
Der deutsche Lehrer im Ausland

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 für 1972 DM 24.— zuzüglich Versandkosten; 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 19. Jahrgangs 1972

Die Zahlen geben die Seiten an

1. Allgemeine Kulturpolitik — Auswärtiges Amt — Kultusministerkonferenz und Auslandsschulausschuß

- Bundeshaushaltsentwurf 1972 52
Enquête Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ 74
150. Plenarsitzung der KMK 75
151. Plenarsitzung der KMK 134
Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland 193
152. Plenarsitzung der KMK 203
153. Plenarsitzung der KMK 245

2. Zentrale für das Auslandsschulwesen — Informationen und Bekanntmachungen

- Informationen über und für das Auslandsschulwesen 13, 47, 71, 97, 126, 158, 195, 238, 270, 302, 332
Ausgleichszulage und Abschlagszahlungen 129
Hinweise zur Einführung des neuen Unterrichtswerks VORWARTS für Deutsch als Fremdsprache 196

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

- Tagung des „Verbandes deutscher Lehrer im Ausland“ in Vlotho/Weser, 4.—8. 9. 1972 132
H. Hartmann, Vor 50 Jahren im brasilianischen Urwald 184
Wohnungsaustausch unter Auslandslehrern? 192
Pfingsttreffen 1972 ehemaliger Lehrer und Schüler der früheren deutschen Schulen in Bulgarien 247
G. Reinke, Haben Lehrer und Angestellte als Mitglieder eines Deutschen Auslandschulvereins in dessen Mitgliederversammlung Stimmrecht? 264
4. Tagung des Regionalverbandes Spanien und Portugal 277
N. Wabnitz, 2. Tagung über Auslandsschularbeit in Vlotho 315
Verband der deutschen Lehrer in Argentinien 278

4. Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten

- Rudolf Schröter 70 Jahre 16
Dr. Edgar Wallberg † 49
Werner Friedrich † 49
Jochen Menter † 49

Präsident Dr. Eugen Kaier im Ruhestand 49
 Präsident Dr. Löffler 89 Jahre 73
 Bundesverdienstkreuz für den 1. Vorsitzenden des VdLiA 98
 Dr. Alderich Franzmeyer † 98
 Rektor a. D. Heinrich Meise 95 Jahre 99
 Realschullehrer Werner Schumann 65 Jahre alt 99
 Oberstudiendirektor a. D. Fr. Friedrich Bock † 160
 Oberstudiendirektor Dr. Herbert Rothfritz † 160
 Helmut Engelmann † 200
 Hohe Ehrungen für Dr. Karl Voss 200
 Bundesverdienstkreuz für Dietrich Schmidt 200
 Dr. Günther Scholz 65 Jahre 201
 Dr. Gerhard Lepiorz 60 Jahre 201
 40jähriges Dienstjubiläum von Antonio Parramón 206
 Hohe Auszeichnung für eine verdiente Auslandslehrerin (Frau Helle Tirler) 206
 Dr. Leonhard Hettich unvergessen 243
 Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Präsident Dr. E. Kaier 272
 Agrément für Steltzer 272

5. Allgemeines über Auslandsschulen

H. Werner, Der Beginn der deutschen Schulen in Südamerika 85
G.-D. Moos, Zur Situation der deutsch-argentinischen Schulen 113
G. Schmidl, Soziale Öffnung und Strukturprobleme der deutschen Auslandsschule 141
G. Ullmann, IV. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas vom 27. bis 30. März 1972 in Buenos Aires 169
H. Scherer, Lehrermangel an deutschen Auslandsschulen? 178
K. Alban, Gibt es einen „Idealtypus“ der deutschen Auslandsschule? 219
E. Onnen, Strukturprobleme der deutschen Schulen in Lateinamerika 224
G. Ullmann/H.-E. Fischerswörning, Die veränderte Lage der deutschen Schulen in Chile 283
M. Scholz, Zwischen Schulreform und Kulturpolitik 294
E. Onnen, „Seitlicher Einstieg“ oder „Neue Sekundarstufe“? 311

6. Aufsätze über einzelne Auslandsschulen

G. Schmidl, Die Lage der deutschen Schulen in Kolumbien 1
J. Zeidler, Die Deutsche Schule Athen 75 Jahre alt 70
W. Sauer, Die Neustruktur der Deutschen Schule Madrid — Modell einer integrierten Auslandsschule 88
H. Hofmann, Oberstufenvarianten an der Deutschen Schule in México 148
D. Frese, Schulprojekt Cajamarquilla 153
 Die St. Petri Schule Kopenhagen 188

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

H. R. Koch, Thesen zum Schulunterricht für ausländische Kinder und Jugendliche (Gastarbeiterkinder) 9
U. Hübler/W. Fehl, Deutschunterricht für Gastarbeiter und ihre Kinder 29

- M. Wendt*, Zur Theorie der Unterrichtskonserve 43
R. Schröter, „Vorsicht! Mathematik!“ 57
B. v. d. Linden, Wortfeldübungen im Deutschunterricht für spanischsprechende Schüler 64
W. Brosch, Welches Schülerbuch für „Neue Mathematik“ im 1. Schuljahr? 116, s. a. 269
J. Menke/W. Reichel, Die Arbeit im Sprachlabor der Deutschen Schule Barcelona 122

8. Sachprobleme des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

- Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Auslands-
 schulen 32
H. Klemp, Deutsch als Fremdsprache 297, 321

9. Lehr- und Lernmittel zum Selbstunterricht

- P. Moritz*, Vorschul-Heimkurs „Spielend lernen“ 5
L. Metzdorf, Trainingsmappen für Vorschulkinder 92
P. Moritz, Die Mutterschule 181
K.-H. Meyer, LÜK und mini-LÜK 259

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

- Uruguayische Handelsschüler in der Bundesrepublik 136
D. Frese, Schulprojekt Cajamarquilla 153
 Einführung der deutschen Sprache an den elsässischen und lothringischen
 Schulen 205
C. Schneider, Österreichische Aspekte im Auslandsschulwesen 237
K. Moessner, Ein Projekt sozialer Öffnung 255
 Internationale Schul- und Jugendmusikwochen Salzburg 1972 134

11. Im Text ausführlich erwähnte Länder

- | | |
|---------------------|-------------------|
| Argentinien 85, 113 | Mexiko 148 |
| Bolivien 21 | Österreich 237 |
| Brasilien 85, 184 | Spanien 88 |
| Chile 85, 283 | Südafrika 337 |
| Frankreich 205 | Südwestafrika 101 |
| Kolumbien 1, 141 | |

12. Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| Athen 70, Bildb. 100—01 | Gerdau 337 |
| Barcelona 122, 135, 206 | Guayaquil 178, 248 |
| Cali 337 | Istanbul 135, 219 |

Johannesburg	337	Montevideo	136
Kabul	102	Pretoria	21, 337
Kairo	219	Rio de Janeiro	206
Kapstadt	78, 207	Saint-Germain-en-Laye	336
Karibib	77, 207	Santa Cruz (Bolivien)	20
Krondaal	337	Santa Cruz de Tenerife	294
La Paz	103	Santiago de Chile	103, 238
Mailand	20, 277	Sevilla	239
Mexiko	102, 148,	Tokyo	54, 277
Bildb.	100—01	Valparaíso	255
Miraflores-Lima	20, 153	Washington	54

13. Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung verabschiedet Zwischenbericht	18
Stagnation der Zahl der ausländischen Studenten	19
Sechs sowjetische Lehrer an deutschen Gymnasien	19
Zweisprachige Schulen in Baden-Württemberg	53
Bayerische Akademie für Lehrerfortbildung	53
Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen (FO)	
Oldenburg	53
Deutscher Jugendbuchpreis 1971	77
R. Schröter, Nachlese zur 11. DIDACTA 1972	155
Das Ostkolleg der Bundeszentrale für politische Bildung in Köln	190
Abwanderung von Studienassessoren	204
Beschäftigung amerikanischer Lehrer in Hamburg	204
Amerikanische und britische Lehrer in Bremen	204
Internationaler Kinderbuchtag 1972	205
Nürnberger Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft	205
Arbeitstagung für Musik	205
Fachverband Moderne Fremdsprachen	275
Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens	245
Arbeitsgemeinschaft der Lehrer an den Studienkollegs	246
Deutscher Spanischlehrerverband im Fachverband Moderne Fremdsprachen	247
90 % der Abiturienten wollen studieren	276
Deutscher Jugendbuchpreis 1972	276
„Sport-Abitur“	336
Studieren ohne Abitur	336

