen seien überfordert, da Deutsch als Fremdsprache gegeben werde und die Kenntnis der Landessprache darum notwendig sei. Zum andern scheine die Umstrukturierung vieler Auslandsschulen wirklich notwendig,

doch bei der Frage, ob Kindergarten und Primaria aufzugeben seien, schwanke man zwischen den beiden Polen Leistung und Auslese. Das Eintrittsalter von 10 Jahren sei möglicherweise besser. Schließlich werde die Frage der *Partnerschaft* auf verschiedenen Ebenen immer wichtiger. Dazu gehören auch die bilaterale Anerkennung der Schulzeugnisse, verstärkte Kontakte zu der Schulaufsicht des Gastlandes und, da uns die einheimischen Kollegen oft noch immer nicht verstehen, eine verstärkte Partnerschaft zu den Lehrern der Schulen im Gastlande.

(Dr. Hansen, Athen) Die Kernfrage der *Umstrukturierung* der deutschen Auslandsschule sei, ob sie in ihrem Aufbau und in ihrer Arbeit auf die Primaria verzichten könne. Das läßt sich am Paradebeispiel einer der Modellvorstellungen der Zentralstelle im Aufbau der Deutschen Schule Athen zeigen. (Es darf hierzu auf den umfassenden Beitrag Dr. Hansens „Wie deutsch ist eine deutsche Auslandsschule?" in dieser Zeitschrift, Heft 7/8 71 verwiesen werden.)

(Dr. Johs, Genua) Der Athener Modellversuch ließe sich in Italien nicht durchführen, da hier die Kinder frühzeitig in unsere Schulen kommen, weil ein späterer Eintritt nach den Gesetzen des Landes nicht mehr möglich ist.

(G. Schmidl, Bogotá) Die deutsche Schule Bogotá kann das Beispiel der Möglichkeit einer *sozialen Öffnung* geben, da die neuen Gesetze in Kolumbien starke Rückwirkung auf die Arbeit der Auslandsschulen haben. Durch ein Stipendium sei es auch minderbemittelten Eltern möglich, ein begabtes Kind auf die deutsche Schule zu schicken. Von 150 bis 200 Schülern dieser Art werden durch Tests 50 geeignete festgestellt, die dann in einen Vorbereitungskurs übernommen werden, dabei aber in ihren Schulen verbleiben. Die Förderung dieser Kinder soll nach zwei Jahren so weit gediehen sein, daß ihre Übernahme an die Deutsche Schule möglich wird. Damit entspreche man der Modellvorstellung der Zentralstelle insofern, als unter Einschränkung von Kindergarten und Primaria begabte Schüler aus einheimischen Schulen in die Deutsche Schule integriert werden. Offen bleiben auch hier die Fragen der Arbeitsbereitschaft und der Beeinflussung durch die fremde Schule. Die zweisprachige Ausbildung scheint durch den geringen Erfolg in der Primaria zum Kriterium einer zweisprachigen Ausbildung von Anfang an überhaupt zu werden, da sie gesicherter erscheint, wenn sie erst im Verstandesalter, also etwa ab 10 Jahren einsetzt. Durch alle diese Neuerungen wird die deutsche Auslandsschule immer stärker zu einem Politikum, ohne aber im Gastlande eine soziale Umgestaltung erreichen oder gar eine Gesellschaft von morgen vorwegnehmen zu können.

Der Bericht könnte hier zu Ende sein, obwohl er, zeitlich gesehen, nur ein Fünftel des Tagungsgeschehens, aber wohl das Wesentlichste in bezug auf die großen Entwicklungen zur Darstellung bringt. Wollte man resümieren, so sind alle diese neuen Aspekte ein Schritt hin zu der Notwendigkeit, *Erziehung im Weltmaßstab* zu sehen.

Das Forum kam bisher nicht zu Wort. Seine Meinungen und Argumente, seine Forderungen und Bedenken füllen den weiteren Teil dieses Tagungsberichtes.

Das Forumgespräch

Das Forumgespräch am Mittwochnachmittag stand unter der Leitung des 2. Vorsitzenden E. Stegmann und spiegelte in Aussprache und Diskussion die Aspekte wider, die am Vormittag schon die Gemüter bewegt hatten.

Dr. Kunst sprach als Stellvertreter Prof. Dr. Wittigs, der zur Zeit in Tokyo tätig ist, für die *Forschungsstelle* Oldenburg und ihr Bemühen um eine ausreichende Vorbildung des Lehrers für den Auslandsschuldienst. Er berichtete eingehend über das Oldenburger Vorhaben, seine Absichten, Hilfen, Sammlungen, Materialien, über die Arbeiten zur vergleichenden Pädagogik, über Probleme der Partnerschaft und ihre Ansätze dazu in verschiedenen Ländern und über die *Dokumentation* zur gesamten Auslandsschularbeit. (Hier scheint eine Klärung der Frage notwendig zu sein, wo denn nun eigentlich d i e Dokumentation der deutschen Auslandsschule zu erwarten sei. Sie müßte doch wohl zentral gelagert sein und hauptamtlich gesammelt, gesichtet und verfügbar gemacht werden. — Der Berichterstatter)

Frau Kunkel (Chile) berichtete zur Frage der *Partnerschaft* von den guten Kontakten zwischen deutschen und chilenischen Schulen in Santiago, während Frau Engelhard (Frankreich, Türkei, USA) auf folgende Gegensätze hinwies — einerseits das große Gefälle zwischen deutschen und türkischen Lehrern und andererseits das im umgekehrten Verhältnis stehende in den USA.

Zur immer wieder aufgeworfenen Frage der *Wiederverwendung* im Ausland äußerten sich die Herren Dr. Reimers und Onnen positiv, zumal es Kosten spare, wenn Ehemalige wieder hinausgingen, ihre Erfahrungen einsetzten und schneller effektiver werden könnten. Im Gegensatz dazu stünde der Einsatz des Auslandslehrers in der Heimat (Dr. Kunst), die Negierung seiner Welterfahrung und seiner Sprachkenntnisse, die auch im prekären Bereich der Unterrichtung der Gastarbeiterkinder in der BRD keineswegs entsprechend genutzt würden (siehe dazu DdLiA Heft 3/71).

H. Klemp berichtete über das sogen. *Pilotprogramm* in Perú, das bedingt sei durch die dortige politische Umwandlung, die das Schulwesen in zwei Bereiche aufteile, deren einer mit 20 % der gesamten Schulzeit der Polytechnischen Oberschule gehöre. Die im Lande bestehenden Auslandsschulen hätten sich zusammengetan, um ein gemeinsames Programm der Unterstützung des einheimischen Schulwesens zu beraten, einerseits Hilfe anzubieten, andererseits den eigenen Bestand zu wahren. Die soziale Öffnung könne in diesem Fall so aussehen, daß deutsche Lehrer, insbesondere Werklehrer, in die Staatsschulen gehen, wobei B. v. d. Linden (Chile, Spanien, Kolumbien) zu bedenken gibt, daß bei der Verbindung nach unten und zu den Staatsträgern die Frage offenbleibe, ob sie solche Hilfe auch wirklich wollten und welche Öffnung tatsächlich befürwortet werden sollte.

(Onnen) Die soziale Öffnung sei in Zusammenhang mit der Frage zu sehen, wie wir für unsere Schulen *die geeignetsten Schüler* bekommen könnten. Dabei dürfe das Schulgeld keine Rolle spielen. Wenn wir jetzt möglicherweise 25 % ungeeignete Schüler auf unseren Schulen haben, so sei es das gleiche, den für sie auszugebenden Betrag einzusetzen für wirklich begabte Schüler des bereits gekennzeichneten Ausleseverfahrens. —

Die Cocktail-Pause

Die Diskussion im Tagungsraum dauerte noch an, als draußen im Foyer bereits der Cocktail gereicht wurde, so daß es notwendig war, sich von den vielerlei Problemen und ungelösten Fragen des ersten Tages loszureißen, um sich unter die übrigen Teilnehmer zu mischen. Doch auch hier im unkonventionellen Beieinander wurde sofort spürbar, daß in angeregtem Gespräch die Diskussion noch weiterging.

Die Abendfahrt

Erst bei der Abendfahrt auf der „Tom Kyle" aus der Kieler Bucht hinaus in die Ostsee verband sich endlich in gelöster Atmosphäre die persönliche Aussprache, der Austausch gemeinsamer Erinnerungen mit neuem Kennenlernen, gefördert durch Löwenbräu in Originalkrügen und echten Münchner Weißwürsten. Tagungsteilnehmer von 1969 und 1971 sahen darin eine sinnfällige Verbindung zwischen beiden Veranstaltungen mit schmunzelndem Erinnern an das, was sich vor zwei Jahren in München, auf dem Ammersee und im Klostergarten von Andechs getan hatte. Die Überraschung auf der „Tom Kyle" war denn auch wohlgelungen, wenngleich ein offizieller Dank an den Spender, den Bayerischen Schulbuchverlag, nicht zu hören war. Bei angenehmen Rhythmen einer Tanzkapelle, mäßiger Dünung von außen und leichter Schwankung von innen fand ein inhaltsreicher Tag ein harmonisches Ende. „Tom Kyle" entließ weit nach Mitternacht eine frohgelaunte Tagungsgesellschaft.

Freitag, der 13. August — Die Arbeitsgruppen

Die Sitzung der Arbeitsgruppen

begann, es war verzeihlich, mit wesentlicher Verspätung.

Die erste Gruppe wollte über die *Europäischen Schulen* diskutieren, und das hätte wegen Verhinderung der Gesprächsleiter ausfallen müssen, wenn nicht Dr. Reimers bereit gewesen wäre, mit den Interessenten über die Arbeit an diesen Schulen zu sprechen.

Die zweite Gruppe diskutierte unter Leitung von H. Klemp und Dr. Kunst über Auswahl, Vorbereitung und rechtliche Stellung der entsandten *Lehrer* und der *Ortskräfte.*

Eine dritte Gruppe fand sich mit Dr. Johs zusammen, um das Hauptthema der Tagung, die anstehenden *Reformen* im Auslandsschulwesen, noch einmal aus der Sicht des Verbandes zu diskutieren und folgende Empfehlung weiterzuleiten: „Die Arbeitsgruppe 3 empfiehlt zur *Weiterentwicklung des Auslandsschulwesens* dort, wo es die örtlichen Verhältnisse und Möglichkeiten nahelegen, Versuchszüge in Anlehnung an das Modell II der Konzeption der Zentralstelle einzurichten. Der Verband sollte es sich angelegen sein lassen, dabei mitzuwirken, daß die Diskussion um die Reform des Auslandsschulwesens auch in den Auslandsschulorten in Gang gebracht und weitergeführt wird."

Fragen der *Verbandsarbeit,* wie sie sich aus den eingegangenen Anträgen ergeben können, erörterte als fünfte Arbeitsgruppe ein kleinerer Kreis unter der Leitung des 2. Vorsitzenden E. Stegmann.

Für die vierte Gruppe war lapidar angegeben: *Satzungsfragen* (Klitzing). Doch hier galt es, mit einer Fülle von Anträgen klarzukommen, die möglicherweise einschneidende Veränderungen des gesamten Verbandsgefüges hätten bewirken können. H. Klitzing hatte als Geschäftsführer des Verbandes die Anträge in einen zwölfseitigen Sonderdruck einbringen lassen und in dieser übersichtlichen Form der Hauptversammlung vorgelegt. Die darin enthaltenen zwölf Anträge wurden im Laufe der Tagung durch ein weiteres Dutzend vermehrt — ein Zeichen lebendiger Verbandsarbeit draußen in den Regionalgruppen wie von Kollegen im Inland.

Es würde diesen Tagungsbericht unangemessen ausweiten, sollte auf die einzelnen Anträge und ihre Willenskundgebungen eingegangen werden. Arbeitsgruppe 4, an der auch der Berichterstatter teilnahm, hatte zu prüfen, ob dem Plenum die Annahme oder Ablehnung der einzelnen Anträge empfohlen werden sollte. Besonders aktiv war die Regionalgruppe Spanien/Portugal mit ihrem Sprecher G. Hönig, deren Schwerpunkt-Antrag die *Umstrukturierung des Verbandes* in 36 Regionalverbände war. Es wurde sogar eine neue Satzung vorgelegt, die auf intensive Vorarbeit dieser Lehrergruppe schließen ließ. Das Für und Wider dieser einschneidenden Maßnahme wurde hart und ernsthaft, doch kameradschaftlich diskutiert mit dem Ergebnis, dem Plenum Ablehnung zu empfehlen.

Die Plenarsitzung

Am Nachmittag wurden dem Plenum die Vorschläge und Empfehlungen der einzelnen Arbeitsgruppen zur Kenntnis- und weiteren Stellungnahme vorgelegt. Von neuem entwickelte sich eine lebhafte Diskussion, manchmal um arge Kleinigkeiten, denn sie sind auf jeder Hauptversammlung vertreten, die mit Akribie um Punkt und Komma streiten. Beschlußfassungen blieben der verbandsinternen Mitgliederversammlung vorbehalten, und Einzelheiten wird das Protokoll des Geschäftsführers erbringen, das für die nächsten „Mitteilungen" auszuwerten sein wird.

Die Theaterfahrt

So war auch der zweite Tag der 10. Hauptversammlung für die, die durchgehalten hatten, von intensiver Bemühung gekennzeichnet und nicht ohne Anstrengung geblieben. Wer sich gar noch zur Theaterfahrt entschlossen hatte, mußte sich kurz vor sechs aus der Plenarsitzung hinausstehlen, um den Bus nicht zu verpassen. Unterwegs ließen Regenschauer nichts Gutes ahnen, denn das Schloßparktheater in Eutin hatte für Zuschauer und Darsteller kein schützendes Dach. Die Nervenanspannung blieb also. Aber es geschah ein kleines Wunder: Donizettis „Liebestrank" blieb ohne Störung von oben und wurde zu einem unvergeßlichen Erlebnis im Rahmen dieser herrlichen Naturbühne.

Die Mitgliederversammlung am Sonnabend, dem 14. August

Nur wenige Besucher streiften noch durch die Buchausstellung. Zögernd und mit Verspätung versammelten sich Verbandsmitglieder im Vortragssaal, wohlversehen mit grüner Abstimmungskarte. Nur ein Viertel der Teilnehmer der Hauptversammlung am Donnerstag hatte sich eingefunden, als der Vorsitzende die Mitgliederversammlung eröffnete und die Teilnehmer begrüßte.

Die Anwesenden erhoben sich zum *Gedenken der Toten,* die in den letzten zwei Jahren von uns gingen:

Lore Wagner-Manslau
Friedrich Heuser
Klaus Lamprecht
Karl Edinger
Walter Söchting
Albert Schmitz
Wilhelm Verhoeven
Rudolf Rühl
Hans Haven

Herzlich war der *Dank an den Ortsausschuß* für das glänzende Gelingen der Tagung, die, je glatter sie abläuft, die unendliche Kleinarbeit um so weniger sichtbar

werden läßt. Darum Blumen und Beifall für die Kollegin Ingrid Bosert und ihre Helferinnen.

Veränderungen im Vorstand wurden angekündigt: Dr. Johs will nicht mehr kandidieren. Bernhard Gade gibt sein Amt als Referent für Information und Kommunikation zurück, nachdem er sich bereits im April dieses Jahres mit seinem „Epilog" in humorvoller Weise verabschiedet hatte. Frau Helga Engelhard, Leiterin des Referats für pädagogische Fragen, meldet ihren Rücktritt an.

Der *Bericht der Vorstandsmitglieder* nahm geraume Zeit in Anspruch und wird in seinen Einzelheiten durch den Geschäftsführer in den „Mitteilungen" des Verbandes den Mitgliedern noch zur Kenntnis gebracht.

E. Stegmann referierte über die Ergebnisse der pädagogischen *Tagung in Vlotho* an der Weser im vergangenen Jahr und weist auf ihre Wiederholung im kommenden November hin.

In Frau Engelhards Bericht spiegelte sich eine breite Palette von Arbeitsbereichen und Vorhaben wider, die in den abgelaufenen zwei Jahren durch den *Pädagogischen Ausschuß* gegangen sind. Schwerpunkte waren die Beratung hinausgehender und zurückkehrender Lehrer, Kontakte zu Auslandsschulen in der Bundesrepublik und die Frage der Unterrichtung von Gastarbeiterkindern.

H. Klitzing, als Geschäftsführer des Verbandes, wies auf die verschiedenen *Druckvorhaben* hin, die notwendig waren, die eingegangenen Anträge zur Bearbeitung und für die Diskussion vorzubereiten, und auf die vierseitige „Stellungnahme" des Verbandes zu den Problemen des Auslandsschulwesens.

Frau Dr. Foerster, als bewährte Betreuerin des *Referats Rechts- und Sozialfragen,* nahm Stellung zu dem Vorwurf, die Vorstandsarbeit sei nicht transparent genug. Sie verwies weiter darauf, daß ihre Arbeit menschliche Hilfe ohne Dienstweg sei, die Nestwärme für die aktiven Mitglieder geben und Vertrauen wecken solle in Sinn und Zweck der gesamten Verbandsarbeit. In ihrem vermittelnden Bemühen zu den Behörden hin sei mit Geduld und Zähigkeit mehr zu erreichen als mit Härte.

Helmut Engelmann gab den *Kassenbericht* und verzeichnete für die Berichtsjahre 1969—1971 54 500 DM Einnahmen und 54 000 DM Ausgaben. Die Kassenprüfer Fr. Saling und A. Wehmeyer konnten für den Rechner Entlastung beantragen. Sie wurde erteilt und die Anschaffung einer Rechenmaschine und eines Journals genehmigt.

Viel Zeit beanspruchten die Stellungnahmen zu den *Anträgen* und den *Empfehlungen* der Arbeitsgruppen des Vortages. Auch hierbei müssen wir auf die „Mitteilungen" des Verbandes verweisen. Herausgestellt aber sei, daß der *Mitgliedsbeitrag* erhöht werden und für Ehemalige DM 25,—, für Aktive DM 50,— betragen wird.

Der Geschäftsstelle des Verbandes wird zur Entlastung des Geschäftsführers eine *hauptamtliche Sekretärin* genehmigt, um den sich steigernden Schriftverkehr besser zu bewältigen.

Die *nächste Hauptversammlung* soll vom 26. bis 28. Juli 1973 in Saarbrücken stattfinden. Frau Margot Bermann (Chile) in Illingen ist bereit, die Leitung des Ortsausschusses zu übernehmen.

Mancherlei Hin und Her gab es bei der *Wahl des neuen Vorstandes.* Einigung wurde darüber erzielt, die drei Vorsitzenden schriftlich und die übrigen Vorstandsmitglieder durch Handaufheben zu wählen.

Folgende Persönlichkeiten werden von 1971—73 den Vorstand des Verbandes bilden:

1. Vorsitzender: Oberschulrat a. D. Eckhard Stegmann
2. Vorsitzender: Dr. Manfred Sauer (aus Chile nach Wuppertal-E. zurückgekehrt)
3. Vorsitzender: Frau Ingrid Bosert (zugleich Leiterin des Päd. Ausschusses)

Referat für Information und Kommunikation: Ernst Fuhrmann (aus Mexiko nach Wiesbaden zurückgekehrt)

In ihren Ämtern bestätigt wurden Horst Klitzing als Geschäftsführer, Helmut Engelmann als Schatzmeister und Frau Dr. Foerster als Referentin für Rechts- und Sozialfragen.

Altmitglied Hermann Seyffert sprach in bewegten Worten dem gesamten bisherigen Vorstand den *Dank* für alle Mühe und Arbeit aus, die er für die Auslandslehrerschaft und ihre Anliegen geleistet habe. Besonderen Dank erhielt der bisherige 1. Vorsitzende Dr. Max Johs, der den Verband mit begründet und 13 Jahre lang seine Geschicke geleitet hat. Mit seinem Ausscheiden aus dem Vorstand sei er zum Ehrenmitglied zu ernennen. Dr. Johs dankte bewegt und versicherte, daß er auch weiterhin dem Verband mit Rat und Tat zur Verfügung stehen werde.

Fahrt zum Freilichtmuseum in Molfsee

Da auch nach der Vorstandswahl die Beratungen noch weit über die Mittagszeit hinaus andauerten, geriet das letzte Vorhaben des Tagungsprogramms, der Besuch des Bauernhausmuseums in Molfsee bei Kiel, in Bedrängnis. Sein Initiator, Prof. Dr. Kamphausen, hatte sich bereit erklärt, die Gruppe der Auslandslehrer selbst zu führen. — Auch dem Berichterstatter gelang es erst einige Tage später, das Versäumte nachzuholen und dieses in Norddeutschland einmalige Museumsdorf zu besuchen und dabei von Dr. Kamphausen zu erfahren, daß eine verhältnismäßig kleine Gruppe am 14. 8. verspätet nach Molfsee kam.

Nachwort

„Kontinuität zwischen Tradition und Fortschritt" sollte eigentlich über diesem Tagungsbericht stehen, und es träfe auch die Hauptströmungen, die bei diesem Treffen sichtbar wurden, wenngleich der Akzent auf „Fortschritt" liegt. Da ist die zunehmend schnelle Veränderung der Welt und ihrer Menschen, die ein Umdenken der deutschen Kulturpolitik erfordert und Wandlungen in der Struktur der Auslandsschulen nach sich zieht. Andererseits gibt es gewachsene Bindungen, die sich nicht ohne Schmerzen lösen lassen werden. Der Verband deutscher Lehrer im Ausland ist gleichermaßen hiervon betroffen. Jüngere Kräfte drängen nach vorn, und es hat nicht an Versuchen gefehlt, auch seine Struktur grundlegend zu verändern. Die Älteren unter den Teilnehmern sahen auf Kontinuität in der Entwicklung und kamen diesmal damit noch zum Zuge. Bedenklich ist allerdings, daß von den 1800 Mitgliedern des Verbandes und den 225 in Kiel vertretenen Tagungsteilnehmern nur noch 62 anwesend waren, als es galt, den neuen Vorstand zu wählen, 54 waren im Saal, um die übrigen Vorstandsmitglieder in ihren Ämtern zu bestätigen.

Noch etwas kommt hinzu. Die meisten Tagungsteilnehmer sind „Ehemalige", die nicht zu den Hauptversammlungen kommen, um sich durch stundenlanges spitzfindiges Gerangel um Paragraphen und Satzungsdetails ermüden zu lassen, sondern um die menschliche Begegnung, die gesellige Atmosphäre, das angeregte Gespräch und den Austausch gemeinsamer Erinnerungen zu suchen. Das sollte nicht eingezwängt sein in sachbedingt volle Tagesabläufe. Eine stärkere Zäsur zwischen den Arbeitsbereichen wäre wünschenswert. Stand und Entwicklung der Auslandsschule, Pädagogik und Schularbeit werden weiterhin Schwerpunkte des ersten Tages sein müssen, doch der zweite Tag sollte jenem „anderen" dienen. Die Verbandsangelegenheiten am dritten Tag müßten wohl stärker von Kleinstarbeit befreit und durch spruchreife Vorentscheidungen zügiger behandelt werden können, um zu verhindern, daß die Vorstandswahlen unter Zeitdruck nur von einer kleinen Restgruppe vorgenommen werden.

Die Tage in Kiel haben uns gezeigt, daß unser Schiff in steifer Brise fährt. Wellen der Neuorientierung deutscher Kulturpolitik, möglicher Umstrukturierungen, der sozialen Öffnung und angestrebter Partnerschaften werden es mehr als bisher bewegen und seine Fahrt unruhig machen. Doch die Verantwortlichen werden den richtigen Kurs zu steuern wissen und uns 1973 in Saarbrücken darüber berichten.

Die Rolle der Auslandsschulen in der Auswärtigen Kulturpolitik

Referat des Leiters der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, Ministerialdirektor Hans Georg Steltzer, vor der Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland (Kiel, 12. bis 14. August 1971).

Meine Damen und Herren,

es ist für mich eine besondere Freude, vor der Generalversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland zu sprechen. Dies nicht nur deshalb, weil die deutschen Auslandsschulen in die Zuständigkeit der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts gehören und uns — im Wortsinne — besonders kostbar sind. Die entsandten Auslandslehrer sind darüber hinaus für uns wie auch für andere Länder, vor allem für Frankreich, eine der wichtigsten Mittlergruppen im internationalen Kulturaustausch überhaupt. Hierzu wird später noch einiges zu sagen sein; schon jetzt liegt mir daran, Ihnen den aufrichtigen Dank der Bundesregierung für Ihre in diesem Sinne so erfolgreiche Tätigkeit zu übermitteln.

I

Wir wissen, was wir an Ihnen haben. Eben darum halte ich es für besonders wichtig, gerade mit Ihnen einen offenen Dialog über unsere auswärtige Kulturpolitik zu führen. Nicht das Geld, das wir zur Verfügung haben, sondern die Menschen, die in diesem Bereich arbeiten, sind unser wichtigstes Kapital. Zu ihnen zählen nicht allein die Auslandslehrer, die vom DAAD entsandten Professoren und Lektoren an Hochschulen und nicht zuletzt die Mitarbeiter der Kulturinstitute, sondern ebenso die in Projekten der Bildungshilfe tätigen Experten und schließlich die Freiwilligen des Deutschen Entwicklungsdienstes. Selbstverständlich gehören

auch dazu die Angehörigen der deutschen Vertretungen, vor allem die Kulturreferenten, und natürlich wollen wir die vielen, draußen eingesetzten Fachleute der Kirchen, der Gewerkschaften, der politischen Stiftungen und anderer gemeinnütziger Organisationen nicht vergessen. Schon diese Vielzahl verschiedener Gruppen zeigt, wie weit das Feld der über die Grenzen wirksamen kulturellen Beziehungen sich darstellt. In diesem Felde nun kommt dem Auslandsschulwesen eine besondere Bedeutung zu.

Lassen Sie mich, um das zu belegen, zunächst einiges sagen über die inzwischen vieldiskutierte, zumeist freudig begrüßte, manchmal auch mißverstandene und kritisierte Neuorientierung unserer auswärtigen Kulturpolitik. Manche unter Ihnen werden sich noch an die Anfänge nach Krieg und Zusammenbruch erinnern. Damals kam es zunächst darauf an, die seit 1933 abgeschnittenen oder verwirrten Fäden mühsam wieder zu knüpfen und vor allem der Welt zu zeigen, daß es nicht nur das Deutschland der Judenverfolgungen und der Diktatur gab und gibt, sondern ebenso das bessere Deutschland, das etwa durch Goethe und Thomas Mann repräsentiert wird. Hinzu trat dann die Aufgabe, den seit Ende der fünfziger Jahre verstärkt erhobenen Anspruch der Bundesrepublik, das ganze Deutschland zu vertreten, mit kulturellem Gehalt zu erfüllen und in dessen Gefolge möglichst überall nicht nur politisch und wirtschaftlich, sondern ebenso kulturell präsent zu sein. Selbstdarstellung war in diesen beiden ersten Phasen Trumpf — und wir sollten dankbar anerkennen, daß in den Jahrzehnten seit dem Neubeginn trotz mancher Fehler und Mißerfolge eine beachtliche Aufbauarbeit geleistet worden ist.

Mit den zu Beginn dieses Jahres veröffentlichten Leitsätzen des Auswärtigen Amts zur auswärtigen Kulturpolitik hat nunmehr die dritte Phase begonnen; sie war schon 1967 angekündigt worden, als der heutige Bundeskanzler Willy Brandt als damaliger Außenminister die kulturelle Tätigkeit als die dritte Säule unserer Außenpolitik bezeichnete.

II

Eine grundlegende Erkenntnis ist die Basis der neuen Leitsätze: Die Welt hat sich niemals zuvor in einem solchen Zustand der dynamischen Veränderung befunden wie in den letzten 25 Jahren. Dieser Umwandlungsprozeß ist es vor allem, der die Bundesregierung zu einer neuen Determinierung der auswärtigen Kulturpolitik veranlaßt hat.

Es genügt heute nicht mehr, andere Völker mit ästhetisch vollendeten Darbietungen zu erfreuen, deutsche Sprache zu lehren, Stipendien zu vergeben und Schulen im Ausland zu unterhalten. Vielmehr geht es um gegenseitige Hilfe und Erfahrungsaustausch in Fragen der menschlichen Existenz.

Wir müssen zueinanderfinden, wenn wir überleben wollen. Alle Nationen wollen den Frieden, aber Vorurteile, Ignoranz gegenüber anderen Völkern, nationaler Egoismus und Mißtrauen bilden noch immer eine permanente Gefahr, die nur durch Vertrauen, Zusammenarbeit und Begegnung abgebaut werden kann. Hier liegen die großen Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik, nicht nur von Regierung zu Regierung, sondern auch durch geistigen Austausch von Mensch zu Mensch. Je mehr Kontakte zwischen den Völkern in allen gesellschaftlichen Be-

reichen hergestellt werden, desto weniger werden Mißverständnisse und Vorurteile zwischen ihnen entstehen können.

Eine solche auswärtige Kulturpolitik kann sich mit dem herkömmlichen, ästhetisch bedingten Kulturbegriff nicht mehr begnügen. Kultur und Zivilisation müssen eins sein, die ganze Umwelt, die sich der Mensch selbst geschaffen hat, muß von einem modernen Kulturbegriff abgedeckt werden. Dies entspricht auch den Maßstäben, welche die UNESCO gesetzt hat.

III

Auswärtige Kulturpolitik ist somit internationale kulturelle Zusammenarbeit mit dem Ziel, stabile und langfristige freundschaftliche Beziehungen zwischen allen Nationen zu begründen. Alle Maßnahmen einer solchen Politik müssen daher transparent sein, gleichermaßen das eigene und das Wohl des Partners im Auge haben. Für nationales Prestigedenken sollte kein Raum mehr sein.

Was muß getan werden, um dieses Ziel zu erreichen? Die Leitsätze umreißen diese Aufgabenstellung folgendermaßen:

1. stärkere Konzentration auf die Gegenwartsprobleme unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Entwicklungen,
2. Offenheit für den freien Fluß von Menschen, Ideen und Informationen,
3. Förderung von Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit im kulturellen Bereich,
4. Verzicht auf schönende Selbstdarstellung zugunsten objektiver Information des Auslandes,
5. Förderung des Verständnisses bei uns für fremde Kulturen und Lebensgewohnheiten,
6. stärkeres Gewicht auf multilateraler kultureller Zusammenarbeit im europäischen Rahmen und in der UNESCO.

Diese Punkte bedürfen einer kurzen Erläuterung.

Mit der Forderung nach internationaler kultureller Zusammenarbeit wollen wir nicht das nationale Interesse aufgeben, sondern es nur in den größeren Rahmen der internationalen Völkerfamilie einordnen und unterstreichen, daß alle Völker an den geistigen Entwicklungen unserer Zeit teilhaben müssen, daß sie mehr voneinander abhängig sind, als manche von ihnen es wahrhaben möchten. Diejenigen Regierungen, die sich von diesem geistigen Kreislauf ausschließen wollen und nicht bereit sind, ihre Grenzen fremdem Geistesgut zu öffnen, werden in Gefahr geraten, den Anschluß an das Weltniveau zu verlieren.

Wir sehen diese restriktive Haltung auch in der Kulturpolitik der DDR. Während wir uns bemühen, das kulturell Verbindende zwischen den beiden Staaten in Deutschland zu erhalten, und im Hinblick auf die unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen einen Wettbewerb mit der DDR anstreben, möchte sich die DDR-Regierung von uns kulturell „abgrenzen", ihrer Bevölkerung objektive Informationen über die Bundesrepublik Deutschland verwehren und die kulturelle Zusammenarbeit mit uns verhindern. Sie wünscht nicht den Wettbewerb, sondern die Konfrontation.

Trotz dieser Haltung sollten wir an dem Gedanken des kulturellen Wettbewerbs mit der DDR festhalten, denn es würde dem Wesen unserer auswärtigen Kulturpolitik widersprechen, wenn wir sie in Drittländern zum Austragen innerdeutscher Streitigkeiten benutzen würden.

In der Kulturpolitik wollen wir nicht die Selbstdarstellung, sondern den Dialog, den Erfahrungsaustausch und die Zusammenarbeit zum gegenseitigen Nutzen. Wir sind allerdings der Meinung, daß die interkulturelle Zusammenarbeit nur dann zu dem gewünschten Austausch führen kann, wenn über alles ungeschminkt informiert wird, was für den Partner von Interesse sein könnte. Gleichermaßen verdient die kulturelle Präsenz der anderen Völker bei uns genauso gefördert zu werden wie die unsrige bei ihnen. So wollen wir es gerade den Ländern der Dritten Welt in stärkerem Maße ermöglichen, ihre kulturellen Leistungen bei uns vorzustellen. Während die Bildungshilfe die Länder der Dritten Welt unterstützen soll, den unverschuldeten Rückstand gegenüber den Industrieländern im Bereich von Erziehung, Wissenschaft und Technik aufzuholen, ist die kulturelle Zusammenarbeit mit ihnen darauf gerichtet, langfristige kulturelle Beziehungen durch Austausch und Kooperation zu knüpfen. Dabei müssen wir uns auch bemühen, diesen Ländern im Interesse ihrer nationalen Identität bei der Erforschung und Erhaltung ihres kulturellen Erbes zu helfen. Dies ist m. E. ebenso wichtig wie die Entwicklungshilfe. Deutsche Forscher haben sich bereits im vorigen Jahrhundert hier große Verdienste erworben. Wir haben an diese Tradition angeknüpft.

Für ebenso wichtig halten wir eine Verstärkung der kulturellen Zusammenarbeit im europäischen Rahmen. Alle kulturellen Bemühungen, die der europäischen Einigung dienen und die dazu beitragen, Europa als eine geistige Einheit sichtbar zu machen, sollen von uns mit Vorrang unterstützt werden.

IV

Die immer deutlicher hervortretende Gewichtsverlagerung von den traditionellen Tätigkeitsgebieten ästhetischer Kulturbetrachtung zugunsten einer modernen, den heutigen Kultur- und Zivilisationsbegriffen entsprechenden internationalen Zusammenarbeit hat dazu geführt, daß insbesondere auch den wissenschaftlichen Kontakten, Verbindungen und Abmachungen der Bundesrepublik Deutschland mit anderen Ländern wachsende kulturpolitische Bedeutung zukommt.

Die Gründe hierfür sind verschiedenartig. Die breite Vielfalt der wissenschaftlichen Disziplinen, in denen eine gemeinsame fachbezogene Arbeit über nationale Grenzen hinweg immer notwendiger wird und Forscher, Professoren und Studenten sich immer häufiger zu fruchtbaren internationalen Dialogen zusammenfinden, ist dafür ebenso bestimmend wie das besondere Interesse des Auslands an engen wissenschaftlichen Beziehungen mit Deutschland. Ausgeprägt zeigt sich dieses Interesse bei den Entwicklungsländern sowie den Ländern der östlichen Staatenwelt. Es gilt dies aber auch für den wissenschaftlichen Austausch mit unseren Freunden in der westlichen Welt. Auch für unsere Wissenschaft und Wirtschaft ist diese Art der Zusammenarbeit von großem Nutzen.

V

In diesen Zusammenhang ist auch die zwischenstaatliche Gesellschaftspolitik einzuordnen. Hierbei liegt uns vor allem an einem weltweiten Erfahrungsaustausch über diejenigen Probleme der Gesellschaft, die durch den Anbruch des Atom- und Computerzeitalters entstanden sind und die zu einer starken Interdependenz aller Völker unseres Erdballs geführt haben.

Die Menschheit hat Großes auf dem Gebiet von Wissenschaft und Technik geleistet, aber dabei leider die Auswirkungen dieses einmaligen Entwicklungsprozesses auf den gesellschaftlichen Bereich weitgehend unberücksichtigt gelassen. Man hat sich sehr wenig Gedanken darüber gemacht, wie die Menschheit in dieser perfektionierten technischen Wunderwelt ihr Dasein fristen soll. Hierfür müssen Lösungen gefunden werden, eine Aufgabe, mit der sich eine zwischenstaatliche Gesellschaftspolitik zu befassen hat.

Ein wichtiges Teilproblem sind hier die gesellschaftspolitischen Beziehungen zu den Entwicklungsländern. Einige Industrieländer haben den Fehler begangen, bei ihrer Entwicklungshilfe die originär gewachsenen Sozialstrukturen zu ignorieren und damit schwerwiegende innenpolitische Erschütterungen verursacht. Da in keinem der Entwicklungsländer ein soziologisches oder kulturelles Vakuum besteht, läßt sich das Problem der kulturellen Zusammenarbeit mit ihnen nicht einfach dadurch lösen, daß Modelle westlicher oder östlicher Industrieländer aufgepfropft werden. Es geht darum, an die bestehenden Verhältnisse anzuknüpfen und diese allmählich mit dem Neuen sinnvoll zu verschmelzen. Gründliche Kenntnisse der kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse in den Entwicklungsländern sind daher wichtige Voraussetzungen für eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Dritten Welt.

Von besonderer Bedeutung für die Vertiefung des internationalen Dialogs im Bereich der Gesellschaftspolitik ist die Herstellung eines immer enger werdenden Netzes von Kontakten zwischen gesellschaftlichen Gruppen verschiedener Länder. Die Bundesregierung wird sich bei der Förderung dieser internationalen Kooperation vor allem auf den Jugendaustausch, die Erwachsenenbildung und den Sport konzentrieren.

VI

Die neuen Leitsätze sehen eine Überprüfung der Instrumente unserer auswärtigen Kulturpolitik vor, insbesondere der Bedeutung des Sprachunterrichts, der Arbeit unserer Kulturinstitute und der Auslandsschulen.

Es ist gelegentlich kritisiert worden, daß die neue Kulturpolitik unserer Sprache nicht den ihr gebührenden Stellenwert beimißt. Die große Bedeutung der deutschen Sprache für die Kultur unseres Volkes wird gewiß nicht unterschätzt. Wir müssen nur ganz nüchtern untersuchen, in welchem Umfang wir die deutsche Sprache im Rahmen unserer Kulturarbeit im Ausland verwenden können. Wenn wir die internationale kulturelle Zusammenarbeit mit dem Ziel langfristiger freundschaftlicher Beziehungen als das vorrangige Ziel der auswärtigen Kulturpolitik betrachten, müssen wir die Verbindung zu allen denjenigen herstellen, die an dieser Kooperation mit uns interessiert sind, ohne Rücksicht darauf, ob sie bereit oder in der Lage sind, die deutsche Sprache zu erlernen.

Deutsch ist keine Weltsprache wie das Englische oder auch Französische. Aber es gibt dennoch weite Bereiche in der Welt, wo auch die deutsche Sprache noch heute eine bedeutende Rolle spielt. Dort werden wir die Förderung verstärken. Es gibt jedoch andere Regionen, z. B. in Afrika und Asien, zu denen wir enge kulturelle Beziehungen unterhalten, wo aber keine Aussichten bestehen, unsere Sprache in nennenswertem Umfang zu verbreiten. Warum sollen wir nicht dort die jeweils gebräuchlichste Sprache als Kommunikationsmittel benützen? Wir wollen daher in Zukunft in noch größerem Umfang als bisher mit Übersetzungen arbeiten.

Wir alle sind bemüht, die Arbeit der Kulturinstitute auf eine neue Grundlage zu stellen. Sie sollen nicht nur das Partnerland durch Darbietungen aller Art mit unserer Kultur vertraut machen, sondern zu einer Begegnungsstätte für die kulturellen Ausstrahlungen beider Länder werden. Sie sollen zu einem Forum für den Erfahrungsaustausch auf allen kulturellen Gebieten werden, das Völkerverbindende in den Vordergrund ihrer Arbeit stellen und über die kulturellen Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland informieren. Die Kulturinstitute sollen allen Schichten der Bevölkerung zur Verfügung stehen und sich in ihrem Angebot nach den Wünschen und Interessen des Gastlandes richten.

Über der Kulturarbeit soll der Sprachunterricht nicht vernachlässigt werden, wobei der Schwerpunkt dieser Arbeit auf die Ausbildung von Deutschlehrern sowie von Spezialisten zu legen wäre. Der Sprachunterricht für Anfänger sollte möglichst Sprachinstituten überlassen werden.

VII

Ein Kardinalproblem unserer auswärtigen Kulturpolitik ist das Auslandsschulwesen. Wir machen uns gegenwärtig noch viele Gedanken darüber, in welcher Weise wir nun die Vielfalt unserer Schulen im Ausland in das eben skizzierte Gesamtkonzept eingliedern sollten. Dies ist eine Aufgabe, die uns alle angeht und die ja bereits auf verschiedenen Ebenen angepackt worden ist. Eins steht fest, wir werden keine Bilderstürmer sein. Das Erreichte muß bestehen bleiben, aber wir müssen dabei die gleichen sozialen und pädagogischen Maßstäbe anlegen, die wir auch für uns selbst in der Bundesrepublik Deutschland für notwendig halten.

Wir streben keine dogmatischen Lösungen an. Aber das neue Leitmotiv unserer Kulturpolitik muß überall anklingen.

Wie Sie wissen, hat sich im Rahmen unserer neuen Kulturpolitik die Kölner Zentralstelle in einem Memorandum sehr eingehend und verdienstvoll mit diesen komplexen Fragen befaßt. Auch Herr Professor P e i s e r t widmete in seinem Gutachten ein besonderes Kapitel den deutschen Schulen im Ausland, um festzustellen, inwieweit diese Schulen einen aktiven Bestandteil in unserer auswärtigen Kulturpolitik liefern können. Wir selbst haben uns auch über die praktischen Probleme Gedanken gemacht. Ich schlage deshalb vor, zunächst einmal die Kriterien der bisherigen Förderung der Auslandsschulen darzustellen und dann Vorschläge zu machen, wie die Kriterien der künftigen Förderung aussehen könnten.

Die bisherige Förderungspraxis stellt sich etwa so dar, daß der Bund die laufenden Kosten (ohne Schulbauten) der Schulen zu 70 % trägt, aber nur geringen Einfluß auf die pädagogische und soziale Struktur der Schulen nimmt.

Für die Höhe der Förderung spielt es kaum eine Rolle, ob die Schulen 8 von 10 Schulanfängern zum Abitur bringen oder nur einen von zehn. Mit 100 Mio.

DM im Schulfonds 1970 (ohne Baukosten) bringt der Bund praktisch für jeden der ca. 75 000 Schüler an den deutschen Schulen im Ausland im Durchschnitt ein jährliches Schulstipendium von ca. DM 1350,— auf, nimmt aber kaum Einfluß auf die Auswahl der „Stipendiaten", etwa nach dem Gesichtspunkt der Begabung für eine zweisprachige Schule, sondern überläßt diese den örtlichen Instanzen. Man beschränkt sich bislang auf eine quantitative Steuerung, indem man sich bemüht, das Wachstum der Schulen zu bremsen, damit man mit den Lehrern und mit dem Geld auskommt. Diese Abstinenz der Bundesregierung hat mehrere Gründe:

1. Nach der aggressiven Propaganda der NS-Kulturpolitik suchte die Bundesregierung vor allem in den ersten Nachkriegsjahren alles zu vermeiden, was Erinnerungen an „Volkstumspolitik" und „Kulturpropaganda" hätte wecken können.
2. Es gibt kein Bundeskultusministerium, das das öffentliche Interesse der Bundesregierung hätte vertreten können, und andererseits wurde das Nachkriegsprinzip, Kultur regional zu verstehen, wohl unbewußt auch weitgehend auf die Auslandsschulen angewandt.
3. Das Auswärtige Amt war vor Errichtung der Zentralstelle personell und aus sachlichen Gründen nicht in der Lage, eine laufende pädagogische Betreuung der Auslandsschulen durchzuführen. Die Prüfungsbeauftragten der Kultusministerkonferenz, die durch ihre Schulberichte dem Auswärtigen Amt wertvolle Erkenntnisse vermittelt haben, erreichten nur den kleineren Teil der Schulen. Die wirklichen „Problemschulen" blieben häufig ohne die so notwendige pädagogische Betreuung.

Die Folge war, daß sich die Bundesregierung vielfach *reaktiv* zur Entwicklung des Auslandsschulwesens verhielt. Und so entfalteten die Auslandsschulen wieder ein kräftiges Eigenleben, und die meisten gewöhnten sich gern daran, neben dem Schulgeldanteil von durchschnittlich 30 % von der Bundesrepublik durchschnittlich 70 % ihres Haushalts als Subvention zu erhalten. Die Schulen hatten dabei ein gutes Gewissen, denn man pflegte ja die deutsche Sprache, vermittelte jungen Menschen anderer Sprachherkunft deutsche Bildungswerte, führte auch Klassen zum Abitur und konnte kritischen Einwänden mit dem Hinweis auf das *hohe Ansehen* der Schule begegnen. Gerade das letzte Argument bildete aber seit Jahren den Ansatzpunkt für Kritiker des bisherigen Förderungsprinzips der Auslandsschulen. Diese bemängelten und bemängeln vor allem die geringe Effizienz der Schulen, die sich in den schwachen Deutschleistungen und in der kleinen Zahl derer spiegelt, die den Schulabschluß erreichen, und sie sehen mit Sorge die Diskrepanz zwischen den politischen Ideen unserer Zeit und dem vielfach soziologischen Inseldasein der Schulen, die zum Teil, wie der frühere Parlamentarische Staatssekretär des Auswärtigen Amts, Herr Dahrendorf, dies ausgedrückt hat, überholte Sozialstrukturen konservieren.

Diese inzwischen weitverbreitete Kritik an den Schulen verlangt eine Antwort auf die Frage, ob die Bundesregierung mit Recht die Auslandsschulen in ihrer jetzigen Struktur fördert. Diese Regierung möchte den neuen gesellschaftspolitischen Aspekt ihrer Kulturpolitik mehr als bisher zum Tragen bringen und die Schulen stärker auf das Ziel unserer kulturellen Zusammenarbeit und damit auf das öffent-

liche Interesse sowohl der Gastländer wie der Bundesrepublik beziehen. Daher hat sich die Bundesregierung veranlaßt gesehen, die Strukturen unserer Auslandsschulen und die Frage ihrer Förderung, ihrer Akzentuierung und Schwerpunktbildung neu zu überdenken.

VIII

Das Memorandum der Zentralstelle „Konzeption von Modell-Typen für deutsche Schulen im Ausland" stellt nach Auffassung des Auswärtigen Amts eine wesentliche und erfolgversprechende Vorarbeit für die strukturelle Verbesserung der Auslandsschulen dar. Diese Konzeption ist in den letzten Sitzungen des Auslandsschulausschusses der Kultusministerkonferenz gründlich beraten worden, und es konnte über die Grundsätze eine gemeinsame Auffassung erzielt werden.

Man wird sicher — wie dies auch zutage getreten ist — über manche Wertungen in dem Memorandum verschiedener Auffassung sein können, auch stecken in den gedanklichen Voraussetzungen der Modelle manche Unbekannte, dennoch scheinen die gemeinsamen intensiven Beratungen der Mitarbeiter der Zentralstelle ein Ergebnis gezeitigt zu haben, das als Grundorientierung dienen kann. Man wird dabei jedoch davon ausgehen müssen, daß die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten immer in behutsamer Weise zu berücksichtigen sind.

Das Gutachten über die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland, das Professor Dr. Peisert im Auftrag des Auswärtigen Amts erstellt hat, liegt nun vor. Die Prüfung dieses Gutachtens, das sich neben den Auslandsschulen auch mit den anderen Medien der auswärtigen Kulturpolitik befaßt, wird natürlich eine gewisse Zeit in Anspruch nehmen. Nur soviel sei heute gesagt, daß das Gutachten von Dr. Peisert von folgenden Forderungen ausgeht:

1. Umstrukturierung des Auslandsschulwesens im Sinne einer Umwandlung in ein optimal wirksames kulturpolitisches Medium.
2. Verlagerung von Schwerpunkten durch Abbau der Förderung von untauglichen Objekten einerseits — und, vor allem, Gründung neuer Schulen mit klarer Zielsetzung an kulturpolitisch bedeutsamen Regionalzentren andererseits.

Die gleichzeitige Verfolgung beider Ziele setzt die Verfügbarkeit ausreichender Mittel voraus. Abbau der Förderung an gewissen Stellen erbringt Einsparungen. Die Umstrukturierung von Schulen *kann* das gleiche bedeuten, sie wird aber andererseits an dafür geeigneten Orten eine Intensivierung der Förderung, d. h. Verteuerung, zur Folge haben. Es wird anzustreben sein, diese Verschiebungen gegeneinander auszugleichen, zumindest hierdurch keine Steigerungen der Ausgaben, die über die normale Rate hinausgehen, zu bewirken. Die Setzung neuer Schwerpunkte durch Schulgründungen an kulturpolitisch interessanten zentralen Orten dagegen wird mit Sicherheit Zusatzkosten bedeuten, da gerade derartige Schulen im Anfangsstadium hohe Investitionen verlangen.

Das Auswärtige Amt ist der Auffassung, daß künftig die zur Verfügung stehenden Mittel zielbestimmter im Sinne eines internationalen Brückenschlages zwischen der Bundesrepublick und anderen Ländern eingesetzt werden müssen. Dazu gehört, daß man auf die Gestalt der Schulen mehr Einfluß nimmt, und ins-

besondere, daß man gegenüber den privaten Interessen das öffentliche Interesse sowohl der Bundesrepublik wie auch des Gastlandes stärker betont.

Im öffentlichen Interesse liegt es:

— daß möglichst viele begabte Kinder aufgenommen werden,
— daß sich das aufwendige Mißverhältnis zwischen breiten Unterstufen und dünnen Oberstufen normalisiert,
— daß also möglichst viele Schüler qualifizierende Abschlüsse erreichen und die hohe Zahl der Schulversager stärker abnimmt,
— daß die Bedürfnisse des Gastlandes mehr Berücksichtigung finden, z. B. durch die Angliederung berufsbezogener, vorwiegend technisch orientierter Lehrgänge,
— daß die Auslandsschulen nicht mehr dem Vorwurf einer Schule für privilegierte Schichten ausgesetzt sind,
— daß die deutsche Sprache mit dem Erfolg gelernt wird, daß sie auch in anderen Fächern als Unterrichtssprache dienen kann.

Das Wachsenlassen hat bisher nicht zu solchen Ergebnissen geführt. Andererseits haben aber die durch Landesgesetze bedingten Schulformen Athen, Saloniki und Istanbul die gewünschten Ergebnisse in erheblichem Umfange erbracht. Bisher hatte man freilich bedauert, daß diese so effektiv arbeitenden Schulen nicht auch einen Kindergarten und eine Primaria hatten.

Die Zentralstelle hat in ihrem Memorandum diese weithin geteilte Auffassung in Frage gestellt. Sie hat den Schulaufbau und die Ergebnisse der übrigen sogenannten Begegnungsschulen mit Kindergarten und Primaria unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten mit denen der genannten Schulen in Griechenland und der Türkei verglichen. Die Ergebnisse sind in einigen wesentlichen Erkenntnissen begründet:

1. Wenn in der Bundesrepublik bisher von 100 Kindern nur ca. 10 zur Reifeprüfung gelangten, dann kann man an einer Schule mit zweisprachigem Unterricht nicht mehr, sondern muß weniger erwarten.
2. Daraus folgt, daß man nach einem Aufnahmeverfahren suchen muß, das eine Qualifizierung für den zweisprachigen Unterricht ermöglicht.
3. Man kann einen Sprachunterricht nicht zugleich muttersprachlich und fremdsprachlich anlegen. Eine solche „Methode" behindert die geistige Entwicklung beider Gruppen in schwerwiegender Weise.

Die praktische Folgerung aus diesen Erkenntnissen und dem Effizienzvergleich sind die Modelle II (Zweisprachige Sekundarschule) und I (Schule mit verstärktem Deutschunterricht) der Zentralstelle. Diese Modelle sind jedoch nicht Allheilmittel, sondern lediglich als Orientierungshilfen zu verstehen. Es ist keinesfalls daran gedacht, die Schulen in diese Modelle zu zwängen; dazu sind die Voraussetzungen und die örtlichen Verhältnisse der einzelnen Schulen zu unterschiedlich.

Es wird daher von Fall zu Fall zu entscheiden sein, welche Struktur und Zielsetzung der Schule aus deutscher Sicht anzustreben ist. Insbesondere ist das Auswärtige Amt mit dem Auslandsschulausschuß und der Zentralstelle der Auffas-

sung, daß bei der Umwandlung bestehender Schulen in Sekundarschulen mit zweisprachiger Zielsetzung pragmatisch und behutsam vorzugehen ist.

Es wäre wohl auch darauf hinzuweisen, daß nur über die Qualifizierung das Aufnahmeverfahren objektiviert und nur auf diese Weise eine soziale Öffnung erreicht werden kann. Das ist bedauerlich, denn gerade Kinder aus sozial schwachem Milieu brauchen die Begabungsförderung des Kindergartens. Aber man kommt eben an der Erkenntnis nicht vorbei, daß der kleine Prozentsatz der für ein zweisprachiges Gymnasium geeigneten Kinder unter Vier- oder Sechsjährigen nicht zu erkennen ist.

Es ist zwar ein schöner pädagogischer Gedanke, alle vom Kindergarten an aufgenommenen Kinder nach dem Maß ihrer Intelligenz und Begabung zu fördern und zu den ihnen gemäßen Bildungsabschlüssen zu führen, und zwar je nach Vermögen mit „wenig oder viel Deutsch", und mit dieser Schule exemplarisch die moderne Pädagogik der Bundesrepublik zu repräsentieren.

Eine solche Schule müßte aber sehr groß sein und wäre damit sehr teuer, sie würde in den meisten Ländern aufgrund der Schulgesetze nicht zulässig sein, ihre kultur- und gesellschaftspolitische Wirkung wäre vermutlich insofern gering, als sie nur wenige Schüler — ca. 5—10 % — zu Berufen mit einem großen Verantwortungsbereich führen würde.

Immerhin wäre eine solche Schule eine echte pädagogische zweite Möglichkeit, die an und für sich eines Experimentes würdig wäre.

Die jetzige in so vielen sogenannten Begegnungsschulen herrschende Praxis der Pyramidenstruktur mit breiter Basis und schmaler Spitze aber, die für 60 bis 80 % im Kindergarten Aufgenommene das Scheitern erwarten läßt, sollte aus pädagogischen und bildungsökonomischen Gründen abgebaut und durch eine bessere ersetzt werden.

IX

Neben der Schule für fremdsprachige Kinder mit einem mehr oder weniger großen Prozentsatz deutscher und deutschsprachiger Kinder hat die Förderung der sogenannten *Expertenschulen*, die nach innerdeutschen Lehrplänen für deutsche und deutschsprachige Kinder unterrichten, nach wie vor Bedeutung. Die Arbeit deutscher Experten im Ausland liegt im deutschen Interesse. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Förderung dieses Schultyps. Hierbei handelt es sich um eine Dienstleistung, deren Notwendigkeit durch außenpolitische, speziell wirtschaftspolitische Gesichtspunkte begründet wird. Durch Sekundäreffekte können manche dieser Schulen eine begrenzte kulturpolitische Ausstrahlung erreichen — auch im Hinblick auf Angehörige von Drittländern —, aber dies ist nicht der eigentliche Grund der Förderung. Die Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Mittel erlaubt jedoch nur dort solche Schulen, wo eine größere Konzentration des genannten Personenkreises vorhanden ist. Die sehr hohen Aufwendungen für Expertenschulen zwingen zu zwei Folgerungen:

1. Die Förderungsgrundsätze sind zu überprüfen;

2. vor Gründung neuer Expertenschulen sind mittelfristige Finanzpläne zu erarbeiten. Z. Z. werden Überlegungen angestellt, ob durch eine Zusammenarbeit mit europäischen Ländern bei Beibehaltung der kulturpolitischen Effizienz dieser

Schulen eine Kostensenkung und gleichzeitig eine verstärkte kulturpolitische Ausstrahlung erreicht werden kann. Ansatzpunkte für eine solche Zusammenarbeit können sich in nächster Zeit mit der Schweiz, in Hongkong und Bangkok ergeben.

Daneben ist das Auswärtige Amt bestrebt, durch Nutzung der Gebäude der Expertenschulen für Sprachkurse und für deutsche kulturelle Veranstaltungen die kulturpolitische Wirkung dieser Schulen zu erhöhen.

X

Im Zusammenhang mit der Schließung der kleinen deutschen Schule in Philippi-Vlakte in Südafrika Ende vergangenen Jahres ist das Augenmerk der deutschen Öffentlichkeit auf die Förderung der sogenannten *Siedler-* oder *Deutsch-Sprachgruppenschulen* gelenkt worden. Diese Schulen, die sich vorwiegend in Südafrika und einigen Ländern Südamerikas befinden, werden meist von deutschsprechenden Kindern besucht, die die Staatsangehörigkeit des Landes besitzen. Das Unterrichtsprogramm ist darauf abgestimmt, die deutsche Muttersprache zu pflegen, ohne die Anpassung an die landessprachige Umwelt zu gefährden.

Dieser Schultyp unterscheidet sich somit von einer „Volkstumsschule" durch seine Eingliederung in das Gastland. Die Tätigkeit nationaler Lehrkräfte und zweisprachiger Ortskräfte beseitigt weitgehend die Gefahr ihrer Isolierung. Das Auswärtige Amt ist der Auffassung, daß dieser Schultyp weiterhin gefördert werden soll, unter der Voraussetzung, daß die Erhaltung der deutschen Sprache nicht zu einem strukturellen Inseldasein führt und die Schulen auch minderbemittelten Bevölkerungsschichten zur Verfügung stehen.

Ein wesentliches Kriterium für die Förderungswürdigkeit dieser von deutschsprachigen Gruppen des Gastlandes getragenen Schulen wird jedoch sein müssen, ob und inwieweit der Lehrernachwuchs für die Schulen aus der deutschsprachigen Gemeinschaft hervorgeht.

XI

Ein Schultyp, der in Zukunft wachsende Bedeutung gewinnen wird, ist die (ausländische) *Schule mit verstärktem Deutschunterricht.* Es kann sich hier um öffentliche Schulen oder um Privatschulen handeln. Der Stellung des Deutschunterrichts an öffentlichen Schulen des Gastlandes kommt hierbei erhöhte Bedeutung zu. Ziel des Deutschunterrichts ist der Erwerb guter deutscher Sprachkenntnisse. Diese Schulen, die von fremdsprachigen Schülern besucht werden, führen zum landesüblichen Abschluß. Von den Schülern soll zum Nachweis ihrer Deutschkenntnisse ein deutsches Sprachdiplom erworben werden. Der Auslandsschulausschuß der KMK befaßt sich schon seit längerer Zeit im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt mit einer Prüfungsordnung für dieses Diplom und den Fragen einer Berechtigung in der Bundesrepublik. Dieses Diplom soll in zwei Stufen auch in den anderen Schulen — außer den Expertenschulen — abgelegt werden. Die Zahl und die Qualität der Diplomanden werden über die Wirksamkeit und die Förderungswürdigkeit einer Schule zusätzlich Auskunft geben können.

Die Wirksamkeit einer Schule wird wesentlich bestimmt durch die Qualifikation ihrer Lehrer; diese Lehrer wiederum stellen den wichtigsten Anteil der Kosten dar. Auch im Schulfonds sind die Zahlungen für die vermittelten Lehrer der weitaus größte Posten (rund 60 %). Diese Tatsachen führen zu der Zielsetzung

rationellen Einsatzes der deutschen Lehrer sowie der Heranbildung qualifizierten Lehrernachwuchses aus dem Gastland. Die Lehrerstellenpläne der Schulen werden durch die Zentralstelle überprüft, die Notwendigkeit zusätzlicher Lehrer aus Deutschland muß in jedem Einzelfall begründet werden, und die Schulbesuche der Pädagogen aus Köln haben an vielen Schulen die Veränderung des Einsatzes der vermittelten Lehrer bewirkt. Ferner wird durch Umgestaltung der Vorbereitungskurse für künftige Auslandslehrer versucht, ihnen ein besseres Rüstzeug für ihre Tätigkeit im Ausland zu geben.

Besondere Wichtigkeit wird der Frage der Vergütung für einheimische Ortskräfte zugemessen. Solange die Tätigkeit an einer deutschen Auslandsschule für qualifizierte deutschsprachige Ortskräfte finanziell nicht attraktiv ist, wird das Fernziel der Reduzierung der Zahl der deutschen Lehrer nicht erreichbar sein.

Das von der Zentralstelle erarbeitete Programm zur stufenweisen Besserstellung der Ortskräfte stellt einen Ansatz zur Bereinigung der Situation dar. Als erster Schritt erfolgt in diesem Jahr die gezielte Verwendung von DM 800 000,—, die zur Anhebung der Vergütung qualifizierter deutschsprachiger einheimischer Lehrer bestimmt ist. Gleichzeitig werden die zur Heranbildung einheimischen Lehrernachwuchses eingerichteten Seminare besonders gefördert.

XII

Die vom Auswärtigen Amt eingeleitete Umstrukturierung der Auslandsschulen mit dem Ziel der Erhöhung ihrer kulturpolitischen Wirksamkeit wird nicht ohne schmerzliche Eingriffe an einer Reihe von Schulen zu verwirklichen sein. Die Erfahrungen der Vergangenheit haben gezeigt, daß die deutsche Öffentlichkeit auf jede Beschränkung der Förderung von Schulen kritisch reagiert. Sachliche Entscheidungen in dieser Richtung sind politisch nur dann durchzustehen, wenn sie von den in Betracht kommenden Gremien in der Bundesrepublik sowie den Kultusministerien der Länder mitgetragen werden.

Es ist daher zu begrüßen, daß die Enquête-Kommission des Bundestages für die Auslandskulturpolitik dem Auslandsschulwesen ihre besondere Aufmerksamkeit widmet.

Meine Damen und Herren, damit bin ich fast an das Ende meiner Ausführungen gekommen. Bevor ich schließe, möchte ich aber noch einige Themen ansprechen, die Sie als Auslandslehrer besonders berühren:

1. Zunächst ein Wort zu dem wichtigsten finanziellen Anliegen der Auslandslehrer, der Anhebung der Auslandszulage auf die an Bundesbedienstete gewährten Leistungen. Hierzu möchte ich die von dem Herrn Bundesminister des Auswärtigen gegebene Zusage wiederholen und bekräftigen. Das Auswärtige Amt wird sich bemühen, die Auslandslehrer mit der Ausgleichszulage den Bundesbediensteten finanziell gleichzustellen. Dies kann aber nicht vor der gesetzlichen Neuregelung der Auslandsbesoldung und der Zustimmung des Bundesministers des Innern und des Bundesministers für Wirtschaft und Finanzen erfolgen.

2. Zur Frage der Einstufung in höhere Besoldungsgruppen aufgrund der Entwicklung der letzten Jahre ist zu sagen, daß die in den Ländern eingetretenen Verbesserungen, insbesondere für die Volks- und Realschullehrer, z. Z. nicht berücksichtigt werden können, weil die maßgebenden Richtlinien einer Änderung

bedürfen, der die Bundesminister des Innern und der Finanzen zustimmen müssen. Durch die Verabschiedung des 1. Besoldungs-Vereinheitlichungs- und Neuregelungsgesetzes (1. BesVNG) vom 18. 3. 1971 hat sich jedoch insofern eine neue Situation ergeben, als nunmehr — nach Auffassung des Auswärtigen Amts und der Zentralstelle — die rechtliche Verpflichtung des Bundes zu einer besseren Einstufung einiger Gruppen von Lehrern, insbesondere der Volks- und Realschullehrer, gegeben sein dürfte.

Ein diesbezüglicher Vorschlag zur Änderung des § 4 der Richtlinien für die Gewährung von Ausgleichszulagen ist den beiden zu beteiligenden Bundesministerien, dem Bundesminister des Innern und der Wirtschaft und Finanzen, zugegangen und wird z. Z. noch geprüft.

3. Als Randbemerkung sei eine Verbesserung in den Richtlinien für den Heimaturlaub erwähnt:

Auf Antrag des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland hat das Auswärtige Amt bei den beiden Ressorts erreicht, daß der Tag des Inkrafttretens dieser Richtlinien auf den 1. 12. 1969 vorverlegt wurde.

Dadurch kommen nachträglich etwa 40 Auslandslehrer, die ihren Heimaturlaub im Dezember 1969 angetreten hatten, in den Genuß der erheblich günstigeren Regelung für die Gewährung eines Zuschusses zu den Kosten ihrer Heimaturlaubsreise.

4. Für noch wichtiger halte ich freilich eine andere Frage, auf die ich abschließend hinweisen möchte, nämlich die dringend notwendige Verbesserung aller Vorbereitungs- und Fortbildungsmaßnahmen für die Auslandslehrer wie auch für die anderen wichtigen Träger unserer Kulturarbeit. Welche Bedeutung dieser Komplex hat, ist in den Leitsätzen ausdrücklich gesagt.

Die Vorbereitung der Auslandslehrer auf ihre Tätigkeit ist, wie Sie wissen, durch ihre Ausdehnung auf vier Wochen und durch ein Vortragsprogramm bereits wesentlich verbessert worden. Das Auswärtige Amt teilt aber die Auffassung der Zentralstelle, daß die Vorbereitungskurse auf 3 Monate ausgedehnt werden sollten, um vor allem methodische Fragen zu behandeln sowie die sprachliche und landeskundliche Vorbereitung auf das Einsatzland auszubauen. Um dies zu erreichen, ist freilich noch eine Reihe schwieriger Fragen mit den Kultusministerien der Länder zu klären. Die Erörterung im Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz ist im Gange.

Erste, noch experimentell gedachte Seminare zur Fortbildung werden in nächster Zeit gehalten werden; noch ist nicht endgültig entschieden, was im einzelnen getan werden soll, weil wir die Ergebnisse dieser Versuche erst einmal prüfen und auswerten wollen. Die Vorschläge Ihres Verbandes werden uns dabei sehr willkommen sein. Fest steht schon jetzt, daß systematische Programme entwickelt werden müssen.

Vorbereitung und Fortbildung müssen an den fachlichen und regionalen Bedürfnissen orientiert sein. Sie sollen aber auch allgemeine Aspekte einschließen, vor allem unter zwei Gesichtspunkten. Wir wissen zum einen, wie wichtig die freiwillige außerschulische Arbeit unserer Auslandslehrer gerade im Sinne einer modern verstandenen auswärtigen Kulturpolitik ist, beispielsweise in der Erwachsenenbildung und der Jugendarbeit, aber auch im musischen Bereich. Wir

wünschen zweitens, daß Ihre reichen Auslandserfahrungen nach der Rückkehr besser als bisher genutzt werden, etwa bei der schulischen Betreuung von Gastarbeiterkindern — als ein Beitrag zur wachsenden Weltoffenheit unseres Landes und damit zur Überwindung provinziellen Denkens, das gerade uns Deutschen schlecht ansteht. Beides verlangt nach der Mobilisierung zusätzlicher Kräfte über die engere, schulfachliche Aufgabe hinaus. Sie kommt nicht von selbst, sondern bedarf der Anregung.

Ich möchte Sie alle ermuntern, das, was ich Ihnen darlegte, als eine solche Anregung zu verstehen. Wir brauchen Ihre Mitarbeit, damit wir das Ziel erreichen, das Bundesregierung und Bundestag der auswärtigen Kulturpolitik gesetzt haben, nämlich einen langfristig angelegten und wirksamen Beitrag zum tätigen Frieden in dieser Welt zu leisten.

Einige Probleme bei der Prädiktion des Lernerfolgs fremdsprachiger Schüler in deutschen Auslandsschulen (2)

Von Dr. Wilhelm Wieczerkowski, Hamburg

2. Möglichkeiten und Grenzen in der Vorhersage der schulischen Leistungstüchtigkeit

Geht man nun davon aus, daß für die frühe Auslese der künftige Lernerfolg im deutschsprachigen Unterricht das hauptsächliche Kriterium ist (und nicht etwa der spätere Erfolg in staatlichen Jahres- oder in Abschlußprüfungen, die in der Muttersprache der Schüler abgehalten werden), so stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten sich bereits generell eröffnen, Leistungen in den beiden oben skizzierten Kriteriumsbereichen der Auslandsschule vorherzusagen und welche Grenzen einer frühen Prädiktion gesetzt sind.

2.1. Sprachbegabung und Spracherfolg. Auch wenn der Einfluß von Moderatoren wie Fleiß, Aufmerksamkeit oder Interesse durchaus gesehen und anerkannt ist, werden erfolgreiche fremdsprachliche Lernvorgänge in der Regel auf das Begabungsniveau des Lernenden zurückgeführt und im Sinne des Erfahrungssatzes interpretiert, demzufolge ein Kind um so eher eine hohe Leistung erreicht, je begabter es im allgemeinen oder hinsichtlich spezieller Funktionen ist.

Durch zahlreiche Befunde der Forschung ist ein solcher Erfahrungssatz erwartungsgemäß auch in gewisser Weise bestätigt worden, so z. B. von *Carroll*, 1962; *Ovsiew*, 1962; *Correll & Ingenkamp*, 1965; *Holzkam & Parey*, 1966.

Ohne Zweifel ist die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen zum Erlernen einer fremden Sprache in seinem Begabungspotential verankert. Ist eine solche Verankerung jedoch so fest, daß einem bestimmten Befähigungsniveau eine entsprechende Leistung zugeordnet werden kann?

Für die besondere sprachliche Situation in der Auslandsschule liegen Befunde über die Zusammenhänge von Intelligenz (Sprachbegabung) und dem sprachlichen Leistungsstand bisher nicht vor. Es sind daher Untersuchungen heranzuziehen, die zwar die Auslandsschule nicht berühren, dabei jedoch für unsere Fragestellung wichtige Zusammenhänge aufdecken, die eine generellere Gültigkeit haben dürften.

Von besonderem Interesse erscheinen die Untersuchungen mit dem von *Carroll & Sapon* (1959) konstruierten *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), durch den spezielle Fähigkeiten erfaßt werden, die nach *Carroll* (1959) den Erfolg oder das Mißlingen beim Erlernen einer neuen Sprache besser voraussagen als allgemeine Intelligenztests.

Nach Carrolls Befunden sind diese speziellen Fähigkeiten:

- *Phonetisches Kodieren* = Fähigkeit, ein auditiv aufgenommenes sprachliches Material so zu kodieren, daß es wiedererkannt, unterschieden und über einen gewissen Zeitraum behalten werden kann;
- *Grammatische Sensitivität* = Fähigkeit, die grammatische Funktion von Wörtern im Satzkontext zu erkennen;
- *Induktives Spracherlernen* = Fähigkeit, linguistische Formeln, Regeln und Strukturen aus neuen sprachlichen Kontexten selbst zu erschließen, ohne auf aufdeckende Hinweise von anderen Personen angewiesen zu sein;
- *Mechanisches Gedächtnis für fremdsprachliche Materialien* = Fähigkeit, eine große Zahl neuer Assoziationen in kürzerer Zeit zu erlernen und über eine längere Zeit zu speichern.

Der MLAT ist als *Fremdsprachen-Eignungstest* von *Correll & Ingenkamp* (1965) in deutscher Bearbeitung herausgegeben worden.

Carroll & Sapon (1959) geben für den *Modern Language Aplitude Test* Gültigkeitskoeffizienten (= Korrelation zwischen dem Testergebnis und der fremdsprachlichen Leistung im Unterricht) an, die in verschiedenen Schulklassen von 0,25 bis 0,78 schwanken, bei einem Median von 0,55, *Correll & Ingenkamp* (1965) für *Fremdsprachen-Eignungstest* Koeffizienten von 0,17 bis 0,70, bei einem Median von 0,47.

Die Gültigkeitskoeffizienten, die zwischen 0,00 und 1,00 variieren können, bilden die Enge von Zusammenhängen zwischen der durch einen Test erfaßten Fähigkeit und dem Kriterium (= Schulnote, Leistungshöhe u. ä.) ab.

Bei einer vollständigen Determination des Spracherfolgs durch das im Test beobachtete Begabungspotential müßten Korrelationen nahe an 1,00 auftreten, was in empirischen Untersuchungen aus verschiedenen Gründen jedoch kaum erreicht wird. Koeffizienten von 0,85 bis 0,95 werden daher im allgemeinen als maximale Werte angesehen. Relativ enge und für eine Prädiktion noch brauchbare Beziehungen geben sich bei Werten um 0,70 zu erkennen, während Koeffizienten um 0,45 nur noch mäßige Zusammenhänge aufdecken.

Nimmt man die angegebenen mittleren Gültigkeitskoeffizienten des MLAT in seiner amerikanischen und deutschen Version als beste Schätzwerte der bestehenden Verhältnisse, so zeigt sich, daß nicht mehr als 22 % bis 30 % der fremdsprachlichen Leistung eindeutig durch die im Test erfaßten Fähigkeiten determiniert werden. Der größere Anteil ist unaufgeklärte Varianz, die einmal zu Lasten von Fehlern in der Testprüfung (z. B. auf Grund von Müdigkeit, Angst, geringe Motivation u. ä.), zum anderen von Ungenauigkeiten in der Beurteilung des Kriteriums (des schulischen Lernerfolgs), zum dritten aber des Sachverhalts geht, daß durch den Test nicht alle relevanten Determinationsquellen erfaßt werden, die für den Lernerfolg von Gewicht sind.

Es erhebt sich an dieser Stelle die Frage, in welchem Ausmaß Fehler in der Vorhersage künftiger Leistungen reduziert werden können, wenn zur Auslese Eignungstests herangezogen werden, deren prognostische Gültigkeit bekannt ist.

Die Effizienz einer solchen Fehlerreduktion, relativ zu einem Ausleseverfahren, das ohne Kenntnis der im Test erreichten Leistung durchgeführt wird, kann der Abbildung 2 entnommen werden.

Mit Hilfe des *Modern Language Aptitude Tests,* dessen mittlere Gültigkeit 0,55 beträgt, ließe sich eine um etwa 15 % bessere Vorhersage aufstellen, als ohne Kenntnis der Testwerte möglich wäre.

Eine um ca. 40 % verbesserte Prädiktion wäre dagegen nur mit einem Prüfverfahren zu erreichen, dessen Gültigkeit 0,80 beträgt.

Ein solcher Gewinn an Sicherheit in der Vorhersage mag auf den ersten Blick als viel zu gering erscheinen. Verglichen mit der Effizienz etwa eines unstandardisierten Interviews, dessen Vorhersageeffizienz gewöhnlich geringer als 5 % ist, schneidet der Test jedoch sehr viel besser ab.

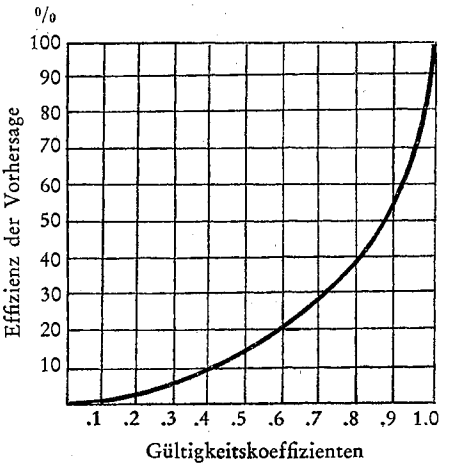


Abb. 2: *Effizienz der Fehlerreduktion in der Vorhersage des Erfolgs in Abhängigkeit von der Gültigkeit des verwandten Testverfahrens* (nach *Guilford,* 1965)

Es mag in diesem Zusammenhang angebracht sein, daran zu erinnern, daß spezielle Eignungstests für die Auslandsschule bisher nicht vorliegen.

Gültigkeitskoeffizienten für Tests, die etwa für innerdeutsche Schülergruppen berechnet worden sind, können aber nicht auf die in Auslandsschulen herrschenden Verhältnisse übertragen werden, abgesehen davon, daß sich die unkritische Verwendung deutschsprachiger Tests zu Auslesezwecken aus naheliegenden Gründen von selbst verbietet.

Alles in allem zeichnet sich in den angeführten Befunden ein Sachverhalt ab, der bei langfristigen Prädiktionen nicht außer acht zu lassen ist: In welchem Ausmaß ein Kind sprachliche Erfolge erzielen und das Kriterium der Vorhersage erfüllen wird, ist nicht allein durch seine genetische Mitgift vorherbestimmt, sondern wird ebenfalls durch individuell sehr variabel verlaufende Lernereignisse beeinflußt, die sich bis heute der detaillierten Beschreibung noch weitgehend entziehen (vgl. *Wieczerkowski,* 1971). Fremdsprachliche Leistungen, das sei nicht vergessen,

sind darüber hinaus wie andere erworbene Fertigkeiten auch das Ergebnis dynamischer Prozesse, in deren Verlauf den Schülern Gelegenheit eingeräumt wird, sich im Sinne *Roths* (1969) durch die Unterrichtung „begaben" zu lassen.

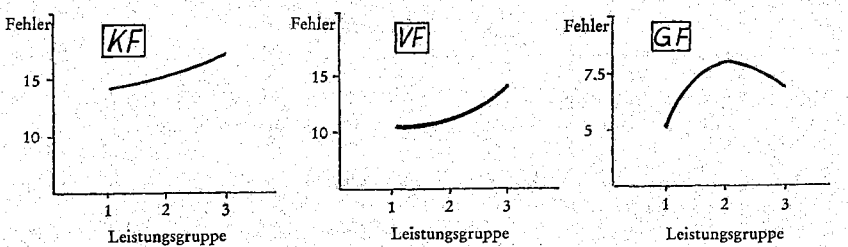
2.2. Spracherfolg und allgemeine schulische Leistungsfähigkeit. Daß die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen in der auf deutsch erteilten Instruktion ein bestimmtes sprachliches Können voraussetzt, ist zu selbstverständlich, als daß es hierzu näherer Erörterungen bedürfte. Nicht trivial dagegen ist, ob und gegebenenfalls in welchem Ausmaß die sprachliche Leistungsfähigkeit Diskriminante für die allgemeine schulische Leistungstüchtigkeit ist.

Recht zuverlässige Maße für das Sprachkönnen sind Verstöße gegen die korrekte Verwendung des Kasus (KF) und des Genus (GF) sowie eine fehlerhafte Flexion von Verben (VF), in denen sich elementare Unsicherheiten des Sprachgebrauchs zu erkennen geben.

Sind nun sprachliches Können und allgemeine schulische Leistungstüchtigkeit hoch korreliert, so sollte sich das Fehlerverhalten von Schülern mit mangelhaften schulischen Leistungen von dem durchschnittlicher oder guter Schüler eindeutig unterscheiden.

Diese Fragestellung wurde in einer kürzlich vorgelegten Untersuchung geprüft, an der 223 fremdsprachige Auslandsschüler des 4. Grundschuljahres teilnahmen. Die Schüler fertigten zu drei Tafeln des *Kinder-Apperzeptions-Tests* Niederschriften an, die nach einer Reihe von Sprachmerkmalen analysiert wurden (*Wieczerkowski*, 1971).

Wie Abb. 3 erkennen läßt, heben sich die schulischen Leistungsgruppen in ihrem sprachlichen Können, so wie es sich in grammatischen Verstößen äußert, nur wenig bedeutsam voneinander ab.



KF = Kasusfehler, VF = fehlerhafte Verbflexion, GF = Genusfehler.
Leistungsgruppe 1 (= gute schulische Leistung), 2 (= durchschnittliche schulische Leistung), 3 (= mangelhafte schulische Leistung).

Abb. 3: *Sprachliches Können fremdsprachiger Auslandsschüler mit hoher, mittlerer und niedriger schulischer Leistungstüchtigkeit (ausgedrückt in drei Fehlervariablen)*

Sprachliches Können und schulische Leistungstüchtigkeit sind in muttersprachlich unterrichteten Gruppen gewöhnlich signifikant korreliert. Bei 243 deutschen Volksschülern,

die ebenfalls an der Untersuchung beteiligt waren, traten entsprechende Zusammenhänge auf (KF 0,46; VF 0,29; GF 0,32), nicht aber bei den fremdsprachigen Auslandsschülern, bei denen die Koeffizienten insignifikant um 0,00 lagen.

Unabhängig von ihrer allgemeinen schulischen Leistungsfähigkeit stellte sich das sprachliche Können der fremdsprachigen Schüler als *nivelliert* dar.