14. Zeitschriftenschau

Kindergarten und Vorschulerziehung	26
Vorschulische Erziehung	112
Neue Aspekte im Geographie-Unterricht	140
Beruht Programmierter Unterricht auf einer Unwissenschaft?	168
Zielsprache Englisch	216
Literatur und Gegenwart	217
Die Gesamtschule — ein Danaergeschenk der Schulreform?	253
Neue Mathematik — neue Schule?	282
Schulreform von „oben“ oder von „unten“?	310

15. Buchbesprechungen

- Andersson, Stig/Ido Leden: Grundfragen der Chemie 81
Armitage, E./Gerhard Müller: Physikalische Übungen für die Oberstufe 281
Arnold, Pierre/Michel Bassand/Bernard Crettaz/Jean Kellerhals: Jugend und Gesellschaft 54
Atlas „Unsere Welt“ — Große Ausgabe 340
- Barsig, Walter/Hans Berkmüller: Die Unterrichtsvorbereitung für die Schule von heute (= Exempla Bd. I) 213
Betzen, Klaus/Karl Ernst Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft 213
Beyer, Erich (Hrsg.): Reclams Sportführer 106
Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden. Bd. 13: MOT—OSS 82
Bd. 14: OST—POQ 249
Brustgi, Franz Georg: Heinrich Schliemann 137
Bullock, John D.: Biosynthese von Naturstoffen 215
- Chen Ning Yang: Elementarteilchen 306
- Dohmen, Günther/Friedemann Maurer/Walter Popp (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie 23
Durzak, Manfred (Hrsg.): Die deutsche Literatur der Gegenwart 106
- Ebinger, Helmut: Einführung in die Didaktik der Geographie 339
Eick, Jürgen (Hrsg.): So nutzt man den Wirtschaftsteil einer Tageszeitung 104
Eigler, Gunther: Auf dem Weg zu einer audio-visuellen Schule. Vom geschlossenen Lehrsystem zu offenen Lernsystemen 165
Englische Dichter der Moderne. Ihr Leben und Werk. Hrsg. von Rudolf Sühnel und Dieter Riesner 309
Erzähler der Welt (Hrsg. Karl August Horst).
Bd. 2: Geschichten und Novellen aus Italien, 19./20. Jh.
Bd. 4: Geschichten und Novellen aus Frankreich, 18. Jh.
Bd. 10: Novellen und Romane aus Spanien, 20. Jh.
Bd. 23: Geschichten und Novellen aus Rußland, 19./20. Jh. 103
- Exempla — die neue Auer-Reihe.
Bd. I: Walter Barsig/Hans Berkmüller: Die Unterrichtsvorbereitung für die Schule von heute
Bd. II: Kristian Kunert: Provokation im Unterricht 213
- Experimentelle Schulchemie — 6 Bände.
Bd. 3 I: Gerhard Graeb/Ernst Otto/Heribert Rampf/Karl Weber: Anorganische Chemie, Metalle
Bd. 3 II: Herbert Langeheine/Ernst Otto: Anorganische Chemie, Analytische Chemie 208
- Fremdwörterbuch naturwissenschaftlicher und mathematischer Begriffe 166
- Geiringer, Karl: Johann Sebastian Bach 280
Goethes Gespräche (Hrsg. vom Biedermann/Wolfgang Herwig).
Bd. III 1 (1817—1825) 110
Bd. III 2 (1825—1832) 308
Gradewald, Joachim: Wir sind dabei! — Dazu: Portugiesisches Glossar. — Spanisches Glossar 84

- Graeb, Gerhard/Ernst Otto/Heribert Rampf/Karl Weber: Anorganische Chemie, Metalle (= Experimentelle Schulchemie Bd. 3 I) 208
- Grève, Marcel de/Frans van Passel: Linguistik und Fremdsprachenunterricht 104
- Griesbach, Heinz: Deutsch für Fortgeschrittene. Moderne Welt 2. 83
- Griesbach, Heinz und Rosemarie: Humor und Satire. Texte mit Übungen (Deutsch für Fortgeschrittene) 251
- Griesel, Heinz: Die neue Mathematik für Lehrer und Studenten. Bd. I: Mengen, Zahlen, Relationen, Topologie. — Lösungsheft 211
- Grupe, Hans: Biologie—Didaktik 168
- Haber, Heinz: Unser Wetter. Einführung in die moderne Meteorologie 281
- Hamann, Richard/Jost Hermand: Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart. Bd. 1: Gründerzeit 161
- Handbuch der Unterrichtsforschung.
 Teil I: Theoretische und methodologische Grundlegung
 Teil II: Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung 56
 Teil III: Unterrichtsforschung in Schule und Hochschule 216
- Hechinger, Fred M. (Hrsg.): Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder 214
- Heinrichs, Heribert: Audio-visuelle Praxis in Wort und Bild. Geräte, Technik, Methode 250
- Herder Lexikon Biologie 341
- Herder Lexikon Geographie 341
- Hermann, Armin: Geschichte der Physik I: A—K (Lexikon der Schulphysik Bd. 6) 84
 Geschichte der Physik II: L—Z (Lexikon der Schulphysik Bd. 7) 306
- Herrler, Rudolf/Hans-G. Winkler: Chemie-Tabellen 55
- Herrndobler, Ilse: Uli schreibt Geschichten. Arbeitsmappe für das 2. Schj. — Begleitheft für den Schüler 214
- Hilgard, Ernest R./Gordon H. Bower: Theorien des Lernens. 2 Bde. 163
- Hofer, Walther: Die Diktatur Hitlers bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges. 1933—1939 210
- Höfling, Oskar: Physik — Formeln und Einheiten 55
- Hrbek, Rudolf/Wilfried Keutsch: Gesellschaft und Staat in Großbritannien 309
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensur Umgebung 25
- Jahrbuch der Schulphysik — Bd. 1 (Hrsg. Artur Friedrich/Max-Ulrich Farber) 338
- Knaurs Buch der modernen Statistik 167
- Knaurs Großes Märchenbuch 137
- Knolle, Horst W./Karl F. Rehrmann: Didaktische Strukturen des Werkunterrichts. Bd. 1: Grundlagen und Perspektiven 307
- Koch, Thilo: Interview mit Südamerika 343
- Koebner, Thomas (Hrsg.): Tendenzen der deutschen Literatur seit 1945 107
- Kunert, Kristian: Provokation im Unterricht (= Exempla Bd. II) 213
- Kurtz, Alfred/Gerhard Lepiorz: English for the New Men 81
- Lado, Robert: Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht 249
- Lamérand, Raymond: Programmierter Unterricht und Sprachlabor. Theorien und Methoden 250

- Langeheine, Herbert/Ernst Otto: Anorganische Chemie, Analytische Chemie
 (= Experimentelle Schulchemie Bd. 3 II) 208
 Langenscheidts Großwörterbuch Englisch-Deutsch 279
 Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch. Teil I: Spanisch-Deutsch. — Teil II:
 Deutsch-Spanisch 278
 Langenscheidts Wortschatz-Kartei. Englisch I. — Französisch I 138
 Lempp, Reinhart: Lernerfolg und Schulversagen 25
 Leonard, George B.: Erziehung durch Faszination 24
 Leppmann, Wolfgang: J. J. Winckelmann 107
 Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in 4 Bänden (Herder)
 Bd. 4: Schulbücherei bis Zypern 280
 Lexikon der Psychologie in 3 Bänden (Herder)
 Bd. 2: Graphologie — Prompting
 Bd. 3: Propaganda — ZZ 339
 Lexikon der Schulphysik in 7 Bänden.
 Bd. 6: Armin Hermann: Geschichte der Physik I (A—K) 84
 Bd. 7: Armin Hermann: Geschichte der Physik II (L—Z) 306
 Lorenzen, Käte: Englischunterricht 308
 Lund, Morten/Palle Heinsen: Auf deutsch, bitte! Bd. 2. — 252
 Übungsheft 343
 Lyons, John: Einführung in die moderne Linguistik 162

 Meldau, Rudolf/Henri Lapouge: Schulsynonymik der französischen Sprache 111
 Mothes, Hans/Martin Ledig: Chemie I in Unterrichtsbeispielen 210
 Mothes, Hans/Rolf Oberliesen: Physik I und Technik in Unterrichtsbeispielen 80
 Mothes, Hans/Dietmar Jakubzik: Physik II in Unterrichtsbeispielen 80
 Müller, Gerhard-Otfried: Lehrbuch der angewandten Chemie.
 Bd. II: Chemisch-mathematische Übungen 79
 Müller, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht 109
 Müller, Rudolf: Material für gezieltes Rechtschreibtraining (MGR) 24