Das zeigte sich im übrigen auch in anderen Sprachmerkmalen, so etwa im Gebrauch zusammengesetzter Substantive und Verben, in der Differenzierung von Aussagen durch präpositionale Ausdrücke und durch komplexere Satzgefüge sowie in der Nutzung der durch die Sprache angebotenen syntaktischen Grundformen.

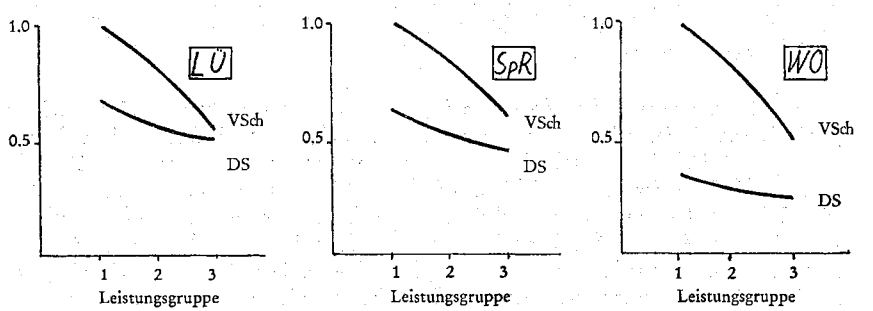
Auch wenn die sprachlichen Fertigkeiten in einer neu erlernten Sprache muttersprachlichen Ansprüchen selbstverständlich nicht gerecht werden können, mag ein Vergleich nicht ohne Interesse sein:

Gemessen an einer Reihe formaler Sprachmerkmale erreichten selbst die leistungstüchtigsten Auslandsschüler nicht den sprachlichen Standard, den deutsche Volksschulkinder bei mangelhaften schulischen Erfolgen nachweisen konnten.

Offenbar behält die in der Auslandsschule erlernte zweite Sprache unter den gegebenen Bedingungen über eine längere Zeit zumindest den Status eines nur recht unsicher zu handhabenden kommunikativen Instruments, das von den guten Schülern nur insignifikant besser kontrolliert wird als von den schlechten.

In deutscher Sprache vorgelegte verbale Intelligenztests, u. a. ein *Lückentest* (LÜ), ein *Sprachrichtigkeitstest* (SpR) und ein *Wortschatztest* (WO), die für die Zuordnung deutscher Volksschüler zu den schulischen Tüchtigkeitsgruppierungen recht brauchbare Gültigkeiten besitzen (Koeffizienten von 0,70 bis 0,80), ergaben bei fremdsprachigen Auslandsschülern nur invalide Werte (Koeffizienten von 0,22 bis 0,39).

Wie aus Abb. 4 zu entnehmen ist, unterschieden sich die leistungstüchtigsten Auslandsschüler in ihren verbalen Testleistungen von den leistungsschwächeren nur in einem Ausmaße, das Prädiktionen weitgehend ausschließt.



Die Testwerte der leistungstüchtigsten deutschen Volksschüler wurden in der Abb. gleich 1,0 gesetzt und die übrigen Werte auf sie relativiert.
VSch = deutsche Volksschüler, DS = fremdsprachige Auslandsschüler.

Abb. 4: *Relative Leistungsunterschiede deutscher Volksschüler und fremdsprachiger Auslandsschüler mit hoher, mittlerer und niedriger schulischer Leistungstüchtigkeit in drei verbalen Testaufgaben*

Auch über die intellektuellen Fähigkeiten der fremdsprachigen Schüler geben auf deutsch vorgelegte Tests keine zuverlässige Auskunft.

Nimmt man an, daß Lehrer ihre Schüler nach einer gewissen Zeit gemeinsamer Arbeit relativ gut einzuschätzen wissen, so kann ihr Intelligenzurteil als Validierungskriterium für den Test herangezogen werden.

Lehrerurteil und Testergebnisse korrelierten in deutschen Volksschulklassen von 0,48 bis 0,55, was einer noch ganz brauchbaren Übereinstimmung entspricht, in den Auslandsschulklassen dagegen nur von 0,09 bis 0,22.

Verbale Intelligenztests sind *kulturabhängige* Verfahren, deren Bearbeitung von der besonderen Qualität der Lerngelegenheiten und der von ihnen ausgehenden Stimulation entscheidend beeinflußt wird.

Gerade in jüngerer Zeit ist auf einen solchen Sachverhalt in der Diskussion über die Leistungsdarstellung von Kindern aus sog. unterprivilegierten Kreisen in verbalen Tests hingewiesen worden. Diese Kinder werden in Ausleseverfahren vielfach ernstlich benachteiligt, weil die notwendige Unterscheidung zwischen schichtenabhängigen *sprachlichen Leistungsmängeln* und *strukturellen Intelligenzdefizits* nicht immer scharf genug getroffen wird.

Kulturabhängige Einflüsse, die insbesondere auch auftreten, wenn fremdsprachig unterrichteten Kindern verbale Tests in einer von ihnen nur unsicher zu handhabenden Sprache vorgelegt werden, stellen die Gültigkeit der Verfahren stark in Frage und versetzen das geprüfte Kind in die Situation des Unterprivilegierten, wenn Testergebnisse unkritisch interpretiert und zur Begründung der Ablehnung in Ausleseverfahren herangezogen werden (vgl. *Moritz*, 1958, 1959; *Unrau*, 1964).

Für die schulische Tüchtigkeit ist der am Ende der Grundschulzeit nachweisliche Spracherfolg ganz offensichtlich nicht die ausschlaggebende Komponente. Das besagt jedoch nichts anderes, als daß die Aussage über eine künftige fremdsprachliche Leistung nicht gleichzusetzen ist mit der Aussage über die für einen allgemeinen schulischen Erfolg vermutlich gewichtigere Fähigkeit, die neu erlernte Sprache trotz aller Verständnisschwierigkeiten als Kommunikationsmittel in dem schulischen Unterricht schon bald einzusetzen und dadurch die gestellten Anforderungen zu bewältigen.

2.3. Konstituenten des schulischen Erfolgs in der Auslandsschule. Unser Wissen über die konstituierenden Merkmale für den unterrichtlichen Erfolg in einer fremdsprachigen Schule ist nur sehr lückenhaft, da begleitende Untersuchungen über die Persönlichkeitsmerkmale der Schüler, die ihren Bildungsgang zum geglückten Abschluß führen konnten, sowie insbesondere auch jener, denen der Erfolg auf den verschiedenen Altersstufen versagt blieb und die daher die Schule verließen, bis heute nicht durchgeführt worden sind. Eine differenzierte Analyse, wie eingangs erwähnt, Voraussetzung jeder Auslese, liegt daher noch als Aufgabe vor uns.

Es liegt die Annahme nahe, daß allgemeine intellektuelle Fähigkeiten für die Vorhersage der Leistungstüchtigkeit in der Auslandsschule zu *unspezifisch* sind. Da sich das für den schulischen Erfolg wesentliche Geschehen im kommunikativen Bereich der zweiten Sprache abspielt, erscheint es denkbar, daß für die dort ablaufenden Informationsprozesse auf seiten des Lernenden vor allem etwa folgende spezielle Fähigkeiten und Merkmale von Gewicht sind:

> *Komplexität der Informationsspeicherung* = Fähigkeit, komplexe, in der zweiten Sprache kodierte Informationen zu speichern;

> *Auditiv-vokale Automatismen* = Fähigkeit, linguistische Ereignisse in fremdsprachlichen Mitteilungen vorauszusehen und notfalls im internen System zu ergänzen;

> *Reaktionsschnelligkeit* = Leichtigkeit, mit der eine erworbene Response oder Response-Serie unmittelbar abgegeben werden kann;

> *Reaktionsvielfalt* = Fähigkeit, Vorstellungen zu verbalisieren und in rascher Abfolge Sätze zu bilden, die bestehenden grammatischen Bedürfnissen gerecht werden;

> *Planungsumfang* = Fähigkeit, Sprachereignisse einer bestimmten Länge nach einem grammatischen Plan als internes übergeordnetes Prinzip zu organisieren;

> *Toleranzgrenzen gegenüber Eigen- und Fremdkritik* = Fähigkeit, sich in der fremden Sprache trotz stärkerer Begrenzungen und Mängel zu äußern, ohne sich darin durch eigene und fremde Kritik gegenüber dem sprachlichen Können im stärkeren Maße beeinträchtigen zu lassen;

> *Toleranzgrenzen im Ertragen subjektiver Schwierigkeiten in der Informationsaufnahme und -abgabe* = Fähigkeit, trotz des in fremdsprachlichen Mitteilungen enthaltenen subjektiv hohen Informationsgehalts nicht in stärkerem Maße an Selbstvertrauen zu verlieren und aus dem Lernfeld zu steigen.

Darüber hinaus wirken freilich weitere Faktoren auf die Bereitschaft des einzelnen, eine fremde Sprache zu erlernen und zu gebrauchen, ein, so etwa der soziale Rang der zweiten Sprache, ihre instrumentelle Bedeutung als kommunikatives System in unausweichlichen oder fakultativen Binnen- und Außenkontakten in und außerhalb der Schule, ferner kulturelle, religiöse und politische Faktoren u. a. m. (vgl. *Wieczerkowski*, 1971), die alle in der multidimensionalen Struktur des sprachlichen Lernens in einer Weise operieren, die sich der detaillierten Beschreibung bis heute noch weitgehend entzieht.

Auch die Rolle der Schule ist nicht zu unterschätzen, die durch ihre Einstellungen und Anforderungen wie auch durch das in ihr herrschende soziale Klima Bereitschaften und Haltungen der Lernenden wesentlich beeinflußt und dadurch den Erfolg oder das Versagen der Schüler selbst bedeutsam determiniert.

Eine befriedigende Abschätzung der auf den Lernerfolg in der Auslandsschule einwirkenden Varianzquellen ist auf dem gegenwärtigen Forschungsstand noch nicht zu leisten. Praktische Prädiktionsprobleme (etwa bei der Vorauslese für das erste Grundschuljahr) können darum auch zur Zeit nicht in wissenschaftlich voll vertretbarer Weise bewältigt werden. (Wird fortgesetzt.)

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Im Juli wurden durch Rundschreiben an alle Schulen die neuen Zahlen für das Regelstundenmaß der vermittelten Lehrer mitgeteilt:

für Volksschullehrer	28 Wochenstunden
für Realschullehrer	26 Wochenstunden
für Studienräte	23½ Wochenstunden

   Vergleichende Erhebungen zur Sachlage in allen Bundesländern, Verhandlungen im Auslandsschulausschuß und die Genehmigung der beteiligten Bun-

desressorts waren für diese Regelung erforderlich. Damit ist eine Anpassung an die durchschnittlichen innerdeutschen Verhältnisse erfolgt. Eine Herabsetzung der Stundenzahl für Studienräte auf 23 war nicht möglich, da diese Zahl bislang in der Mehrzahl der Bundesländer noch nicht erreicht ist. Der jetzt festgesetzte Wert ist als Durchschnittszahl über mehrere Schuljahre zu verstehen oder über Entlastungsstunden zu verrechnen.

Die Verminderung der Unterrichtsverpflichtung um eine Wochenstunde bedeutet bei 1500 vermittelten Lehrern 1500 wegfallende Unterrichtsstunden, unter Berücksichtigung der Regelung für Studienräte sowie der besonderen Situation der Schulleiter entspricht das insgesamt etwa 50 Lehrern. Im Hinblick auf die schwierige Finanz- und Personallage kann an eine entsprechende zusätzliche Vermittlung von Lehrern nicht gedacht werden, daher bleibt, wie im Rundschreiben mitgeteilt, nur der Weg über zusätzlichen Einsatz von Ortskräften oder Zusammenlegung bzw. Kürzung von Unterricht.

Die schon seit längerem in Arbeit befindliche Rahmenregelung für Umfang und Begründung von Entlastungsstunden wird zu Einzelmitteilungen an die Schulen führen, da die örtliche Situation sehr verschieden ist. Eine Bestandsaufnahme der Zentralstelle hat jedoch gezeigt, daß Maß und Begründung der Verringerung des Regelstundenmaßes an den Schulen sehr unterschiedlich sind und daher Richtlinien geschaffen werden müssen, die zwar der einzelnen Schule gewisse Freiheit lassen, aber doch eine verbindliche Berechnungsbasis schaffen. Im Vorgriff auf diese Regelung sind verschiedenen Schulen (auf Anfrage oder nach Besuchen durch Mitarbeiter der Zentralstelle) bereits entsprechende Nachrichten zugegangen; die abschließende Beratung im Auslandsschulausschuß steht bevor.

Zum Thema Verringerung des Regelstundenmaßes durch Übernahme von Verwaltungstätigkeit und von besonderen Aufgaben anderer Art wird demnächst eine ausführliche Darstellung der Zentralstelle erfolgen.

2. Mitglieder der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages bereisten während der Monate August und September 1971 Lateinamerika. Ihr besonderes Interesse galt den deutschen Auslandsschulen. Die Südgruppe, die nach Brasilien, Argentinien, Paraguay und Chile fuhr, wurde von dem Mitarbeiter der Zentralstelle, Herrn Oberschulrat Dr. Veuhoff, begleitet.

3. In der Zeit vom 1. 9. bis 30. 11. 1971 ist Oberschulrat Klemp als Schulberater an der Deutschen Botschaft in Santiago tätig.

4. In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Córdoba fand am 29. 6. 1971 eine gemeinsame Arbeitssitzung mit dem Thema: „Sprechdrill — Dialog" statt, an der sämtliche Lehrkräfte der Deutschen Schule und zahlreiche des Goethe-Instituts teilnahmen.

5. Die Firma Schlaginstrumentebau „Studio 49", 8032 Gräfelfing, Postfach 109, hat der Zentralstelle mitgeteilt, daß eine Preiserhöhung um 6 % für das Orff-Instrumentarium ab 1. September 1971 nicht mehr zu umgehen sei. Preis- und Lohnsteigerungen zwingen zu dieser Maßnahme. Dagegen bleiben die Preise für Musikinstrumente im Kindergarten und Unterricht (siehe Sonderprospekt) davon unberührt.

6. Bei der Zentralstelle sind eingegangen:
Mitteilungsblatt — Verband der Deutschen Lehrer in Argentinien — Nr. 26, April 71 1/1971
Schulbericht der St. Petri Schule Kopenhagen, 1971
Schulbericht der Deutschen Schule Osorno, 1970
Schulberichte der Deutschen Schule Lagos/Nigeria 1969/70 und 1970/71
Privatschule Karibib/SWA „Der Sonnenspiegel" Mitteilungsblatt Nr. 61 / Mai 1971
Zeitschrift des Deutschen Lehrervereins für Süd- und Südwestafrika: Information — Juni 1971
Jahresbericht der Humboldt-Schule San José, 1970
Festschrift zum 70jährigen Bestehen der Deutschen Schule Pretoria/Südafrika
Deutsche Sprachschulen, Trans-Kanada. Schulrundbriefe Jahrgang 1971, Vereinigung der Deutsch-Kanadier.

7. Seit dem 1. August 1971 ist als neuer Mitarbeiter in der Zentralstelle tätig:
Schmidt, Walter, Ass. d. L.;
geb. 1936 in Marburg; 1953/54 als Austauschschüler in USA; 1956 Reifeprüfung; 1956/57 Studium der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften in Marburg; 1957/64 Studium der Germanistik, Anglistik und Pädagogik an den Universitäten Marburg, Bristol und Hamburg. 1964 1. Staatsprüfung in Marburg; 1966 2. Staatsprüfung in Kassel.
1966 bis 1971 Lektor des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und Leiter der Deutschen Abteilung an der Nationaluniversität von Iran in Teheran.

Aus gegebenen Anlässen Lektürevorschlag des Leiters der Zentralstelle für alle vermittelten Auslandslehrer:

Das Märchen „Von den Fischer un siine Fru"!

Persönliche Nachrichten

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Herbert R. Koch

Am 17. Dezember 1971 wird Schulrat Herbert R. Koch in Düsseldorf 65 Jahre alt und scheidet mit Ende des Jahres aus dem Dienst. Seine Ämter in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat er in jüngere Hände übergeben, wird aber noch weiterhin der Arbeitsgruppe Auslandslehrer beratend angehören. Für seine langjährigen Verdienste beim Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens sowie für seine Bemühungen um den Schulunterricht der Gastarbeiterkinder wurde ihm vom Oberbürgermeister der Stadt Düsseldorf das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse überreicht. Damit wurde ein Mann geehrt, der jahrzehntelang in der vordersten Reihe der Auslandslehrer stand. Seit 1956 ist er unermüdlich für die Errichtung einer pädagogischen Arbeitsstelle für das Auslandsschulwesen eingetreten. Sein 1970 erschienenes Buch „Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen" ist die erste grundlegende Studie über dieses neue Feld der Pädagogik und wird dazu beitragen, daß die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer besser in unsere Gesellschaft integriert werden können.

Wir wünschen unserem Kollegen und Mitarbeiter gute Gesundheit in den kommenden Jahren für ein weiteres erfolgreiches Wirken zugunsten der Auslandsschulen und der Gastarbeiterkinder.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Buchbesprechungen

Germany. Cultural Developments since 1945. Edited by *Paul Schallück.* Max Hueber Verlag, München 1971. 216 S., 16 S. Abb., kart. DM 14,— (Hueber-Nr. 9094).

Der Leser unseres Büchertisches ist der deutschen Ausgabe dieses „panoramatischen Versuches" aus der Feder von 13 Sachkennern bereits begegnet. Unter dem Titel „Deutschland. Kulturelle Entwicklungen seit 1945" (Hueber-Nr. 9093) ist es in 7—8/1970 auf S. 229 gewürdigt und empfohlen worden. Die 7 englischen Übersetzer(innen) haben die 14 Aufsätze der deutschen und französischen Autoren vorzüglich in the Queen's English wiedergegeben. Die auf deutsch beibehaltenen Wörter und Texte (z. B. S. 56) könnten vielleicht in einer Neuauflage für den des Deutschen Unkundigen — etwa in einer Fußnote — erklärt werden. Interessant die Feststellung, daß die Erstausgabe 1965 bei Documents, Paris, erschienen ist: „Allemagne 1945—1965. Arts Lettres Spectacles. Edition Spéciale Documents, revue de questions allemandes". Für den angelsächsischen Leser kann das Sammelwerk ein eye-opener sein. Wir möchten es den Kollegen, die an Auslandsschulen und in den Goethe-Instituten in englischsprachigen Ländern arbeiten, zum Verständnis der „Sphinx" Deutschland (S. 7) warm empfehlen. H. Sewing

Fritz Geisler: **Griechisch-lateinische Wortstämme der medizinisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache. Deutsch - Englisch - Arabisch - Persisch - Französisch.** Neckar-Verlag, Villingen 1967. VIII, 159 S., kart. DM 12,— (= Lernhilfen für ausländische Studenten I).

Titel und Reihenbezeichnung treffen genau Inhalt und Zweck dieser respekteinflößenden Schrift, die aus der Praxis des Ausländer-Unterrichts am Studienkolleg Heidelberg hervorgegangen ist. Die Fachausdrücke der medizinischen, naturwissenschaftlichen und landwirtschaftswissenschaftlichen Standardwerke bis hin zum Physikum und Vordiplom sind sorgfältig nach Bestandteilen aufgeschlüsselt. 7 Spalten stehen — typographisch mustergültig — nebeneinander: zwischen Terminus und seiner Wurzel die Übersetzung in fünf moderne Sprachen. Die Innenseiten des Umschlags enthalten außerdem Verzeichnisse (1) häufiger Fremdwörterendungen und (2) wichtiger Präpositionen und Vorsilben zusammengesetzter Fachwörter. Der Student kann mit diesem handlichen Instrumentarium leicht den ursprünglichen Sinn der Fachausdrücke erschließen, selbst in komplizierten Fällen. Nichts ist wünschenswerter als eine Sinnerhellung von Fachausdrücken. Ob allerdings auf der Oberstufe unserer Auslandsschulen die Zeit bleibt, hochspezialisierte Fachsprachen zu analysieren, ist bei dem Zeitdruck, der auf unseren Schülern und Kollegen lastet, schwierig zu beantworten, zumal die antiken Sprachen nicht einmal in den Tochterländern der beiden antiken Hauptsprachen — von seltenen Ausnahmen abgesehen — der Jugend vermittelt werden. So bleibt der Wunsch, daß diese ganz vorzügliche Leistung dort Dienste leiste, wo es irgend möglich erscheint. Auch der Laie wird gern neben seinem Fremdwörterbuch zu dieser vertieften Belehrung greifen. H. Sewing

Lexikon der Psychologie in 3 Bänden. Bd. 1: AAM — Graphische Darstellung. Herausgeber *Wilhelm Arnold, Hans Jürgen Eysenck, Richard Meili.* Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1971. 424 S., Lexikonoktav, Subskr.-Preis Ln. DM 78,— (Bestellnr. 16111).

Keine Pädagogik kann ohne die Beobachtung der Psyche wirksam werden. Durch das Fehlen eines Bildungsideals und weil selbst Bildungsideen nur noch sehr verwaschen konzipiert werden, wird die Pädagogik immer stärker an die Psychologie gebunden. Ihre Hilfswissenschaften — Lernmethodik, Behinderten-Forschung u. a. — führen sie noch näher an die Psychologie heran. Deshalb kann heute ein Pädagoge ohne vertiefte psychologische Kenntnisse, die er ständig auf dem neuesten Stand halten muß, nicht erfolgreich arbeiten. So erweist der Herder-Verlag auch den Päd-

agogen einen großen Dienst. Das Werk ist auf drei Bände angelegt und wird unter Federführung von W. Arnold-Würzburg, der besonders die Schriften des deutschen Sprachbereiches ausgewertet hat, von zwei weiteren Mitherausgebern verantwortet. H. J. Eysenck-London ist für den anglo-amerikanischen Bereich, R. Meili-Bern für den romanischen zuständig. Die Grenzen für das Lexikon sind so weit wie irgend möglich gezogen; es umfaßt noch die Statistik und Kybernetik, biologische und pharmapsychologische Informationen und schließt die Physiologie und Neurologie mit ein. Die Herausgeber allein konnten die Fülle des Materials nicht bewältigen und zogen 300 Fachwissenschaftler aus 22 Nationen zur Mitarbeit heran. Der Führungsrolle der anglo-amerikanischen Wissenschaft entspricht es, daß über 50 % der Rahmenartikel erst aus dem Englischen übertragen werden mußten; das besorgte eine ad hoc gebildete Psychologengruppe des Verlages. Nur durch diese Team-Arbeit der Wissenschaftler war es möglich, in verhältnismäßig kurzer Zeit ein so umfangreiches, internationales, allen wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werdendes Werk, das den letzten Stand berücksichtigt, zu vollenden.

Der 1. Band umfaßt 424 zweispaltige Seiten. Er beginnt mit der Liste der 277 Hauptstichwörter, unter denen mehrspaltige Rahmenartikel zu finden sind, die einen Überblick über einen eng begrenzten Bereich geben. In diesem Bande, der bis „Graphische Darstellung" reicht, befinden sich 82 dieser Artikel. Von den 4400 weiteren, wesentlich kürzeren Informationen enthält der Band 1100. Jede ist vom Autor unterzeichnet und vielen ist eine Bibliographie von einer oder mehreren Nummern angefügt. Von besonderer Bedeutung für den Suchenden sind die zahlreichen Hinweiszeichen auf weitere Informationen. Erläuternde Graphiken oder Tabellen sind nur vereinzelt, als Buntdruck ist nur eine Tafel der Farben zu finden. Dieses Lexikon bietet in seiner Breite eine Informationsmöglichkeit, die auf dem Gebiete der Psychologie und ihrer Nachbarwissenschaften gefehlt hat. Von den Rahmenartikeln ausgehend, die einen komprimierten Überblick bringen, kann durch die Hinweiszeichen bei jedem Fachausdruck völlige Klarheit und ein sehr breites Wissen erschlossen werden. Der Subskriptionspreis von DM 78,— je Band ist für ein solches wissenschaftliches Werk nicht zu hoch. Sollte dem einzelnen das Werk zu teuer sein, so gehört es zumindest in jede Lehrerbücherei. Das kann nicht eindringlich genug betont werden. W. Krieß

Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in 4 Bänden. Hrsg. v. Willmann-Institut, München/Wien. Leitung: *Heinrich Rombach.* **Band 3: Kultur bis Schulbuch.** 1971. XVI + 493 Seiten (992 Spalten). Lexikonformat 15,2 × 24 cm. Subskr.-Pr. Ln. je DM 74,—; Hld. DM 84,— (Bestellnr. 01043). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien.

In rascher Folge ist nun bereits der 3. Band erschienen. Über die beiden ersten Bände brachten wir in 3/71, S. 82f., eine ausführliche Würdigung, worauf der Leser verwiesen sei, um Zielsetzung und Anlage dieses von Grund auf neuen Nachschlagewerkes zu erfahren. Für den Herbst 1971 ist der 4. (letzte) Band angekündigt. Dieses im In- und Ausland stark beachtete erfolgreichste mehrbändige pädagogische Lexikon der Gegenwart gewinnt, je mehr man sich seiner bedient, eine unverwechselbare junge Physiognomie, die von Anfang an festzustellen war, sich jedoch nunmehr geradezu als Grundzug erweist. 611 Stichwortartikel, 364 Autoren und 15 Fachleiter: das ist eine stolze Bilanz. Sie erfüllt sich mit Leben, wenn die Kernbegriffe (z. B. Psychotherapie), die Einzelstichwörter (z. B. Kybernetische Pädagogik), die Länderartikel sowohl der BRD (z. B. Nordrhein-Westfalen) wie der außerdeutschen Länder (z. B. USA), der Fachdidaktik (z. B. Latein), der Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaften (z. B. Makarenko) ins Treffen geführt werden. Unsere Leser werden angenehm davon berührt sein, daß die direkten und indirekten Belange und Aufgaben der Auslandsschulen und -institute voll integriert sind. Beispiele: Werner Ross über das Thema Kulturinstitute; die Kulturabteilung des Ausw. Amtes mit eigener Federführung; die Kultusministerkonferenz, bearbeitet v.

L. Menz; Lateinamerika, behandelt von G. L. de Romero Brest. Der zuletzt genannte Beitrag ist ein Musterbeispiel für die äußerst kritische, aktuelle und verläßliche Art der Behandlung eines weitschichtigen Themas. Wir wünschen dem fortschrittlichen Unternehmen auch weiterhin den Erfolg und die Verbreitung, die es verdient. Selten ist dem Rezensenten so bewußt geworden, daß eine notwendigerweise kurze Besprechung oft genug, wie in diesem Fall, ein kümmerliches Hinweisschild zu einer Monumentalleistung sein kann.

H. Sewing

Westermann Schulatlas — Große Ausgabe. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1970. 152 Kartenseiten, Aussprache-regeln, Sachwortverzeichnis, Register, zus. 192 S., DIN A 4, DM 18,— (Bestellnr. 100211).

Der Westermann Verlag hat in kurzer Zeit zwei neue Atlanten auf den Schulbuchmarkt gebracht. In 6/71 wurde bereits die erste Ausgabe von „Westermanns Schulatlas" besprochen. Die wesentlichen Kriterien dieser ersten Rezension können auch für die zu besprechende Ausgabe gelten, die nach Angabe des Verlages in erster Linie für die Verwendung in der Sekundarstufe gedacht ist. Auf die wichtigsten Veränderungen gegenüber den herkömmlichen Atlanten weist der Verlag in seiner — durchaus objektiven — Ankündigung hin. Ich kann mir vorstellen, daß man in jeder Form des Erdkundeunterrichtes, auch wenn sich die neuen didaktischen Konzeptionen durchsetzen sollten, gut mit diesem Atlanten arbeiten kann. Gegenüber der kleinen Ausgabe weist dieser Band mit seinem 15 000 Stichwörter umfassenden Register, den 40 physischen Übersichtskarten und den etwa 290 thematischen Karten eine beachtliche Erweiterung aus. Allein bei Asien z. B. ist die Zahl der ganz- oder doppelseitigen Karten von 4 auf 8 erhöht worden, die der thematischen Karten von 9 auf 21. Von besonderem unterrichtlichem Wert sind auch die Weltübersichten, die z. B. auch Karten zur Situation des Pro-Kopf-Einkommens, zur Bildungssituation und zu den verschiedenen wirtschaftlichen Aspekten aufweisen. Die Schwergewichte sind i. a. gut verteilt. Der Rezensent bedauert erneut die dürftigen Darstellungen Indiens und Chinas. In einem Kartenwerk dieses Anspruches und einer möglichst vielseitigen Verwendbarkeit ist das eine deutlich spürbare Lücke. Insgesamt stellt der Schulatlas — Große Ausgabe — eine erfreuliche Bereicherung des Lehrbuchangebotes dar und kann sowohl wegen seines Inhaltes als auch wegen seiner gediegenen Ausstattung und des hervorragenden Drucks für die Klassen der Sekundarstufe wärmstens empfohlen werden. Die Vielseitigkeit fordert geradezu den Kauf durch den Schüler, da sich der Band auch für die Benutzung innerhalb der Familie wohl verwerten läßt.

N. Herrmann

Heinrich Roth: **Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung.** 504 S., 2. Aufl. 1968. — **Bd. II: Entwicklung und Erziehung.** 656 S., 1971. Hermann Schroedel Verlag, Hannover. Je Band Gln. DM 48,—; kart. DM 32,—.

Dem Pädagogen wird es nicht leichtgemacht, in der veränderten Welt von heute immer die rechten Maßstäbe für seine erzieherische Arbeit zu finden. Generationskonflikt, Ruf nach Mündigkeit, Sozialeinsicht und Verantwortung, frühes Lernen, Modellschulen, unübersehbares Gebiet wissenschaftlicher Einzelforschungen: Wo sind die großen Linien, wo die Ansatzpunkte im schlichten Schulalltag? Der Göttinger Professor hat in seinem zweibändigen Werk menschenkundliche und erziehungswichtige Untersuchungsergebnisse, Erfahrungen und Überlegungen in dem Bemühen zusammengetragen, Gesamtzusammenhänge und praktische Folgerungen deutlich zu machen. Respekt vor dem dargebotenen dokumentarischen Fachwissen, Achtung auch vor der Gewissenhaftigkeit beim Aufspüren der Entwicklungstendenzen und der erziehlichen Anknüpfungsstellen! — Pädagogische Anthropologie wird vom Verfasser „als ein der Allgemeinen Pädagogik zugehöriger, aber ausgliederungsfähiger Zusammenhang verstanden, der hier als eine pädagogische Persönlichkeits- und Handlungslehre vorgelegt wird". Der I. Band bringt die Gegenüberstellung zur philosophischen Anthro-

pologie, zur Theologie, Psychologie, Soziologie und zur Wissenschaftlichen Pädagogik. Er enthält Fakten und Probleme menschlicher Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit, deutet Bildungsideale von Herbart zu Pestalozzi und Litt und Erziehungsideale in der Auseinandersetzung mit den Wissenschaften vom Menschen und im heutigen Denken. Den Abschluß bildet der Versuch einer Pädagogischen Persönlichkeitslehre. Entsprechend ausführlich und tiefgreifend behandelt Band II Fragen der Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft, entwicklungsbestimmende Prozesse mit pädagogischen Konsequenzen und Entwicklungs- und Fortschrittsstufen in den grundlegenden Persönlichkeitsbereichen und in der menschlichen Handlungsfähigkeit. Diesem letzten Teil gelten besondere Untersuchungen über sacheinsichtiges Verhalten und intellektuelle Mündigkeit, Entwicklung und Erziehung zu Sozialkompetenz und sozialer Mündigkeit und über das Erlernen werteinsichtigen Handelns mit moralischer Mündigkeit. In diesen weitgespannten Bereichen finden sich erwartungsgemäß besonders aktuelle Probleme, wie: Altersgruppe und Jugendrevolte; Antiautoritäre Erziehung; Familien- und Altersgruppenmoral; Freiheit und Illusion; Gammler; Kinderladen; Kritikfähigkeit; Leistungsgesellschaft; Lernbedingungen; Lustprinzip; Maschinen und Kybernetik; Schule und Konflikte; Sexualerziehung und Libertinage; Vorschulerziehung. Ein umfassendes Literaturverzeichnis ist jedem Band angefügt. — Wird ein solch umfangreiches Werk den Leserkreis finden, den es verdient? Das Gewicht des Erziehungsauftrags und die Problemfülle auf dem weiten pädagogischen Feld rechtfertigen die ausgedehnten Abhandlungen und fordern eine Auseinandersetzung, die neben dem Detail vor allem das Erziehungs-Ganze erkennen läßt. Dabei ist auch das getrennte Studium von in sich abgerundeten Einzelteilen durchaus möglich und lohnend. Außerdem wird durch Verzicht auf eine wissenschaftliche Spezialsprache die Textverständlichkeit erleichtert. Lehrerbüchereien sollten dieses mutige Werk jedem berufsbeflissenen Kollegen, sofern er es nicht selbst besitzt, zu fortlaufender Orientierung zur Verfügung halten und Gelegenheit zur Vertiefung in die vielen Einzelprobleme geben, die auch als Vortrags- und Diskussionsthemen in Konferenzen gebührenden Platz finden könnten.

J. Krull

Heinz Lutter / Heribert Lutter: **Zur Praxis der Leibeserziehung in Grund- und Hauptschule.** Übungsformen — Methodische Hilfen. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1970. 244 S., Efalin DM 19,80.

Das Buch weist viele Vorzüge auf. Es bringt den gesamten Übungsstoff der Leibeserziehung in Grund- und Hauptschule in einer übersichtlichen, klar auf die Unterrichtspraxis bezogenen Weise. Besonderen Wert legen die Verfasser auf die oft vernachlässigte Haltungs- und Bewegungsschulung, die sie in vielen abwechslungsreichen Übungsbeispielen, unter Verwendung der verschiedensten Turn- und Sportgeräte, darstellen. Der Übungsstoff der Leichtathletik, des Geräte- und Bodenturnens, des Schwimmens, der Spiele und der rhythmischen Gymnastik wird nach Spiel-, Übungs- und Leistungsformen aufgegliedert und wohldurchdacht vom Leichten zum Schweren aufgebaut. Das Circuit-Training wird erfreulicherweise zur Intensivierung der körperlichen Grundausbildung aller Schülerjahrgänge in die Leibeserziehung mit einbezogen, und auch das Mini-Trampolin, das sich heute bei der Jugend großer Beliebtheit erfreut, erhält seinen berechtigten Platz zugewiesen. Zahlreiche beispielhafte Stundenbilder konkretisieren sehr anschaulich die Arbeitsweise. Über 100 Fotos und Zeichnungen ergänzen und beleben den Text. Wer sich noch eingehender mit der Materie beschäftigen möchte, wird die Hinweise auf Literatur und Filme am Ende eines jeden Kapitels begrüßen. Durch die aufgezeigten Vorzüge erscheint uns das Buch, nicht zuletzt auch durch die Modernität seiner Konzeption, für die Arbeit im Fach Leibeserziehung an unseren Auslandsschulen besonders nützlich. A. Wehmeyer

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:
Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 **Hameln**, Postf. 666, Ruf (0 51 51) 861

Für die Lehrerbibliothek

Raymond Lamérand

Programmierter Unterricht und Sprachlabor

Theorien und Methoden
Übertragen von Hermann Müller
162 Seiten, kart. DM 11.—, Hueber-Nr. 6690

Zunächst werden die Hauptmerkmale des Programmierten Unterrichts beschrieben, und zwar speziell in Relation zur Sprachlaborarbeit. Dann geht der Autor auf die Anforderungen an eine sachgerechte Programmierung auf dem Sektor des Fremdsprachenunterrichts ein und auf die Vorzüge und Unzulänglichkeiten verschiedener Programme.

François Closset

Didaktik des neusprachlichen Unterrichts

Deutsche Fassung von Johannes Vandenrath
2. Auflage, 175 Seiten, kart. DM 10.—, Hueber-Nr. 6520
Ein Standardwerk der Fremdsprachen-Methodik und -Didaktik

sprachen der welt hueber Max Hueber Verlag 8045 Ismaning b. München, Krausstr. 30

Wenn Sie umziehen wollen...
unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von
SCHENKER
INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION
in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Benziger

Pädagogik **Herbst 71**

Ernst Ell
Fragende Jugend

Herausgegeben und entwicklungspsychologisch kommentiert von Ernst Ell.

In Briefen an den psychologischen Berater von Zeitschriften sprechen sich junge Menschen offen über ihre Schwierigkeiten mit sich selbst, den Eltern, den Freunden und im Beruf aus: eine Briefdokumentation von jungen Menschen, die offen zeigt, wie sie sind. Damit soll den Eltern, Erziehern und Sozialarbeitern gezeigt werden, wie zahlreich die Schwierigkeiten sind, mit denen sich die jungen Menschen auseinandersetzen müssen. Zugleich wird aber auch nach den Wechselwirkungen der Schwierigkeiten in den verschiedenen Lebensbereichen gefragt: Wie beeinflussen Zerwürfnisse mit den Eltern den Drang nach Freundschaft und Liebe? Wie wirken sich Mißerfolge in der Schule auf die Auseinandersetzung mit der Sexualität aus? In welcher Weise stören Schwierigkeiten mit sich selbst die mitmenschlichen Beziehungen.

188 Seiten, kart. 16.80 DM. ISBN 3 545 39010 1.

Hans Brühweiler
Wider die Leistungsschule

Die Fortschritte in der Organisation unseres Schulwesens sind groß, und auch seine Leistungen sind nicht unbedeutend. Dennoch bleibt die Frage, ob heute nicht einseitig auf eine Leistungsschule hingearbeitet wird. In dieser Situation ist es notwendig und fruchtbar, sich darauf zu besinnen, daß unser Wort „Schule" aus dem Griechischen kommt und daß das griechische Wort „schole" Muße heißt: Heimkehr zur inneren Sammlung aus den Zerstreuungen eines überforderten Lebens. Trotz der umfassenden Begründung dieser Gedanken im vorliegenden Buch, vom Begriff und seiner anthropologisch-psychologischen und pädagogischen Bedeutung her, bleibt der Autor nicht im Grundsätzlichen stehen. Da er nicht nur Beispiele aus der Schulpraxis, sondern aus einer allgemeinen Erziehungsberatung verarbeitet, bietet er den Verantwortlichen in der Schule wie den Eltern praktische Anregungen, die zukunftsgerichtet sind: auf den ganzheitlichen Mensch hin, auf den Menschen auch der Freizeitkultur.

Ca. 220 Seiten, kart. ca. 16,80 DM. ISBN 3 545 39012 8.

Benziger Verlag Köln

Neu für den Fortgeschrittenenunterricht

„Vater und Sohn“

Bildgeschichten von E. O. Plauen

für den Konversations- und Aufsatzunterricht ausgewählt und mit dem notwendigen Sprachmaterial versehen von Franz Eppert

60 Seiten (davon 20 Bildseiten), kart. DM 7.50, Hueber-Nr. 1143

Der Lehrer von Fortgeschrittenen-Klassen findet hier eine optische Vorlage für die Einübung und Ausweitung des Wortschatzes. Jeder Bildgeschichte ist ein Fragenkatalog sowie entsprechendes Wortmaterial beigegeben. Durch die gelenkte Konversation im Unterricht wird der Schüler mit dem syntaktischen und semantischen Bereich des der Bildgeschichte zu entnehmenden Wortschatzes vertraut; die häusliche Niederschrift weist die gezielte Erweiterung des Ausdrucksvermögens aus.

Übungstexte zur deutschen Aussprache

von Carl und Peter Martens unter Mitarbeit von Maren-Elisabeth Martens

3., überarbeitete Auflage, 152 Seiten, kart. DM 10.—, Hueber-Nr. 3.1016

Das Buch enthält eine Vielzahl von Wörtern mit dem zu übenden Laut in verschiedenen Lautumgebungen. Zum Gebrauchswortschatz gehörige Fremdwörter wurden ebenso aufgenommen wie Homöonyme. Es folgen jeweils Satzübungen, Redewendungen, Sprichwörter und heitere Gedichte.

sprachen der welt **hueber** Max Hueber Verlag 8045 Ismaning b. München, Krausstr. 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen von und nach allen Orten der Bundesrepublik

sorgfältig, pünktlich, zuverlässig

1868 100 Jahre 1968

Im Familienbesitz

Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 4 65 44/45

Wichtige Information für alle Grundschullehrer!