 Niedergang, Marcel: 20mal Lateinamerika 342

 Odenbach, Karl: Lexikon der Schulpädagogik 215
 Oellers, Norbert (Hrsg.): Schiller — Zeitgenosse aller Epochen.
 Teil I: 1782—1859 23
 Orgel-Köhne, Liselotte und Armin (Hrsg.): Pieter und Anka leben in Belgien
 (Kinder-Europa-Reihe Bd. 12) 138

 Parreren, Carel F. van: Lernprozeß und Lernerfolg 164
 Paulik, Willy: Português prático. Exercícios práticos de língua portuguesa 253
 Peltzer, Karl: Das treffende Wort 108. — Das treffende Zitat 109. — Treffend
 verdeutscht 108
 Plauen, E. O.: Vater und Sohn. Ausgewählt von Franz Eppert 252

 Rückert, Leonhard: Die Donau 341
 Rudolph, Joachim: Knaurs Buch der modernen Chemie 209

 Schiller — Zeitgenosse aller Epochen (Hrsg. Norbert Oellers).
 Teil I: 1782—1859 23
 Schlösser, Kurt: Experimentelle Genetik 212
 Schramm, Josef: Zentralafrika 340
 Schröder, Hartwig: Lerntheorie und Programmierung. Lerntheoretische Grund-
 lagen der Programmierten Unterweisung 165

- Schuh, Hermann: 2000 Wörter und was man damit machen kann. Ein Arbeitsheft für den Deutschunterricht. — Dazu Lehrerheft 82
- Schulz, Dora/Heinz Griesbach/Morten Lund: Auf deutsch, bitte! Band 1. Übungsheft. — Sprechübungen zu Bd. 1. — Schlüssel zum Übungsheft. — Lehrerheft 83
- Schulz, Klaus: Deutsche Geschichte und Kultur. Bilder aus 2000 Jahren 251
- Seiffert, Helmut: Marxismus und bürgerliche Wissenschaft 138
- Seus, Erwin: Der Gas-Laser in der Schule 55
- Spice, J. E.: Chemische Bindung und Struktur 80
- Sport-Brockhaus, Alles vom Sport von A—Z 279
- Sportführer, Reclams (Hrsg. Erich Beyer) 106
- Staden-Jahrbuch. Beiträge zur Brasilkunde und zum brasilianisch-deutschen Kultur- und Wirtschaftsaustausch Bd. 18 105
- Stucki, Lorenz: Kontinent im Aufbruch (Südamerika) 342
- Sturm, Günther: Moderne Mathematik? 167
- Sühnel, Rudolf/Dieter Riesner (Hrsg.): Englische Dichter der Moderne. Ihr Leben und Werk 309
- Swoboda, Helmut: Knaurs Buch der modernen Statistik 167
- Taube, P. R./J. I. Rudenko: Die chemischen Elemente. Vom Wasserstoff bis zu den Transuranen 212
- Venohr, Wolfgang (Hrsg.): Ungeliebte Deutsche 211
- Vermeer, Hans J.: Einführung in die linguistische Terminologie 161
- Weber, Alfred/Dietmar Haack (Hrsg.): Amerikanische Literatur im 20. Jahrhundert. American Literature in the 20th Century 110
- Wilhelmy, Herbert: Geomorphologie in Stichworten, Bd. I: Endogene Kräfte, Vorgänge und Formen 166
- Wissen im Überblick — 4 Bände. Bd. II: Das Leben 139
- Wolfrum, Erich: Taschenbuch des Deutschunterrichts 307
- Zech, Heinrich: Das Große Lexikon des Sports 105

Der deutsche Lehrer im Ausland

Isprachen der welt
hueber

19. Jahrgang Heft 1

Januar 1972

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 Lage der deutschen Schulen in Kolumbien im Hinblick auf die Erziehungsprojekte der kolumbianischen Regierung	G. Schmidl	Seite 1
Vorschul-Heimkurs „Spielend lernen“	P. Moritz	Seite 5
Thesen zum Schulunterricht für ausländische Kinder und Jugendliche (Gastarbeiterkinder)	H. R. Koch	Seite 9
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 13
Persönliche Nachrichten		Seite 16
Aus aller Welt		Seite 18
Buchbesprechungen		Seite 23
Zeitschriftenschau		Seite 26

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 Versandkosten; 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 Lage der deutschen Schulen in Kolumbien im Hinblick auf die Erziehungsprojekte der kolumbianischen Regierung

Von Georg Schmidl, Bogotá

(Einführungsreferat beim 4. Erfahrungsaustausch deutscher Lehrer Kolumbiens
28. 4. 1971)

Die Schule als Erziehungs- und Bildungsstätte lebt und versteht sich nicht aus sich selbst, sondern ist Produkt der umgebenden Gesellschaft und spiegelt als ihr Abbild ihre Ideale, ihre Spannungen und Kämpfe wider. Die ihrem Charakter nach privaten Auslandsschulen repräsentieren daher nicht nur die Zielsetzungen ihrer meist privaten Gründer und die berechtigten Interessen der fördernden deutschen Stellen, sondern unterliegen in besonderem Maße auch den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen und Entwicklungsprozessen des Gastlandes.

Im Vergleich zu anderen südamerikanischen Ländern gewährt Kolumbien den ausländischen Schulen trotz entgegenstehender Gesetzgebung (Gesetz zur Verteidigung der nationalen Sprache, Arbeitsgesetz) noch verhältnismäßig große Freiheit und Unabhängigkeit. Allerdings ist *für die Zukunft* auch hier mit einem verstärkten Nationalismus und einer zunehmenden Verstaatlichungstendenz zu rechnen, obwohl z. Z. noch fast 70 % aller Oberschulen in Privathand sind. Die durch den alarmierenden Bevölkerungszuwachs unumgänglichen gesellschafts-politischen Umwälzungen werden auch das Schulwesen entscheidend beeinflussen und verändern.

Ganz allgemein gesprochen sind gegenwärtig *drei Strömungen* erkennbar:

- 1) Radikale Kreise drängen auf eine *gewaltsame Veränderung* der Verhältnisse durch eine Revolution.
- 2) Eine gemäßigte Richtung (darunter auch die derzeitige Regierung) baut auf eine *evolutive Lösung* und friedliche Umgestaltung der bestehenden Gesellschaft („Transformación Nacional“).
- 3) Eine zahlenmäßig geringe, aber sehr einflußreiche Oberschicht hofft im wesentlichen auf eine *Konservierung* der bestehenden Verhältnisse.
Eine auch nur einigermaßen exakte Vorhersage der Entwicklung ist problematisch und auf Spekulation angewiesen.

In Anbetracht der allgemeinen historischen Erfahrung, der fortschreitenden und unaufhaltsamen Demokratisierung und Radikalisierung der Massen im Zeitalter des Transitors und in Kolumbien im Hinblick auf die unübersehbaren Folgen der Bevölkerungsexplosion ist es zumindest fraglich, ob die notwendige gesellschaftliche Umgestaltung und soziale Gerechtigkeit auf evolutivem Wege möglich ist. Inmitten des sozialen Elends und der wirtschaftlichen Not der Mehrheit der Bevölkerung ist selbst eine demokratische Regierungsform, in deren Rahmen sich

die Umgestaltung der Gesellschaft ja vollziehen soll, in Frage gestellt und zum Scheitern verurteilt.

Die Lage der deutschen Auslandsschulen Kolumbiens ist vor allem auf diesem sozialen und politischen Hintergrund zu sehen und für die Zukunft zu verstehen.

Eine *unmittelbare Orientierung* und *direkte Beeinflussung* unserer Schulen ergibt sich dann:

1. *von Deutschland her*, durch die Neukonzeption der deutschen *auswärtigen Kulturpolitik*, die nicht mehr Kulturpropaganda im alten Sinn, nicht einmal mehr Selbstdarstellung sein soll, sondern internationale Gesellschaftspolitik und kulturelle Zusammenarbeit gleichberechtigter Partner.

Davon ausgehend ergibt sich für die *deutsche Auslandsschule als neue Zielsetzung die Notwendigkeit zur sozialen Öffnung und Hinwendung zur verstärkten Entwicklungshilfe für die breite Masse und nach den Bedürfnissen des Gastlandes*¹⁾.