LAUX—BIGALKE NEUERSCHEINUNG

Einführung in die Mathematik

für Grundschulen

Rechenfibel für das erste Schuljahr, VIII, 96 S., vierfarbig, zahlr. Abb.	DM 6,80 (2301)
Lehrerband zur Rechenfibel, 144 S., zahlr. Abb.	DM 9,80 (231)
Merkmalklötze, 45 Kunststoffelemente in Karton	DM 11,80 (2311)
Schnüre zur Mengendarstellung mit den Merkmalklötzchen (in verschiedenen Farben und Längen, für 10 Schüler)	DM 12,— (2312)
Arbeitsmaterial für die Flanellhafttafel 45 Elemente und zahlreiche Symbole in Karton	DM 96,— (2313)

Das Werk wird fortgesetzt. Die Folgebände erscheinen in Jahresabständen.

Einführung in die Mathematik

- wurde von Psychologen und Mathematikern mit Grundschulerfahrung in langjährigen Unterrichtsversuchen entwickelt
- leitet das Kind an, bestimmte Ordnungen seiner Umwelt rational zu erfassen und in neuartigen Regelspielen wiederkehrende Gesetzmäßigkeiten zu entdecken; so wird das Verständnis für mathematische Begriffe und Strukturen angebahnt
- bietet mit den Merkmalklötzen Arbeitsmaterial, mit dem sich die Abstraktions- und Transferprozesse steuern und die mathematischen Grunderfahrungen ausweiten lassen
- enthält Aufgaben und Übungen, die eine Differenzierung nach Schwierigkeitsgraden ermöglichen; so werden begabte wie leistungsschwächere Kinder gleichermaßen gefördert

Überzeugen Sie sich selbst von der Qualität des Werkes! Zum günstigen Prüfungspreis bieten wir Ihnen das

MD-Paket „Mathematik" nur DM 15,— (9300)

an. Das Paket besteht aus: 1 Rechenfibel, 1 Lehrerband und 1 Satz Merkmalklötze.

Bei Einführung des Werkes wird die Rechnung gestrichen.

Anschrift: Verlag Moritz Diesterweg, 6 Frankfurt/Main, Hochstraße 31, BRD

Diesterweg

**Er ist einer der ersten,
der differenzierenden und individualisierenden
Mathematikunterricht erteilt.**

Sie können es jetzt auch. Mit dem neuen Unterrichtswerk »Mathematische Impulse«.

Mathematische Impulse ist ein *Multimedia-System* für den Mathematikunterricht der Schuljahre 5 und 6 aller Schularten, das nicht nur über Differenzierung und Individualisierung redet, sondern beides endlich auch realisiert.

Zielsetzungen sind:

Durchlässigkeit zwischen den Schulformen
Hilfe für den leistungsschwachen Schüler
Förderung auch des leistungsstärksten Schülers

Ernst Klett Verlag

Jetzt möchte ich mich genau informieren. Bitte schicken Sie mir ein Prüfstück »Mathematische Impulse« (1665) und weitere Informationen.

Name

PLZ Ort

Straße

Diesen Coupon ausschneiden, auf Postkarte kleben und einsenden an
Ernst Klett Verlag, D 7000 Stuttgart 1, Postfach 809

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

Sonderheft November 1971

XVIII. JAHRGANG NOVEMBER 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES SONDERHEFTES

Didaktische Anmerkungen zur Information über die deutschsprachigen Länder als Teilaufgabe des Faches Deutsch als Fremdsprache . . . . . H. Klemp. S. 1

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . S. 20

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Didaktische Anmerkungen zur Information über die deutschsprachigen Länder als Teilaufgabe des Faches Deutsch als Fremdsprache

Von Hubert Klemp

1.1 In dem Maße, in dem die Reflexion über das Fach Deutsch als Fremdsprache und die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem für deutsche Lehrer im Ausland so neuartigem Fach vorangeschritten sind, so ist ein Teilbereich immer stärker in das Blickfeld getreten: der Bereich der landes- und kulturkundlichen Inhalte[1]). Terminologisch überwiegt für dessen Bezeichnung der Gebrauch von Kulturkunde und Deutschlandkunde. Beide Bezeichnungen sind begrifflich verschieden gerichtet und decken das Gemeinte nicht vollständig ab. Die in der Überschrift gebrauchte Bezeichnung

Information über die deutschsprachigen Länder

ist sowohl von den inhaltlichen Möglichkeiten als auch von der politischen Wirklichkeit her so weit angelegt, daß mit dieser Bezeichnung tatsächlich der Inhalt dieses Teilbereichs im heutigen Verständnis umgrenzt werden kann. Der Nachteil ist offensichtlich: der Terminus ist zu unhandlich. So wird man in der Praxis wohl meist auf die Bezeichnungen Kulturkunde oder Deutschlandkunde zurückgreifen.

1.2 Die stärkere Betonung der Information über die deutschsprachigen Länder als Teil des Faches Deutsch als Fremdsprache impliziert einige didaktische Entscheidungen, die sicherlich nicht überall Zustimmung finden und gerade deshalb vorab deutlich ausgesprochen werden sollen.

1.2.1 Es wird nicht mehr darauf vertraut, daß der unauflösliche Zusammenhang von Sprache und Kultur durch sich selbst so stark wirkt, daß auf eine gezielte Auswahl von Informationen über Deutschland, seine Menschen und deren Probleme verzichtet werden kann, weil Aussagen über die deutsche Kultur und das Wesen ihrer Träger letztlich schon immer mit jedem Stück angebotener Sprache — vom einfachen Kinderreim bis zur großen Literatur — gegeben sind. Wenn dem so wäre, brauchte man nur die in Wahrheit oft gräßlichen, eigens für den Fremdsprachenunterricht konstruierten Texte vermeiden[2]).

---

[1]) In dem Bericht von der 1. Internationalen Deutschlehrertagung 1967 in München unter dem Titel „Probleme des Deutschen als Fremdsprache", München 1969, taucht im Inhaltsverzeichnis kein auf diesen Sachverhalt zielender Terminus auf; in: „Beiträge zu den Sommerkursen 1970" des Goethe-Instituts, München 1970, trägt Teil III die Überschrift „Deutschlandkunde".

[2]) Vgl. hierzu: H. Schuh, Deutsch als Fremdsprache im Vorschulalter, in: Goethe-Institut, Beiträge zu den Sommerkursen 1970, München 1970, S. 89 ff.

Der bisher in der „Kulturkunde" vorherrschende ästhetisch-normative Kulturbegriff, in dem die Literatur den Vorrang innehatte (Kultur mit großen K), wird abgelöst durch einen stärker politisch-gesellschaftlich akzentuierten Kulturbegriff (Kultur mit kleinem k), der die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme eines Landes oder einer Gruppe von Ländern zum Inhalt hat, aber auch die Regeln, Gewohnheiten, Verhaltensformen des alltäglichen Lebens einer sozialen Gruppe, im vorliegenden Falle die Menschen in den deutschsprachigen Ländern, umfaßt[3]).

Ohne ein gezieltes und ausdrücklich als solches gekennzeichnetes Angebot von Informationsmaterial, das methodisch mit Unterscheidungsmerkmalen zur eigenen Kultur der Lerner und mit Erläuterungen angeboten wird, würden zudem die Informationen, die in literarischen Texten selbstverständlich enthalten sind, vom Lerner zu stark in das bereits vorgeformte und festgelegte System seines Verständnisses der eigenen Kultur eingeordnet werden und somit gerade eine verstehende Informationsaufnahme über das fremde Land und seine Menschen verhindern.

1.2.2 In diese Informationen werden ausdrücklich die vier deutschsprachigen Länder einbezogen

Bundesrepublik Deutschland
Deutsche Demokratische Republik
Österreich
Schweiz.

Diese Entscheidung ist insofern von politischer Relevanz, als sie die vier deutschsprachigen Länder zusammen sieht, ohne dabei Unterschiede verwischen zu wollen; und sie geht an der unübersehbaren Tatsache der politischen Teilung Deutschlands nicht vorbei.

Diese Sichtweise ist auch bei den ausländischen Lehrern selbstverständlich geworden. Am sinnfälligsten wird dies im Titel eines neueren Unterrichtsbuches deutlich:

Vier Länder — eine Sprache[4]).

Es bestehen deshalb aber keine Bedenken hinsichtlich der Verwendung des Terminus Deutschlandkunde, wenn es einmal um die stärkere Berücksichtigung Deutschlands gegenüber den beiden anderen Ländern und zum anderen um die Betonung der Gemeinsamkeiten in Sprache, Geschichte und Kultur der beiden deutschen Teilstaaten geht.

1.2.3 Vielleicht ist es auch nicht überflüssig, an dieser Stelle noch ausdrücklich zu erwähnen, daß heute zu einer Information über ein anderes Land die Darstellung des Problematischen und der kontroversen Themen gehört. Während in der vorhandenen deutschlandkundlichen Literatur, die in der

---

[3]) Vgl. hierzu: W. Siegler, „Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht, in: Beiträge zu den Sommerkursen 1970, München 1969, S. 165 ff. W. M. Rivers, Teaching Foreign-language Skills, Chicago/London 1969, S. 262 ff. R. Lado, Moderner Sprachunterricht, München 1967, S. 202 ff. L. Sparkmann (Hrsgb.), Culture in the FLES-Program, Philadelphia/New York 1966, S. 19 ff.

[4]) Löf, Mallberg, Rosenthal, Vier Länder — eine Sprache, Stockholm 1968.

Bundesrepublik speziell für Ausländer „angefertigt" worden ist, davon kaum etwas zu bemerken ist[5]), haben Politiker diese Einsicht bekräftigt. So heißt es in der Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969:

„Die Darstellung der deutschen Kultur im Ausland wird sich künftig stärker darauf richten, anderen Völkern neben den unvergänglichen Leistungen in der Vergangenheit ein Bild dessen zu vermitteln, was in dieser Zeit des Übergangs auch in Deutschland an geistiger Auseinandersetzung und fruchtbarer Unruhe tägliche Wirklichkeit ist."

2. Die Information über die deutschsprachigen Länder kann informell oder formell sein.

2.1 Die informelle Kulturkunde bzw. Deutschlandkunde ist durch die Zufälligkeit der Information, die Offenheit der Situation und die Abhängigkeit vom Informanten gekennzeichnet.

2.1.1 Eine informelle Information erfolgt überall dort, wo zufällig eine Information an einen Empfänger gelangt. Die Möglichkeiten sind so vielfältig wie unsystematisch: Zeitungsartikel, Bücher, Sendungen in Rundfunk und Fernsehen, mündliche Berichte in Vortrag und Gesprächen. Hierzu sind wohl auch die spontanen Aussagen kürzlich aus Deutschland angekommener Lehrer zu rechnen, die meist dann über Deutschland berichten, wenn sie etwas Enttäuschendes oder Bedrückendes im Gastland erlebt haben. Die Einleitung dieser Art von Information: „Aber bei uns in Deutschland . . .".

2.1.2 Bei dieser informellen Kulturkunde bzw. Deutschlandkunde ist die Situation, in die hinein sie erfolgt, insofern als offen zu bezeichnen, als der Geber nur selten seine Empfänger genau kennt und kaum jemand auf der Empfängerseite vorauszusehen vermag, welche Inhalte, welche Tendenzen diese Information enthält. Zwischen Informant und Empfänger besteht in der Regel kein langfristiges Lehrer-Lerner-Verhältnis.

2.1.3 Bei diesem Typ der Information muß der Standpunkt des Informanten einfach in Kauf genommen werden. Das schließt kritische Einstellung nicht aus, sondern fordert sie eher heraus. Welches ist die Interessenlage, welches der Erlebnisbereich, welches das ideologische Koordinatensystem der Betrachtung des Informanten? Wie hoch ist der Grad der Seriosität oder der Oberflächlichkeit beim Beobachten, Analysieren und Berichten? Alles offene Fragen bei einer informellen Information. Ihr Vorteil ist die Spontaneität, oft auch die Aktualität und das Angebot unkonventioneller Themen.

2.2 Die formelle Information über die deutschsprachigen Länder ist geplanter Teil des Deutschunterrichts. Sie ist bei aller wünschenswerten Offenheit eingebaut in ein Unterrichtsprogramm. Deswegen kommt ihr auch eine gewisse Systematik zu. In der inhaltlichen Tendenz lassen sich zwei Richtungen feststellen.

---

[5]) Vgl. Wild (Hrsgb.), Willkommen in Deutschland, Frankfurt 1971. Blohm/Köpke, Begegnung mit Deutschland, München 1968. R. Meldau, Kleines Deutschlandbuch für Ausländer, 7. verb. Auflage, München 1967.

2.2.1 Die eine Richtung ist stärker kulturhistorisch akzentuiert; ihr liegt der ästhetisch-normative Kulturbegriff zugrunde und demzufolge herrschen die literarkundliche und die geschichtliche Betrachtungsweise vor.

Bei aller Ergänzung durch eine Zivilisationskunde, die bestimmte Fakten verdeutlichen soll, die für das Begreifen der Wirklichkeit, auf die sich die Literatur bezieht, notwendig sind, ist der Blick doch mehr in die Vergangenheit gerichtet. Diese Art von Deutschlandkunde wird wohl noch an vielen Schulen betrieben. Diese Annahme beruht auf eigenen Beobachtungen und der Analyse von Aussagen auf dem Internationalen Seminar „Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht", das im März 1970 vom Goethe-Institut in München veranstaltet worden ist[6]).

2.2.2 Die Veränderungen, die der Kulturbegriff erfährt (von der Kultur mit großem K zur Kultur mit kleinem k), wirken zwangsläufig auf eine Kultur- bzw. Deutschlandkunde zurück. So kann man sagen, daß in Zukunft die Deutschlandkunde stärker sozio-kulturellen Charakter haben wird. Man wird bemüht sein, die formelle Deutschlandkunde zu aktualisieren, um einen Zugang zum Verständnis der gegenwärtigen Situation der deutschsprachigen Länder zu bieten, der dabei Geschichte und Literatur durchaus nicht ausschließt, sondern sie nur ihrer vorherrschenden Stellung entkleidet, und der bewußt den Deutschunterricht um die Sachbereiche und Aspekte einer formellen Information über die deutschsprachigen Länder erweitert.

2.3 Auch unter linguistischem Aspekt bedeutet die Einführung der formellen Information über die deutschsprachigen Länder eine Erweiterung, da der Texttyp der Informationssprache stärkere Aufmerksamkeit im Deutschunterricht findet. Dieser Texttyp ist im herkömmlichen Deutschunterricht fast gar nicht beachtet worden. Dieser Mangel ist in unserer Zeit, deren Gesicht wesentlich durch eine weltumspannende Information charakterisiert ist, nicht mehr zu verantworten. Einfacher gesagt: Ein Absolvent einer deutschen Schule muß in der Lage sein, eine normale deutsche Tageszeitung — mit gewisser Einschränkung beim Feuilleton und Wirtschaftsteil — lesen zu können.

3. Jede kulturkundliche Information richtet sich an einen Empfänger. Dieser Empfänger, sein Möglichkeits- und sein Erwartungshorizont, stellen das Bezugssystem dar, auf das sich die Information über die deutschsprachigen Länder richten muß. Mit dieser didaktischen Festlegung erfolgt zugleich die Absage an eine diffus streuende Deutschlandkunde, die sich als Selbstportrait versteht.

Der Horizont des Empfängers wird durch mehrere Faktoren bestimmt:

3.1 Das regionale Moment spielt eine Rolle, denn es ist für eine formelle Information über die deutschsprachigen Länder nicht gleichgültig, ob der Empfänger in einem europäischen Industrieland, in den USA, in Südeuropa, Lateinamerika oder einem asiatischen Land lebt. Die Nähe oder Ferne, die Art der Verbindungen und Beziehungen zu Deutschland in Vergangenheit

---

[6]) Über dieses Seminar wird demnächst eine Dokumentation im Hueber-Verlag erscheinen.

und Gegenwart, die sozio-kulturelle Lage des eigenen Landes, alles dies fließt in den regionalen Aspekt ein. So wird es deutlich, daß eine Deutschlandkunde in Frankreich anders sein muß als in Indonesien und diese wiederum unterschiedlich zu der, die in Chile oder Argentinien sinnvoll ist.

3.2 Abgrenzend wirkt auch der Interessenbereich des Empfängers, der sich oft von seiner beruflichen Tätigkeit her bestimmt. So ergeben sich unterschiedliche Interessenslagen bei Lehrern, Dolmetschern, Facharbeitern, Spezialisten, Studenten, Schülern an beruflichen Fachschulen oder an allgemeinbildenden Schulen. Die Auslandsschulen haben es mit Schülern zu tun. Aber auch bei ihnen dürfte sich kein einheitliches Bild zeigen. Für den Aufbau eines Curriculums gilt, was Siegler in seinem Bericht über das Internationale Seminar in München formuliert hat:

„Für eine entsprechende Differenzierung des Angebots an kulturkundlichen Informationen sind daher ‚Marktanalysen' und Motivationsuntersuchungen bei Studenten und Schülern wichtige Voraussetzungen" [7]).

Schülerbefragungen werden durchgeführt werden müssen, da die Diskussion über die Selektion von für diese Schülergruppe geeigneten Materialien bereits ein Stück Deutschlandkunde ist.

Allerdings muß man sich der Fragwürdigkeit solcher „Marktanalysen" bewußt bleiben, da oftmals der Interessenhorizont der Befragten nicht in Einklang steht mit dem, was nach Auffassung der für ein Curriculum Verantwortlichen an Inhalten geboten werden sollte, wie eine Schülerbefragung in England ergeben hat [8]).

---

[7]) Siegler, ebda., S. 165/166.

[8]) Zusammenfassung der Ergebnisse einer Befragung von 272 englischen Schülern beider Geschlechter zwischen 13 und 18 Jahren über Themenbereiche einer Deutschlandkunde. Die Befragung wurde von der Arbeitsgruppe Deutsch an der Universität York/England durchgeführt. Jeder Themenbereich wurde durch Beispiele erläutert; es war auch die Möglichkeit gegeben, Zusatzwünsche zu äußern.

Themenbereich	Ja-Stimmen	Nein-Stimmen	Stimmenverhältnis
Umweltbilder	255	17	+ 238
Alltagsleben Gleichaltriger	225	34	+ 191
Sitten und Feste	228	44	+ 184
Geographie	204	68	+ 136
Folklore	204	68	+ 136
Meinungen Gleichaltriger	190	60	+ 130
Kunst	173	99	+ 74
Wissenschaft und Technik	165	107	+ 58
Geschichte	156	105	+ 51
Wirtschaft	141	131	+ 10
Politik	134	138	— 4
Religion	86	186	— 100
Literatur	63	209	— 146

(unveröffentlichtes Manuskript)

Die Reihenfolge der Themenbereiche wird nicht in der ursprünglichen Ordnung wiedergegeben, sondern in der Reihenfolge der Zustimmung bzw. Ablehnung.

3.3 Der dritte Bezugspunkt in diesem Bezugssystem ist das Niveau des Sprachkönnens. Sicher ist es richtig, daß möglichst viele Informationen in authentischer Sprache an den Lerner herangetragen werden sollten. Die Informationen sind aber jeweils unter Berücksichtigung des erreichten Sprachkönnens auszuwählen.

Im Bereich der kultur- bzw. deutschlandkundlichen Information ist es durchaus nicht ausgeschlossen, einen Teil der Informationen in der Ausgangssprache der Schüler und nicht in der Zielsprache Deutsch zu geben. Hier wäre es verfehlt, einfach dem Prinzip der Einsprachigkeit folgen zu wollen, sondern es ist vielmehr abzuwägen, ob das Begreifen der Information in der Zielsprache oder nur in der Ausgangssprache gewährleistet ist[9]). Rivers weist sogar warnend darauf hin, daß z. B. der ausschließliche Gebrauch der Zielsprache bei Anwendung der sog. direkten Methode nur für den Erwerb der fremdsprachlichen Bezeichnung von kulturellen Gemeinsamkeiten sinnvoll sei; kulturelle Unterschiede würden von den Empfängern gar zu häufig als solche gar nicht recht begriffen. Dies gilt vor allem für die Eingangsstufe, wenn die Fähigkeit zur Kommunikation in der Zielsprache noch nicht genügend weit entwickelt ist[10]). Deswegen ist das Niveau des Sprachkönnens ständig zu bedenken, wenn deutschlandkundliche Inhalte ausgewählt werden.

3.4 Es dürfte einsichtig sein, daß es aufgrund der beschriebenen didaktischen Bedingtheiten nur in einem begrenzten Maße möglich ist, deutschlandkundliche Informationen zu einem festen Bestandteil eines Unterrichtsbuches zu machen. Wichtiger wird es sein, deutschlandkundliche Materialien zur Verfügung zu stellen, die der Lehrer unter Berücksichtigung der besonderen Lage seiner Schüler abrufen kann.

4. Information über die deutschsprachigen Länder im Fach Deutsch als Fremdsprache soll — immer unter Berücksichtigung des Interessenhorizonts der einzelnen Empfängergruppen — Auskunft geben über das Denken und Tun, die Werte und Unwerte, die Freuden und Sorgen, die Leistungen und Probleme, kurz über das Leben der Menschen in diesen Ländern. Wie aber kommt man zu einem Raster, der es ermöglicht, ein wenig Übersicht in die komplexen und vielfältigen Erscheinungsformen dieses Lebens zu erhalten, um auf diese Weise Anhaltspunkte für die Beschaffung geeigneter Materialien zu gewinnen? Über drei methodische Zugänge zu dieser Frage wird im folgenden kurz berichtet, auf andere in der Anmerkung nur verwiesen[11]).

---

[9]) W. Butzkamm, Aufgeklärte Einsprachigkeit, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Dortmund, 1/1971, S. 40 ff.

[10]) Rivers, ebda., S. 267. Vgl. auch Sparkman, ebda., S. 47 ff., der ausdrücklich einen Unterricht über kulturkundliche Fragen in der Ausgangs- und in der Zielsprache unterscheidet.

[11]) Vgl. hierzu: E. T. Hall, The Silent Language, New York 1959, insbesondere über primäre Mitteilungssysteme; Hilda Taba, The Anthropologie Curriculum Project, University of Georgia, Athens/Georgia o. J., insbesondere Beschreibung der 4 Ebenen einer Kulturkunde; Nelson Brooks, Language and Language Learning, 1964; alle zitiert in Sparkman, a) — S. 40/41, b) — S. 42, c) — S. 51.

4.1 Den Ausführungen zum Curriculum einer Kulturkunde im Rahmen des FLES- (Foreign Language in the Elementary School) Programms für Französisch wird die folgende Zusammenfassung vorangestellt[12]):

„Kultur als Lebensform:

Eine allgemeine Beschreibung der wichtigsten Teile des Kultursystems, das der FLES-Schüler aufnehmen sollte: Aspekte, Charakterzüge, Verhaltensmuster, psychologische Prozesse wie Anpassung, Lernen, Gewohnheiten.

Die Erziehung eines französischen Kindes: Eine Bestandsaufnahme dessen, was der FLES-Schüler über das französische Kind, seine Familie, seine Freunde, seine Gemeinde, seine Nation, deren Sitten und Gebräuche, deren Charakter und Verhalten lernt.

Kultur als Werte-Welt:

Eine allgemeine Beschreibung des gesamten sozialen Erbes der verdichteten Produktivität des Gruppenlebens, das der FLES-Schüler aufnehmen sollte.

Die Erziehung des französischen Kindes: Eine Bestandsaufnahme dessen, was der FLES-Schüler lernt über die Kunst, Literatur, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft, Technologie des französischen Volkes.

Kultur als Kommunikation:

Eine allgemeine Beschreibung der Muster oder der systematischen Organisation des Kultursystems, das der FLES-Schüler gebrauchen lernen sollte.

Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten eines französischen Kindes: Eine Bestandsaufnahme dessen, was der FLES-Schüler lernt über Gestik, Mimik, Parasprache, Phonologie, Linguistik, graphische Symbole."

4.2 A. Peck (Universität York/England)[13]) sprach in seinem Beitrag während des Internationalen Seminars in München von vier Sachgebieten aus dem gesellschaftlichen Bereich, die einer Kulturkunde zugrunde liegen müßten.

a) Beschreibung der Umwelt	Vom Briefkasten über Bahnhof, Feuerwehr, bis zu Geschäften und bis zur Landschaftsform. Ziel: Vertrautwerden mit dem Aussehen des Ziellandes und seiner Menschen.
b) Beschreibung der festgelegten Verhaltensformen	Umgangsformen, Einladungen, Feste, Familienfeiern, Verhältnis Gast—Gastgeber. Ziel: sich sittenkonform benehmen zu können.
c) Beschreibung des Einflusses der Gesellschaft auf den Menschen	Was man glauben, lieben, verteidigen, verachten, loben muß. Ziel: Register für den Lerner, um das, was er im Ausland sieht und hört, richtig zu verstehen.

[12]) Sparkman, ebda. S. 19 (Übersetzung durch Verfasser).

[13]) A. Peck ist Mitherausgeber des Unterrichtswerks für Deutsch als Fremdsprache „Vorwärts", das von der Nuffield Foundation und dem „School Council" der Universität York gefördert wird. Verlag: E. Arnold, Leeds.

d) Beschreibung der Stellung des Menschen zur Gesellschaft	Stellungnahme zu sittlichen und politischen Problemen. Ziel: Hilfe für das Verstehen der Weltanschauung von Angehörigen eines anderen Volkes.

Man geht aber bei der Arbeitsgruppe Deutsch der Nuffield Foundation an der Universität York noch einen Schritt weiter: „In York unterscheiden wir bei der Entwicklung eines Deutschkurses für Schüler zwischen vier psychologischen Aufgaben, die jeder junge Mensch vor sich hat. ... Die psychologischen Aufgaben stellen einen Inhalt für den Deutschunterricht dar und zeigen darüber hinaus, wie junge Menschen die Kultur der Gesellschaft absorbieren."

Die vier psychologischen Aufgaben sind:

Einleben in ihre Rolle in der Gesellschaft
Beziehungen zum anderen Geschlecht
Vorbereitung auf das Berufsleben
Entwicklung der Verantwortung für das eigene Verhalten[14]).

4.3 Am Anfang der FLES-Veröffentlichung von Sparkman ist ein Register zur Erfassung kulturkundlicher Materialien wiedergegeben, das einer anderen Veröffentlichung entnommen worden ist[15]).

Zur Orientierung werden hier die Hauptschlagwörter aufgeführt, denen durchschnittlich 6 bis 8 Unterbegriffe zugeordnet sind. Dies wird allerdings nur an einem Beispiel dargestellt (20 Kommunikation).

10 Orientierung
11 Bibliographie
12 Methodologie
13 Geographie
14 Humanbiologie
15 Verhaltensprozesse und Persönlichkeit
16 Demokratie
17 Geschichte und kulturelle Veränderungen
18 Gesamtkultur
19 Sprache
20 Kommunikation
- 201 Gesten und Zeichen
- 202 Übermittlung von Botschaften
- 203 Ausstreuung von Nachrichten Informationen
- 204 Presse
- 205 Post-System
- 206 Telefon und Telegraph
- 207 Radio und Fernsehen
- 208 öffentliche Meinung

21 Dokumentationsformen
22 Nahrungsbeschaffung
23 Viehzucht
24 Landwirtschaft
25 Nahrungsmittelversorgung
26 Nahrungsmittelverbrauch
27 Getränke, Drogen
28 Leder, Textilien, Kunstfasern
29 Kleidung
30 Schmuck
31 Ausbeutung von Bodenschätzen
32 Verarbeitung von Rohstoffen
33 Bauwesen
34 Wohnen

---

[14]) A. Peck, Deutsch als Fremdsprache, Arbeitspapier, York 1970, 8 Seiten, Zitat S. 5; die vier psychologischen Aufgaben vgl. S. 5—7.

[15]) Sparkman, ebda. S. 94 ff. zitiert aus: Human Relations Area Files, Inc., Outline of Cultural Materials, New Haven/Connecticut 1961.

35 Ausrüstung und Unterhaltung von Gebäuden
36 Siedlungsformen
37 Energie und Kraft
38 Chemische Industrie
39 Hauptversorgungsgüter-Industrie
40 Maschinenwesen
41 Werkzeuge und Geräte
42 Eigentum
43 Tauschwesen
44 Marktfragen
45 Finanzwesen
46 Arbeit
47 Geschäfts- und Industrieorganisation
48 Verkehr und Transport
49 Landtransport
50 Wasser- und Lufttransport
51 Lebenstandard und Gewohnheiten
52 Erholung
53 Künste
54 Unterhaltung
55 Individuen und Mobilität
56 Soziale Schichtung
57 Zwischenmenschliche Beziehungen
58 Heirat
59 Familie
60 Verwandtschaft
61 Verwandten-Gruppen
62 Gemeinde
63 Regionale Organisationsformen
64 Staat
65 Regierungsaufgaben
66 Politisches Verhalten
67 Gesetzeswesen
68 Vergehen und Sanktionen
69 Rechtswesen
70 Streitkräfte
71 Militärische Technologie
72 Kriegswesen
73 Soziale Probleme
74 Gesundheits- und Wohlfahrtswesen
75 Krankheit
76 Tod
77 Religiöse Glaubensvorstellungen
78 Religiöse Praktiken
79 Kirchliche Organisationen
80 Zahlen und Maße
81 Wissenschaft
82 Ideen über Mensch und Natur
83 Geschlechtlichkeit
84 Fortpflanzung
85 Kindheit
86 Sozialisierung
87 Erziehung
88 Jugend-, Erwachsenen-Greisenalter

Die systematische Ausarbeitung eines Fachregisters, das im vorliegenden Fall 721 Schlagwörter zählt, zeigt an, wie umfangreich der Bereich dessen sein kann, worüber informiert werden kann. Worüber informiert werden soll, ergibt sich aus der Berücksichtigung des Empfängerhorizonts und der besonderen Lage der einzelnen Klassen. Woher allerdings das Material für diese Arbeit kommen soll, bleibt vorerst eine offene Frage.

Es sei zusätzlich darauf hingewiesen, daß in eine Deutschlandkunde in Gebieten mit deutschen Siedlern auch die Geschichte und Gegenwart der dortigen deutschen Sprachgemeinschaft einbezogen werden sollte, so z. B. in Chile. Auch sollte man Stimmen von Deutschen über Gastland und Stimmen von Angehörigen dieses Landes über Deutschland möglichst in den Unterricht einbeziehen.

4.4 Die aus dem englischsprachigen Raum übernommenen Informationen und der Ansatz beim Internationalen Seminar in München machen erschreckend deutlich, daß für eine didaktisch modern konzipierte Deutschlandkunde von deutscher Seite noch kaum Voraussetzungen bestehen, da diese doch sehr wichtige Frage erst sehr spät in das Blickfeld bei den zuständigen Institutionen getreten und bisher nur unzureichend beantwortet worden ist. Die Auslandsschulen, die bislang wegen des Fehlens einer zentralen Stelle und wegen des ständigen Wechsels der Lehrkräfte keine pädagogische Beständig-

keit aufweisen konnten, haben dennoch zum Teil bereits in der Mitte der sechziger Jahre das Fach Deutschlandkunde eingeführt[16]).

5. Eine Kultur- bzw. Deutschlandkunde, deren Verständnis sich grob abzeichnet, enthält einige Aspekte, die teils für jede Kulturkunde gelten, teils ganz spezifisch auf die deutschsprachigen Länder bezogen sind. Mit ihnen hat sich in München insbesondere G. Korlén, Schweden, beschäftigt.

5.1 Die Literatur verliert die umfassende Bedeutung, die sie bislang gerade im Oberstufenunterricht oder im Studium der Germanistik hatte. Die Literatur stellt nur noch einen unter mehreren Aspekten im Rahmen einer Kulturkunde dar. Sie wird als ein Dokument der Gesamtkultur interpretiert, wobei deutlich gesehen werden muß, daß Meisterwerke sich einer kulturkundlichen Interpretation weitgehend entziehen, weil sie über den begrenzten Raum einer Kultur in einer Sprache hinausreichen. Andererseits kann Literatur durch eine lebendige Interpretation aktualisiert und als ein Stück Lebenszusammenhang empfunden werden. Im Sinne der Dokumentierung von Lebenszusammenhängen ist es durchaus zu vertreten, daß Literatur als Beleg herangezogen wird, die man sonst als zweitklassig ablehnt.

Bei aller Relativierung der Literatur sollte man sich aber auch davor bewahren, ihre Rolle gar zu sehr zu verkürzen und gar einem „Literatur-Defätismus" (Korlén) zu verfallen[17]).

5.2 Die Medien Rundfunk und Fernsehen leisten in ihrer Vielfachrolle als Anreger von Produktionen, als Selektor von angebotenen Materialien, als Verteiler von Informationen, als Träger neuer Informationsarten einen wichtigen Beitrag zur ständigen Realisierung von Kultur im weitesten Sinne des Wortes. Eine Kulturkunde muß sie und ihre Produktionen einbeziehen, denn beide Medien verfügen ja über ein großes geistiges und finanzielles Potential, wirken auf jeden Fall formend an der Gegenwartskultur mit. Es wäre unzureichend, sie lediglich als Lieferanten von interessanten Sendungen in Bild und Ton zu verstehen.

5.3 Ganz speziell auf die Deutschlandkunde bezogen sind die Aspekte, die sich aus der Teilung Deutschlands ergeben. Die Teilung ist vorhanden, unterschiedliche Entwicklungen und fundamentale Unterschiede sind vorhanden, Gemeinsamkeiten sind vorhanden; die politische Brisanz ist nicht zu leugnen. Eine umfassende und kontroverses Material vorlegende Information über die politische Schicksalsfrage Deutschlands schließt aber durchaus die eigene Stellungnahme des Informanten nicht aus. Diese Haltung verhindert, so wird gehofft, die verschleierte Ideologisierung dieses Problems, da ein Deutscher wohl kaum frei von politischer Emotion zu diesen Fragen Stellung nehmen kann. Für den ausländischen Deutschlehrer ist es wahrscheinlich

---

[16]) Vgl. Goesele/Hartung/Klemp, Begegnung mit Deutschland, Sprach- und Arbeitsbuch für das 6. Schuljahr, Santiago de Chile 1964. Verein deutscher Lehrer in Chile, Lehrpläne für die Grundschule der Deutschen Schulen in Chile, Santiago de Chile 1966, Teil über Deutschlandkunde.

[17]) Vgl. W. Ross, Acht Thesen zum internationalen Seminar über „Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht" — internes Arbeitspapier.

einfacher, mit diesem Problem fertig zu werden, so meinte man in München sehr deutlich. Nur sollte man sich dagegen wehren, daß der Begriff „innerdeutsche Querelen" in diesem Zusammenhang seinen Einzug hält[18]). Für viele Ausländer ist die deutsche Literatur durch die unterschiedlichen Entwicklungen in der Bundesrepublik und in der DDR sogar besonders interessant geworden. Der Aspekt der deutschen Teilung wird in einer Deutschlandkunde der besonderen Mühe, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, aber auch der politischen Klarheit bedürfen.

5.4 Über den Aspekt der besonderen Stellung Österreichs und der Schweiz im Rahmen einer Information über die deutschsprachigen Länder sei aus W. Sieglers mehrfach erwähntem Bericht zitiert:

„Was die Behandlung der deutschsprachigen Länder betrifft, so war man sich darin einig, daß eine gesonderte Darstellung vor allem dann angebracht ist, wenn die staatliche Gliederung und die politischen Gegebenheiten selbst Gegenstand der Kulturkunde sind. Daneben haben die Schweiz und Österreich selbstverständlich auch eine Fülle von kulturellen Eigenzügen ausgeprägt, die von Fall zu Fall entsprechend hervorzuheben und zu würdigen seien. Eine Aufspaltung des Gesamtphänomens Kultur der deutschsprachigen Länder in einzeln zu behandelnde geographische Teilbereiche empfehle sich aber dennoch nicht. Auf die Gefahr eines Rückfalls in die Typisierungen der alten Völkerpsychologie wurde hingewiesen. Andererseits würden Aussagen über die Gesamtkultur häufig viel an Schärfe und ideologischer Festlegung verlieren, wenn man sie an regionalen Sonderausprägungen exemplifiziere"[19]).

6. Jede Informationsübermittlung hat besondere Probleme, die im personalen Bereich der Vermittler und Empfänger liegen[20]). Sie erkennen heißt sicher nicht, sie überwinden, zumal es um z. T. sehr heikle Fragen geht. Aber ein wenig Einsicht ist sicher ganz hilfreich.

6.1 Kulturkunde bzw. Deutschlandkunde hat ihre interessanten Seiten und dürfte, einigermaßen geschickt aufgebaut und am Horizont des Empfängers orientiert, auch Mitarbeit auf Seiten der Schüler finden. Andererseits soll man nüchtern in Rechnung stellen, daß der Schüler zusehen muß, mit den typischen Anforderungen seiner Existenzform fertig zu werden, d. h. die Schule hat ihn dazu gebracht, utilitaristisch zu denken. Dieses utilitaristische Denken hat sehr häufig negative Auswirkungen auf Fächer vom Typ der Kulturkunde. Existenzielle Betroffenheit durch die angesprochenen Probleme dürfte bei den wenigsten Schülern hervorgerufen werden. So sind also Grenzen des Interesses und der Intensität der Beschäftigung mit den deutschsprachigen Ländern durch ausländische Schüler zu erwarten. Konsequenz: Mühe geben, aber die Lehrererwartungen nicht zu hoch ansetzen, da die deutschsprachigen Länder für die Schüler nun einmal fremde Länder sind.

---

[18]) So in dem Artikel „Die Germanistik muß sich mausern" von W. Ross, in: „Frankfurter Allgemeine Zeitung" vom 17. 4. 1970.

[19]) Siegler, ebda. S. 165.

[20]) R. Cheval, Frankreich, hat sich mit diesem Fragenkomplex in München auseinandergesetzt.

6.2 Für manche Lehrkräfte kommt in den Beziehungen zu Deutschland die Aufarbeitung traumatischer Erlebnisse hinzu (Emigration, politische Verfolgung, Kriegserlebnisse). Diese individuellen Erlebnisse machen es dem Lehrer oft selbst schwer, die gebotene sachliche Distanz einzuhalten. Wer sich mit Fragen der Deutschlandkunde befaßt, muß sich auf diesen Komplex einlassen, auch wenn er persönlich stark betroffen ist. Daß durch einen derartigen Sachverhalt der Unterricht auch atmosphärisch beeinflußt wird, ist sicherlich nicht zu vermeiden.

6.3 Neben diese individuellen Beziehungen zu Deutschland und ihre Auswirkungen auf den emotionalen Haushalt treten aber noch die Stereotypen, die bei Lehrer und Lerner wirksam sind. Cheval forderte deswegen eine „Imagologie" als Teildisziplin der Kulturkunde. Stereotypen über andere Völker sind nun einmal vorhanden, obwohl man sich in vielen Fällen dessen gar nicht bewußt ist. Vielleicht ist es auch eine Stereotype, wenn man annimmt, daß über die Deutschen besonders viele und schwerwiegende Stereotypen im Schwange sind. Es dürfte durchaus angebracht sein, derartige Stereotypen im Oberstufenunterricht zu sammeln und zu analysieren.

In einem entsprechenden Aufsatz resumiert Keller:

„Nach unseren Beobachtungen löste etwa mit 17 Jahren eine Kritik an allgemeinen Vorstellungen über fremde Länder die bis zu diesem Alter übliche unreflektierte Übernahme von Gruppenstereotypen ab. Man ist der Meinung, verallgemeinernde Urteile seien unrichtig, besitzt aber zugleich ein fest verankertes Stereotypgefüge. Aus dem sich hieraus ergebenden intellektuellen Dilemma findet der Schüler keinen ihn befriedigenden Ausweg. Wir glauben, daß der kritische Ansatz dieser Altersstufe fruchtbar gemacht werden müsse für eine Bewußtmachung der tatsächlichen sozial-psychologisch faßbaren Tatbestände, indem man den Schülern die Einsicht in den antinomischen Charakter der Urteile vermittelt. An exemplarischen Modellen müßte die Notwendigkeit von Orientierungshilfen dargestellt und zugleich auch die Einsicht vermittelt werden, daß diese Urteile vereinfachte Darstellungen der Wirklichkeit sein müssen. Darüber hinaus müßte die Bereitschaft zur kritischen Überprüfung und zur Korrektur der vorhandenen Klischees geweckt werden" [21]).