Eine große Veränderung steht den Auslandsschulen auch bevor

2. *vom Gastland Kolumbien her*, ganz konkret durch 7 *Gesetzesvorlagen* der neuen Regierung bzw. des Erziehungsministers zur sozialen Öffnung, Integrierung und Demokratisierung des kolumbianischen Schulwesens als Teil des Regierungsprogramms der Transformación Nacional:

- | | |
|---|---|
| a) Cupos obligatorios de becas | — obligatorische Stipendiengewährung |
| b) Asociaciones de padres de familia | — Elternvereinigungen |
| c) Servicio cívico obligatorio | — Obligatorischer Zivildienst |
| d) Fomento de colegios cooperativos | — Kooperative Schulen |
| e) Seguro educativo obligatorio y fondo de progreso educativo | — Schülerpflichtversicherung |
| f) Pleno empleo de lotes y aulas | — Volle Ausnützung des Schulgeländes und der Klassenräume |
| g) Defensa de la soberanía cultural | — Verteidigung der kulturellen Souveränität. |

Falls die Projekte in der vorliegenden Form zur Anwendung kommen sollten, ergeben sich für unsere Schule tiefgreifende Veränderungen vor allem durch:

Projekt b) „Einrichtung von Elternbeiräten“ mit weitreichenden Vollmachten, die zu einer Kollision mit den Kompetenzen des Schulvereins und Vorstandes in ihrer jetzigen Organisationsform führen könnten, durch *Projekt f) „Volle Ausnützung des Schulgeländes und der Einrichtungen“*, was eine Doppelbelegung der Schule auf staatliche Weisung mit schulfremden Kindern bedeuten könnte, durch *Projekt g) „Verteidigung der kulturellen Souveränität“*, was u. U. eine Gefährdung des zweisprachigen Unterrichts und eine Bedrohung der Existenz der aus-

¹⁾ s. den Bericht von E. Onnen: *Deutsche Auslandsschulen und ihre Struktur im Rahmen einer deutschen Kulturpolitik im Ausland* in DdLiA Heft 9/1970. Deutsche Auslandsschulen. Konzeption der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, *Struktur des Colegio Andino*, Schreiben der Zentralstelle vom 30. 5. 1969 und 12. 1. 1971.

ländischen Schulen beinhalten könnte, und ganz besonders durch das *Projekt a)* über die *obligatorische Gewährung von mindestens 10 % Stipendien* nach ganz präzisen Vorschriften und Bedingungen:

Das Colegio Andino gewährt z. B. knapp über 10 % des Haushaltes an Stipendien, Nachlässen und sonstigen Ermäßigungen an minderbemittelte Schüler, von denen aber nur ein kleiner Teil den Bedingungen der Gesetzesvorlage für ein Vollstipendium entsprechen würde.

So ist z. B. eine Bedingung für die Gewährung eines Vollstipendiums, daß die Eltern des betreffenden Schülers ein versteuerbares Einkommen von weniger als col. \$ 2500,— pro Jahr haben. Für eine 5- bis 6köpfige Familie entspräche das nach Abzug der gesetzlichen Freibeträge einem Monatsverdienst von col. \$ 1000,— bis 2000,— (= DM 180,— bis 360,—). Das sind weniger als die Bezüge eines Schulbusfahrers. Außerdem dürften die betreffenden Eltern nur über einen Besitz von weniger als col. \$ 20 000,— Wert verfügen. Nach Aussage des Erziehungsministers gehören in Kolumbien alle Personen mit einem Monatseinkommen von col. \$ 1000,— bis 2000,— der Mittelklasse an, da über 80 % der Bevölkerung unter col. \$ 1000,— verdienen (= knapp DM 200,—).

Überdies behält sich die Regierung nach dem Projekt das Recht vor, die Stipendiaten aus ärmeren Stadtvierteln und Staatsschulen selbst auszuwählen und der jeweiligen Schule zuzuweisen, was natürlich die Existenz der Zweisprachenschulen durch den massiven Seiteneinstieg letztlich in Frage stellen würde.

Sogenannte *Patenschulen* werden nicht anerkannt, weil sie das Prinzip der sozialen Integration nicht verwirklichen.

Eine mögliche, aber nicht unproblematische Lösung wäre vielleicht der von der Zentralstelle gewünschte und vom hiesigen Erziehungsministerium empfohlene *Seiteneinstieg* besonders ausgewählter, leistungsfähiger und sozial bedürftiger Schüler aus Staatsschulen in das *Bachillerat* nach einem einjährigen Vorbereitungskurs (Deutsch, Rechnen) in der 5. Primaria. ?

Zu diesen sehr einschneidenden Gesetzesvorlagen ist zu sagen, daß sie kaum die ersten Hürden im Parlament passiert haben und die Entscheidung im Juli/August 1971 im Kongreß fallen soll²⁾.

Auf Grund der bisherigen Diskussion kann schon jetzt mit einiger Sicherheit davon ausgegangen werden, daß mit erheblichen Abstrichen zu rechnen ist, falls die Vorlage nicht überhaupt zum Scheitern verurteilt ist. In Südamerika und besonders auch in Kolumbien ist der Unterschied zwischen Theorie und Praxis, zwischen brillantem An- und Vorsatz und tatsächlicher Realisierung eben noch wesentlich größer als in Mitteleuropa.

Sicher dürfte allerdings auch sein, daß die Diskussion um die Frage der sozialen Öffnung, der chancengleichen Integration aller Volksschichten in den Ausbildungs- und Erziehungsprozeß und die Demokratisierung des Schulwesens nicht mehr verstummen wird. Jede Regierung wird gezwungen sein, entweder in Form der vorliegenden Projekte oder in mehr oder weniger radikaler Abwandlung den einmal

²⁾ Wie der Verfasser am 3. 11. 71 mitteilt, ist bisher noch keine Entscheidung gefallen. — Die Schriftleitung.

begonnenen Weg der Reformen weiterzugehen, nicht nur durch Lippenbekenntnisse, sondern auch durch Taten.

Daß die Lage der ausländischen Schulen davon wesentlich beeinflusst wird, ja ihre Existenz davon abhängen kann, liegt auf der Hand.

Mit dem Ziele, Klarheit über die möglichen *Folgen* und *Auswirkungen dieser Projekte* zu erfahren, falls sie in Kraft treten sollten, hatten wir, d. h. die Rektoren einiger ausländischer Schulen, mehrere persönliche Aussprachen mit dem Erziehungsminister. Wir konnten feststellen, daß die großen zweisprachigen Schulen seitens der kolumbianischen Regierung wegen ihres hohen Leistungsstandes und allgemein guten Rufes noch sehr geschätzt sind und daher Verständnis und größtmögliche Rücksichtnahme bezüglich der Anwendung der Projekte erwarten können.

So erkannte der Minister an, daß auf Grund der Zweisprachigkeit zukünftige Stipendiaten nur in den Kindergarten aufgenommen werden können, daß als Übergangslösung und Ausdruck des guten Willens für das nächste Schuljahr ein Satz von $2\frac{1}{2}\%$ an Vollstipendiaten (nach den Bedingungen der Vorlage) genügen würde (alle anderen Schulen wurden aufgefordert, bereits im laufenden Schuljahr mindestens 5% Stipendiaten aufzunehmen).

Ein weiterer Beweis für die bisher noch wohlwollende Haltung den zweisprachigen Schulen gegenüber zeigte sich auch bezüglich einer in Vorbereitung befindlichen Gesetzesvorlage für ein „Estatuto Docente“ (Laufbahnordnung für den Lehrberuf), zu der wir, wie schon vor 5 Jahren, konsultiert wurden. Diese geplante Laufbahnordnung sieht vor, daß die Schulen höchstens bis zu 40% Ausländer beschäftigen dürfen. Für die von ausländischen Regierungen geförderten Schulen erklärte man sich bereit, durch besondere Klauseln eine Ausnahmeregelung zuzulassen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß sich die ausländischen und natürlich auch die deutschen Schulen Kolumbiens sowohl in Schulorganisation, Lehrplangestaltung, Methodik, Gebrauch von fremdsprachigen Lehrbüchern und fremdsprachigem Unterricht trotz entgegenstehender Gesetze noch einer verhältnismäßig großen Freiheit und Unabhängigkeit erfreuen.

Für die Zukunft müssen sich unsere Schulen in Struktur und Zielsetzung sowohl mit den Auflagen der Zentralstelle als auch mit den in dieselbe Richtung weisenden Reformbestrebungen der kolumbianischen Regierung auseinandersetzen und mit großen Veränderungen rechnen.

In diesem Zusammenhang mag dahingestellt bleiben, ob die von allen Seiten geforderte soziale Öffnung und Umstrukturierung der Auslandsschule und die oft nur rhetorischen Integrationsbestrebungen und Demokratisierungsversuche der Regierung einen wesentlichen, wirklich ins Gewicht fallenden Beitrag für die notwendige soziale Umgestaltung der Gesellschaft darstellen oder nicht. Wie schon eingangs vermerkt, ist die Schule als Produkt der umgebenden Gesellschaft nicht primär zukunftsbezogen, sondern wesentlich von der Vergangenheit und Gegenwart her bestimmt und kann daher die zukünftige Gesellschaftsordnung nicht eigentlich vorwegnehmen oder vorbereiten. Vielmehr ist es die Gesellschaft selbst, die sich eine ihr gemäße Schulform schafft.