6.4 Beobachtungen des Verfassers in Schulen, auf Veranstaltungen und in Einzelgesprächen haben dazu geführt, die Deutschlehrer durch einen sehr groben typologischen Raster zu betrachten. Es scheint, daß jedem Haupttyp bestimmte rollenspezifische Eigenschaften zukommen, die sich dann in der Art der unterrichtlichen Vermittlung von Informationen über die deutschsprachigen Länder niederschlagen. Natürlich gibt es Modifikationen, Abweichungen und Mischformen wie bei jeder Typologie.

6.4.1 Ausländische Deutschlehrer, die selbst Deutsch als Fremdsprache erlernt haben; ihnen vergleichbar wären die deutschen Lehrer für Fremdsprachen.

---

[21]) G. Keller, Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozeß im kulturkundlichen Unterricht, in: Die Neueren Sprachen, Frankfurt, 4/69, S. 175 ff.

Dieser Typ tritt der innerdeutschen Problematik am unbefangensten gegenüber und sieht das Deutsche aus der Sicht des Fremden, höchstens belastet mit den Stereotypen, die in dem betreffenden Lande über Deutschland herrschen.

6.4.2 Deutschlehrer, die als Angehörige einer deutschen Sprachgemeinschaft im Ausland mit der Nationalität des betreffenden Landes zweisprachig aufgewachsen sind.

Ihr gruppentypisches Verhalten wird gekennzeichnet durch das nicht ausbalancierte Verhältnis von Identifikation und Distanz zwischen der Nationalkultur ihres Vaterlandes und der Kultur des Landes ihrer Muttersprache.

6.4.3 Deutschlehrer, die als Emigranten nach Abschluß ihrer Jugend- bzw. Studienzeit ihre Lehrtätigkeit im Ausland aufgenommen haben.

Ihre Sichtweise der deutschen Verhältnisse wird weitgehend bestimmt von der sozio-historischen Situation zum Zeitpunkt ihrer Emigration und vom individuellen Motivationskomplex ihres Weggangs.

6.4.4 Deutschlehrer, die aus der Bundesrepublik vermittelt werden.

In ihnen spiegelt sich das ganze Spektrum der gegenwärtigen deutschen geistigen Situation wider. Ihre Gefahr ist, das Eigene zu gewichtig zu nehmen und zu übersehen, daß die deutsche Kultur für ihre Schüler eine fremde Kultur darstellt.

Bei genauerem Nachgehen würden sich für jede typologische Gruppe Vorteile und Nachteile beschreiben lassen. Die Verschiedenheit sollte trotz mancher affektiver Aufladungen genutzt werden, indem man ein permanentes Gespräch führt, wo dies nur immer möglich ist. Es wird in diesem Gespräch Übereinstimmungen und Gegensätzlichkeiten geben. Das kann nur von Nutzen sein. Zum Schaden gereicht allein die Isolierung voneinander[22]).

6.5 Alle Überlegungen, die in diesem Abschnitt bislang angestellt worden sind, führen zu einigen Forderungen an das Verhalten des Lehrers[23]).

6.5.1 Rivers fordert: „Kurz, er (der Lehrer) muß eine kenntnisreiche Einsicht in die Kultur seiner Schüler haben und ein ähnliches Verständnis für die Kultur, die Teil der Sprache ist, die er lehrt“[24]). Kenntnisse beider Sprachen und Kulturen sind unabdingbare Voraussetzungen, will man eine anspruchsvolle Kulturkunde erteilen. Diese Forderung ist vor allem an die gerichtet, die als sogenannte „native speakers“ ihr Land, ihre Sprache und Kultur im Ausland vertreten.

6.5.2 Daraus leitet sich insbesondere für Deutschlehrer aus Deutschland die Forderung nach Respektierung der anderen Kultur ab. Dazu gehört auch das

---

[22]) Es wird durchaus nicht verkannt, daß es für die Isolierung der einzelnen Gruppen voneinander auch noch andere Faktoren (z. B. finanzieller Status) gibt.

[23]) Vgl. Klemp, Zum Problem des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler (II), in: Der deutsche Lehrer im Ausland, München, 5/1971, S. 113 ff.

[24]) Rivers, ebda. S. 269.

Erlernen der fremden Sprache und das Kennen der anderen Kultur, eben die Verhaltensform der „kulturellen Reziprozität". Dies erscheint in Entwicklungsländern besonders wichtig.

Hierzu noch einmal Rivers: „Er (der Lehrer) muß der Versuchung widerstehen, die Überlegenheit der einen Kultur über eine andere nachzuweisen. Er ist nicht im Klassenraum, um die Vorurteile seiner Schüler zu bestätigen, noch ihre tiefsten Überzeugungen anzugreifen. Sein Ziel sollte nicht sein, Konvertiten für das eine oder andere System zu gewinnen. Daher muß die Darbietung kulturkundlicher Materialien objektiv, analytisch und informativ sein"[25]).

6.5.3 Die letzte Forderung von Rivers muß modifiziert werden, weil sie außer acht läßt, daß es die völlige Objektivität des Einzelnen gar nicht gibt. Jeder von uns ist in irgendeiner Weise weltanschaulich, ideologisch gepolt. Er bezieht immer Stellung, artikuliert eine bestimmte Sicht, auch wenn er meint, objektiv zu sein. Und da dies ein Faktum ist, soll es auch nicht beklagt werden; es sollen lediglich Hinweise gegeben werden, wie man eventuell mit diesem speziellen Problem fertig werden kann. Der Wille hierzu ist allerdings Voraussetzung.

Der einzelne Deutschlehrer muß sich über seinen ideologischen Standort klar werden. Hat er diese Klarheit gewonnen, so ist einmal eine gewisse Distanzierung möglich. Im pädagogisch „rechten Augenblick" (Siegler) mag er mit seinen Schülern seine eigenen ideologischen Voraussetzungen und ihre Auswirkungen auf seine Art, Deutschlandkunde zu betreiben, diskutieren. Dies scheint mir pädagogisch eine Optimalform der Begegnung zwischen Schüler und Lehrer zu sein.

Kulturkunde verlangt nach Interpretation. Für die Interpretation gibt es meist verschiedene Sichtweisen. Diese Sichtweisen sollten für die Schüler deutlich werden. Das verhindert durchaus nicht, daß der Lehrer nach Klarlegung seiner ideologischen Voraussetzungen nachher Stellung bezieht und zuläßt, daß seine Schüler eine andere Stellung beziehen können.

Ein letztes wirksames Mittel, der eigenen ideologischen Bestimmtheit ein Gegengewicht entgegenzusetzen, besteht darin, authentische Texte über gegensätzliche Positionen herauszusuchen, um kontroverse Probleme auch als Kontroversen erscheinen zu lassen.

7. Die unterrichtliche Realisierung einer qualitätsvollen Information über die deutschsprachigen Länder im Unterricht wird also zu einem großen Teil davon abhängen, ob es gelingen wird, geeignete Materialien für die Deutschlandkunde zusammenzustellen und einen funktionierenden Ablaufmechanismus für die Verteilung dieses Materials zu schaffen.

7.1.1 Einen bestimmten Teil an deutschlandkundlicher Information wird jedes Unterrichtswerk, das Deutsch als Fremdsprache anbietet, enthalten. Der geglückteste Versuch, soweit man dies bis jetzt sagen kann, dürfte mit dem

---

[25]) Rivers, ebda., S. 271.

Unterrichtswerk „VORWÄRTS" vorliegen[26]). Eine wirkliche Kleinstadt, nämlich Cadolzburg in Franken, ist mit seinen Menschen und seiner Wirklichkeit Gegenstand deutschlandkundlicher Information. In der Fortsetzung wird das Leben einer wirklichen Familie in der Großstadt Hamburg in seinen tatsächlichen Bezügen beschrieben. Andere recht brauchbare und nützliche Bücher dieser Art liegen aus Schweden vor[27]). Was in der Bundesrepublik selbst erschienen ist, kann nicht recht befriedigen.

7.1.2 Obwohl man gerade in Schweden versucht hat, Einzeldarstellungen zur Deutschlandkunde herauszubringen, zeigt sich doch, daß dies nicht ganz einfach ist. Übersichten und Problemdarstellungen sind wohl möglich, sofern der Empfängerkreis eindeutig zu beschreiben ist; im vorliegenden Fall: schwedische Sekundarschüler, die Deutsch als Fremdsprache lernen.

Generell wird man sagen müssen, daß es schwierig ist, ein Deutschlandkunde-Buch zu erstellen. In München wurde sehr deutlich vor einer Gesamtdarstellung der Kultur der deutschsprachigen Länder gewarnt. Gelegentliche Einzeldarstellungen für definierbare Empfängergruppen werden auch in Zukunft sinnvoll sein.

7.1.3 Wenn man von Materialien zur Deutschlandkunde spricht, sollte man auch Zufallsfunde mit einbeziehen. Private Reiseberichte, Briefstellen, Zeitungs- und Zeitschriftenaufsätze, Buchstellen enthalten manchmal derartige Partien[28]). Aus einem Privatbericht einer Stipendiatin aus Lateinamerika, die vor Jahrzehnten aus Deutschland ausgewandert ist, über einen Aufenthalt in Deutschland im Jahre 1966 sei eine derartige Stelle zum Beleg zitiert:

„Kurzer Gesamteindruck von Deutschland — Gedrängtheit.
Städte, Dörfer, gehen ineinander über. Noch immer Wohnungsnot.
Beengte Wohnverhältnisse. Monotonie der Reihenhäuser.
Kranksein ist besonders unangenehm; Ärzte und Pflegepersonal überlastet.
Fehlen von Arbeitskräften, die vielen Gastarbeiter.
Allgemeiner Wohlstand.
Das Problem der gebrauchten Sachen, niemand will sie haben.
Wälder, alte Städte, Landschaft: so herrlich wie immer.
Sehr schöne Neubauten in den Großstädten.
Verhexende Auslagen in den Kaufhäusern.
Die enorme Auswahl in den Kaufhäusern.
Überwältigendes Kulturleben.

---

[26]) Vgl. Anmerkung 13.

[27]) Löf, Mallberg, Rosenthal, Vier Länder — eine Sprache, Stockholm 1968. Eckholm, Engh, Von Deutschland und Schweden, Stockholm 1968. Lunt, Udo fährt nach Köln, London 1969. Trobäck-Müller, Hundertmal Deutschland, Stockholm 1967. Ericsson/Eisenberg, Die grüne Welle, Stockholm 1968. R. u. B. Sellgard, So leben wir, Stockholm 1968.

[28]) So sei z. B. verwiesen auf den Roman „Hautwechsel" des Mexikaners Carlos Fuentes, wo auf den Seiten 303—305 das Erleben eines Jungen gegen Kriegsende beschrieben wird (Stuttgart 1969).

Das Eingehen der Filmindustrie, zuviel Fernsehen.
Herrliche Straßen und Autobahnen.
Ein sehr teures Deutschland.

Mir fiel auf: Menschen
Die Jahre 1933—45 sind nicht vergessen. Mißtrauen, Zurückhaltung sind noch immer bei vielen zu spüren.
Schuldgefühl lastet noch schwer.
Viele Deutsche sind sehr materialistisch.
Es wird in Deutschland reichlich viel gegessen und getrunken.
Viele Kinder und Jugendliche sind zu sehr auf sich selbst gestellt.
Leider sehr viele Jugendvergehen. Jedoch die meisten jungen Leute sind ehrlich, sympathisch, nicht verkrampft.
Alte Leute sind sehr allein und sich selbst überlassen.
Im allgemeinen zu schnelles Autofahren.
Die Deutschen verglichen mit früher, weltoffener, mehr Verständnis für fremde Denkweise."

7.1.4 Für den Interessenten sei auf folgende Informationsquellen verwiesen:

Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn,
Deutscher Akademischer Austauschdienst,
Didaktisch-methodische Materialien zum Deutschlandkundeunterricht der Lektoren an französischen Hochschulen, Paris 1969,

Gilde-Buchhandlung Carl Kayser, Bonn,
Bücher zur Deutschlandkunde, Bibliographie mit 166 Seiten, 1969.

Jährlich gibt das Goethe-Institut München eine Übersicht über Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer heraus; diese Übersicht enthält jeweils einen Teil: Deutschlandkunde.

Die Publikationen (Schrift, Bild, Ton), die INTER NATIONES herausbringt, sollten ebenfalls allen Interessenten zugänglich gemacht werden[29]).

---

[29]) Anschriften:

Bundeszentrale für politische Bildung
53 Bonn — 1
Berliner Freiheit 7

Deutscher Akademischer Austauschdienst
532 Bonn-Bad Godesberg
Kennedyallee 50

Gilde-Buchhandlung
Inh. Carl Kayser
53 Bonn — 1
Poststraße 16

Goethe-Institut
8 München — 2
Lenbachplatz 3

Inter Nationes
532 Bonn-Bad Godesberg
Kennedyallee 91

7.1.5 Aber dies ist letzten Endes nicht ausreichend. Es sollte ein zentrales Institut geben, das als Teilaufgabe das deutschlandkundliche Einzelmaterial sammelt und vervielfältigt, Übersichten über einschlägige Publikationen anfertigt, spezielle Veröffentlichungen anregt. Bei diesen Materialien geht es nicht nur um Gedrucktes, sondern auch um Ton- und Bildaufzeichnungen in den verschiedenen Formen hin bis zur Sammlung von Plakaten der unterschiedlichsten Arten. Selbstverständlich können auch Aussagen in anderen Sprachen über Deutschland gesammelt werden. Nur auf diesem Wege kann es zu einer optimalen Lösung kommen. Eine solch zentrale Informationsbank ist erforderlich, will man auf diesem Teilgebiet des Faches Deutsch als Fremdsprache entscheidend weiterkommen.

Diese Informationsbank könnte Übersichten über diese Materialien an die einzelnen Interessenten verschicken. Diese wiederum könnten dann aufgrund der gegebenen Informationen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Interessenlage geeignete Materialien abrufen und sie im Unterricht einsetzen. Es muß natürlich gesichert sein, daß der Ablauf Sammeln–Sichten–Informieren–Verteilen gut funktioniert. Es muß ebenso garantiert sein, daß in diese Sammlung auch kontroverse Materialien aufgenommen werden. Die Frage der Interpretation liegt nach wie vor beim einzelnen Lehrer.

8.1 Der Verfasser ist der Auffassung, daß dieser Beitrag eine ganze Reihe von praktischen Hinweisen enthält, die eine Art „Soforthilfe vor Ort" ermöglichen. Voraussetzung ist natürlich die Bereitschaft, auf einen Teil des Literaturunterrichts zu verzichten — Literaturunterricht ist im didaktischen Verständnis auch der Unterricht mit Lesebuchtexten im 2. Schuljahr —. Als Faustregel könnte gelten: Im Deutschunterricht sollte etwa ein Drittel der Unterrichtszeit der formellen Information über die deutschsprachigen Länder gewidmet sein, ein Drittel dem Üben von sprachlichen Fähigkeiten und ein Drittel der Literatur. Der Informationsteil des fremdsprachigen Deutschunterrichts sollte in seiner Auswahl aber nicht in das Belieben des Einzelnen gestellt werden. Eine Arbeitsgemeinschaft von Lehrkräften und Schülern, vielleicht auch mit Vertretern der Elternschaft, sollte die Themenkreise festlegen. Wenn man auf diesem speziellen Gebiet überhaupt erstmal didaktisch klarer sieht und bestimmte Entscheidungen getroffen hat, ist es nicht mehr so schwierig, sich das geeignete Material selbst zu beschaffen.

8.2.1 Dieses Material könnte entnommen werden aus der Literatur, aus Zeitungen und Zeitschriften, vielleicht auch mal aus dem Werbeteil dieser Veröffentlichungen; es könnten aber auch deutsche Lehrpläne als Material für ein Thema „Was soll ein deutscher Schüler der Altersstufe x lernen" benutzt werden. Unter diesem veränderten Aspekt werden deutsche Schulbücher wieder interessant, weil aus ihnen manches zu entnehmen ist, was an deutsche Schüler herangetragen wird.

Man sollte aber auch den Mut haben, eigene Erfahrungen einzubringen. Der deutsche Lehrer aus Deutschland könnte sich z. B. auf seine eigene Familie beziehen, um über bestimmte Sitten und Gebräuche zu informieren, aber auch über Lebensgrundsätze. Wo sich deutsche Schüler in den Klassen befinden, die erst kürzlich aus Deutschland gekommen sind, befindet sich eine

besonders geeignete Gruppe von Informanten. Für den Verfasser waren kürzlich Schüler an einer deutschen Schule in der chilenischen Provinz, die gerade einen Deutschlandbesuch hinter sich hatten, interessante, interessierte und fördernde Gesprächspartner. Ihre Beobachtungen, Reflexionen, Fragen und auch Unklarheiten hätten bei etwas Systematisierung Stoff für die Arbeit eines ganzen Jahres abgegeben.

Es sei deshalb an dieser Stelle noch ausdrücklich darauf verwiesen, daß eine Deutschlandreise, die die Schüler wirklich mit Deutschen zusammenbringt, sicherlich hinsichtlich Form und Inhalt eine besonders wirkungsvolle Realisierung — auch in den zu erwartenden negativen Eindrücken — der Information über die deutschsprachigen Länder darstellt.

8.2.2 Auf eine Möglichkeit, die bislang nur mal gedacht, aber noch nicht durchgespielt worden ist, sei zumindest aufmerksam gemacht. Eine Schule oder Gruppe von Schulen entscheidet sich für eine deutsche Stadt als Gegenstand der Deutschlandkunde. Eine Stadt von mittlerer Größe dürfte wegen der Überschaubarkeit auf der einen Seite und wegen der Vielfalt der Ereignisse auf der anderen am geeignetsten sein.

Diese Stadt würde durch Bild, Plan, Bericht und sonstiges Informations- und Werbematerial, durch Auswertung der örtlichen Presse, durch Kontakte mit Schulen und Jugendgruppen mit ihren Menschen und Problemen für den Schüler im anderen Land lebendig werden. Der Schülerbriefwechsel, der sonst so häufig vorschnell im Sande verläuft, würde hier eine sinnvolle Funktion erhalten. Besuche könnten den Höhepunkt einer derart konkretisierten Deutschlandkunde werden. Voraussetzung ist, daß der Kontakt institutionalisiert wird und ausreichend Geld für das Porto und die Zeitungsabonnements vorhanden ist. Diskussionen in der vorgeschlagenen Arbeitsgruppe oder der Lehrkräfte untereinander und Gespräche mit den Schülern würden den Interessenhorizont der Schüler deutlich machen und somit eine gute Grundlage für Fragen an die deutsche Seite abgeben.

Aus diesem Kontakt könnte Material gewonnen werden, das in seiner Breite Interessenbereiche vom 2. bis zum 12. Schuljahr abdecken kann. Selbstverständlich muß noch Zeit für die Behandlung weiterer Themen übrig bleiben, aber zweifellos würden in diesem Lebenszusammenhang viele Teilinformationen ihren optimalen Platz finden. Auch die großen nationalen Probleme spiegeln sich im Leben einer Stadt wider.

8.2.3 In einer sehr lückenhaften Liste sollen noch einige Themen aufgeführt werden, die weder auf die großen Probleme der deutschsprachigen Länder bezogen sind noch zum konventionellen Bestand einer Kulturkunde über ein anderes Land im Fremdsprachenunterricht gehören und auf die man auch nach den vorliegenden Ausführungen nicht ohne weiteres kommt, die aber vielleicht einige interessante Möglichkeiten für dieses Unterrichtsgebiet enthalten, weil auch sie sprachliche wie sachliche Informationen enthalten, die wie die Steine eines Mosaiks ihren Beitrag für das Ganze leisten.

Öffentliche Slogans
zur Förderung der Gesundheit, Sicherheit im Straßenverkehr, Aktion Gemeinsinn usw.

Öffentliche Broschüren
für die Berufsfindung, Entwicklungsdienst,
Werbung für Bundeswehr, Werbung für Wehrdienstverweigerung

Radio und Fernsehansagen

Fachsprachen in Kurzform aus verschiedenen Bereichen:
Sport
Modell-Bau
Erste Hilfe
Schönheitspflege
Kochen (Rezepte)

Gebrauchsanweisungen und Hinweise
bei Heilmitteln, Gebrauchsartikeln aller Art,
technischen Geräten

Hinweise in einer öffentlichen Telefonzelle/Straßenbahn usw.

Kataloge aller Art, insbesondere als „Buch"
Versandhauskataloge

Telefonbuch
Allgemeine Dienste,
Namen, Berufe, Straßennamen

Anzeigen in Zeitungen
Geburt, Verlobung, Hochzeit, Tod, Danksagungen usw.
Kleinanzeigen für Verkäufe
Stellengesuche – Stellenangebote

Einkaufsdialoge in den verschiedenen Geschäften.

8.3 In München hat H. Stocker im Rahmen eines Referats auf verschiedene Organisationsformen des Unterrichts in der Deutschlandkunde hingewiesen. Hier seien seine Ausführungen in etwas veränderter Form wiedergegeben:

a) *Studientag* (Alle Lehrkräfte, die in einer Klasse tätig sind, diskutieren über ein gut vorbereitetes Thema zu Beginn, in der Mitte und/oder am Ende eines Schuljahres mit den Schülern; Schülerreferate und Schülermeldungen haben Vorrang.)

b) *Arbeitsgemeinschaft* (im Rahmen sogenannter Verfügungsstunden oder nachmittags)

c) *Landheimwoche* (im Beisein mehrerer Lehrer, abseits der Großstadt, in aufgelockerter Form, mit Einsatz der verfügbaren audio-visuellen Medien, Referate und Diskussionen)

d) *Filmclub* (organisiert von der SMV, in oder außerhalb der Schule)

e) *Fachzimmer* (Bibliothek, insbesondere Nachschlagewerke, Stadtpläne, Werbeplakate [z. B. Kölner Kunst in zwei Jahrtausenden])

f) *Ausstellungen* (in und außerhalb der Schule mit besonderen Themen).

9.1 Deutschlandkundliche Informationen sollen nicht als deutsche Selbstdarstellung nach draußen gehen, sondern als ein umfassendes und freies Angebot von Informationsmaterialien, die in den verschiedenen Teilen der Welt unter Berücksichtigung der Lage der Empfängergruppen unterschied-

lich, d. h. sach- und situationsgerecht gebracht werden können. Diese Information kann und soll von einer „unbequemen Kühnheit" sein, wie Hartmut von Hentig einmal sagt, damit die originäre Information nicht verflacht wird. Sein Bild für diese Möglichkeit: „Aus Kafkas Abgründen wird ein Besinnungsaufsatz" [30]).

Die Information über die deutschsprachigen Länder als Teilbereich des Faches Deutsch als Fremdsprache könnte im dargelegten Verständnis durchaus bald realisiert werden, wenn auch zur Zeit noch eine wissenschaftliche Systematik dieses Fachbereichs fehlt.

9.2 Die Diskussion über dieses Thema beim Internationalen Seminar 1970 in München enthielt Formulierungen, die schlagwortartig die Szene erhellen, die aber kaum in schriftlichen Abhandlungen zu finden sind:

„Die Entphilologisierung und Entliterarisierung der Kulturkunde"
„Es geht nicht um kulturkundliches Jodeln!"
„Die Literatur ist zwar für die Professoren das Bequemste, nicht aber für Schüler und Studenten."

Als Abschlußbemerkung einen Satz von Pierre Bertaux, dem französischen Hölderlin-Forscher und Vorkämpfer für eine gegenwartsbezogene, politisch akzentuierte Deutschlandkunde, die in prägnanter Kürze einen der tragenden Aspekte aller kulturkundlichen Unterrichtung deutlich macht: „Kultur ist, was ich habe."

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

Das vorliegende Sonderheft gibt Anlaß für eine kurze Übersicht über die Maßnahmen, die die ZfA bisher zur Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache getroffen hat:

1. Die ZfA hat die Erstellung des Sprachkurses durch Hermann Schuh angeregt und gefördert. Das Erprobungsmanuskript mit dem dazugehörigen Ton- und Bildmaterial ist inzwischen allen Schulen zur Verfügung gestellt worden. Die Berichte über die Arbeit mit diesem neuartigen Sprachkurs sind sehr ermutigend.

   Die überarbeitete Fassung des Erprobungsmanuskripts wird etwa zu Beginn des kommenden Jahres beim Max Hueber Verlag erscheinen und den Schulen zugeschickt werden. Diese Fassung nimmt nicht mehr nur Bezug auf die spanische Sprache, sondern auch auf Englisch, Französisch und Italienisch.
   KOMM BITTE wird in Jahresstufen weitergeführt; mit dem Erscheinen von Teil II für das 1. Schuljahr kann bis Ende 1972 gerechnet werden. Einige Teilgebiete für das 1. und 2. Schuljahr wie Einführung des Schreibens in

[30]) Hartmut von Hentig, Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 405.

deutscher Sprache und Hinführung zum Lesen von deutschen Texten werden vorgezogen und von der ZfA vorab versandt.

In der gegenwärtigen Periode der Umstellung auf das Fach Deutsch als Fremdsprache ist es nach vorliegenden Erfahrungen didaktisch durchaus vertretbar, KOMM BITTE I auch im 1. und im 2. Schuljahr einzusetzen. Zwar ist KOMM BITTE I nicht für diese Schuljahre konzipiert, bietet aber einen systematischen Sprachaufbaukurs. Die Zentralstelle ist sicher, daß die Lehrer an Schulen fähig und bereit sind, diesen Kurs den besonderen Unterrichtsbedingungen in den einzelnen Klassen anzupassen. Die Hinführung zum richtigen Sprechen wäre dann auch in diesen Schuljahren gesichert. Natürlich gilt für die betroffenen Klassen, daß auch die folgenden Stufen von KOMM BITTE schuljahrsversetzt benutzt werden müssen. Dieser Mangel wiegt aber weniger schwer als das Fehlen eines systematisch aufgebauten Sprachkurses überhaupt.

2. In der Zentralstelle sind folgende Materialien erarbeitet und den Schulen zugänglich gemacht worden:

   Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache
   (bis zum 6. Schuljahr),
   H. Schuh, Gesprochenes Deutsch (vervielfältigtes Manuskript), ein Arbeitsbuch für einen aktiven Deutschunterricht,
   H. Klemp, Kleinformen der Leistungsmessung (Arbeitspapier),
   H. Schuh, Vorschläge zur Arbeit mit dem Leseheft GODO (Arbeitspapier) — dazu je ein Klassensatz des Leseheftes —,
   Übersicht über Unterrichtswerke für das Fach Deutsch als Fremdsprache.

3. Als Arbeitsmittel für die Hand des Schülers im Deutschunterricht des 3., 4. bzw. 5. Schuljahres wurden den Schulen geschickt

   H. Schuh, 2000 Wörter — und was man damit machen kann,
   J. Gradewald, Wir sind dabei (beide Verlag Hueber).

   Zwar wird hier kein aufbauender Sprachlehrgang geboten, aber es sind doch Arbeitsmittel, die den Zielen und Formen eines modernen Fremdsprachenunterrichts entsprechen. Mit diesen beiden Büchern dürfte wirksame Hilfe für diese Schuljahre geboten sein.

   Als Lesestoff sollten vorwiegend geeignete Ganzschriften benutzt werden (vgl. H. Schuh, Vorschläge zur Arbeit mit dem Leseheft GODO, Arbeitspapier der ZfA).

   Hinweise auf Arbeitsmöglichkeiten im Sachbereich „Information über die deutschsprachigen Länder" enthält dieses Sonderheft.

4. Eine Analyse des gegenwärtigen Standes der fremdsprachlichen Deutschunterrichts auf der Sekundarstufe ergibt, daß der Grad der richtigen Beherrschung der deutschen Sprache nur bei ganz wenigen Schülern befriedigend ist. Aus diesem Grund hat sich die ZfA entschlossen, die 5./6. und 7./8. Schuljahre mit Stufe 1 bzw. Stufe 2 des Unterrichtswerks VORWÄRTS zu versorgen.

   VORWÄRTS, von der Nuffield Foundation und dem School Council der Universität York beim Verlag Arnold in Leeds herausgegeben, umfaßt fünf

Jahresstufen; das Alter der Schüler in der Eingangsstufe sollte zwischen 11—13 Jahren liegen. Obwohl die didaktische Konzeption nicht genau auf die Situation in den für die Versorgung vorgesehenen Klassen zutrifft, erscheint auch hier die modifizierte Verwendung der deutschen Fassung von VORWÄRTS empfehlenswert, weil das Sprachmaterial, der Aufbau und die Arbeitsmittel eine solide Grundlage für die Unterrichtsarbeit darstellen.

Das Lehrerhandbuch und die Lehrprogramme werden in einer deutschen Fassung erscheinen. Die kurzen englischen Einführungen bei Tonbändern und Schülerarbeitsmitteln werden in deutscher Übersetzung an die Schulen geschickt mit der Empfehlung, diese kurzen Textstellen mündlich oder besser schriftlich in der Ausgangssprache der Schüler darzubieten.

Übersicht über den Aufbau dieses Werks

Stufe 1 A
Lehrerhandbuch
Schülerbuch 1

Stufe 1 B
Lehrerhandbuch
Schülerbuch 2
Wir lesen und schreiben 1
Jetzt lesen wir

Stufe 2 A
Lehrerhandbuch
Wir lesen und schreiben 2
Wir lesen und schreiben 3
8 Lesehefte

Stufe 2 B
Lehrerhandbuch
Wir lesen und schreiben 4
Wir lesen und schreiben 5

(Stufe 1 + 2 sind bereits erschienen)

Stufe 3 A
Lehrerhandbuch
Illustrierte Grammatik
Schülerheft
Magazine — Eintopf
8 Lesehefte
6 Lehrprogramme

Stufe 3 B
Illustrierte Grammatik
Schülerheft
Magazine — Eintopf
8 Lesehefte
3 Lehrprogramme
(Stufe 3 erscheint 1972)

Stufe 4 A
Schülerheft +
Illustrierte Grammatik
in einem Band
5 Lesehefte
4 Lehrprogramme

Stufe 4 B
Schülerheft +
Illustrierte Grammatik
in einem Band
4 Lesehefte
2 Lehrprogramme

Stufe 4 C
Illustrierte Grammatik
Schülerheft
4 Lesehefte
2 Lehrprogramme
(Stufe 4 erscheint Anfang 1973)

Stufe 5
Illustrierte Grammatik
Arbeitskarten
10 Lesehefte
1 Lehrprogramm
(Stufe 5 erscheint Ende 1973)

5. Die Schulen sind mit den wichtigsten Publikationen dieses Sachbereichs direkt von der ZfA versorgt worden. Bei der Ankündigung dieser Sendungen ist gebeten worden, in Konferenzen diese Fachliteratur auszuwerten und für den Deutschunterricht nutzbar zu machen. Folgende Bücher sind verschickt worden:

Mager,	Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1968
Lado,	Moderner Sprachunterricht auf wissenschaftlicher Grundlage, München 1969
Libbish,	Neue Wege im Sprachunterricht, Frankfurt 1965
Triesch, (Hrsg.)	Probleme des Deutschen als Fremdsprache, München 1968
Mues,	Sprache — Was ist das?, München 1967
de Greve/ van Passel,	Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht, München 1971
Richterich u. a.,	Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht, Heidelberg 1969
Freudenstein,	Englisch an Gesamtschulen, Handbuch zum Fremdsprachenunterricht, Berlin 1970
Kamratowski u. a.,	Informelle Fremdsprachentests für die Schulpraxis, Bielefeld/Berlin 1970
Richterich u. a.,	Techniken und Übungen zur Kontrolle im Fremdsprachenunterricht, Bielefeld/Berlin 1969
Kaufmann,	Grammatik der deutschen Grundwortarten, München 1967
Schade,	Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften, Berlin 1969
Braun/Nieder/ Schmöe,	Deutsch als Fremdsprache (I + II) mit Zusatzheften, Stuttgart versch. Jahre
Schulz/Griesbach/Lund,	Auf deutsch bitte, Teil I, München 1969
Löf/Mallberg/ Rosenthal,	Vier Länder — eine Sprache, Stockholm 1968.

Sollten einige Schulen die angegebenen Bücher nicht erhalten haben, so wird gebeten, diese Bücher in die nächste Lehrmittelanforderung der Schule aufzunehmen und von einer gesonderten Anforderung abzusehen.

6. Alle Schulen, an denen das Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, erhalten die Zeitschrift

Zielsprache Deutsch —
Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft, München.

Weitere Fachzeitschriften aus dem Bereich „Didaktik des Fremdsprachenunterrichts" werden von den Schulen nach eigener Auswahl im Rahmen der Versorgung der Auslandsschulen mit Zeitschriften durch die Zentralstelle bezogen.

In der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland", die jeder Auslandslehrer erhält, ist in den Jahren 1970 und 1971 eine Serie von Fachbeiträgen unter den folgenden Titeln erschienen:

Klemp,	Zum „Unterrichtswerk für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im spanischen Sprachraum"
Wieczerkowski,	Relative Häufigkeit syntaktischer Grundformen der deutschen Sprache bei zehnjährigen deutschen und fremdsprachigen Schülern
Freudenstein,	Hilfsmittel und didaktische Mittel im Sprachunterricht
Engel,	Die Satzbaupläne der deutschen Gegenwartssprache (I und II)
Schuh,	Zum Unterrichtswerk für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im spanischen Sprachraum (Prinzipien der Auswahl des Sprachmaterials für KOMM BITTE)
Freudenstein,	Die Funktion von Bild und Ton im audio-lingualen Grundkurs zum Unterrichtswerk KOMM BITTE
Klemp,	Zum Problem des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht mit fremdsprachigen Schülern (I und II)
Engel,	Die Stellung der Satzglieder im Deutschen (I und II)
Wieczerkowski,	Einige Probleme bei der Prädiktion des Lernerfolgs fremdsprachiger Schüler in deutschen Auslandsschulen.

7. Die laufende Überprüfung der angebotenen technischen Hilfsmittel auf ihre didaktische Wirksamkeit, ihre organisatorische Praktikabilität, ihre finanzielle Erschwinglichkeit und ihre technische Wartung führte zur Konzeption des Sprachfachraums. Dieser Spezialraum für die audio-linguale und audiovisuelle Arbeit mit der Zielsprache Deutsch soll eine Hör-Sprechanlage (HS-Anlage) mit durchschnittlich 30 Schülerarbeitsplätzen, Projektionsgeräte verschiedener Art und eine Präsenzbibliothek mit Nachschlagewerken, Lehrwerken, insbesondere Lehrprogrammen und Materialien zur Information über die deutschsprachigen Länder enthalten. In einer ersten Etappe wird in etwa 10 Schulen dieser Fachraum eingerichtet.

8. Da Unterricht ohne Lehrer nicht zu realisieren ist, wurde im Rahmen der beschränkten Möglichkeiten jede Gelegenheit genutzt, um die Lehrkräfte der Auslandsschulen in diesen speziellen Fachkomplex einzuführen. Dies geschah in Form von

   Fachkonferenzen anläßlich der Schulbesuche durch Vertreter der ZfA,

   Fortbildungsveranstaltungen an Schulen oder in einzelnen Ländern für größere Gruppen,

   Fortbildungsveranstaltungen der ZfA in der Bundesrepublik für besondere Gruppen (Kindergärtnerinnen, Stipendiaten aus Südwest- und Südafrika und Lateinamerika, Deutschlehrer aus Kanada, Lehrer für die Regierungsschulen im frankophonen Afrika).

   Die sogenannten Vorbereitungslehrgänge wurden umgestaltet. In ihnen liegt jetzt das Schwergewicht auf der Einführung in das Fach Deutsch als Fremd-

sprache. Der diesjährige Kurs wird vier Wochen dauern und auch einen Sprachkurs für Spanisch anbieten, weil damit zu rechnen ist, daß die Mehrzahl der Lehrgangsteilnehmer in Länder des spanischen Sprachraums vermittelt werden wird. Eine weitere Verbesserung dieser Lehrgänge wird angestrebt.

9. Um an den schnellen Entwicklungen auf dem Gebiete des Deutschen als Fremdsprache — vor allem in den Bereichen der Linguistik und Didaktik — teilhaben und an der kritischen Diskussion beteiligt bleiben zu können, hält die ZfA ständige Verbindung zu den folgenden Institutionen

   Institut für deutsche Sprache, Mannheim

   Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Institut, München

   Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, Marburg

   Gesellschaft für angewandte Linguistik, Stuttgart.

   Bei der Klärung der Grundlagen für die Erstellung eines Unterrichtswerks, das den besonderen Bedürfnissen der Auslandsschulen entspricht, wurde die ZfA von kompetenten Fachleuten beraten:

Ulrich Engel	Linguistik (Erforschung der deutschen Gegenwartssprache)
Reinhold Freudenstein	audio-visuelle Medien, Dokumentation über Fremdsprachenunterricht
Gerhard Kaufmann	Linguistik und Didaktik des Fachs Deutsch als Fremdsprache
Wilhelm Wieczerkowski	Psychologie der Zweisprachigkeit.

   Die institutionalisierte Gruppe der wissenschaftlichen Berater mußte aus Haushaltsgründen aufgelöst werden; die Zusammenarbeit mit den Fachleuten bleibt.

10. Bedeutsam für die Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Schulen im Ausland ist die Absicht der Kultusministerkonferenz, hier repräsentiert durch den Ausschuß für das Auslandsschulwesen, in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ein Sprachdiplom zu schaffen. Ein Ausschuß, in dem die drei Institutionen vertreten sind, ist gerade dabei, eine Prüfungsordnung zu erstellen. Er wird dabei von einer Arbeitsgruppe deutscher Lehrer in Chile unterstützt. Dieses Diplom soll drei Stufen haben.

    Eine Vorstufe des Deutschen Sprachdiploms wird an den Deutschen Schulen im Ausland in der Regel am Ende des 6. Schuljahres verliehen, sofern die für den Übergang in die Sekundarstufe nötigen Deutschkenntnisse in einer Prüfung nachgewiesen sind.

    Die erste Stufe des Deutschen Sprachdiploms — „Deutsches Sprachdiplom I" — gilt als Nachweis der Deutschkenntnisse, die an Deutschen Schulen im Ausland im allgemeinen bis zum 10. Schuljahr erworben sein sollen.

    Die zweite Stufe des Deutschen Sprachdiploms — „Deutsches Sprachdiplom II" — wird von allen deutschen Hochschulen als Nachweis der für die Aufnahme eines Studiums erforderlichen Deutschkenntnisse anerkannt.

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

18. Jahrgang Heft 12 Dezember 1971

XVIII. Jahrgang DEZEMBER 1971

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. HETTICH † und R. SCHRÖTER

Herausgeber und Schriftleiter
Studienprofessor Dr. G. Lepiorz, Rektor a. D. R. Schröter
und Oberstudiendirektor a. D. Dr. G. Scholz

INHALT DES HEFTES

Ein türkisches Lehrbuch für ein deutsches Gymnasium . . . . . W. Unger Seite 319

Einige Probleme bei der Prädiktion des Lernerfolgs fremdsprachiger Schüler in deutschen Auslandsschulen (3) . . . . . W. Wieczerkowski Seite 325

Naturwissenschaften auf deutsch? . . . . . Seite 329

Naturwissenschaftliche Fächer in der „Begegnungsschule" W. Schäfer Seite 332

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 333

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 334

Aus aller Welt . . . . . Seite 336

Buchbesprechungen . . . . . Seite 338

Zeitschriftenschau . . . . . Seite 345

Beiträge und Anfragen allgemeinen Inhalts und über höhere Schulen erbitten wir an Studienprofessor Dr. Gerhard Lepiorz, 7303 Neuhausen/F., Fliederweg 23, über Fragen der Volks- und Mittelschule an Rektor a. D. Rudolf Schröter, 4802 Halle (Westf.), Gartnischer Weg 18, zu Buchbesprechungen an Oberstudiendirektor a. D. Dr. Günther Scholz, 675 Kaiserslautern, Alex-Müller-Straße 2. Unverlangte Besprechungsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 24.— zuzüglich Versandspesen (DM —.15 je Heft); Einzelheft DM 2.50. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende. Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Ein türkisches Lehrbuch für ein deutsches Gymnasium

(Auslandslehrer als Lehrbuchautoren)

Von Walter Unger, Köln

Für auflagenstarke Lehrbücher werben Verlage, man pflegt sie in Fachzeitschriften zu besprechen, sie sind einem größeren Kreis von Fachleuten bekannt, sie werden im Unterricht verwendet, auch dann, wenn sie einer besonderen Unterrichtssituation wenig gerecht werden. Aus welcher konkreten Unterrichtsarbeit ein bestimmtes Werk entstanden ist, welcher technischen Unterrichtsverbesserung es in einem begrenzten Feld dient, an welcher besonderen Zielsetzung es sich orientiert, ist jedoch nicht immer bekannt. Die Folgen sind mitunter unbefriedigende Unterrichtsergebnisse und herbe Kritik am verwendeten Lehrbuch[1]).

Die unbefriedigende Lehrbuchsituation an deutschen Auslandsschulen und ausländischen Regierungsschulen, die in bezug auf Wochenstundenzahl und Ausgangssprache ein höchst differenziertes Bild bieten, hat eine Reihe von Auslandslehrern angeregt, geeignete Manuale für die jeweils gegebenen Unterrichtsbedingungen zu erarbeiten. Die stille Tätigkeit dieser Lehrer, die meist ohne Entgelt und ohne eine Stunde Entlastung manchmal über Jahre an einem geeigneten Unterrichtswerk arbeiten, bleibt der Öffentlichkeit nahezu unbekannt. Beschränkt auf die lokale Unterrichtssituation können die Bücher oft nur hektografiert werden und erfreuen sich daher weder lobender Besprechungen noch gar spektakulärer Auflagenziffern.

Es kann hier keine umfassende Liste dieser Arbeiten gegeben werden, mögen nur einige charakteristische Unterrichtsbücher für verschiedene Unterrichtsgebiete und verschiedene Länder erwähnt sein:

Kurt Jander, Mathematisches Hilfsbuch für türkische Kinder der Vorbereitungsstufe, 1969, Deutsche Schule Istanbul;

Gisela Burk und Heinrich Eckert, Deutsches Lehrbuch für den Anfangsunterricht, 1970, Nedjat-Oberrealschule Kabul;

Manfred Schroeder, Entwurf eines Deutsch-Lehrgangs für frankophone afrikanische Schüler, 1971, Ecole Normale Supérieure Abidjan;

Ohrtmann/Akdora/Dinler, Türkçe Öğrenelim! Türkisches Lehrbuch für ein deutsches Gymnasium, 1971, Deutsche Schule Istanbul.

---

[1]) Ein bezeichnendes Beispiel hierfür dürfte das im Diesterweg-Verlag erschienene Buch „Wir lernen Deutsch" von Mahler-Schmitt sein. Es entstand in den fünfziger Jahren aus der Unterrichtsarbeit in den Vorbereitungsklassen der Deutschen Schule Istanbul, wo elfjährige türkische Schüler mit 25 Wochenstunden (!) Deutsch auf die Einschulung in die 1. Klasse der Sekundaria vorbereitet werden. Die Einmaligkeit dieser Unterrichtssituation verbunden mit den ebenso einmaligen linguistischen Voraussetzungen, welche eine nicht-indogermanische Sprache als Ausgangssprache bedingt, sind in der Kritik an diesem Lehrbuch übersehen worden. Lehrer in Südamerika oder Westafrika, die das Buch mit nur 4 Wochenstunden benutzen, sind sich der Absurdität eines solchen pädagogischen Klimawechsels nicht bewußt.

Jedes dieser Bücher dient einem besonderen Unterrichtsziel, das an anderem Ort nicht gegeben ist. Janders „Mathematisches Hilfsbuch" bereitet türkische Schüler der Vorbereitungsklassen auf den in der Sekundaria in deutscher Sprache erteilten Mathematikunterricht vor. Burks „Deutsches Lehrbuch" trägt den besonderen Schwierigkeiten, die afghanische Schüler bei der Erlernung des Deutschen haben (lateinische Schrift, Ausgangssprache „Dari"), und der besonderen Unterrichtsorganisation des Landes (schriftliche [!] und mündliche Prüfung nach bereits 4 Monaten) Rechnung.

Schroeders „Entwurf eines Grundlehrgangs für frankophone afrikanische Schüler", der im Schuljahr 1971/72 in mehreren Klassen in der Elfenbeinküste erprobt wird, orientiert sich in den Dialogen an der sozio-kulturellen Umwelt der Schüler (afrikanischer Rahmen) und ist von daher motivierender als jeder andere vergleichbare Lehrgang, mit dem z. Z. in Westafrika gearbeitet wird.

Eine Sonderstellung nimmt zweifellos das hier näher zu besprechende Lehrbuch der türkischen Sprache von OStR Dr. Fritz Ohrtmann und seinen türkischen Kolleginnen Lâmia Akdora und Gökşin Dinler „Türkçe Öğrenelim! Türkisches Lehrbuch für ein deutsches Gymnasium" ein. Es entstand zunächst aus einer Notsituation. Bis zum Jahre 1968 mußten alle deutschen Schüler der Deutschen Schule Istanbul nach den Bestimmungen des türkischen Erziehungsministeriums am türkischen Literatur- und Aufsatzunterricht sowie am Unterricht in türkischer Geschichte und Erdkunde teilnehmen.

Von der erfolgreichen Teilnahme an diesem Unterricht hingen die Versetzungen und das Bestehen der Reifeprüfung ab. Für eine große Zahl von Schülern, deren Eltern nur für eine begrenzte Zeit nach Istanbul gekommen waren, bedeutete das, daß sie erst einmal die türkische Sprache erlernen mußten. Ein geeignetes Lehrbuch war nicht vorhanden[2]), der Erfolg ließ zu wünschen übrig. Unter diesen Voraussetzungen begannen Dr. Ohrtmann und seine Mitarbeiterinnen 1967 mit der Arbeit an einem geeigneten Lehrbuch.

Die Autoren sahen sich verschiedenen Schwierigkeiten gegenüber: Das Alter der Schüler, die mit dem Türkischunterricht beginnen, liegt zwischen 12 und 16 Jahren. Die Lehrkräfte, die an der Deutschen Schule den Türkischunterricht erteilen, können nicht alle Deutsch. Vor allem aber gab es keinerlei Modell, an das man sich hätte anlehnen können, so mußten Aufbau des Buches, Methode, Auswahl und Reihenfolge des Stoffes völlig neu konzipiert werden.

Vorhandene Lehrbücher des Türkischen, wie das am meisten benutzte von Jansky[3]), konnten nicht als Vorbild dienen. Jansky schreibt selbst in seinem Vorwort zur 2. Auflage 1954: „Das Buch wendet sich an ernst strebende Erwachsene und nicht an unreife Schulkinder ohne Selbstkontrolle." Eine Anlehnung an Aufbau und Methode moderner Lehrgänge der europäischen Schulsprachen konnte aufgrund der ganz anderen Struktur des Türkischen nur bedingt erfolgen. Es mußte eine Synthese gefunden werden zwischen der Zielsetzung, eine lebende,

[2]) Wie empfindlich die Lehrbuchlücke war, geht daraus hervor, daß das türkische Erziehungsministerium schon im Jahre 1938 in einem Runderlaß die für notwendig befundene Schaffung eines solchen Lehrbuchs in Aussicht stellte. Das Versprechen wurde jedoch nie eingelöst.

[3]) Herbert Jansky, Lehrbuch der Türkischen Sprache, Wien 1942.

gesprochene Sprache zu vermitteln, und der eigentümlich starren systematischen Struktur des Türkischen.

Jansky begründet in seinem Vorwort zur 1. Auflage das Fehlen von Gesprächsübungen und zusammenhängenden Lesestücken folgendermaßen: „Der Bau und der Geist des Türkischen ist dem des Deutschen und der indogermanischen Sprachen überhaupt viel zu fremd, als daß ohne gründliche Kenntnis jeder einzelnen grammatikalischen und syntaktischen Institution auch nur das allereinfachste Gespräch geführt, auch nur der allerleichteste Text mit wirklichem Verständnis gelesen werden könnte. ... (Konversation und Lektüre sind daher) ein völlig nutzloser Zeitverlust und bedeutet etwa soviel, als wollte man einem Hungrigen statt Brot Kaviar vorsetzen." Wie hart dieses „Brot" ist, vermag eigentlich nur der zu ermessen, der es essen muß oder möchte. Möge jedoch die kurze Skizzierung einiger spezifischer Strukturen verdeutlichen, wie fremd und schwierig das Türkische dem Sprachstrukturbewußtsein eines Lernenden erscheinen muß, der von einer indogermanischen Ausgangssprache kommt.

Relativ leicht erscheint zunächst:

Die Schrift ist fast phonetisch (lateinische Buchstaben lösten erst 1928 die bis dahin verwendeten arabischen Schriftzeichen ab); es gibt weder Artikel noch eine grammatische Unterscheidung des Geschlechts bei Nomen, Pronomen, Adjektiven und Partizipien; es fehlt eine Adjektivflexion; die Wortstellung ist im allgemeinen starr; die Morphologie ist von systematischer Regelmäßigkeit; die in indogermanischen Sprachen mehr oder weniger starken Unregelmäßigkeiten der Nomen- und Verbflexion fehlen; das Türkische kennt fast keine Ausnahmen.

Als ungewohnt und schwer stellen sich dar:

Die Assimilierung des Wortschatzes, der mit Ausnahme von Fremdwörtern aus europäischen Sprachen (vornehmlich aus dem Französischen) keine Assoziationen zu indogermanischen Sprachen ermöglicht; eine Fülle von Morphemen zur Bildung von substantivischen Verbindungen, von Verbformen und von Satzgliedern, die im Deutschen durch Nebensätze ausgedrückt werden; die Reihenfolge verschiedenster Morpheme und die damit erzielte Verdichtung eines Sachverhalts in einem Wort, für das im Deutschen unter Umständen 5—8 Wörter zu Hilfe genommen werden müssen; die Vokalharmonisierung[4]) der Morpheme; die Aussprache, Betonung und Automatisierung solcher schwerfällig erscheinenden Wortstrukturen.

Zum Wortschatz

Eine Anzahl türkischer Wörter ist einsilbig und nur durch ein Phonem unterschieden. Beispielsweise ergibt eine Reihe von Vokal plus — n Substantive völlig verschiedener Bedeutung: an (Augenblick) — en (Breite) — in (Höhle eines Tieres) — on (zehn) — un (Mehl) — ön (Vorderseite) — ün (Ruhm, Ehre); desgleichen Vokal plus — t: at (Pferd) — et (Fleisch) — it (Schuft, Hund) — ot (Gras) — ut (Musikinstrument) — öt (Galle) usw.

[4]) In echt türkischen Wörtern können nach bestimmten Gesetzen nur Vokale gleicher Art (entweder nur palatale oder nur velare) auftreten. Die an die Wortstämme tretenden Morpheme gleichen sich dem letzten vorangehenden Vokal des Wortes an.

Schwierig zu assimilieren sind ähnlich klingende, phonematisch als sogenannte Minimalpaare anzusehende Wörter wie: cam (sprich dscham) — çam (tsch) — şam (sch) — zam (stimmhaftes -s-); ebenso can — şan — zan; ham — han; dam — tam. Für den Anfänger hörend schwer zu unterscheiden sind auch zwei- und mehrsilbige Wörter, die der Vokalharmonie folgen: delmek — tellemek — tekerlek; emek — etmek — ekmek — ermek — esmek — melek; gelmek — gülmek; girmek — görmek und viele andere.

Zur Morphologie

„evlerimizdekiler" bedeutet: (diejenigen,) die sich in unseren Häusern befinden (oder je nach Zeitstufe des Prädikats befanden, befunden haben, befinden werden usw.) oder wörtlicher: die sich in unseren Häusern Befindlichen. Wenigstens 6, je nach Ausdruck und Zeitstufe bis zu 8 Wörtern müssen im Deutschen herangezogen werden, um den Sachverhalt dieses einen türkischen Wortes wiederzugeben. Es handelt sich hierbei nicht etwa um verschiedene Wörter oder Silben, die nur zusammengeschrieben sind, das Wort ist vielmehr eine Struktureinheit, auch phonetisch, in der die einzelnen Morpheme ihre Bedeutung erst realisieren. Abgetrennt von der Einheit verliert jedes Morphem seine Existenz.

ev: Nomen mit der Bedeutung „Haus"

-ler: Morphem zur Pluralbildung von Nomen, Pronomen und Verben: „Häuser"

-im: Morphem zur Kennzeichnung des Besitzers in der 1. Person Singular: „meine Häuser"

-iz: Morphem für den Plural des Morphems „-im": „unsere Häuser"

-de: Morphem zur Bildung des Lokativs (wo?) oder des Zeitpunkts (wann?): „in unseren Häusern"

-ki: Morphem für die Zugehörigkeit oder für die Aussage, daß sich Personen oder Sachen dort befinden: „der, die oder das sich in unseren Häusern Befindende"

-ler: Morphem zur Pluralbildung (siehe oben; hier von „-ki"): „die sich in unseren Häusern Befindenden"

Die Hauptschwierigkeit bei der Erlernung des Türkischen als gesprochener Sprache liegt jedoch in Bildung und Gebrauch von Verbformen. Das Türkische kennt weder Hilfsverben (keine zusammengesetzten Zeiten, keine Modalverben) noch Nebensätze[5]).

Eine verwirrende Fülle von Morphemen dient zur Bezeichnung differenzierter Zeitstufen und deren Aspekte (punktuell, habituell, narrativ), der Mitteilungsperspektiven (Mitteilung eines Dritten, Irrealität, Möglichkeit und Unmöglichkeit, Befehl, Erlaubnis, Können, Wunsch, Zwang, Veranlassung u. a.), des Genus in allen Aspekten und Perspektiven. Morpheme dienen aber auch zur Bildung von temporalen, kausalen, finalen, konditionalen, konzessiven, subjektiven und ob-

[5]) Einige unseren Nebensätzen ähnelnde Bildungen sind Einfluß des Iranischen und gelten als schlechtes Türkisch.

jektiven Verhältnissen, die im Deutschen nur mit Hilfe von Glied- oder Nebensätzen ausgedrückt werden können.

Zur Verdeutlichung einige Beispiele:

1. „gelebilecekmişsiniz" heißt: Ihr werdet kommen können, wie ich (von anderen) gehört habe, oder: man sagt (hat gesagt), daß ihr kommen könnt.

gel: Stamm des Verbs gelmek: „kommen"
gele: Nominalerweiterung des Stamms: „das Kommen"
bil: Morphem zum Ausdruck der Möglichkeit: „das Kommen-können, die Möglichkeit zu kommen"
-ecek Morphem zur Bildung der Zukunft: „das Kommen-können-werden"
-miş: Morphem zur Kennzeichnung, daß die Information von einem Dritten stammt: „Man sagt das (oder sein) Kommen-können-werden"
-sin: Morphem für die 2. Person Singular „du"
-iz: Morphem für den Plural von „-sin": „ihr"

2. „geldiğimde" heißt: Wenn ich komme, oder (je nach Zeitstufe des Prädikats) als ich kam; wörtlich: zum Zeitpunkt meines Kommens

gel: Stamm des Verbs „kommen"
-dik: (hier intervokalisch assimiliert zu -diğ-) Nominalmorphem: „das Kommen"
-im: Morphem für die 1. Person Singular: „mein Kommen"
-de: Morphem zur Bildung des Lokativs (s. o.) oder des Zeitpunkts: „zum Zeitpunkt meines Kommens"

3. „Söylediklerimi unutma!" heißt: Vergiß nicht, was ich dir alles gesagt habe! wörtlich: Das von mir alles Gesagte vergiß nicht!

söyle: Stamm des Verbs söylemek: „sagen"
-dik: Nominalmorphem (s. o.): „das Sagen"
-ler: Pluralmorphem: „das viele Sagen"
-im: Morphem für die 1. Person Singular: „mein viel (alles) Sagen"
-i: Morphem zur Kennzeichnung des bestimmten direkten Objekts
unut: Imperativ (u. Stamm) des Verbs unutmak: „vergessen"
-ma: Negationsmorphem

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, einen Eindruck von der anderen Struktur des Türkischen zu vermitteln. Sei nur noch erwähnt, daß manche Morpheme nicht nur der Bildung von Verbstrukturen dienen, sondern auch an Substantive und Adjektive treten können, womit in einer Strukturworteinheit ein Satz mit Subjekt und Prädikat gebildet werden kann: „öğretmenmiş": er soll Lehrer sein; „güzelmiş": er (sie, es) soll schön sein, (man sagt, daß er Lehrer [daß er, sie, es schön] ist).

Die schon erwähnten Schwierigkeiten, Gesichtspunkte einer modernen Sprachvermittlung mit der Systematik der Zielsprache in Einklang zu bringen, wurden durch ein Ereignis vermehrt, das die Autoren zwang, als das Buch schon zur Hälfte fertig war, die begonnene Arbeit von Grund auf umzuschreiben. 1968

erhielten alle deutschen Schüler den Gastschülerstatus und waren damit von der Belastung des Unterrichts in türkischer Sprache befreit. Türkisch wurde vom Pflichtfach mit 8 Wochenstunden zum fakultativen Fach mit nunmehr 3—4 Wochenstunden, das Lehrbuch mußte dieser veränderten Situation in bezug auf die zur Verfügung stehende Zeit und die neue Zielsetzung angepaßt werden.

Der Lehrgang umfaßt 36 Lektionen mit über 400 Seiten im Format DIN A 4 (hektografiert). Jede Lektion ist unterteilt in ein Lesestück oder einen Dialog, Zusatzdialoge oder Informationen (die oft mit schlichten, aber treffenden Strichzeichnungen humorvoll illustriert sind), grammatische Erläuterungen in türkischer Sprache (die Lehrer sind „native speakers"), einen umfassenden Übungsteil, ein türkisch-deutsches Wörterverzeichnis und eine kurze Zusammenfassung der behandelten Grammatik in deutscher Sprache. Übersetzungsübungen gibt es nicht. Der Anhang umfaßt ein alphabetisches Wörterverzeichnis (ca. 2000 Einheiten), einen Index zur Grammatik und einen besonderen Anhang der wichtigsten Verbmorpheme in der 3. Person Singular unter Angabe der Lektion, in der sie behandelt werden.

Nach Anlage des Buches und Sprachzugehörigkeit der Lehrer ist die direkte Methode zwingend. Die phonetische Darstellung kommt zu kurz oder ist so gut wie nicht vorhanden. Darauf konnte jedoch verzichtet werden, da die Schüler in türkischsprachiger Umwelt leben und die Unterrichtsstunde durch die tägliche Hörpraxis einzigartige Ergänzung erfährt (ca. 90 % der Schüler der Deutschen Schule Istanbul sind Türken, die Umgangssprache auf dem Schulhof ist vorwiegend Türkisch) [6]).

Der Inhalt der Lesestücke und Dialoge veranschaulicht die Umwelt, mit der die Schüler täglich in der Schule, auf dem Schulweg, in der Familie, in der Stadt, im Geschäft und in den Ausflugsgebieten in und um Istanbul konfrontiert sind, und sie sind von daher jugendpsychologisch motivierend. Die Texte wurden für das Lehrbuch eigens erdacht und sind an der Erweiterung des Grundwortschatzes sowie der grammatischen Progression orientiert, ohne daß sie künstlich wirken. Die Sprache der Lesetexte und Dialoge ist die Umgangssprache der Istanbuler Bevölkerung. Von Beginn an lernen die Schüler Redewendungen, die zur Führung eines Gesprächs unerläßlich sind. Oft haben diese Wendungen keine Entsprechungen im Deutschen und führen damit auch in fremde und nicht immer verständliche Formen zwischenmenschlichen Verhaltens ein [7]).

Im letzten Drittel des Lehrgangs, das etwa im dritten Lernjahr behandelt wird, treten Sachtexte hinzu, die die Schüler mit der Geschichte der Stadt, des Volkes, mit religiösen Festen, Spielen usw. bekannt machen.

---

[6]) Das Fehlen einer eingehenden phonetischen Darstellung läßt allerdings zweifelhaft erscheinen, ob das Lehrbuch auch für Erwachsene zum Selbstunterricht geeignet ist, wie der Verfasser im Vorwort meint.

[7]) So ist es z. B. unerläßlich, wenn sich jemand selbst heruntersetzt (etwa: Ach, ich Idiot!), mit der Formel „estağfurullah" den sich selbst Demütigenden wieder aufzurichten. Stößt jemandem Widriges zu, so tröstet man ihn mit der Wendung „geçmiş olsun!" (Es möge vergangen sein!). Tut jemand eine Arbeit, so wünscht der Vorübergehende, auch wenn er ein Fremder ist, „kolay gelsin!" (Es soll oder möge leicht kommen!).

Die grammatische Progression ergibt sich aus der in den Beispielen gezeigten Systematik der Sprache. Um die Morpheme einer nominalen Verbform, die einem deutschen Nebensatz entspricht, einzuführen, müssen die Morpheme der Substantiv-, Possessiv- und Objektverbindungen bekannt sein, ohne die solche Verbformen kaum vorstellbar sind.

Der problematischste Teil des Lehrgangs sind die Übungen. Sie sind reichlich und differenziert. Es gibt Substitutions-, Transformations- und Einsetzübungen, Übungen zur Satzbildung und zur Verknüpfung zweier Sachverhalte, es gibt Pattern-Übungen. Allerdings müßte bei letzteren der Lehrer selbst viel dazugeben, um schwierige Struktureinheiten durch Drill zu automatisieren. Die Aufnahme solcher Pattern-Reihen hätte aber wohl den ohnehin großen Umfang des Lehrgangs gesprengt.

Eine Drucklegung des Werkes scheint wenig aussichtsreich, da die Zahl derer, die es benützen, gering bleiben wird. Das ist besonders bedauerlich, da hier ein Buch vorliegt, das zwar nur auf kleinem Raum nützlich sein kann, aber in seiner Art das erste moderne türkische Lehrbuch darstellt, nach dem die Sprache auch als gesprochene Sprache gelehrt wird.

Es wäre den Autoren eine Drucklegung auch deshalb zu gönnen, weil sie mit seltenem Engagement, ohne Bezahlung, ohne Entlastung bei ihrer täglichen Arbeit, von der Konzeption des Buches über die Zeichnungen bis zum Schreiben der Matrizen keinerlei Hilfe von irgendeiner Seite erfahren haben.

Einige Probleme bei der Prädiktion des Lernerfolgs fremdsprachiger Schüler in deutschen Auslandsschulen (3)

Von Dr. Wilhelm Wieczerkowski, Hamburg

3. Folgerungen

3.1. Grenzen für die derzeitige Anwendung von Tests in Auslandsschulen. Für die besondere sprachliche Situation der Auslandsschule geeignete Verfahren sind bisher *nicht* entwickelt worden. Die hier bestehende Lücke durch Tests auszufüllen, die für deutsche Populationen konstruiert wurden, ist jedoch, wie oben darzulegen war, infolge der Kulturabhängigkeit von Tests und der Nicht-Übertragbarkeit von Gültigkeitskriterien nicht zulässig. Von daher verstehen sich Begrenzungen bei der Verwendung psychologischer Tests von selbst.

Darüber hinaus bleibt bei einer eventuellen Neuentwicklung objektiver Verfahren allerdings auch zu beachten, daß die Nutzung von Informationen, die durch einen Test gewonnen werden, immer eng an die pädagogische Konzeption der Schule geknüpft ist.

Entspricht es etwa der pädagogischen Konzeption, möglichst nur hochbegabte Schüler in den Bildungsgang der Auslandsschule einzuschleusen, so werden jeweils die prognostischen Möglichkeiten eines Tests im Vordergrund stehen.

Solche Möglichkeiten können aber immer nur an den Folgen im bestehenden Schulsystem validiert werden, die nicht allein durch das Begabungspotential des einzelnen zu

erklären sind, sondern nicht zuletzt auch von extra-intellektuellen Faktoren wie der Bereitschaft des Schülers abhängen, sich sozial selektiven Verhaltensnormen unterzuordnen, d. h. von *kultur- und schichtenabhängigen Verhaltensbereitschaften.*

In jeden Versuch, Ausleseverfahren zu perfektionieren, gehen darum infolge der engen Abhängigkeit der prognostischen Gültigkeit eines Tests von den jeweils bestehenden schulischen Normen unausweichlich Tendenzen ein, die allen Reformbestrebungen (vgl. *Onnen,* 1970) entgegengerichtet sind:

Die Frage, die sich stellt und die zu lösen ist, heißt dann nämlich nicht, welche schulischen Organisationsmodelle und welche Methoden effektiv für die Erreichung unterrichtlicher Ziele sind, sondern welche Schüler unter den bestehenden Bedingungen am ehesten den Anforderungen der Schule gerecht werden.

Daß eine Selektion von Kindern nach den gegenwärtigen Bedingungen bisher nicht sonderlich erfolgreich verlaufen ist, drückt sich in dem vielfach geäußerten Unbehagen über die Ineffizienz der Auslandsschule und in Eindrücken wie diesem aus, daß in den Deutschen Schulen „mehr als genug mittelmäßige Schüler" (*Ullmann,* 1970) die Schulbank drücken.

Bedenkt man aber, wie die neueren Ergebnisse der Forschung nahelegen, daß die intellektuelle Tüchtigkeit nicht aus dem Konzept eines statischen Persönlichkeitsmodells voll begreiflich wird, sondern das Ergebnis eines komplexeren, dynamischen Geschehens ist, das durch die Einflüsse der Schule bedeutsam modifiziert wird, so treten konsequenterweise überwiegend prognostische Fragestellungen zugunsten von *diagnostischen zurück,* wobei die pädagogische Lösung darin besteht, „während einer längeren Beobachtungs- und Anregungsphase häufig Eignungs- und Leistungstests einzusetzen, um den Lernerfolg zu bestimmen und nach individuellen Voraussetzungen zu interpretieren" (*Ingenkamp,* 1969, S. 424).

3.2. Maßnahmendiagnosen statt langfristiger Leistungsprognosen. Selbst durch verfeinerte Auslesemethoden lassen sich künftige Ereignisse, die wie die intellektuelle Kapazität auf die einem Kinde im Verlauf seiner Schulzeit möglichen unterrichtlichen Erfolge einwirken, nicht in exakter Weise vorausberechnen. Langfristige Prognosen sind darum, was die als geeignet eingestuften Schüler angeht, mit einem Entscheidungsrisiko behaftet, das um so höher ist, je früher eine Auswahl getroffen wird.

Zwar lassen sich größere Belastungen und schulische Leistungsschwierigkeiten mit einiger Sicherheit vorhersehen, wenn das Begabungspotential nur gering ist; doch ist umgekehrt eine höhere Begabung keine hinreichende Bedingung für den künftigen schulischen Erfolg.

Dementsprechend ist das eigentliche Ziel einer frühen Auslese nicht so sehr, *hochbegabten* Schülern den Zugang vor den schwächer begabten zu ermöglichen, sondern *gute* Schüler auszuwählen, d. h. solche, die den schulischen Anforderungen, aus welchen Gründen auch immer, keine unüberwindlichen Lernwiderstände entgegensetzen.

Relativ unabhängig aber vom Begabungsniveau entstehen solche Lernwiderstände, wenn die Lernvoraussetzungen nicht in Einklang stehen mit den sprachlichen Anforderungen und den unterrichtlichen Maßnahmen.

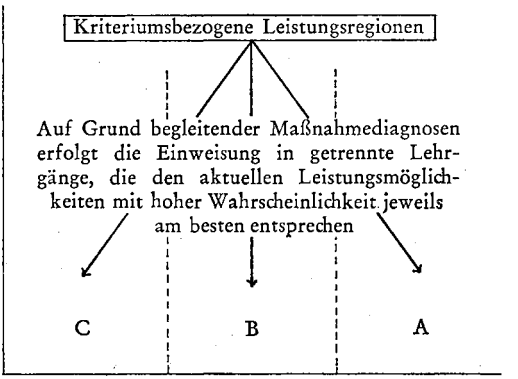
Unterschiedliche Erfahrungen im Verlauf des Unterrichts bedingen in der Auslandsschule vermutlich weitaus mehr als in sprachlich homogeneren Schulen, daß sich das Spektrum der Lernvoraussetzungen schon bald in einer Weise spreizt, die eine einheitliche informative Strategie bei gleichen Lernangeboten im Grunde nicht zuläßt.

Begabungsselektionen vor Eintritt in die Schule sind darum keine Lösung des Problems, eine effiziente Erhöhung des Leistungsstandards der Auslandsschule zu erreichen, wie das verschiedentlich angenommen worden ist (vgl. *Moritz*, 1959).

Erkennt man an, daß die Leistungsgüte eines Schülers stets nur in Relation zu den Lernangeboten und schulischen Anforderungen zu setzen ist, und ferner, daß es im wohlverstandenen Interesse des Schülers (und der kulturellen Wirksamkeit der Auslandsschule) ist, im Unterricht nach dem *Prinzip der optimalen Passung* zu verfahren, d. h. Lernziele und Lernstrategien daraufhin zu überprüfen, ob sie den individuellen Besonderheiten angemessen sind, so kann die pädagogische Lösung nur heißen, immer wieder objektive Prüfverfahren einzusetzen, die das Bedingungsgefüge einer aktualisierbaren Leistung aufdecken, und differentielle unterrichtliche Maßnahmen ins Auge zu fassen.

Mit anderen Worten: Es ist dann nötig, den globaleren Eignungsbegriff (der für die unterrichtliche Praxis der deutschen Auslandsschule sowieso mit vagen Vorstellungen besetzt ist) aufzugeben und eine flexiblere Betrachtungsweise anzulegen, die der Gastrolle einer deutschen Auslandsschule und der ihr möglichen Einwirkung auf den Schüler in einem differenzierten einheimischen Schulsystem, zu dem sie notgedrungen, zumindest in den Augen der Schüler, in Konkurrenz tritt, angemessen ist.

Im Gegensatz zur Selektion (s. o.) vermeidet die *Einweisung* auf Grund von *unterrichtsbegleitenden* Maßnahmendiagnosen die Problematik der einmaligen langfristigen Leistungsprognose. Entscheidungen über Einweisungen erfolgen entsprechend dem nachstehenden Schema:



Einweisungen ähnlicher Art werden bereits seit langem vorgenommen, etwa wenn über den Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums bzw. über den Verbleib in der Hauptschule entschieden wird. Von den Selektionen sind sie indessen zumeist nicht im stärkeren Maße unterschieden, da im allgemeinen nur eine nachträgliche Korrektur von „oben" nach „unten" erfolgt (A→B→C).

Schulbegleitende Maßnahmendiagnosen sind demgegenüber nur sinnvoll, wenn an den entscheidenden „Weichenstellungen" des Bildungsgangs auch die umgekehrten Übergänge ermöglicht werden (A←→B←→C).

3.3. Konsequenzen für die Organisation der deutschen Auslandsschule. Wie deutlich zu machen war, können langfristige Leistungsprognosen in frühen Ausleseverfahren nicht in erwünschter Weise dazu beitragen, nur jenen Schülern den Zugang zu ermöglichen, die den bestehenden unterrichtlichen Anforderungen künftig voll gerecht werden. Frühe Eignungsnachweise sind daher kein adäquates Mittel, den Leistungsstandard zu erhöhen und die Ausfall- und Abgangsquote wesentlich zu verringern.

Den hohen Schwund an Schülern, der für die Auslandsschule charakteristisch ist, allein auf eine nicht hinreichende Eignung zurückzuführen, hieße an der Wirklichkeit vorbeisehen: Nicht ausschließlich mangelnde Begabungen, sondern auch sehr wahrscheinlich die mit den geänderten Umweltbedingungen nicht mehr voll in Einklang zu bringenden tradierten Unterrichtsziele sind dafür verantwortlich, daß eine größere Zahl von Auslandsschülern offensichtlich während einer längeren Zeit überfordert wird und schließlich vor Abschluß des Bildungsgangs die Auslandsschule verläßt.

Sieht man es als richtig an, daß die Wirksamkeit der deutschen Auslandsschule, die in jüngerer Zeit wiederholt einer kritischen Würdigung unterzogen worden ist (z. B. von *Onnen,* 1969, 1970), nicht zuerst daran zu messen ist, ob sie einigen Schülern einen intensiven Zugang zur deutschen Sprache und Kultur öffnen, sondern namentlich, inwieweit sie in vielen ein „Wir-Bewußtsein" und ein Verständnis für andere wecken konnte, dann ist jeder Schüler, der die Auslandsschule vorzeitig verläßt, ein Ärgernis und ein Hinweis auf einen mangelnden Erfolg der unterrichtlichen Intentionen.

Änderungen des unbefriedigenden Sachverhalts im Sinne der oben angedeuteten Maßnahmendiagnose setzen eine Differenzierung der Lernziele und damit eine Organisationsform der Auslandsschule (etwa als Gesamtschule mit einem Angebot unterschiedlicher Ausbildungsgänge) voraus, die heute noch nicht besteht.

Eine solche Forderung mag gegenwärtig noch utopisch anmuten und dem Selbstverständnis der deutschen Auslandsschule widerstreben. Jedoch kann sich eine kostenintensive Einrichtung wie die Auslandsschule nicht der Überprüfung entziehen, ob ihre Lernziele gerechtfertigt und ob die genutzten Methoden und Organisationsmodelle noch der Erreichung ihrer Ziele dienlich sind.

Die positiven Leistungen und nachhaltigen Wirkungen der deutschen Auslandsschule in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten sind unbestreitbar. Darüber darf jedoch nicht aus dem Blick verloren werden, daß Entwicklungen über die bestehenden Organisationsformen hinausführen können und die Schulen an Wirksamkeit verlieren, wenn sie zu starr an tradierten Mustern festhalten.

Literatur

Carroll, J. B.: Use of the Modern Language Aptitude Test in secondary schools. Yearbook Nat. Council Meas. used in Educ., 1959, 16, 155–159.

— The prediction of success in intensive language training. In: R. Glaser (Hrsg.), Training research and education. Pittsburgh, 1962, 87—136.

Carroll, J. B. & Sapon, S. M.: Manual. Modern Language Aptitude Test. New York 1959.

Correll, W. & Ingenkamp, K. (Bearbeiter): Fremdsprachen-Eignungstest für die Unterstufe, FTU 4—6. Weinheim 1965.

Guilford, J. P.: Fundamental statistics in psychology and education. New York 1965.

Holzkamp, C. & Parey, E.: Untersuchung zur Validierung des Fremdsprachen-Eignungstests für die Unterstufe, FTU 4—6. Der Schulpsychologe, 1966, 3.

Ingenkamp, K.: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, 407—431.

Memorandum des Auswärtigen Amtes an den Haushaltsausschuß des Bundestages über die Tätigkeit der Bundesrepublik auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens. DdLiA 2/1961, 25—32.

Moritz, P.: Zum Problem der Schulreife an deutschen Auslandsschulen. DdLiA 4/1958, 73—78.

— Schulreife oder Begabtenauslese? DdLiA 8/1959, 165—167.

Onnen, E.: Das Problem der Wirksamkeit der deutschen Auslandsschule in Lateinamerika. In: Bericht über die III. Tagung deutscher Auslandsschulen Lateinamerikas. Bogotá 1969.

— Deutsche Auslandsschulen und ihre Struktur im Rahmen einer deutschen Kulturpolitik im Ausland. DdLiA 9/1970, 231—237.

Ovsiew, L. (Hrsg.): Modern foreign language teaching in the elementary school. Philadelphia 1962.

Roth, H.: Begabung und Lernen. Einleitung und Überblick. Stuttgart 1969, 17—68.

Ullmann, G.: Über die Notwendigkeit der „sozialen Integration" der Deutschen Schulen in Chile. In: H. Werner (Hrsg.), Die deutschen Schulen in Chile. Bonn 1970, 53—66.

Unrau, M.: Prüfung der Schulreife an der Deutschen Schule in San Sebastian. DdLiA 2/1964, 53—58.

Wieczerkowski, W.: Psychologische Diagnostik in der Schule. Hamburg 1970.

— Erwerb einer zweiten Sprache im Grundschulalter. Probleme, Möglichkeiten und Grenzen des deutschsprachigen Unterrichts in Auslandsschulen. Hamburg 1971.

Naturwissenschaften auf deutsch?

Der nachfolgende Beitrag wurde von einer Gruppe der an der Deutschen Schule Sucre (Bolivien) unterrichtenden vermittelten Lehrer verfaßt. Er wird mit dem folgenden Aufsatz zur Diskussion gestellt. Man vergleiche dazu auch den Beitrag über zweisprachige Gymnasien in der Zeitschriftenschau.

In Lateinamerika gibt es die meisten deutschen Auslandsschulen, und wenn diese Schulen mehr als bisher einen Beitrag zur geistigen und wirtschaftlichen Entwicklung der Gastländer liefern wollen, dann müssen notwendigerweise die Bedürfnisse dieser Gastländer berücksichtigt werden.

Viele Schüler der Deutschen Schulen erstreben Studienziele, die naturwissenschaftliche oder technische Grundkenntnisse voraussetzen. An vielen Deutschen Schulen sind nur wenige deutschsprachige Schüler eingeschrieben. Nur wenige Absolventen erhalten die Möglichkeit eines Studiums in Deutschland. Die Mehrzahl der Schulabgänger ist daher gründlich auf ein Studium im Lande vorzubereiten.

Die besonders im mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Bereich aus zahlreichen Gründen manchmal unzureichenden Schulsysteme könnten den Deutschen Schulen neue Wirkungsmöglichkeiten zur Verbesserung der nationalen Schulwesen geben.

Die Unterrichtssprache in den mittleren und oberen Klassen in den „nichtnationalen" Fächern ist gemäß den Vorschriften Deutsch, soweit der Unterricht von vermittelten deutschen Lehrern erteilt wird.

Lateinamerika benötigt zur Bewältigung seiner Zukunftsaufgaben dringend qualifizierte Fach- und Führungskräfte von kritischem Verantwortungsbewußtsein. Die Schüler sind daher im Hinblick auf die Bedürfnisse der Gastländer zu erziehen, wobei die fachliche Qualifizierung gegenüber der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse vorrangig sein sollte.

Der Unterricht könnte in der augenblicklichen Form unter Berücksichtigung der bereits erwähnten Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Gastländer wesentlich wirksamer gestaltet werden, wenn formale Vorschriften diese Effizienz nicht erheblich beeinträchtigten. Trotz aller bisherigen Bemühungen um einen wirkungsvollen Deutschunterricht, wobei sicher auch gute Erfolge zu verzeichnen sind, haben sich aus der Auflage, den Unterricht in den nichtnationalen Fächern auf deutsch zu erteilen, erhebliche Schwierigkeiten und Nachteile ergeben.

Die Schüler müssen zunächst Deutsch lernen, um dem Unterricht in den Sachfächern folgen zu können. Das führt logischerweise zu Verständnisschwierigkeiten, da schon früh bei noch nicht ausreichenden Deutschkenntnissen in der schwierigen Fachsprache unterrichtet werden muß. Außerdem werden die Schüler dadurch zum Denken in einer anderen Sprache gefordert, was ihnen das adäquate Übertragen von Inhalten und das Denken in der Muttersprache erheblich erschwert, da viele Schüler nicht in echter Zweisprachigkeit aufwachsen.

In den unteren Klassen wird der Sachunterricht von einheimischen Lehrkräften in der Landessprache erteilt. Das bedingt, daß die Schüler mit der sie umgebenden Sachwelt in der Muttersprache in Kontakt kommen. Das geschieht weitgehend mit Methoden, die produktives Denken nicht fördern.

In den höheren Klassen wird von deutschen Lehrern in deutscher Sprache die Hinführung zu sachbezogenem Denken erstrebt, einem Denken, das im lateinamerikanischen „ambiente" nicht genügend vorgeprägt ist. Mithin erfolgt mit dem Beginn des Sachunterrichts in deutscher Sprache eine doppelte Umerziehung, so daß die Schüler sich sowohl sprachlich und begrifflich als auch methodisch völlig umstellen müssen.