Überdies ist auch noch nicht sicher, ob *ohne* radikale Umgestaltung der Gesellschaft die besonders förderungswürdigen, bewußtseinsbildenden, intellektuellen Schichten von heute auch die führenden Schichten von morgen sein werden.

Eine *wirkungsvolle Lösung* wäre zweifellos die *direkte, aktive staatliche Initiative*, die durch den Ausbau vorbildlicher Unterrichts- und Ausbildungsstätten, durch Heranziehung und Beschäftigung qualifizierter Lehrkräfte einen hohen Leistungsstand erreicht und durch positives Beispiel und fairen Wettbewerb die Anziehungskraft der Privatschulen allmählich überwindet und als Konkurrenz aus dem Feld schlägt.

Die letzte *Entscheidung* über eine *sozial gerechtere Gesellschaftsordnung* und ein demokratisches, alle Volksschichten integrierendes Erziehungswesen muß daher notwendigerweise *auf politischem Gebiet* fallen, ob in Form einer radikalen Revolution oder durch eine *allmähliche Evolution*, wird die Zukunft zeigen.

Vorschul-Heimkurs „Spielend lernen“

Von Peter Moritz, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln

Es ist beabsichtigt, an dieser Stelle in loser Folge über „Lehr- und Lernmittel zum Selbstunterricht“ zu berichten. Am Anfang steht ein Bericht über einen neuen Vorschul-Heimkurs „Spielend lernen“. Weitere Berichte über „Die Mutterschule“ (Briefe für deutsche Mütter im Ausland zum Selbstunterricht ihrer Kinder / Stoff der ersten 4 Grundschuljahre), über den „Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums“ Berlin, über die „Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung“ und andere Mittel zum Selbstunterricht sollen folgen.

Die Berichte geben nicht die Meinung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, sondern ausschließlich die der Verfasser wieder.

1. Es gibt deutsche Eltern, die mit ihren Kindern fern jeder Zivilisation zeit ihres Lebens „im Busch“ leben, weil die beruflichen Verhältnisse oder andere Lebensumstände dazu zwingen (z. B. als Farmer in Australien, als Holzaufkäufer in Westafrika usw.).

Es gibt deutsche Eltern, die mit ihren schulpflichtigen Kindern für eine relativ kurze Zeit meist im Brennpunkt eines fremden Kulturbereichs leben, weil ihre beruflichen Verpflichtungen zeitlich begrenzt sind (z. B. als Wissenschaftler in den USA, als Montage-Facharbeiter in Indien usw.).

Beide Gruppen von Eltern wollen ihre Kinder nicht der Gefahr aussetzen, in fremdem Land die Muttersprache und damit die Bindung zum deutschen Kulturkreis zu verlieren, in den sie früher oder später aller Voraussicht nach zurückkehren werden.

2. Eine solche Einstellung hat zur Folge, daß neben der außerschulischen Erziehung auch die Last der schulischen Bildung in aller Regel auf die Schultern der Mutter gelegt wird.

Die deutsche Pädagogik hat bisher sehr wenig getan, um deutschen Eltern im Ausland in dieser Situation wirksame Hilfen für eine deutsche Erziehung ihrer Kinder zu bieten.

3. 1970 erschienen die ersten Briefe eines Vorschul-Heimkurses „Spielend lernen“ von Christl und Günter Fuchs bei: Private Vorschule Susanne Kühn oHG, 6209 Adolfsch. Dieser Vorschul-Heimkurs besteht aus 13 Monatslieferungen. Das in einer Lieferung jeweils angebotene Material ist also für ein Heimstudium von 4 Wochen Dauer gedacht. Die 13 Hauptthemen sind der Umwelt des Kindes entnommen. Sie heißen:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------|
| I Im Spielzimmer | VIII Wenn Kinder einkaufen |
| II Im Wohnzimmer | IX Ein Ausflug in den Wald |
| III In der Spielwarenabteilung | X Heintzelmannchen |
| IV An der Straßenkreuzung | XI Am Bahnhof |
| V Im Garten der Kinder | XII Im Zirkus |
| VI Guten Abend, gut Nacht | XIII Ferienfreuden |
| VII Sommergarten | |

Die vertikale Gliederung des Kurses, die sich durch alle Monatsthemen hindurchzieht, verteilt ihre Gewichte auf

Lesen,
weiteres Sprachtraining,
Mengenlehre,
Sachwissen und sonstiges.

4. Die Lektion I („Im Spielzimmer“) enthält als Arbeitsmaterial eine Bildtafel (zum Sprachtraining), 10 Bildkarten und 10 Wortkarten (zum Lesen), 3 Spieltafeln mit Einsatzplättchen (zur Mengenlehre), 3 Würfel und 3 aufblasbare Luftballons (zum Sachwissen).

Die Aufgaben stellen sich wie folgt für das

Lesen: Zusammengehörigkeit von Bild — Wortbild — Begriff. 10 Hauptwörter.

Sprachtraining: Sehen — Unterscheiden — Sprachlich darstellen. Suchen von Gegenständen zu einem gegebenen Oberbegriff.

Mengenlehre: Unbewußte Entwicklung von Zahlvorstellungen (bis 3) durch Gleichsetzen von Würfelpunkten und Feldern. Gliederung einer gegebenen Grundmenge in Teilmengen.

Sachwissen: Aufteilen von Flächen in ihre Grundeinheiten (Quadrat). Geschicklichkeitsübungen.

Der fortschreitende Aufbau innerhalb der 4 Zielsetzungen des Kurses läßt sich bei einem Vergleich der Lektion I mit der Lektion VIII („Wenn Kinder einkaufen“) gut erkennen.

Lesen: Lesen zusammenhängender Texte. Nachbauen der Sätze. Groß- und Kleinschreibung. Verwandeln von Wörtern, Weitere Lautzeichen.

Sprachtraining: Die Bildgeschichte. Anschauen — Erkennen, Beurteilen. Möglichkeiten, den gleichen Sachverhalt verschieden auszudrücken. Übungen zur guten Aussprache.

Mengenlehre: Einführung in das Spiel mit den Mathesteinen. Kennenlernen ihrer Eigenschaften. Subsumieren.

Sachwissen; Sonstiges: Einführung von Symbolzeichen. Umweltwissen: Einkauf — Verkauf.

5. Aus dem Arbeitsmaterial greifen wir wahllos das der Lektion V („Im Garten der Kinder“) heraus: *Der Elternbrief* gliedert sich jeweils in *Informationen* und *Arbeitsanweisungen*.

In den Informationen wird immer wieder auf den Charakter der *Freiwilligkeit* hingewiesen, der sich Eltern und Kinder unterzuordnen haben, wenn der Erfolg nicht in Frage gestellt werden soll. „Denn das Kind tut uns nicht den Gefallen, auf unsere zeitsparenden Methoden einzugehen, das Kind hat seinen eigenen Rhythmus“, dem das Spiel als Mittel zur Entfaltung geistiger und schöpferischer Kräfte adäquat ist. Das Spiel schafft lustbetonte Situationen; es gibt Gelegenheit zu Wiederholung und Übung, ohne langweilig zu werden; es bietet die Möglichkeit, sich den individuellen Fähigkeiten des Kindes anzupassen, man kann damit ein Versagen des Kindes leicht „überspielen“, durch das Spiel wird eine gewisse Chancengleichheit zwischen Kind und Erwachsenem hergestellt; schließlich lernt das Kind dabei „soziales Verhalten“, indem es sich an die Spielregeln hält und seine Leistungen in echter Konkurrenz mißt.