Nach erfolgreichem Abschluß des Schulbesuchs an den Deutschen Schulen werden die Schüler erneut und doppelt umerzogen, diesmal auf Landessprache und -methode. Diese Umsetzungen werden nur beschränkt durch die an den Deutschen Schulen in vielen Jahren erworbene geistige Flexibilität erleichtert, so daß sich für die Schulabgänger geradezu ein Bruch beim Übergang zur Universität ergibt.

Häufig scheitern Schüler, obwohl sie in ihrer Muttersprache mathematische, naturwissenschaftliche und technische Denkvorgänge meistern könnten, an der Sprachbarriere, so daß sie vorzeitig die Schule verlassen müssen und dadurch vielfach zu negativen Informationsträgern deutscher Kulturpolitik werden.

Die Schüler werden überfordert, weil sie ständig dem Sachunterricht in deutscher Sprache folgen müssen, dessen anspruchsvolles Vokabular durch den Deutschunterricht nur unzulänglich erschlossen werden kann. Die geringe Gebrauchsfrequenz der fachspezifischen Schlüsselworte erschwert den Lernprozeß, der ja nicht nur zum Verstehen, sondern auch zu sachkundiger Anwendung führen soll. Man muß außerdem bedenken, daß die Schüler die Fachsprache mehrerer Fächer beherrschen müssen, ein deutscher Fachlehrer hingegen hätte bei entsprechender sprachlicher Vorbereitung jeweils nur seinen Fachwortschatz zu erarbeiten. Diese erhöhten Anforderungen an die Schüler bedingen eine gesteigerte Konzentrationsfähigkeit, die häufig — umweltbedingt — nicht gegeben und in der Schule nur beschränkt anerziehbar ist. Geschähe die schriftliche Fixierung der Unterrichtsergebnisse in der Landessprache, so blieben den Schülern große Schwierigkeiten erspart und die gewonnene Zeit könnte nutzbar eingesetzt werden.

Die Sachverhalte deutscher Lehrbücher sind zum großen Teil nicht auf die Gegebenheiten und Anforderungen der Gastländer bezogen. Die Erfahrungswelt der Schüler ist anders als die in den Lehrbüchern als bekannt vorausgesetzte.

Aus den o. a. Gründen ergibt sich, daß die häufig als positiv angeführte und daher angestrebte Zweisprachigkeit

a) von dem Großteil der Schüler nicht zu bewältigen ist, sie ständig frustriert und damit in ihnen eine negative Einstellung zur Schule fördert,

b) die Heranbildung qualifizierter Fach- und Führungskräfte erschweren kann.

Innerhalb einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Rahmen der Bildungshilfe wird man nicht umhinkönnen, die Bedürfnisse der Gastländer stärker als bisher zu berücksichtigen. Es ist daher zu überlegen, ob nicht ein Beitrag zur Lösung der vordringlichen Probleme eines Entwicklungslandes vorrangig ist gegenüber einer sprachgebundenen deutschen Kulturarbeit.

Von den Deutschen Schulen könnten in Zusammenarbeit mit den Landesstellen und einheimischen Fachkräften Bildungsmodelle erarbeitet werden. Dies ist aber so lange nicht realisierbar, wie die Auflage besteht, den Unterricht in deutscher Sprache zu erteilen, da unter diesen Bedingungen für Einheimische solche Modelle nur schwer nachvollziehbar sind.

Zusätzlich zu der bisher bestehenden psychologischen Barriere gegenüber ausländischen Einflüssen hat in Lateinamerika durch die zunehmende politische Radikalisierung der gesteigerte Nationalismus ein starkes Selbstbewußtsein und eine emotional bestimmte Distanz gegenüber westlichen Ausländern und deren Tätigkeit im Lande erzeugt. Unter diesen Umständen bietet der in der heutigen Form in deutscher Sprache erteilte Sachunterricht der an Heftigkeit zunehmenden Kritik eine breite Angriffsfläche.

Es ist zu überlegen, ob aus den angeführten Beobachtungen und Folgerungen der bisher in deutscher Sprache erteilte Sachunterricht von deutschen entsandten Lehrkräften nicht besser in der Landessprache erteilt werden sollte.

Naturwissenschaftliche Fächer in der „Begegnungsschule"

(Auszug aus einem Beitrag von Wolfgang Schäfer, Santa Cruz de Tenerife)

Fächer wie Singen, Zeichnen, Werken, Sport eignen sich sehr gut zur gemeinsamen Unterrichtung verschiedensprachiger Kinder. Diese Tatsache ist so offensichtlich, daß es keiner näheren Begründung bedarf.

Schwieriger wird es bei den naturwissenschaftlichen Fächern. Sollen verschiedensprachige Kinder in Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Geographie gemeinsam unterrichtet werden oder nicht?

Wenn die Übermittlung von Fachwissen in diesen Fächern im Vordergrund stünde und abfragbares Wissen das allein angestrebte Ziel dieses Unterrichtes wäre, müßten deutsch- und fremdsprachige Kinder getrennt voneinander unterrichtet werden; denn beide Teile hätten bei getrenntem Unterricht mehr von der Unterrichtsstunde. Die fremdsprachigen Kinder deshalb, weil ihnen die Schwierigkeiten der deutschen Sprache erspart werden könnten und sie einen unmittelbaren Zugang zum jeweiligen Wissensgebiet über ihre Muttersprache fänden. Die deutschen Kinder hätten den Vorteil, schneller und tiefer in die Materie einzudringen, weil möglicherweise bessere Bücher mit höheren sprachlichen Anforderungen im Unterricht benutzt werden könnten oder weil nicht so viel Zeit auf sprachliche Korrekturen verwendet werden müßte.

Nun trifft es aber nicht zu, daß Wissensvermittlung das A und O jeglichen Fachunterrichtes ist. Weder im innerdeutschen Raum noch im Ausland wird Fachunterricht ausschließlich so verstanden. Anhäufung fachlichen Wissens steht nicht derartig im Mittelpunkt unseres Unterrichts, daß diesem Ziel alles andere untergeordnet werden müßte. Somit entfällt das wichtigste Argument für die Trennung der Kinder nach Sprachen im naturwissenschaftlichen Bereich. Sprachliche Verarbeitung und Vertiefung des Gelernten, Wertung und Interpretation, eigene Stellungnahme, Einordnen des Wissens sind Kategorien, die mit in den Fachunterricht hineingehören.

Im Ausland erhält der Fachunterricht dadurch eine zusätzliche Aufgabe, daß etwa im Mathematik- oder Biologieunterricht nicht ausschließlich Mathematik oder Biologie betrieben wird, sondern auch noch deutscher Sprachunterricht. Fachunterricht ist gleichzeitig Deutschunterricht, in dem ständig bewußt korrektes Deutsch gefordert, d. h. gefördert wird.

Jeder Auslandslehrer weiß, daß er sich nicht nur als Fachmann, sondern vor allem als deutschen Sprachlehrer zu begreifen hat.

Es ist selbstverständlich, daß die rein fachliche Wissensübermittlung darunter leidet. Diese Tatsache wird dadurch etwas verdeckt, daß die fremdsprachigen Kinder oft noch zusätzlichen Fachunterricht durch ihre eigenen Lehrer haben und viele Kinder deutscher Muttersprache diesen Unterricht ebenfalls besuchen.

Aber selbst wenn die Schüler nur auf den Fachunterricht des deutschen Kollegen angewiesen wären, der gleichzeitig hauptamtlicher Deutschlehrer ist und somit weniger Fachwissen vermitteln kann als im innerdeutschen Raum, selbst dann wäre das Minus an fachlichem Wissen durch ein Plus auf anderem Felde wieder wettgemacht. Die fremdsprachigen Kinder kommen nämlich mit einer Vielzahl von Fachausdrücken in Berührung, die sie sich unter anderen Verhält-

nissen erst mühsam aus Spezialwörterbüchern zusammensuchen müßten. Sie werden mit Nuancierungen der deutschen Sprache vertraut, die ihnen im konventionellen Fremdsprachenunterricht versagt bleiben müßten. Auf diese Weise wird ihnen die Chance geboten, derartig intensiv die Sprache eines anderen Volkes kennenzulernen, daß das gar nicht hoch genug veranschlagt werden kann. Verstehen der Sprache eines anderen Volkes und daraus resultierendes Verständnis des anderssprechenden Volkes selbst sind Früchte, die einen Vergleich mit größerem Wissen in der einen oder anderen Fachdisziplin nicht zu scheuen brauchen.

Der Vorteil liegt auf seiten der fremdsprachigen Kinder. Den deutschen Kindern bietet sich dagegen nur die Möglichkeit, die Sprache des jeweiligen Gastlandes durch den täglichen Kontakt besser kennenzulernen, als es ihnen zu Hause etwa in einem normalen Fremdsprachenunterricht möglich wäre.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß wegen des sprachlichen Nutzens, den die fremdsprachigen Kinder haben, der naturwissenschaftliche Fachunterricht auf deutsch im Sinne der „Begegnungsschule" gehalten werden soll, selbst wenn dabei geringeres Fachwissen mit in Kauf genommen werden muß.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Am 20. 9. 1971 wurde die Deutsche Schule London eröffnet. Die Schule zählt zur Gruppe der Expertenschulen und führt zunächst bis zum 4. Schuljahr. Es ist geplant, jedes Jahr eine weitere Klasse aufzustocken. Der Ausbau bis zum 10. Schuljahr ist genehmigt.

   Die Schule arbeitet mit 3 vermittelten Lehrern und mehreren Ortskräften, die gegenwärtig rund 120 Kinder unterrichten. Die Klassen sind vorerst behelfsmäßig in einer Schulbaracke untergebracht, die Verwaltungsräume in einem alten englischen Landhaus, das auf dem in Richmond (südwestlicher Vorort von London) gelegenen Grundstück steht.

   Die Schule hofft, in einigen Jahren einen Neubau beziehen zu können.

2. Die Deutsch-Schweizerische Internationale Schule in Hongkong, gegründet 1969, wird ab Herbst 1971 unter der Leitung eines deutschen vermittelten Lehrers stehen. Die Schule hat eine private deutsch-schweizerische Trägerschaft und verfolgt das Ziel, den Anforderungen des deutschen und des englischen Schulsystems zu genügen. Die Schule hat gegenwärtig etwa 220 Kinder (ohne Kindergarten) und führt bis zur Klasse 9. Ein Ausbau, vorerst bis zum 10. Schuljahr, ist geplant. Die Schule erhielt bislang weder aus der Schweiz noch aus der Bundesreprublik amtliche Unterstützung.

3. Die Auswertungstagung für die Teilnehmer am Programm zur Weiterbildung deutschsprechender Lehrer und Erzieher aus Lateinamerika und Südafrika erhielt erstmals einen neuen Akzent. Sie fand unter dem Thema „Deutsch als Fremdsprache" vom 30. 9.—9. 10. 1971 in Berlin statt und wurde vom Pädagogischen Austauschdienst und der Zentralstelle gemeinsam durchgeführt.

4. Der ATLANTIS-Buch- und Zeitschriften-Versand, Köln, der die deutschen Auslandsschulen im Auftrag der ZfA mit Zeitschriften versorgt, ist gebeten worden, seiner nächsten monatlichen Sammelsendung den Sonderdruck des Gemeinsamen Ministerialblattes betr. „Bundesjugendspiele 1971/72 — Ausschreibung der Winterspiele" beizulegen.

   Die ZfA verweist besonders auf den Abschnitt V Wettkampfkarten (Seite 4). Bestellungen der Wettkampfkarten sollen deutsche Auslandsschulen ausschließlich richten an:

   Buch- und Pressevertrieb, 401 Hilden/Rh., Postfach 127.
   Die Zusendung erfolgt kostenlos.

5. Der Wilhelm Limpert Verlag, 6 Frankfurt/Main, Rheinstr. 23—25, hat Ende des vergangenen Jahres das erste Schulbuch für den Sportunterricht in der BRD auf den Markt gebracht. Es heißt „Turnen — Sport — Spiel, Schulbuch für Jungen und Mädchen, Teil 1 (8 bis 12 Jahre)" und wurde von Prof. Dr. Jürgen Dieckert (PH Oldenburg), Studienrat Friedhelm Kreiß (Duisburg) und Direktor Dr. Heinz Meusel (Sportwissenschaftliches Institut Gießen) in Zusammenarbeit mit den Schulsportreferenten der Bundesländer und anderen Sportlehrern herausgegeben. Wie der Verlag mitteilte, beabsichtigt er, allen deutschen Auslandsschulen ein Probeexemplar kostenlos zur Verfügung zu stellen, nachdem die Erfahrungen, die mit dem Buch an Deutschen Schulen in Ecuador, Chile und Uruguay gesammelt werden konnten, gut ausgefallen seien.

6. Die Deutsche Schule Montevideo gibt den „Schulboten" heraus, der erstmalig in deutsch und spanisch im August 1971 veröffentlicht wurde und als Monatsbeilage zur LA PLATA-POST erscheint.

7. Verschiedene Schulen haben leider das Rundschreiben vom 15. 2. 1971 — VI 5 b — 2/71 — nicht beantwortet, mit dem erneut ein Verzeichnis der technischen Geräte erbeten wurde. Solange das Verzeichnis nicht bei der Zentralstelle vorliegt, können diese Schulen im Geräte-Versorgungsprogramm der Zentralstelle leider nicht berücksichtigt werden.

8. *Berichtigung:* In der Übersicht der im Jahre 1971 im Auslandsschuldienst tätigen Lehrkräfte, einschließlich Kindergärtnerinnen („Der deutsche Lehrer im Ausland", 18. Jg., Heft 6, Juni 1971, Seite 164) muß es im Teil „Asien" richtig heißen: Afghanistan 24 (3).

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Ehrmann, Gerhard, Konr	7067	Plüderhausen, Menzelstr. 2	DS Stockholm
Stiefler, Willy, OStR	8590	Marktredwitz, Karlstr. 16	ES Bergen
Siebert, Gisela, VL	5630	Remscheid, Adam-Stegerwald-Str. 12	ES Brüssel
Fischer, Josef, OStR	7070	Schw. Gmünd, Lerchenstr. 5	DS Barcelona
Tschech, Georg, StR	8240	Berchtesgaden, Schroffenallee 1	DS Barcelona
Männich, Maria, Sozialarb.	6740	Landau, Xylanderstr. 5	DS Bilbao

Schwinghammer, Herb., StR	8462	Neunburg, Mußhofstr. 19	DS Las Palmas de Gran Canaria
Fricke, Heinrich, StR	3340	Wolfenbüttel, Wichernstr. 6	DS Porto
Fengler, Monica, RSL	2000	Hamburg 70, Hopfenkarre 3	DS Mailand
Sattler, Christa, StR	5400	Koblenz, Friedrichstr. 3	Ist. Giulia Mailand
Dahm, Ernst, StR	2000	Hamburg 61, Salierweg 7	DS Genua
Bertram, Jürgen, OStR	1000	Berlin 19, Länderallee 16	ES Varese
Beyer, Hans-Otto, StR	1000	Berlin 45, Haydnstr. 7	DS Athen
Judt, Eberhard, StR	6300	Gießen, Hofmannstr. 4	DS Athen
Willmann, Ursula, StR	7850	Lörrach, Gretherstr. 29	DS Athen
Weiß, Klaus-Dietr., RSL	2000	Norderstedt 1, Am Exerzierpl. 6	DS Thessaloniki
Bühring, Gisela, StR	2390	Flensburg, Mommsenstr. 14	DS Istanbul
Daase, Eberhard, VL	4220	Dinslaken-Riesfeld, Habichtstr. 7	DS Istanbul
Freydank, Konr., Dr. StR	6401	Maberzell, An der Betz 21	DS Istanbul
Hoffmann, Brigitte, Dr. OStR	7000	Stuttgart-Sonnenberg, Noltenweg 10	DS Istanbul
Petersen, Ernst, StR	2260	Niebüll, Mommsenstr. 18	DS Istanbul
Schlüter, Helga, Konr	2370	Rendsburg, Eckernförder Str. 24	DS Istanbul
Wittpahl, Michael, VL	4405	Nottuln, Niederstockumer Weg 10	DS Istanbul
Lorenz, Hans-Alfred, L	5342	Rheinbreitbach, Im Bendel 9	DS Moskau
Mertens, Helmut, StR	4040	Neuß, Macherscheider Str. 15	DS Moskau
Asien:			
Lutz, Hellmut, OStR	4150	Krefeld, Hubertusstr. 203	PH Ankara
Graser, Walter, OL	7272	Altensteig, Überbergerweg 26	DS Beirut
Maase, Klaus, VL	2300	Kiel, Sylter Bogen 8	DS Tokyo
Afrika:			
Gartner, Reinhard, OStR	7400	Tübingen, Bismarckstr. 40	DEO Kairo
Kannt, Ursula, JL	2000	Hamburg 90, Homannstr. 14	DEO Kairo
Liebscher, Hanns-Georg, VL	2943	Esens, Nordofer Weg 5	DEO Kairo
Brorsen, Lieselotte, RSOL	2400	Lübeck, Nibelungenstr. 121	Sch. d. Borrom. Kairo
Körner, Philipp, RSL	6900	Heidelberg, Lochheimer Str. 44	Sch. d. Borrom. Kairo
Farner, Horst, HL	4835	Rietberg, Stennerlandstr. 42	Sch. d. Borrom. Alexandrien
Goetz, Rainer, RSOL	7251	Heimsheim, Schmale Str. 1	DS Benguela
Müller, Dieter, VL	2400	Lübeck, Moltkestr. 28	HPS Windhoek
Wagner, Rüdiger, Dr. StR	8000	München 25, Höllriegelskreuther Str. 3	HPS Windhoek
Fückert, Hans, RSL	3548	Arolsen, Braunser Weg 8	Priv. Karibib
Amerika:			
Buntz, Herwig, Dr. StR	8919	Schondorf, Landheim	DS Washington
Engelsiepen, Siegfr., StR	1000	Berlin 19, Neue Kantstr. 7	DS Washington
Keßler, Hans, StR	6720	Speyer, Albert-Pfeiffer-Str. 4	DS Mexiko-Stadt
vom Hoff, Helmut, RL	7031	Holzgerlingen, Altendorfer Str. 6	DS Bogotá
Lüchow, Karl-Heinz, VL	2831	Schwaförden Nr. 64	DS Bogotá
Nedwed, Karl, L	8000	München 80, Beblostr. 8	DS Bogotá
Menges, Helga, OL	2400	Lübeck, Artlenburger Str. 28	DS Quito
Schmidt, Christel, L	6000	Frankfurt, Burnitzstr. 36	DS Quito
Tesch, Christa, RSOL	2400	Lübeck, Artlenburger Str. 28	DS Quito
Enss, Helmut, RSOL	2408	Hemmelsdorf, Hainholzweg	DS Asunción

Aus aller Welt

Deutschland

Drogenkonsum Hamburger Schüler

Im Auftrag der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung wurde in der Freien und Hansestadt Hamburg eine breit angelegte, alle Schularten umfassende, repräsentative Untersuchung über den Rauschmittelkonsum durchgeführt. 4797 Schülerinnen und Schüler der achten und neunten Klassen in den Hauptschulen, der achten bis zehnten Klassen in den Realschulen, der siebten bis dreizehnten Klassen in den Gymnasien, der Wirtschaftsgymnasien, der Berufs- und Handelsschulklassen, der Berufsfach- und Berufsaufbauklassen wurden befragt.

Die Ergebnisse der ersten Auszählungen erlauben folgende Aussagen: 13,3 Prozent der hamburgischen Schüler und Schülerinnen nahmen zum Zeitpunkt der Befragung nicht nur gelegentlich, sondern regelmäßig Rauschmittel. Weitere 9,6 Prozent hatten Kontakt mit Rauschmitteln. 20,2 Prozent haben noch nie Rauschmittel genommen, müssen aber als potentielle Konsumenten angesehen werden. 56,8 Prozent haben noch nie Rauschmittel genommen und auch kein Interesse daran, künftig Rauschmittel zu konsumieren. Für 80 Prozent der Konsumenten war Haschisch das erste Rauschmittel, für 50 Prozent auch das einzige. 13,5 Prozent der Konsumenten handeln gelegentlich oder regelmäßig mit Rauschmitteln. Der Anteil der Jungen an Konsumenten ist relativ höher als der Anteil der Mädchen. Der Anteil der Mädchen, die 14 Jahre alt und jünger waren, als sie das erstemal Rauschmittel nahmen, ist höher als bei den Jungen.

(Aus: Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg, Nr. 272 vom 30. August 1971)

Europa

Wechsel der Schulleiter an den Europa-Schulen

Mit Wirkung vom 15. September 1971 erfolgten auf Beschluß des Obersten Schulrats der Europäischen Schulen Wechsel und Neubesetzung von fünf Schulleiterstellen. An die Stelle des Direktors der Europäischen Schule Luxemburg, des Oberstudiendirektors Dr. Karl Voss, der die Schule elf Jahre geleitet hat und dessen Verdienste durch Verleihung des Großen Verdienstkreuzes des Verdienstordens der Bundesrepublik sowie einer Reihe ausländischer Auszeichnungen anerkannt wurden, trat entsprechend dem Statut der Europäischen Schulen unter Beachtung der Nationalitätenfolge der Italiener Salvatore Sardo, bisher Leiter der Schule in Brüssel. Seinen Platz übernahm der Franzose Dr. Marcel Decombis, der seit 1960 die Europäische Schule Varese in Norditalien leitete. Die Schule in Varese übernahm der Luxemburger Dr. Mathias Thinnes, bisher Direktor der Europäischen Schule in Karlsruhe. Nach Karlsruhe ging der Belgier Albert Maghiels, der der Europäischen Schule Bergen in den Niederlanden seit ihrer Gründung im Oktober 1963 vorstand. Die Stelle des deutschen Vertreters im Rahmen der Direktoren als Nachfolger des ausscheidenden Dr. Voss und gleichzeitig den Platz des Direktors in Bergen übernahm Rolf Rock, der bisher als Oberstudienrat vormals in Luxemburg und dann in Bergen eingesetzt war. Die Leitung der Europäischen Schule Mol in Belgien bleibt in den Händen des Holländers Dr. Bernhard Al.

Als Ständiger Vertreter des Obersten Schulrats fungiert seit Herbst 1970 der Staatssekretär im belgischen Unterrichtsministerium Levarlet, nachdem Generaldirektor Dr. Walter Funck dieses Amt mit seinem Übergang in den Ruhestand aufgab.

Deutsche Schule in London eröffnet

In Großbritannien gibt es zum erstenmal seit 1914 wieder eine deutsche Schule. Auf dem Gelände des von der Bundesregierung erworbenen „Douglas House", eines historischen Gebäudes nahe der Themse in Petersham (Grafschaft Surrey), war am Montag der erste Unterrichtstag. In Petersham werden zunächst 120 Kinder in fünf Grund-

schulklassen unterrichtet. Die Schule soll jährlich um eine weitere Klasse aufgestockt werden.

(Stuttgarter Zeitung, 23. 9. 71)

Deutsche Schule Valencia

Nach 4 Jahren legt nun die DS Valencia wieder einen 89 S. umfassenden Bericht für 1969/70 vor. Die Schülerzahl ist seit 1966 von 602 auf 656 angestiegen.

Zwei bedeutsame Ereignisse fallen in den Berichtszeitraum: erstmalig wurde im Juni 1969 die offizielle deutsche Schlußprüfung durchgeführt (1969 legten 4, 1970 6 Schüler und Schülerinnen die Prüfung mit Erfolg ab), und seitens der spanischen Unterrichtsbehörden wurde die staatliche Anerkennung der Deutschen Schule Valencia 1968 für die Grundschule und 1970 für die Klassen 1 bis 4 der Oberschule (Bachillerato Elemental) ausgesprochen. Jetzt müssen nur noch die Prüfungen für das Bachillerato Superior in der früheren Form, d. h. an einem staatlichen Institut, durchgeführt werden.

(Aus dem Jahresbericht 1969/70)

Sonstige Länder

Deutsche Schule in Guatemala

Die Deutsche Schule in Guatemala ist eine staatlich anerkannte Privatschule. Sie wurde im Jahre 1958 wiedergegründet. Schulträger ist die Humboldtvereinigung: Asociación de Educación y Cultura „Alejandro von Humboldt".

Ihrer Struktur nach ist die Schule eine Art Gesamtschule. Sie ist gegliedert in den Kindergarten (2 Jahrgänge mit je 2 Parallelgruppen), die Grund- und Volksschule oder Primaria mit Vorschule (Preparatoria) und 6 Klassen (unten 3, oben 2 Parallelklassen) und schließlich die Höhere Schule (Secundaria) mit 5 Jahrgängen (8.—12. Schuljahr).

Die durchschnittliche Schülerzahl der Gesamtschule beträgt etwa 850. Aufnahmen nicht deutschsprachiger Kinder erfolgen nur in den Kindergarten. Numerus clausus = 75. Etwa 80 % der Kinder haben Spanisch, 20 % Deutsch als Muttersprache.

Bei Beginn des Schuljahres 1971 unterrichteten an der Schule 16 einheimische Lehrer, 5 deutschsprechende Ortskräfte und 16 vermittelte Lehrkräfte, ferner 4 einheimische, 2 deutschsprechende und 2 aus Deutschland vermittelte Kindergärtnerinnen.

Die Deutsche Schule besitzt auch als vom Gastland anerkannte „Versuchsschule" nur ein geringes Maß an Freiheit gegenüber dem staatlichen Lehrplan. Unterrichtssprachen sind Spanisch und Deutsch. Erstlese- und Schreibunterricht erfolgen auf deutsch. Die deutschkundlichen Fächer, Mathematik und Naturwissenschaften, Musik und Kunst werden in deutscher Sprache unterrichtet. In Mathematik und Naturwissenschaften sind gelegentlich beide Unterrichtssprachen erforderlich. Sprachenfolge: Spanisch und Deutsch, Englisch ab 5. Schuljahr. Latein wird nur in einer zweistündigen Arbeitsgemeinschaft ab 7. Schuljahr erteilt.

Offizielle Abschlußprüfung ist das guatemaltekische Bachillerato. Es berechtigt zum Hochschulstudium an den Universitäten Lateinamerikas, auch an einigen europäischen Universitäten, nicht aber zum Studium an einer deutschen Universität.

Die Schule ist in einem modernen Neubau auf einem 4,2 ha großen Gelände in ruhiger Lage am Südwestrand der Stadt untergebracht. Neben 24 gut ausgestatteten Klassenräumen verfügt die Schule über Fachräume für Physik, Chemie, Musik und Werken. Die Sportanlagen umfassen einen Fußballplatz mit Nebenanlagen für Leichtathletik, ein Schwimmbecken (12,5 × 25 m), einen Korbballplatz, zwei Volleyballplätze, einen Turngarten für die Primaria und einen Spielgarten für den Kindergarten.

(Aus dem Schulauskunftsbogen 1971)

DS Colegio Andino Bogotá

Der Jahresbericht 1970/71 zeigt wieder, wie umfangreich die Aufgaben einer großen Auslandsschule sind. Rund 1500 Schüler, davon 923 spanischsprachige, wurden von 74 Lehrern, davon 33 aus der BRD vermittelten, unterrichtet. 48 Schüler und Schülerinnen bestanden die kolumbianische Reifeprüfung. Für die Selecta-Klasse (13. Schuljahr) 1971/72 haben sich 17 Bewerber gemeldet.

Unter den zahlreichen Besuchern der Schule im Berichtsjahr sind Bundespräsident Dr. G. Heinemann und Gemahlin, der neue

deutsche Botschafter, Herr Ivar Maenss, der österreichische Botschafter, Herr Herbert Grubmayr, und der Generalvikar der Diözese Essen, Mgr. Joseph Krautscheidt, in erster Linie zu nennen.

Vom 28. 4. bis 30. 4. fand am Colegio Andino der 4. Erfahrungsaustausch deutscher Schulen Kolumbiens statt. An der Tagung nahmen Vertreter der Vorstände und der Leitung der Deutschen Schulen Barranquilla, Bogotá, Cali und Medellín teil.

Ein umfassendes Kulturprogramm wurde durchgeführt. Besonderen Anklang fanden eine Ballettvorführung, eine Theateraufführung („Die Kleinstädter" von Kotzebue) und die traditionellen Weihnachtsfeiern.

Zahlreich besucht sind die freiwilligen Arbeitsgemeinschaften, besonders die Deutschkurse für Eltern und ehemalige Schüler, Werkunterricht für Damen, Rhythmik-, Judo- und Yogakurse und der Reit- und der Schwimmunterricht.

(Aus dem Jahresbericht 1970/71)

DS Cali (Kolumbien)

Im Jahresbericht 1970/71 weist der Vorsitzende des Deutschen Schulvereins auf die Probleme hin, vor die sich die Schule gestellt sieht. Es geht vor allem darum, daß sich die Schule, die zu 80 % kolumbianische Kinder zählt, noch stärker als bisher auf die Bedürfnisse des Gastlandes einstellt und Wege findet, dazu beizutragen, daß das Land aus seinem Bildungsnotstand herauskommt.

Die Zusammenarbeit mit den großen Privatschulen der Stadt gestaltete sich im vergangenen Jahr noch enger und freundschaftlicher. Mit den Schulleitern der ausländischen Schulen „Bennett", „Bolívar" (USA), „Colombo-Británico" und „Liceo Francés" trafen wir viermal in der Deutschen Schule zusammen, um über die neuen Gesetzesprojekte des Erziehungsministeriums zu beraten und eine einheitliche Stellungnahme auszuarbeiten.

(Aus dem Jahresbericht 1970/71)

Buchbesprechungen

Karin Schauff: **Brasilianischer Garten.** Bericht aus dem Urwald. Neske-Verlag, Pfullingen 1970. 168 S., Ln. DM 15,80.

Das vorliegende Buch einer klugen, beherzten Frau liest man mit uneingeschränktem Vergnügen, und zwar gerade wenn man das Land, um das es geht, Brasilien, genauer den Staat Paraná, aus eigener Anschauung kennt. Bescheiden nennt Karin Schauff ihren Bericht aus dem Urwald „Brasilianischer Garten"; in der Tat zieht sich durch das Buch wie ein roter Faden die Geschichte des Gartens, den die Verfasserin anlegt, pflegt, erweitert, aber indem sie von ihrem geliebten Garten berichtet, läßt sie das Leben ihrer großen Familie, die Helfer, Freunde, Nachbarn lebendig werden. Land und Leute, Pflanzen und Tiere werden behutsam beschrieben, und so entsteht ein eindrucksvolles Bild der fernen, fremden Welt, in der die Emigranten, die Deutschland 1933 verlassen hatten, mit Tatkraft und Ausdauer sich eine neue Heimat schaffen. Das Buch hebt sich vorteilhaft von anderen Büchern über fremde Länder ab, die fast immer den, der lange Jahre im Ausland gelebt hat, enttäuschen, weil sie entweder zu trocken oder zu oberflächlich sind. Hier wird gewissermaßen von dem Garten aus Umschau gehalten und der Alltag im brasilianischen Urwald gezeigt, wie er wirklich ist.

F. Lichtenberg

Westermann-Lexikon der Geographie — 5 Bde. Bd. IV: Textband S—Z. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1970. Format DIN A 4, 1096 S., ca. 280 Skizzen und Karten, Skinoid mit Goldprägung, Gesamtpreis DM 980,— (Nur geschlossen 4 Textbände + 1 Registerband lieferbar).

Die Besprechungen der Bände I, II und III in 3/69, 7—8/70 und 6/71 enthalten bereits die allgemeinen Informationen über dieses Lexikon. Der vorliegende 4. Textband umfaßt den Stichwortbereich von Saale (Thüring. S.) bis Zylinderabbildungen. Damit sind die vier vorgesehenen Textbände ab-

geschlossen. Der Band enthält wiederum eine Fülle von Stichworten, die schon das ziellose Durchblättern zu einem Vergnügen machen. Selbstverständlich sind auch hier die Schwergewichte unterschiedlich verteilt. Die Anfangsbuchstaben S und T bedingen eine besonders große Zahl von Stichwörtern. Der Buchstabe S umfaßt die Seiten 9—499, T 500—725, also bei knapp 1100 Seiten zusammen 2/3 des Bandes. Einige Abschnitte verdienen es, besonders hervorgehoben zu werden, so z. B. Sahara mit einer sehr ausführlichen Gliederung der Naturlandschaften, Schlesien mit ausgesprochen brauchbaren Kartenskizzen — auch historischen Inhalts —, Schweiz und natürlich Sowjetunion mit statistischen Angaben bis einschließlich 1968. Eine lesenswerte Zusammenfassung ist auch bei dem Stichwort Schulgeographie zu finden. Unter den übrigen Buchstaben seien noch genannt: Tschechoslowakei, USA, Ukraine und Ungarn und Wind! Nicht ohne kritische Anmerkungen dürfen auch in diesem Band die Illustrationen bleiben. Das Warum mancher Skizzen zu beantworten wird dem Leser kaum gelingen. Hier scheinen nicht erkennbare Kräfte am Werk zu sein. Was sollen in einem Lexikon dieser umfassenden Thematik allein 4 Skizzen von Trinidad (Ungarn z. B. nur 2 dürftige Skizzen) oder ein Stadtplan von Teheran aus dem Jahre 1967 oder die banale Zeichnung eines Umlaufberges. Schade, diese Mißgriffe hätte sich der Verlag sparen können ebenso wie die Tatsache, daß manches Stichwort allzu dürftig bedacht wurde (s. Tropen). Alles in allem: die Empfehlung, die für die ersten Bände ausgesprochen wurde, kann auch für den 4. Band gelten. Es wäre jeder Auslandsschule zu wünschen, im Besitz dieses Werkes zu sein. Dem Rezensenten bleibt nun die Hoffnung auf einen den Wert des Gesamtwerkes noch steigernden guten Registerband.

N. Herrmann

Hans-Joachim Schoeps: **Ungeflügelte Worte.** Was nicht im Büchmann stehen kann. Haude & Spener, Berlin 1971. 277 S., Ln. DM 22,—.

Der Titel trifft ins Schwarze. Was der durch sein vielfaches Bekenntnis zum Preußentum bekannte Professor der Religions- und Geistesgeschichte, Jacob Burkhardts Empfehlung folgend, seit vielen Jahren an Wörtern und Sätzen aus Geschichte und Literatur gesammelt hat, liegt so weit „oberhalb gediegener Halbbildung" und ist zum Teil so apart, daß es in den ab 1864 von Haude & Spener verlegten „Büchmann" kaum einfließen konnte. Unsere Leser gewönnen nichts, würden hier die Überschriften der 21 Kapitel genannt, denen die Sentenzen und Aphorismen von und zu etwa 400 Persönlichkeiten thematisch zugeordnet sind. Die von Schoeps essayistisch dargebotenen und sorgsam belegten Zitate reichen von apokryphen Jesusworten bis zu literarischen Protesten gegen den Nationalsozialismus, sind Zeugnisse tiefen Denkens und besinnlichen Lächelns. Daß Belesene manchem Bekannten begegnen, wird sie inmitten der Menge Unbekannter eher freuen. „Viele Menschen wollen ihre Briefe, Konversationen, Reden mit Worten und Zitaten schmücken, die treffsicher, aber noch nicht abgegriffen sind. Hier finden sie einen bunten Blumenstrauß, dessen einzelne Blüten bei den Angesprochenen helles Entzücken erregen werden." Ob dieser biedere Hinweis im Verlagsprospekt auf die mögliche Weitergabe Schoepsscher Lesefrüchte viele lockt, mag man bezweifeln; sicher ist, daß diese Früchte köstlich sind und den sie bedächtig Genießenden erquicken. G. Scholz

Karl Migner: **Theorie des modernen Romans.** Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1970. 180 S., Ln. DM 13,50 (KTA 395).

Nehmen wir den Begriff „Wohnung"; umfaßt er von Kate bis Palast alle Sparten der Behausung? Denken wir uns noch die potentiellen Bewohner hinzu, so wird eine Katalogisierung schier uferlos, aber auch die Umgebung, in die das Errichtete hineingestellt wurde, läßt alle Möglichkeiten offen. Was nennt sich alles Roman, wo ist er anzusiedeln, wie ist sein Bau und wen finden wir darin? Der Verf. dringt mit einer aus erstaunlicher Belesenheit schöpfenden Analyse in das moderne Romanschaffen ein und durchleuchtet den Erzähler (souverän und eingeschränkt), die Figur (reduziert, zusammengesetzt und verfremdet), die Struktur (Funktion des Erzählers,

der Figur, des Lesers, der Sprache) und den Weltgehalt (Innenraum und Außenraum). Sein Werkstoff sind moderne Standardromane der Weltliteratur. Nach 30 Seiten Einleitung über allgemeine Probleme des Romans und einem Abriß zur Geschichte der Romantheorie beginnt die in alle bisher vorgetragenen Einsichten eingebettete nicht leichte Definition, was das Phänomen Roman theoretisch ausmacht. Der Verf. umgreift den Roman des 20. Jh. mit den Begriffen Modernität, Komplexität und Intensität, wobei das Komplexe und Intensive wesentliche Aspekte eben dieser Modernität sind. Sie zeigt sich in der flinken Veränderung durch Entwicklung, am Interesse an einem stark von psychischen und gesellschaftlichen Bedingungen abhängigen Menschen, der als unbekannter Gegenstand mehr passiv-leidend in Erfolglosigkeit verharrt. Die Folgerungen im Formalen zeigen sich im unorthodoxen Erzählen, d. h. im Vorherrschen der Montage, Assoziation und Verfremdung. Die Komplexität ist letztlich undurchschaubar, und die Intensität tendiert zur Penetranz, die sich besonders im ständigen Perspektivewechsel bemerkbar macht. Man kann feststellen, daß hier ein Sezieren als Grundlage der Erkenntnis ohne ästhetische, moralische oder weltanschauliche Voreingenommenheit mit einer größtmöglichen wäg- und meßbaren Sachlichkeit gelungen ist.

C. Schneider

Lutz Mackensen: **Die deutsche Sprache in unserer Zeit.** Zur Sprachgeschichte des 20. Jahrhunderts. 2., neubearb. Aufl. Quelle & Meyer, Heidelberg 1971. 318 S., Werkstoff DM 24,—.

15 Jahre nach der 1., von Wilhelm Berger in 3/1957 besprochenen Auflage beschreibt Mackensen erneut die Entwicklung unserer Muttersprache vom Naturalismus bis zur Gegenwart. In neun Kapiteln umreißt er unter sprachlichem Aspekt die Literatur zwischen Hauptmann und Brecht (I. Die „Dichter" und die Umgangssprache), belegt den durch den unersättlichen Bedarf an Begriffen und Bezeichnungen ausgelösten gewaltigen Wortschub (II. Technik und Umgangssprache), charakterisiert trefflich die umgangssprachliche Rolle einzelner Großstädte und prangert Wort- und Satzblähungen sowie gedankenlosen Wortgebrauch an (III. Großstadt, Behörden und U.), stellt neben die täuschende Märchenwelt der Werbesprache und die Schnörkel der Kaufmannssprache die oft sprachschöpferische Wirtschaft (IV. Wirtschaft u. U.), wertet die sprachliche Wirkung der Zeitung, wobei er u. a. „Bild" und „Spiegel" nach Stil und Inhalt vergleicht (V. Presse u. U.), würdigt im VI. Kapitel Jugendbewegung, Sport, Medizin und Wissenschaften als bemerkenswerte Quellen der Umgangssprache, schärft unser Mißtrauen gegen die Ummünzung von Wortinhalten, heute in Ost und West, zu politischen Zwecken (VII. Politik u. U.), schildert die stufenweise Senkung des Sprachspiegels über die Weltkriege zur Gegenwart (VIII. Sprache „in Waffen") und widmet das IX. Kapitel (Sprache heute) vor allem Film, Funk und Fernsehen. Das Buch wirkt, obwohl es laut Verzeichnis S. 285—313 über 4000 Spracherscheinungen behandelt, wie eine geistreiche, lebhafte Plauderei, hinter der sich freilich eine aus umfassender Belesenheit, Sachkunde und emsigem Fleiß (Hinweise S. 270—284) entstandene kleine Weltschau im Spiegel der Sprache weitet. Diese reiche Sammlung wohldurchdachten und heiter dargebotenen Materials sollte jeder Lehrer aufnehmen und nutzen. G. Scholz

Linde Klier / Ernst R. Rinke / Manfred Triesch: **Deutsch 1.** Ein Lese- und Arbeitsbuch für Schulen im Ausland. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1971. IV, 169 S., zahlr. einfarb. Abb., 8 S. Tafeln, br. DM 8,80 (Bestellnr. 6101).