Die Arbeitsanweisungen enthalten in der Regel kurzgefaßte, aber erschöpfende Spielanleitungen. Für das erste Spiel werden eine Bildtafel und eine gedruckte Geschichte benötigt. Die Bildtafel zeigt in kindgemäßer und ansprechender Form eine mit Lattenzaun eingefriedete Wiese in der Nähe eines Waldes, ein Spitzzelt, ein brennendes Lagerfeuer, einen Obstbaum mit Leiter, einen Wasserschlauch und Kinder beiderlei Geschlechts beim Spiel. Die Geschichte heißt: Im Garten spielen die Kinder. Rolf sitzt auf dem Baum. Ina sitzt im Zelt. Uwe sitzt am Feuer. Da fällt ein fremder Ball in den Garten. Das Kind vor dem Garten sagt: „Bitte, gebt mir den Ball!“ Ina sagt: „Hol du ihn, Uwe! Er liegt neben dir.“ Uwe sagt: „Hol du ihn, Eva! Er liegt hinter dir.“ Eva sagt: „Hol du ihn, Ina! Er liegt vor dir.“ Da sagt Papa: „Werft jetzt endlich den Ball über den Zaun!“ Die Arbeitsanweisungen dazu lauten: „Wenn Sie jetzt die Geschichte vorlesen, lassen Sie gleichzeitig Ihr Kind die Angaben auf dem Bild nachkontrollieren: (1) Stimmt alles, was hier gesagt wird? (2) Wo liegt der Ball? (3) Kannst du Papa erzählen, was auf dem Bild zu sehen ist?“

Es folgen dann verschiedene Variationen des Spiels. Insgesamt enthält die Arbeitsanweisung für die Lektion V Anleitungen für 24 verschiedene Spiele, ausreichend also, um über einen Monat hinweg immer wieder zu variieren, andere Aufgaben zu stellen und damit das Gefühl der Langeweile erst gar nicht aufkommen zu lassen.

6. Im Elternbrief der Lektion VIII wird aus Anlaß der Einführung in das Spiel mit den Mathesteinen die Mengenlehre, die in den vorhergehenden Lektionen durch einzelne Aufgaben schon vorbereitet worden war, näher erklärt. Im Unterschied zu den Logischen Blöcken von Dienes weisen die hier verwendeten Mathesteine nur drei Merkmalsgruppen auf: groß — klein; dreieckig — rund — quadratisch; rot — blau — gelb — grün — weiß. So stiften nach der Meinung der Verfasser die Steine bzw. die Spiele bei den Vorschulkindern keine Verwirrung. Die Arbeit damit kann vom freien Spiel bis zu schwierigen Zuordnungen gesteigert werden.

7. Der Kursplan läßt erkennen, daß dem Sprachtraining ganz besonderes Gewicht beigemessen wird. Anschauen — Erkennen — Erzählen — Benennen — Unter-

scheiden — Beurteilen — Darstellen sind in etwa die Schritte, die diese Spracharbeit kennzeichnen. Ein Kartenspiel mit Schlemmereien aus dem Schlaraffenland etwa aus Lektion VI dient als Material für die Einübung der Steigerungsformen von Eigenschaftswörtern; Torten werden nach ihrer Größe geordnet und verglichen. In Lektion X werden an Geschichten von Heinzelmännchen zusammengesetzte Hauptwörter eingeübt. Das Thema „Zirkus“ liefert in Lektion XII Material zur Einübung von Verben der Bewegung. Es versteht sich, daß bei all diesen Aufgaben vielseitige Materialien in Form von Bildtafeln, Bildkarten, Wortkarten, Kartenspielen, Mathesteinen, Werkheften, Buchstabenkärtchen usw. verwendet werden.

8. Die Aufgaben der uns zunächst vorliegenden Lektionen I bis VII wurden mit Einzelkindern im Vorschulalter durchgespielt. Es handelte sich um einen vierjährigen und einen fünfjährigen Jungen und um ein dreijähriges Mädchen. Die einzelnen Aufgaben fanden mäßiges bis größtes Interesse bei den beteiligten Kindern, Aufgabenstellung und Arbeitsreize erweckten in jedem einzelnen Fall gezielte Aufmerksamkeit. Den geringsten Äußerungen der Kinder (von gezieltem Interesse bis beginnender Langeweile) wurde sofort nachgegeben, Themenwechsel sorgten für Abwechslung. Die Themen sind so erklärt und gestellt, daß eine Überforderung vermeidbar ist, wenn sich die Eltern nur immer vor Augen halten, daß für das Kind die Vorschularbeit Spiel zu bleiben hat, das ihm die Freiheit läßt, jederzeit das Thema zu wechseln oder das Spiel einzustellen.

9. Nach den Unterlagen der Firma Kühn nehmen in der Bundesrepublik Deutschland eine große Zahl Eltern und Kinder seit Monaten mit Erfolg am VORSCHUL-HEIMKURS „Spielend lernen“ teil. So schreibt ein Ehepaar, es habe seine 1966 geborene Tochter mit ausgezeichnetem Erfolg an den gebotenen Vorschulstoff herangeführt. Dazu habe ihnen nicht nur das aufgeweckte, muntere Kind Anlaß gegeben, sondern in erster Linie eine seit dem fünften Lebensmonat bestehende Augenkrankheit (grüner Star, ein Auge ist erblindet). Dem Rat der Ärzte folgend, haben die Eltern nun einen Antrag auf vorzeitige Aufnahme in die Vorschulklasse der Mittelschule gestellt, der vom Kultusministerium genehmigt wurde.

10. An dieser Stelle soll auf den Preis des VORSCHUL-HEIMKURSES hingewiesen werden. Eine monatliche Spiellektion wird mit der Kursgebühr von DM 19,50 in Rechnung gestellt. Auf eine briefliche Anfrage wurde der Preis folgendermaßen kommentiert: „Zur Preisfrage erlauben wir uns den Hinweis, daß wir den Kursus zur Zeit noch unter Selbstkosten abgeben... Wir haben in das Objekt ca. ein halbe Million DM investiert. Bedenken Sie bitte die jahrelange Entwicklungsarbeit und Tausende von Arbeitsstunden, die für die Vorbereitung und Durchführung einer solchen Arbeit nötig sind. Hinzu kommen Graphik, Repro, Druck und vieles andere mehr. Dies alles ist mit erheblichen Kosten verbunden, ganz abgesehen von den Verwaltungs- und Versandkosten, die gerade bei Auslandssendungen erhöht anfallen... Ganz abgesehen von der Kostenseite orientiert sich aber der Preis am Wert des Gegenstandes bzw. der Dienstleistung für den Erwerber. Eine systematische, langjährige Vorschulausbildung mit individuellem Beratungsdienst und garantierter Begabungs- und Intelligenzförderung ist im Wert um ein Vielfaches höher zu veranschlagen als die bescheidene Kursgebühr. Hier erhalten die interessierten Eltern einen echten Gegenwert für den Preis, den sie für eine Arbeit entrichten, die im einzelnen überhaupt nicht zu

bezahlen ist, wenn man davon ausgehen wollte, daß eine einzige Nachhilfestunde mindestens DM 20,— kostet.

Durch unseren umfassenden Kursus erhalten die teilnehmenden Kinder Tausende von Denkanstößen, die die erstrebten Prägephasen im Kleinkindalter bilden, um fröhliche, aufgeschlossene und geistig qualifizierte Menschen heranzubilden; ein Ziel, für das der Staat zig Milliarden ausgeben würde. Deshalb ist unsere diesbezügliche private Initiative doch wohl ihren Preis wert.“

11. Diesen Ausführungen wäre hier nur noch die genaue Bezugsquelle anzufügen:

VORSCHUL-HEIMKURS „Spielend lernen“ 13 Monatslektionen,
monatliche Kursgebühr DM 19,50.

Zu beziehen durch: Private Vorschule Susanne Kühn oHG,
D-6209 Adolphseck, Fernruf Vorwahl 0 61 24, Ruf-Nr. 584.

Thesen zum Schulunterricht für ausländische Kinder und Jugendliche (Gastarbeiterkinder)

Von Herbert R. Koch, Düsseldorf

1.0. *Der reale Rahmen*

1.1. „Wanderungsphänomene der arbeitenden Bevölkerung bilden in Gegenwart und voraussehbarer Zukunft des wirtschaftlichen und sozialen Lebens Europas eine Konstante“ (Europa-Rat, 19. März 1969). Eine Planung in nationalem, bilateralem oder größerem Rahmen ist bisher nicht zu erkennen. Vor- und Nachteile des Gastarbeiterphänomens für die unmittelbar und mittelbar Betroffenen, d. h. für die Gastarbeiter selbst, die Ursprungs- und die Aufnahmeländer (Arbeiter und/oder Unternehmerschicht) sind nur schwer abzuschätzen, kaum solide zu berechnen.

1.2. In der Bundesrepublik Deutschland sind in sämtlichen Produktions- und Dienstleistungszweigen z. Z. rund 2 Mio. Gastarbeiter(innen), d. h. fast 10 % aller Arbeitnehmer, tätig. Sie tragen erheblich zu unserem Wirtschaftswachstum und Wohlstand bei (durchschnittliches Monatseinkommen DM 870,—; 3 Milliarden Lohnsteuer pro Jahr).

1.3. Zu den rund 2 Millionen Gastarbeitern kommt noch ca. 1 Million Familienangehörige, davon rund 400 000 Kinder im Alter bis zu 21 Jahren: insgesamt eine Minderheitengruppe von 3 Mio. Menschen, die nur äußerlich homogen erscheint.

1.4. Für die ausländischen Kinder und Jugendlichen wird das Recht auf Chancengleichheit in Schulbildung und Berufsausbildung proklamiert.

1.5. Im Lande Nordrhein-Westfalen stieg die Zahl der schulpflichtigen Kinder ausländischer Arbeitnehmer, die am Stichtag des 15. 10. 1970 die öffentlichen Grund-, Haupt- und Sonderschulen besuchten, in einem Jahr um 8444 = 36 % auf 31 894 an. Die Gesamtzahl der Schüler betrug 1 825 055.

1.6. Für das gesamte Bundesgebiet wird die Zahl der vollzeitschulpflichtigen ausländischen Kinder gegenwärtig auf 120 000 bis 150 000 geschätzt.

2.0. *Die ausländischen Arbeiterfamilien und ihre Kinder*

2.1. Die Gastarbeiterfamilien sind initiative Leute aus der sozialen Grundschicht. Weit mehr als von Vorurteilen der einheimischen Bevölkerung wird ihre Situation bei uns bestimmt von handfesten wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Interessen.

Sie ist bei den meisten als provisorisch und labil hinsichtlich der Dauer ihres Aufenthaltes bei uns und des Mangels an menschlichen Kontakten zu bezeichnen.

2.2. Die ausländischen Kinder und Jugendlichen sowie ihre Eltern beherrschen nicht das gewohnte sprachliche Kommunikationsmittel Deutsch. Die ausländischen Arbeiter(innen) sollten daher vor ihrer Ausreise beruflich und sprachlich, ihre Familienangehörigen sprachlich auf Leben und Arbeit in der BRD vorbereitet werden.

2.3. Die ausländischen Kinder und Jugendlichen werden abrupt aus der überschaubaren Geborgenheit der heimatlichen Großfamilie herausgerissen und in die anonyme, kontaktlose Großstadgesellschaft geworfen.

2.4. Das Leben in zwei Welten mit unterschiedlichen familiären und gesellschaftlichen Strukturen und Wertvorstellungen beeinflusst die Gastarbeiterkinder in ihrer Ich- und Identitätsentwicklung nicht nur von der Sprache her und kann Schulstörungen verursachen.

2.5. Sprachwechsel und Zweisprachigkeit sind psychologisch in die vielschichtigen Möglichkeiten und Gefahren für Versagen und Fehlverhalten der Ausländerkinder in unseren Schulen eingebettet.

2.6. In diesen Belastungen und Gefährdungen erkennen wir mögliche individuelle und gesellschaftliche Folgen sowie auch unsere eigene Verantwortung, die Verantwortung unserer Gesellschaft, welche die schwierige Situation der Gastarbeiterkinder mitverursacht.

3.0. *Die Lehrer*

Die deutschen Lehrkräfte werden in den traditionellen Gepflogenheiten unseres Schulunterrichtes in psychologischer, didaktischer, methodischer und schulorganisatorischer Hinsicht durch die Aufnahme von Gastarbeiterkindern gestört; denn deren schulische Versorgung kann nicht ohne weiteres in die Struktur unseres Schulwesens eingegliedert oder an diese angehängt werden.

3.1.1. Da die ausländischen Kinder im Laufe eines Schuljahres nicht in ganzen Jahrgängen, sondern „tröpfchenweise“ in unsere Schulen eintreten, geraten schon unsere Vorstellungen von geschlossenen Jahrgangsklassen und daran orientierten systematischen Lehrplänen ins Wanken.

3.1.2. Die deutschen Lehrkräfte sind über die Herkunft der ausländischen Kinder in weitestem Sinne nicht ausreichend informiert, im Umgang mit ihnen und mit den ausländischen Kolleginnen und Kollegen sowie in der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache nicht ausgebildet.

3.1.3. In der Klassensituation und im ganzen Schulsystem erwachsen Konflikte sowie die Frage, ob unser deutsches Schulwesen neuen Notwendigkeiten gegenüber anpassungsfähig genug ist.

3.1.4. Daher sind Maßnahmen der Lehrerausbildung kurzfristig einzurichten (Fachdidaktik Deutsch als Zielsprache) und künftighin in die Lehrerbildung einzubauen (Germanistik + Vergleichende Erziehungswissenschaft mit kritischer Analyse der gesamten Situation in den Ursprungsländern der Gastarbeiter).

3.2.1. Auch die ausländischen Lehrkräfte sind auslandunerfahren. Sie stehen unvorbereitet hier vor völlig neuen Aufgaben sowohl hinsichtlich der Sprache als auch der gesamten Verhältnisse in der BRD.

3.2.2. Die Lehrer und Lehrerinnen aus den Ursprungsländern der Gastarbeiter sind meist für die Aufgaben einer nur sechsjährigen Schulpflicht ausgebildet. Ihre Bildungsvorstellungen, erzieherischer Stil und unterrichtliche Praktiken unterscheiden sich in Ziel und Struktur von den bei uns üblichen.

3.2.3. Die ausländischen Lehrkräfte sind deshalb auf ihren Dienst in der BRD angemessen vorzubereiten.

3.2.4. Kollegialer Kontakt, gemeinsame Konferenzen und Hospitationen in deutschen Klassen sollen die pädagogische Zusammenarbeit sichern.

4.0. *Das pädagogische Fazit*

4.1.1. Alle bisherigen Maßnahmen zur Organisation des Schulunterrichtes für die Kinder und Jugendlichen der ausländischen Arbeiter in den Ländern der BRD haben defensiven Charakter.

4.1.2. Für die Realisierung des gleichen Rechtes auf Schul- und Berufsausbildung der Gastarbeiterkinder sind die Barrieren zu beseitigen und die notwendigen Voraussetzungen für die Chancengleichheit zu schaffen.

4.1.3. Unbeschadet der unterschiedlichen Dauer des Aufenthaltes der ausländischen Eltern in der BRD können wir deren Kinder bei uns menschlich nicht ins Leere fallen lassen, sondern müssen alles tun, um sie in die deutsche Kindergesellschaft zu integrieren (Sozialisierung).

4.1.4. Neben dem natürlichen Hineinwachsen in die deutsche Sprache und Umwelt sollen sie auch in ihrer Muttersprache und der heimatlichen Kultur gefördert werden, um

4.1.5. bei evtl. Rückkehr in ihre Heimat den Anschluß an das dort übliche Schulsystem möglichst ohne großen Zeitverlust erreichen zu können. Angesichts ihrer so kurzen heimatlichen Schulpflicht sollte ein Jahr Verlust in der Schullaufbahn dieser Kinder nicht unbedingt als ein Nachteil angesehen werden.

4.1.6. Die ausländischen Eltern wirken als vollberechtigte Mitglieder in der Elternvertretung der Schule ihrer Kinder mit. Ihre laufende Information und permanente Kontakte zu den deutschen Eltern sollen die Integration fördern.

4.2.1. Die ausländischen schulpflichtigen Kinder, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, werden gemäß den Erfahrungen der Auslandsschulpädagogik unbeschadet ihrer Nationalität, aber möglichst getrennt nach Grund- und Hauptschülern in die Übergangsklassen gesammelt, die einer ihrer Wohnung nahegelegenen deutschen Schule angegliedert sind.

4.2.2. Die G r u n d s c h ü l e r erhalten täglich zwei Stunden intensiven Deutschunterricht von deutschen Lehrkräften; für zwei weitere Stunden werden sie, in passenden deutschen Klassen aufgeteilt, in den Fächern Sport, Zeichnen und Werken

unterrichtet (direkte Integration/learning by action). Die Erfahrungen der Auslandsschulpädagogik sind auch hierbei zu nutzen.

Die Hauptschüler erhalten täglich drei Stunden intensiven Deutschunterricht und zwei Stunden integrierten Unterricht in den obengenannten musischen Fächern.

Die Schülerzahl in den Übergangsklassen beträgt 15; bei 25 Kindern wird die Klasse geteilt.

4.2.3. Aus der Integration der Übergangsklassenkinder in den musischen Fächern der deutschen Klassen resultiert, daß an den betreffenden deutschen Schulsystemen nur so viel Übergangsklassen angegliedert werden, daß der integrative Unterricht schulorganisatorisch möglich ist.

4.2.4. Durch den „tröpfchenweisen“ Eintritt der ausländischen Kinder bedingt, muß im Deutschunterricht in Gruppen gearbeitet werden.