Sorgfältig ausgesuchte Prosatexte, aufgelockert durch Gedichte und Lieder (mit Noten) und ausgewiesen in einem Verfasser- und Quellenverzeichnis, bilden den Inhalt dieses für Lehrer und Schüler bestimmten Ergänzungsbuches zum deutschen Sprachunterricht in Auslandsschulen. Unerläßlich für den Gebrauch sind gesicherte grammatische Grundkenntnisse und ein bereits erworbener Wortschatz, die es erlauben, weniger schwere Textinhalte zu erfassen. Mit der Arbeit an diesen leicht zugänglichen Leseproben sollen Sprachkenntnisse

und Sprachfertigkeit gefestigt und erweitert werden. — Entsprechend der Aufgliederung werden verschiedene sprachliche Darstellungskategorien angesteuert. Da sind die Dialoge mit ihrem meist spannungsgeladenen Verlauf, dem bewegten Wechsel in Rede und Gegenrede und der hurtigen, oft gemütserregten sprachlichen Reaktion, die Briefchen, wie Albert Schweitzers Dankzeilen an ein Patenkind, die munteren Erzählungen von kleinen und großen Dingen und Menschen, von Tieren und Abenteuern. Man kann auswählen, je nach Textschwierigkeit und Leistungsstand der Klasse. Vieles regt zum Nachspielen an. Zeitungs- und Erlebnisberichten folgen Beschreibungen interessanter und wissenswerter Umwelterscheinungen. Textillustrationen geben zusätzlichen Anreiz zum Sprechen. Vorzügliche Fotos deutscher Städtebilder helfen neben Berichten über Landschaft und Menschen (Flug über Deutschland, Der Rhein, Berliner Schnauze u. a.), Kunde von der deutschen Heimat zu geben, über die auch eine doppelseitige Übersichtskarte orientiert. Einer ganzen Anzahl von Lesetexten ist in einem Anhang ein besonderer, inhaltsbezogener Übungsteil zugeordnet. Hier werden neben Fragen zum Text und, unterstützt durch Sprachmuster, Herausstellungen und Einübungen von feineren unterschiedlichen Ausdrucksformen, Ergänzungs- und andere wichtige Übungsmöglichkeiten zum praktischen Sprachgebrauch geboten. — Das Buch wird sicher viele Freunde finden.

J. Krull

Manfred Kummer / Ottomar Willecke: **Arbeitsformen und Abläufe im Sprachlabor** (Reihe „Teaching Languages to Adults" Nr. 4, hrsg. v. Erh. J. C. Waespi, Zürich). Julius Groos Verlag, Heidelberg 1970. 86 S., kart. DM 13,— (Bestellnr. 146).

Das Büchlein besticht durch seinen großzügigen Satzspiegel, die 15 (meist ganzseitigen) Abbildungen und die vielen graphischen Übersichten, die den gedrängten, klaren Text wirkungsvoll unterstützen. Es will informieren und kritische Anregungen bieten, denn „mit der Beherrschung der Geräte ist im Grunde noch nichts erreicht" (Der Herausgeber im Vorwort). Den Lehrer interessieren, abgesehen von der Technik, vor allem die Planung der Arbeitsformen, der Lernstoff, der Lernablauf vom Drill bis hin zur Verwertung von Hörspielen, Gedichten und sonstigen Lektürestoffen. Die vielen noch offenen Fragen werden undogmatisch diskutiert, nicht als endgültige Resultate, sondern als Anregungen aus der Praxis. Der Einsatz neuer Methoden verlangt ein hohes Maß an Einfallsreichtum, an Mehrarbeit und an Planung, die „die optimale Benutzung, die Rechtfertigung der Kosten und die Steigerung des Lernens gewährleisten" (S. 12). Eine audio-elektronische Lernanlage läßt sich nicht mit dem Experimentieren in einem naturwiss. Laboratorium vergleichen. „Die Tätigkeit" des Sprachlernenden „gleicht eher dem Erlernen eines Musikinstruments" (ebd.). Das Büchlein wird trefflich ergänzt durch ein Literaturverzeichnis, eine Terminologie der Grundbegriffe und eine Typologie der Reihenübungen (dt., engl., frz., span.). Es will vor Fußangeln warnen, zu schöpferischen Anregungen ermuntern und Unruhe wecken. Das ist ihm gelungen.

H. Sewing

Heribert Heinrichs (Hrsg.): **Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel.** Kösel Verlag, München 1971. 420 S., geb. DM 28,— (Titel Nr. 930097).

Zum erstenmal wird hier ein lexikalisches Nachschlagewerk über die audio-visuellen Medien und ihren pädagogisch sinnvollen Einsatz im Unterricht vorgelegt. 80 Mitarbeiter haben an den 148 Stichwörtern mitgewirkt. Ein Anhang: „Wer ist Wer in der audio-visuellen Pädagogik?" liefert dazu die wissenschaftlichen Daten von 20 Mitarbeitern und von 24 weiteren bekannten Namen auf dem jungen Forschungsgebiet, so daß der Leser die Gewähr hat, nicht einseitig orientiert zu werden. Nicht die schnell wechselnden Modelle der Gegenwartstechnik stehen im Vordergrund, sondern die prinzipiellen Überlegungen, weswegen mit Fug und Recht die Idee des J. Amos Comenius, dem Lernenden durch Bilder zu helfen, vom Herausgeber an den Anfang gestellt wird. In der Tat ist dieser Ausgangspunkt die Keimzelle für das —

ach, so grausige! — Bemühen, die technischen Möglichkeiten unserer Zeit, weit hinausgehend über das, was Comenius um 1700 ahnen konnte, vor allem auf lautlichem Gebiet, pädagogisch zu verwerten. Das Wehgeschrei über eine Entwicklung, die sich nicht aufhalten läßt, weil wir Kinder des technischen Zeitalters sind (wie übrigens schon Joh. Gutenberg mit seiner Erfindung der Buchdruckerkunst ein halbes Jahrhundert vor dem böhmischen Bruder demonstriert hatte), diese Entrüstung sollte sich lieber sachlich durch eine Bestandsaufnahme wie die vorliegende belehren lassen. Es gibt hier kaum ein Sachgebiet, wie der Anhang ausweist, das nicht von anerkannten Fachleuten knapp und kritisch dargeboten würde, verschieden im Ansatz, aber einig in dem Wunsch, *das* Lexikon zu schaffen, das heute auf diesem fast schon unüberschaubaren Gebiet fällig ist. Da sich die Auseinandersetzung laufend in Fachzeitschriften vollzieht, sind auch diese mit 63 Titeln angeführt. Höchst empfehlenswert und unentbehrlich. H. Sewing

Robert F. Mager: **Lernziele und programmierter Unterricht.** Aus dem Amerikanischen von H. Thomas und H. Rademacker. Verlag Julius Beltz, Weinheim 1969, 3., erw. Aufl., 136 S., br. DM 6,80.

In einem Vorwort äußert Wolfgang Schulz, Berlin: „Wir überwinden die Unverbindlichkeit der Bildungspläne in der Formulierung prüfbarer Lernziele" (X). Leider wird damit zur Lösung des Problems der Bildung, das Anliegen der Bildungspläne ist, kein Beitrag geleistet. Die Übersetzer des Buches sind im Sinne des Autors wesentlich konkreter: „Es kommt Mager vielmehr darauf an, zu sorgfältiger Planung des Unterrichts und zu nüchterner und sachlicher Einschätzung des in der Schule überhaupt Erreichbaren anzuregen" (VII). Dieses Ziel wird sicher erreicht, ist aber seit jeher eine wesentliche Aufgabe der praktischen Lehrerausbildung nach dem Studium in den Seminaren. Das Buch selber ist als Unterrichtsprogramm konzipiert. Der Lehrer, für ihn ist es ja geschrieben, wird an ganz kurzer Gedankenleine geführt und muß, falls er eine der zahlreichen Fragen unter dem Strich falsch beantwortet, auf Seite xy zurückblättern und noch einmal lesen — dann hoffentlich mit besserem Erfolg. Nach einer abschließenden Zusammenfassung auf S. 53 heißt es wieder einmal: „Schlagen Sie die nächste Seite auf." Da findet der Lehrer einen Test und auf S. 62 die 44 Antworten. Unter dem Strich stehen zwei Sätze: „Bei sieben Fehlern oder weniger ist für Sie dieses Buch zu Ende. Bei mehr als sieben Fehlern beginnen Sie wieder auf Seite 1." Ist das nun Naivität oder Humor, die aus Amerika bei uns importiert werden sollen? Wir deutschen Schulmeister haben diese Schulmeisterlichkeit spätestens um die letzte Jahrhundertwende abgelegt. Man sollte uns eine sachlich durchaus anzuerkennende Schrift nicht in dieser Aufmachung anbieten. W. Krieß

Kurt Bräutigam: **Romanbetrachtung.** Zu ihrer Didaktik und Methodik. Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg 1971. 182 S., Ppb. DM 20,—.

Es geht hier um die didaktische und methodische Hilfe bei der Romanbehandlung auf der gymnasialen Oberstufe, m. a. W. wie kann der Roman trotz bekannter Hindernisse nutzbringend Adoleszenten (4. Bildungsstufe) nahegebracht werden. Was das Wesen des Romans sei, wird äußerst behutsam umrissen; es kann auch nicht anders sein, denn über Wolfgang Kaysers Definition ist so bald nicht hinwegzukommen. Das darf einen Praktiker — und das ist der Verf. von der ersten bis zur letzten Seite — nicht stören: der so oft totgesagte Roman lebt, und keine „Deutschstunde" kann ihn links liegenlassen. Hier setzt die wissenschaftlich unterbaute, praxisbezogene Leistung dieses einzigartigen Hilfsmittels, denn das ist das ausgezeichnete Werk zweifellos, ein. Die didaktischen Vorüberlegungen lehnen sich an Klafkis Schema an und stellen vier Thesen heraus: a) den exemplarischen Wert des Romans und seines kreativen Transfers, b) seine Wirksamkeit für das Lebens-, Welt- und Selbstverständnis des Oberstufenschülers, c) seine Strukturen und die Notwendigkeit einer typologischen Betrachtungsweise für eine sinnvolle Erschließung und d) seine Wirksam-

keit für künftiges kritisches und wertendes Lesen. Fachbezogene Belesenheit, eigene statistische Erhebungen und prägnante Formulierungen ("Wir müssen den jungen Menschen durch Forderungen fördern") stützen die überzeugenden Darlegungen, denen jede Resignation fernbleibt. Das führt zur „Auswahl der Lektüre". Eine Liste mit 138 in Taschenbüchern greifbaren Romanen ist im Anhang angefügt. Richtschnur für die Auswahl: „Unsere Aufgabe ist lediglich, auf typologischer Grundlage die Strukturen der Romane zu erhellen, um den Schüler zum (Roman-)Lesen zu erziehen" (S. 62). Zwischen den didaktischen Theorien, die in den letzten Jahren erarbeitet wurden, verfolgt B. einen mittleren Weg, der einige Gedanken von Helmers, Roth und Klafki aufnimmt, d. h. Transferierbarkeit und Strukturen zuerst, dann erst Inhalt. Bei den für die Unterrichtsvorbereitung empfohlenen Einzelschritten verleugnet sich nicht der Seminarleiter; hier liegt der besondere Wert des Buches für den jungen Schulgermanisten, der sich zum erstenmal der „Romanbetrachtung" ausgeliefert sieht. Und wie man es macht, dazu regen die in Studienseminaren erprobten 14 Unterrichtsmodelle an, z. B. Die Geschichte der Abderiten; Die Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull; Der Prozeß; Stiller; Die Deutschstunde; Homo Faber u. a. Literaturangaben runden diesen wertvollen Beitrag für einen zeitgemäßen Deutschunterricht ab. C. Schneider

Theodor Bucher: **Pädagogik der Massenkommunikationsmittel.** Ein Führer zum sinnvollen Gebrauch. 2., verbess. und erweit. Aufl. Benziger Verlag, Köln 1971. 184 S., kart. DM 16,80.

Der Leser ist an dieser Stelle bereits zweimal dem Namen des renommierten Schweizer Pädagogen begegnet, jedesmal in denkerischer Auseinandersetzung mit modernen Umwelterscheinungen: „Dialogische Erziehung" (5/1969) und „Engagement, Anpassung, Widerstand. Erziehung im Zeitalter einer weltweiten Kultur" (7—8/1970). Die 1970 bereits erwähnte Sonderstudie über Massenkommunikationsmittel liegt nunmehr in 2. Auflage vor und enthält jüngstes Material. Die bereits gerühmten Vorzüge: Gründlichkeit, der Röntgenblick für das Wesentliche, unterstützt durch Diagramme und Vergleichszahlen, die Tatsachenfülle und die Spezialbibliographie, nicht zuletzt die gute Lesbarkeit zeichnen auch diesen Band aus. Besonders wertvoll sind die überaus klaren Begriffsdefinitionen, so etwa die Begründung dafür, warum der Verfasser den Ausdruck „Masse" im Titel als zu emotionsgeladen und daher irreführend ansieht. Er schlägt statt dessen „disperses Publikum" bzw. „disperse Publika" vor, sowie „Rezipienten" bzw. „Rezipientengruppen". Durch die kritische Erhellung der weithin unbewußt erfolgenden Vorgänge fällt überraschendes Licht auf Probleme, die leider meist pauschal hingenommen werden. Nicht Kulturpessimismus wird gepredigt, sondern das Fördern und Bewahren von Werten innerhalb der oft gefahrenträchtigen Einflüsse von Presse, Hörfunk, Schallplatte, Film, Fernsehen und Werbung. Das „Berieseln" kann je nach Art des Gebotenen und des Rezipienten positive und negative Auswirkungen haben. Es kann nicht die Aufgabe einer notwendigerweise kurzen Rezension sein, den Reichtum an Denkanstößen auch nur summarisch aufzuzählen. Das Gesagte mag genügen, um dem Erzieher, besonders Eltern und Lehrern, die vorliegende Schrift ebenso eindringlich zu empfehlen wie die bereits früher besprochenen Bücher des gleichen Forschers. Es lohnt sich! H. Sewing

Walter R. Fuchs: **Eltern entdecken die neue Logik.** Droemer Knaur, München 1971. 288 S. mit 150 meist farb. Abb., Ln. DM 22,—.

Wie die „neue Mathematik" zieht auch die „neue Logik" mit fliegenden Fahnen in alle Schulzimmer ein. Worum handelt es sich bei dieser „neuen" Logik? Nun, die Kinder lernen sie in der Schule, wie sie auch Fremdsprachen oder Mathematik lernen. Mag sein, sie sind einmal unaufmerksam oder auch überfordert, und sie kommen mit ihren offenen Fragen zu den Eltern. Hier setzt das Buch an: es will die Eltern in die „neue Logik" einführen und so befähigen, diesbezügliche Fragen ihrer Kinder sachgerecht zu beantworten, ihnen, wie bisher,

bei den Hausaufgaben zu helfen. Denn wer von den Eltern hat in seiner Schulzeit schon etwas von der „formalen Logik" oder der „Aussagenlogik" gehört? Wie in seinen andern Büchern aus der Reihe „Exakte Geheimnisse" führt auch hier der Verfasser in geradezu spielerischer Form den mitdenkenden Leser in die Grundbegriffe dieser Disziplin ein, mit zahlreichen Beispielen und Wiederholungen, mit gelegentlichen kleinen Aufgaben und sehr instruktiven Abbildungen. Ergänzt und abgeschlossen wird der Lehrgang durch eine Zeichentabelle, eine aussagenlogische Formelsammlung und weitere Register, die ein rasches Nachschlagen ermöglichen. Das Buch ist, wie vom Verlag gewohnt, gut ausgestattet und allen Eltern mit schulpflichtigen Kindern zu empfehlen. H. Lechner

Deutsche Volkssagen (Beck'sche Sonderausgabe). Herausgegeben und erläutert von *Leander Petzoldt*. Verlag C. H. Beck, München 1970. XVI, 491 S. mit 20 Abb. u. 5 Karten im Text, Ln. DM 24,—.

Der Verlag C. H. Beck stellt neben die „Griechische Mythologie" von Herbert J. Rose (bespr. in 12/70) ergänzend ein weitgespanntes Panorama des deutschen Sagenschatzes. Ein so komplexes Gebilde, wie es eine Sage mit all ihren Verzweigungen darstellt, in ein schlüssiges System zu bringen, scheint ein überraschendes Unterfangen. Während die antiken Sagen erstarrt vor uns liegen, wird bei Petzoldt deutlich, daß die Sagenbildung bei uns nicht zur Ruhe gekommen ist, daß sie weiterlebt und Blüten treibt. Seine Ausgabe beruht auf der Rankeschen Sammlung (2. Aufl. 1924). Alles Wunderbare, Absonderliche, Untergründige bricht plötzlich an die Oberfläche und findet im Volksglauben seinen fruchtbaren Nährboden. Es ist aber doch zu fragen, ob man anekdotische Berichte von 1851, 1870, 1917 noch den Sagen zurechnen soll. Auch was üblicherweise zum Legenden-Begriff gehört (Numinoses, Teufel, Heilige), wird hier der Sage zugezählt. Petzoldt glaubt, daß gerade heute in einer hochzivilisierten technischen Kultur geradezu archaische oder beinahe atavistische Äußerungen einer magischen Subkultur anzutreffen seien, die sich inmitten der Großstädte einem obskuren Teufelskult widmet, in dessen Dunstkreis noch immer Hexen und Vampire gedeihen. Die mittelalterliche Dämonenlehre, hierarchisch geordnet, lebt unterschwellig fort. Zu allen Zeiten installiert sich zwanglos neben einer rationalen Geisteshaltung ein magisches oder mythisches Bewußtsein. Mythos und Magie provozieren Sagen, die gewissermaßen Konkretisierungen des Volksglaubens sind, deren Anstöße aus verschiedenen Richtungen kommen. Der Hrsg. folgt dem internationalen Klassifizierungssystem, da es eine systematische Katalogisierung nicht gibt (XIV, Einleitung): Schicksal; Menschen mit übernatürlichen Fähigkeiten; Verwandelte; der Tod und die Toten; die andere Welt; Geisterumzüge; Spukorte, Frevel und Sühne; Naturdämonen; Wasser-, Erd- und Hausgeister; Riesen; Teufel; Krankheit; mythische Pflanzen und Tiere; Schätze; Glockensagen; Ursprungs- und Erklärungssagen. Der 132 S. starke Kommentar gibt zu jeder Sagengruppe zunächst eine Einführung, der eine chronologische Zusammenstellung der allgemeinen Literatur folgt. Diese Einführungen sind sehr ergiebig und bieten auf engem Raum geradezu eine Propädeutik des Mythischen. Das Buch eignet sich, wenn man von einigen längeren Berichten absieht, mehr zum Studium als zum Vorlesen.

C. Schneider

Max von der Grün: **Flug über Zechen und Wälder.** Nordrhein-Westfalen — Land der Gegensätze. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1970. 119 S., 48 Farb-Luftbilder, cell. Einband DM 16,80 (Bestellnr. 509074).

Nachdem bekannte Schriftsteller auf ihren Deutschlandflügen bereits sechs der Westermannschen Luftbildbände kommentierten und wir in Heft 11/70 über Karl Krolows „Flug über Heide, Moor und grüne Berge" berichten konnten, folgen wir heute Max von der Grün auf seinem Flug über „das Land der Gegensätze". Das bezeugen sehr eindringlich die Farbaufnahmen der Deutschen Luftbild KG Hamburg: Oasen der Ruhe im Sauerland und in Westfalen wechseln mit qualmenden Industrien und ver-

wirrenden Verkehrssträngen. Vielfältig und vielgestaltig ist hier die Landschaft und nicht so leicht ins Bild zu bannen wie die geruhsame Weitflächigkeit Niedersachsens. Aber was in Wort und Bild dokumentiert werden konnte, zeugt von der ursprünglichen Kraft der Lande an Rhein und Ruhr, von der Vielgeschäftigkeit ihrer Menschen und der Weltbedeutung ihrer Erzeugnisse. Beeindruckend ist die Klarheit weil Einfachheit der Naturlandschaft in Krolows Buch, verwirrend, doch zwingend das stark von Menschenhand veränderte Land, das Max von der Grün seinen Lesern nahezubringen weiß, da er in der Vielfalt der Landschaft die geistige Einheit dieses Bundeslandes in der Bezogenheit der Gegensätze zueinander sichtbar werden läßt. R. Schröter

Delbert Barley: **Grundzüge und Probleme der Soziologie.** Eine Einführung in das Verständnis des menschlichen Zusammenlebens. Luchterhand Verlag, Neuwied 1970. 4., durchg. und erg. Aufl. 332 S., kart. DM 22,—.

„Als amerikanischer Soziologe — mit mehrjähriger Berufserfahrung als Dozent in Deutschland — hielt ich es für das beste, diese Arbeit in meiner Muttersprache zu schreiben" (Vorwort). Sie wurde von G. Villringer in Zusammenarbeit mit dem Verfasser in gut lesbares Deutsch übertragen. So klar die Diktion auch ist, so stellt die ständige Abstrahierung doch Ansprüche, denen nur der Geschulte nachkommen kann. Damit liegt eine „Einführung in das Verständnis des menschlichen Zusammenlebens" vor, ohne die in der Schule weder der Geistes- noch der Naturwissenschaftler heute auskommen kann. Es gibt „eine persönliche subjektive Seite und eine objektive strukturelle Seite der allermeisten menschlichen Situationen" (5); Aufgabe der hier dargelegten Soziologie ist es, „Struktur, Dynamik und Ergebnisse menschlicher Wechselbeziehungen" abzuhandeln. Voraussetzung dafür ist ein „kritisches Denken, ohne das der moderne Mensch anfällig ist für jede Demagogie und Propaganda" (21). Nach diesen einleitenden Begriffsbestimmungen werden die Grundlagen, Rollen und Kontrollmechanismen von Mensch und Gesellschaft dargelegt. Auf die Betrachtung der Gruppenformen und -interaktionen wird der für die Soziologie sehr problematische Begriff der Kultur untersucht. Soziale Schichtung und Persönlichkeitswürdigung schließen den 1. Teil ab. Der 2. Teil betrachtet besondere Gebiete soziologischer Forschung: Familie, Arbeitsteilung, Bevölkerungsphänomene und sozialen Wandel. Der 3. Teil untersucht zwei aktuelle Problemkreise: die Jugendkriminalität, die sich in erschreckendem Maße in die Schule eingeschlichen hat, und die rassischen Minderheiten und Rassenvorurteile, die weltweit kein Tabu sein dürfen. Da jedes der 14 Kapitel mit einem Literaturanhang schließt, kann dieses Werk nur dankbar als Einführung in die Probleme der Soziologie begrüßt werden. Es ist sehr zu empfehlen.

W. Krieß

Zeitschriftenschau

Deutsche und Franzosen planen zweisprachige Gymnasien

Die Zusammenarbeit zwischen beiden Staaten macht immer mehr sprachkundige Fachkräfte erforderlich / Von Alfred Frisch

Frankreich drängt seit Jahren auf Förderung des französischen Sprachunterrichts in deutschen Schulen. Die Verteidigung seiner Sprache ist das Fundament der Pariser internationalen Kulturpolitik. Auch auf der deutschen Seite gilt die Sprachenförderung als wesentliche Voraussetzung für die Vertiefung der Beziehungen zwischen den beiden Ländern und für den Erfolg des Deutsch-Französischen Jugendwerks. Inzwischen wurde außerdem in beiden Staaten offensichtlich, daß der Bedarf an sprachgewandten Fachkräften immer stärker wird, damit die immer zahlreicheren deutsch-französischen Gemeinschaftsprojekte verwirklicht werden können. Allein der deutsch-französische Forschungsreaktor in Grenoble wird zur Ansiedlung von rund 150 deutschen Familien führen; für die Entwicklung des deutsch-französischen Fernmeldesatelliten „Symphonie"

wird eine ähnliche Zahl von Franzosen nach München übersiedeln. Es wäre eine schlechte Lösung, würde man in Deutschland oder Frankreich lediglich mehr Schulen bauen. Erforderlich ist vor allem ein zweisprachiger Nachwuchs.

Eine Lösung, von den Regierungen seit nunmehr rund drei Jahren ernstlich erwogen, sind deutsch-französische Gymnasien, deren Unterricht völlig zweisprachig ist und die ihren Schülern sowohl den deutschen wie den französischen Lehrplan vermitteln und ihnen ein Abschlußexamen ermöglichen, das in beiden Ländern anerkannt wird. Es ist nicht geplant, neue Gymnasien zu errichten, sondern in einigen Schulen eine deutsch-französische Abteilung langsam aufzubauen. Es handelt sich hierbei um ein sehr ehrgeiziges Unterfangen, das bereits lange Vorarbeiten erforderlich gemacht hat. Immerhin gelang es inzwischen einer deutsch-französischen Arbeitsgruppe, ein gemeinsames Schulprogramm und eine gemeinsame Prüfungsordnung für das Abitur aufzustellen. Einige Punkte sind freilich geblieben.

Man wurde sich bei dieser Gelegenheit klar darüber, wie sehr die deutschen und französischen Methoden voneinander abweichen — und auf welche Schwierigkeiten eine weitgehende europäische Harmonisierung stoßen muß. Trotzdem hat in Saarbrücken als erstes Experiment in zunächst noch kleinem Rahmen ein deutsch-französisches Gymnasium den Unterricht aufgenommen. Es hat nichts gemein mit der bisher schon vorhanden gewesenen deutsch-französischen Schule, weil dort zwar Deutsche und Franzosen im gleichen Gebäude unterrichtet werden, aber nicht gemeinsam, sondern parallel unter Anwendung des deutschen und des französischen Schulprogramms. Wahrscheinlich folgt in München ein zweites Experiment. Das französische Erziehungsministerium plant zwei deutsch-französische Gymnasien, voraussichtlich in Grenoble und in Paris.

Unwahrscheinlich ist dagegen die Umwandlung der Deutschen Schule in Paris in ein deutsch-französisches Gymnasium. Es stellen sich hierfür grundsätzlich finanzielle Probleme. Außerdem besuchen diese Schule vornehmlich Kinder deutscher Diplomaten oder Beamten, die lediglich einige Jahre in Paris bleiben. Eine deutsch-französische Ausbildung setzt jedoch grundsätzlich das Verbleiben in der gleichen Schule von der Sexta bis zum Abitur voraus. Ferner müssen die Schüler sehr hohen Anforderungen gerecht werden, bei entsprechender Unterstützung durch die Eltern, so daß derartige Schulen nicht für den Durchschnitt geeignet sind.

Man hat daher beschlossen, in beiden Ländern zusätzlich in einer größeren Zahl von Schulen verstärkten Sprachunterricht einzuführen, wobei natürlich jeweils das Schwergewicht auf Französisch und Deutsch liegt, bei Zurückdrängung von Englisch und Latein. In Frankreich gibt es augenblicklich 18 Schulen dieser Art, in Deutschland 16. Die Sprache des Nachbarlandes nimmt schon im ersten Oberschuljahr mit fünf Wochenstunden einen breiten Raum ein. Außerdem wird in einigen zunächst zweitrangigen Fächern, wie Gymnastik, Singen und Handarbeit, in der Fremdsprache unterrichtet. Man hofft, diesen Unterricht in der fremden Sprache in den oberen Klassen auch auf andere Fächer ausdehnen zu können, so daß die Kinder diese Schulen weitgehend zweisprachig verlassen. Das Unterrichtsprogramm bleibt allerdings national ebenso wie das Abitur. Die zusätzlichen Anforderungen, die in diesen Schulen mit verstärktem Sprachunterricht an die Kinder gestellt werden, sind infolgedessen wesentlich geringer als in den geplanten deutsch-französischen Gymnasien.

Eine weitere Lösung bietet als Modell das Internationale Gymnasium in Saint-Germain bei Paris, das auf Grund des normalen französischen Schulprogramms zum französischen Abitur führt, jedoch den verschiedenen nationalen Gruppen dank eines zusätzlichen Unterrichts in ihrer Sprache gestattet, daneben ihre nationale Reifeprüfung abzulegen. Die deutsche Abteilung erfaßt zur Zeit in der Grundschule und im Gymnasium 63 beziehungsweise 71 deutschsprachige Schüler. Hierzu kommen 128 Schüler anderer Nationalitäten, die auf verstärkten Deutschunterricht Wert legen.

(Stuttgarter Zeitung 13. 8. 71)

Geldanlage ist und bleibt Vertrauenssache mit individueller Beratung. Deshalb: Eigentumsbildung – also gute Altersvorsorge – durch risikoloses gewinnbringendes Bausparen bei Ihrer bedeutendsten Selbsthilfeeinrichtung mit den besonderen Vorteilen.

Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Broschüre "B 14" an!

Vermögensbildung für alle im öffentlichen Dienst:

Leichter mit dem BHW

Beamtenheimstättenwerk · Gemeinnützige Bausparkasse für den öffentlichen Dienst GmbH, 325 Hameln, Postf. 666, Ruf (0 51 51) 8 61

TONBANDARCHIV

DEUTSCHE GEDICHTE

aus allen Epochen
Sprecher: Will Quadflieg u. a.

9 Tonbänder, 9 Stunden Laufzeit.
Auf Wunsch in Kassetten

Ein klingender, künstlerischer Spiegel deutscher Dichtung.

Heitere Gedichte — Die großen Literatur-Epochen — Moderne Lyrik — Große Dramen-Monologe — Balladen — Gedichte und Kunstlied —

Gezielt für deutsche Kulturinstitute im Ausland — Preis der geschlossenen Kassette mit 9 Bändern DM 430.—.

Bestellungen an

ECKERT-VERLAG, 23 KIEL, KAPPELNER STR. 40

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn: Martinstr. 20 · Tel. 38594

Welcher *zurückkehrende*

BIOLOGE

— Herr oder Dame — möchte mit einem Bein im Ausland bleiben? Aufstrebendes Gymnasium (staatl.) in Universitätsstadt am Bodensee wartet auf ihn.

Angebote an M. Hueber Verlag — rö

NEU

für den Französischunterricht an Fortgeschrittene

Manuel Wiznitzer

Etes-vous à la page?

Gallicismes — Locutions avec leurs équivalents allemands

156 Seiten, kart. DM 12.—, Hueber-Nr. 3104

MAX HUEBER VERLAG

Grundlagen des kulturkundlichen Unterrichts

Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht

Vorträge, Länderberichte, Diskussionen und Ergebnisse der Arbeitsgruppen eines Internationalen Seminars des Goethe-Instituts München (16.—20. März 1970) Herausgegeben von Wilhelm Siegler

141 Seiten, kart. DM 12.—, Hueber-Nr. 1157

Durch Berichte kompetenter Fachleute (Lange, Korlén, Hyldgaard-Jensen, Kraus, Bertaux, Steiner u. a.) kann sich der Lehrer einen Überblick darüber verschaffen, auf welche Weise man in der Hochschulgermanistik und im Deutschunterricht des Auslandes gegenwärtig Kenntnisse über die Kultur der deutschsprachigen Länder vermittelt. Die damit im Zusammenhang stehenden unterrichtsmethodischen Probleme wurden in den Arbeitsgruppen systematisch besprochen.

Deutsche Kultur von der Aufklärung bis zur Gegenwart

Ereignisse — Gestalten — Strömungen
von Walter Mönch

2. Auflage, 536 Seiten und 26 Bildseiten, Linson DM 38.—, Hueber-Nr. 9066

sprachen der welt hueber Max Hueber Verlag
8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig
seit 1868
im Familienbesitz

Carl Grove
Internationale Möbelspedition
33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 4 65 44 / 45

Die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den verschiedensten Ländern gewinnen zunehmend an Bedeutung. Als einer der führenden Sprachverlage legen wir nun nach dem bewährten Standardwerk „Commercial Correspondence" und dem Kurzlehrgang für die gleiche Sprache auch eine Einführung in die französische, spanische und später auch in die italienische Handelskorrespondenz vor:

Rudolf Sachs

Commercial Correspondence

Einführung in die moderne englische Handelskorrespondenz

3. Auflage, 231 Seiten, kart. DM 10.—, Hueber-Nr. 2806

Teacher's Key: 59 Seiten, kart. DM 4.—, Hueber-Nr. 2.2103

Rudolf Sachs

A Short Course in Commercial Correspondence

Kurzlehrgang der modernen englischen Handelskorrespondenz

106 Seiten, kart. DM 7.—, Hueber-Nr. 2805

Teacher's Key: 2. Auflage, 20 Seiten, geheftet DM 3.—, Hueber-Nr. 2.2805

Peter Ilgenfritz / Rudolf Sachs

Correspondance commerciale

Einführung in die moderne französische Handelskorrespondenz

192 Seiten, kart. DM 12.—, Hueber-Nr. 3102

Clé: 42 Seiten, geheftet DM 3.50, Hueber-Nr. 2.3102

Andreas Brenninger / Miguel Moreno Pacheco

Correspondencia comercial

Einführung in die moderne spanische Handelskorrespondenz

333 Seiten, kart. DM 16.—, Hueber-Nr. 4021

Corrispondenza commerciale

von Brenninger/Petan erscheint im Frühjahr 1972

Mit diesen Arbeitsmitteln erhalten Handelsschüler vielseitige praktische Hinweise und zahlreiche Musterbeispiele moderner praxisbezogener Handelskorrespondenz. Das Nachschlagen wird durch den übersichtlichen Aufbau erleichtert.

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Anfang 1972 erscheint:

Hermann Schuh

Komm bitte!

Deutsch für Kinder — Alemán para niños — Tedesco per bambini — Allemand pour enfants — German for Children

Grundkurs

Lehrerhandbücher	(5 Hefte)
99 Farbbilder	(DIN A 4)
1 Schautafel	(60 x 80 cm)
1 Tonband	(11,5 cm ⌀, 9,5 cm/sec, Laufzeit ca. 30 Minuten)

Der Gesamtkurs kostet DM 500.–

Dieser Grundkurs ist für den fremdsprachigen Deutschunterricht der ein- oder zweijährigen Vorschule geeignet, kann aber auch im 1. und 2. Grundschuljahr verwendet werden.

Das Medium der Kommunikation ist bei diesem audio-lingualen Kurs zunächst die dialogische Sprache des Alltags der Kinder. Die Grammatik wird bereits im 1. Unterrichtsjahr in einem bisher nicht für möglich gehaltenen Umfang vermittelt: durch Sprachgebrauch, nicht Sprachbetrachtung. Die Übungen sind als Sprachspiele gestaltet; durch die optimale Absicherung gegen Fehler bei gleichzeitiger Erhaltung der Spontaneität wird erreicht, daß die Kinder auch nach Wochen noch Freude am Unterricht haben. Jede Unterrichtsstunde des Jahres ist in allen Einzelheiten ausgearbeitet: in den fünf Heften für den Lehrer (davon das erste als Einführung).

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30

Neue Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht

Molekülbaukasten

Ein moderner Chemieunterricht ist ohne Molekülmodelle des Kalottentyps kaum denkbar. Sind doch mit ihnen die räumlichen Strukturen kovalent gebundener Atomgruppen wirklichkeitsgetreu und anschaulich zu demonstrieren.

Für den Chemieunterricht stehen 2 Größen des Molekülbaukastens zur Verfügung:

	Klettnummer	
Grundausführung	99401	29,50 DM
Erweiterte Ausführung	99402	56,— DM

Die Grundausführung ist als Arbeitskasten für den Schüler, die Erweiterte Ausführung in erster Linie als Demonstrationsmodell für den Lehrer gedacht.
Ausführlich informiert unser farbiger Prospekt 7 P 24.

Arbeitstransparente Biologie

Wir entwickeln Arbeitstransparente für die Bereiche Pflanzenkunde, Tierkunde und Menschenkunde.
Diese Arbeitstransparente bestehen — entsprechend informationsdidaktischer Überlegungen — aus mehreren losen Folien, die mit einer Spezialstanzung und Speziallochung versehen sind. Das bietet Vorteile hinsichtlich der Handhabung bei der Projektion und der Aufbewahrung:
Die Loseblattform gestattet die Verwendung der Einzelfolien in beliebiger, den didaktischen Erfordernissen angepaßter Reihenfolge und die etwaige Ergänzung durch selbstgefertigte Folien.
Die Spezialstanzung ermöglicht die Aufbewahrung der Transparente in Klett-Folienbüchern, in deren Spiralbindung die Folien mit Hilfe eines besonderen Kammes eingepaßt werden.
Die einzelnen Transparentsätze bestehen aus 4 Folien (16,40 DM), 5 Folien (20,50 DM) oder 6 Folien (24,60) DM.
Bitte fordern Sie unseren bebilderten Spezialprospekt 7 P 20/1 an, der Sie über die lieferbaren und in Vorbereitung befindlichen Arbeitstransparente informiert.

Ernst Klett Verlag 7 Stuttgart 1 Postfach 809

Texte und Materialien zum Literaturunterricht

Herausgegeben von H. Ivo und H. Thiel

neu

Texte zur Literatursoziologie

Für den Schulgebrauch gesammelt und herausgegeben von H.-D. Göbel.
IV, 82 Seiten, DM 5,80 (MD-Nr. 6201)

Diese Sammlung bietet repräsentative Texte der drei Hauptrichtungen moderner Literatursoziologie: der empirisch-positivistischen Richtung, der „Kritischen Theorie" und der Theorie des „Sozialistischen Realismus".

Schiller in Deutschland 1781—1970

Materialien zur Schiller-Rezeption. Für die Schule herausgegeben von E. D. Becker.
X, 150 Seiten, DM 8,80 (MD-Nr. 6202)

Die hier zusammengestellten Texte zur Wirkungsgeschichte eines der beliebtesten Schulklassiker zeigen deutlich die Abhängigkeit aller literarischen Urteile und Wertmaßstäbe von gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen.

Weitermachen? Abschaffen? Verändern?

Zum Gebrauchswert von Literatur. Eine Textsammlung, für die Schule herausgegeben von H. Ivo, H. Thiel und H. Weiß. IV, 121 Seiten, DM 6,80 (MD-Nr. 6203)

Eine Textsammlung zur Theorie der Literatur, zur Frage des Nutzens der Literatur für die Gesellschaft und zur Vermittlung von Literatur in der Schule.

Science-fiction

Eine Textsammlung für die Schule, herausgegeben von F. Leiner und J. Gutsch.
IV, 158 Seiten, DM 7,80 (MD-Nr. 6204)

Eine Sammlung repräsentativer Texte amerikanischer, englischer und deutscher SF-Autoren. Die Texte eignen sich hervorragend als Material für die Diskussion der Probleme der Unterhaltungsliteratur und zur Einführung in die ideologiekritische Textanalyse.

Science-fiction. Materialien und Hinweise

Für die Schule zusammengestellt von F. Leiner und J. Gutsch.
Ca. 88 Seiten, ca. DM 5,80 (MD-Nr. 6205)

Dieser Band enthält wichtige Materialien zur Geschichte, Poetologie und Soziologie der SF-Literatur. Er kann als Ergänzung zur Textsammlung, aber auch selbständig benutzt werden.

Vietnam

Wissenschaftliche Analysen, politische Reden, Interviews, Stellungnahmen, Gedichte. Für die Schule herausgegeben von V. Merkelbach. Ca. 80 Seiten. DM 4,80 (MD-Nr. 6206)

Das Heft soll möglichst authentische Informationen über die politisch-ökonomischen Hintergründe des Vietnam-Krieges vermitteln, als Grundlage einer über bloß emotionale Entrüstung hinausgehenden politischen Diskussion. Zum anderen soll den Schülern Material zur Untersuchung der unterschiedlichen Funktion von poetischer, wissenschaftlicher und politischer Literatur an die Hand gegeben werden.

Diesterweg