4.2.5. Die Arbeit in den Übergangsklassen bedeutet eine individuelle sprachliche Trainingsstrecke, d. h. sobald die Kinder ausreichende Kenntnisse im Deutschen erworben haben, werden sie in die ihrem Alter entsprechende deutsche Normalklasse umgeschult; so früh wie möglich — so spät wie nötig, maximal nach einem Jahr.

4.2.6. Für die in die deutschen Normalklassen aufgenommenen Ausländerkinder wird — ggf. in Zusammenarbeit von benachbarten deutschen Schulen — ein Förderunterricht in Deutsch von drei Wochenstunden eingerichtet.

4.2.7. Die Teilnahme am Englischunterricht der Hauptschule ist für die Gastarbeiterkinder freiwillig. Bei Nichtteilnahme werden sie in den betreffenden 5 Wochenstunden in den Unterricht einer deutschen Klasse direkt integriert, ggf. auch in Fördergruppen zusammengefaßt (siehe 4.2.6.).

4.2.8. Einmal wöchentlich erhalten die Gastarbeiterkinder 5 Stunden Unterricht in ihrer Muttersprache in nationalen Fächern (Religion, Literatur, Geschichte, Erdkunde) von Lehrkräften ihres Landes. Sie sind an dem betreffenden Tage vom Unterricht ihrer deutschen Klasse befreit.

4.2.9. Wünscht ein Land einen weiteren unterrichtlichen „Nationaltag“, kann dieser Unterricht zusätzlich erteilt werden, ohne daß eine Befreiung vom Unterricht in der deutschen Schule erfolgt.

4.2.10. Die ausländischen Kinder erhalten Zeugnisse wie die deutschen Schüler. Anstelle von Englisch wird ihre Muttersprache eingesetzt, für deren Benotung die ausländische Lehrkraft verantwortlich ist.

4.3.1. Für die berufsschulpflichtigen ausländischen Jugendlichen und für Jungarbeiter ist entweder in ihrem Betrieb oder in der für ihre Fachrichtung zuständigen Berufsschule ebenso ein nach Fortschrittsgruppen organisierter intensiver Unterricht in Grunddeutsch und berufsbezogenem Fachdeutsch einzurichten.

4.3.2. Die Sperrmaßnahmen im Ausbildungsförderungsgesetz (§ 6 und § 65/2) gegenüber Kindern ausländischer Arbeitnehmer sind zu beseitigen.

4.4.1. Sozialpädagogische Hilfen (Mentoren, Hausaufgabenbetreuung, Plätze in Ferienaktionen), insbesondere auch in der vorschulischen Erziehung (Vorschulklassen, Kindergärten) sind zu sichern.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Im Schuljahr 1971/72 wurden 15 zusätzliche Lehrer für den Deutschunterricht in frankophonen Ländern Westafrikas vermittelt (Elfenbeinküste 5, Kamerun 4 und 1 Lektor, Senegal 4 sowie Tschad 1). Damit erhöht sich die Gesamtzahl der in diesen Raum einschließlich Algeriens und Madagaskars vermittelten Lehrkräfte auf 69.

Die Zahl der Schüler, die an Regierungsschulen mit vermittelten Lehrern am Deutschunterricht teilnehmen, beträgt rund 15 000 (Stand vom 1. 4. 1971).

2. Seit 1967 unterhält die Bundeswehr in den Auslandsstandorten der NATO Schulen (Grund- und Hauptschulen sowie Gymnasien) für die Kinder der dort stationierten Bw-Angehörigen. Diese Auslandsschulen sind im Einvernehmen mit der Kultusministerkonferenz eingerichtet worden und unterstehen schulfachlich dem Bundeswehrrschulreferat VR I 6 im Bundesministerium der Verteidigung.

Von den insgesamt 10 Schulen sind drei (Fontainebleau/Frankreich, Casteau/Belgien und Brunssum/Holland) voll ausgebaut von der Grundschule bis zur Oberstufe des Gymnasiums und als Deutsche Abteilung in Internationale Schulen integriert. Vier Schulen (Viborg/Dänemark, Buden/Holland, Beja/Portugal und Decimomannu auf Sardinien/Italien) umfassen Grund- und Hauptschulklassen, die drei Auslandsschulen in den USA (Sheppard/Texas, El Paso/Texas und Luke/Arizona) sind Grundschulen.

3. Im Verlag Moritz Diesterweg ist zu Band I „Wir lernen Deutsch“ ein Beiheft (Grammatik und Glossar) für Dari erschienen (Best.Nr. 6885). Dari ist die Version des Persischen, die in Afghanistan von einigen Millionen Menschen als Muttersprache gesprochen wird und einer Mehrheit der vielsprachigen Bevölkerung als Verkehrssprache dient. Erarbeitet wurde das Buch in den vergangenen zweieinhalb Jahren von Lehrern und Schülern der Nedjat-Oberrealschule Kabul unter der Federführung von Oberstudienrat Dr. Franz Josef Burk.
4. Für Lehrkräfte, die in Länder ausreisen, in denen Carnets benötigt werden, besteht die Möglichkeit, diese Carnets über das

AvD/ACV-Reisebüro

5 Köln 1

Johannisstraße 54

zu beantragen.

Die Gebühren betragen lt. Auskunft des AvD vom 2. 2. 1971:

Jahrescarnet 36,— DM

Feriencarnet 24,— DM

Wenn es sich um Fahrzeuge mit Zollnummer handelt, wird außerdem noch eine Sonderprämie von 50,— DM erhoben.

Die Zentralstelle stempelt im Bedarfsfall die Anträge *nur* ab, und damit wird der Antragsteller den AvD-Mitgliedern gleichgestellt.

5. Bei der Zentralstelle gingen ein:

Jahresbericht 1970 der Deutschen Schule zu Santiago/Chile
Jahresbericht 1970/71 der Deutschen Schule Mailand/Italien
Jahresbericht 1970/71 der Deutschen Schule Stockholm/Schweden
Deutsche Schule Montevideo/Uruguay. Der Schulbote, August 1971, in deutscher und spanischer Sprache
Jahresbericht 1970 der Deutschen Schule Montevideo/Uruguay
Jahresbericht 1970/71 der Deutschen Schule Washington
Privatschule Karibib/SWA „Der Sonnenspiegel“
Mitteilungsblatt Nr. 62 / August 1971
Jahresbericht 1970/71 Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife/Spanien
Jahresbericht 1969/70 Deutsche Schule Valencia/Spanien
Das Schulfenster Nr. 9, Juli 1971, Schulzeitung Villa Ballester/Villa Adelina, Buenos Aires/Argentinien
Verband der deutschen Lehrer in Argentinien / Mitteilungsblatt Nr. 27 / August 1971/2/1971

6. Die Teilnehmer des Weiterbildungsprogramms 1971/72 für deutschsprechende Lehrer und Erzieher (Kindergärtnerinnen) aus Lateinamerika und Südafrika einschließlich Südwestafrika trafen sich zu einer

Tagung mit dem Thema „Deutsch als Fremdsprache“ und zur Auswertung vom 30. 9. bis 9. 10. 1971 in Berlin.

Die Auswertungstagung war in diesem Jahr erstmalig durch pädagogisch-didaktische und methodische Themen unter besonderer Ausrichtung auf die Bedeutung und die Aufgaben der deutschsprachigen Ortskräfte im deutschen Auslandsschulwesen angereichert worden.

Folgende Referate wurden u. a. gehalten:

- ★ Probleme der Phonetik der deutschen Sprache
- ★ Didaktische Grundsätze des Faches Deutsch als Fremdsprache
- ★ Die Problematik von Grammatik und Wortschatz im Fremdsprachenunterricht
- ★ Zur Praxis des fremdsprachigen Deutschunterrichts

Außerdem wurde die Gelegenheit zu einem Einblick in die „Pädagogische Werkstatt Berlin“ durch Besichtigungen von Gesamtschulen und Teilnahme am Unterricht für Gastarbeiterkinder geboten. Bei allen Veranstaltungen schlossen sich Aussprachen mit den beteiligten Berliner Lehrern an, die das lebhafteste Interesse der Teilnehmer zeigten, das Problembewußtsein weckten und so manche Anregung und Überlegung anklingen ließen, die dann vielleicht in den Heimatländern fruchtbar werden wird.

Berlin als Tagungsort erwies sich wieder als besonders günstig. Vorträge über die Situation der geteilten Stadt, über die DDR und ihr Bildungswesen, Rundfahrten in West und Ost und gemeinsame Theater- und Konzertbesuche vermittelten eindrucksvolle Erlebnisse.

Zuletzt gaben die Auswertungsgespräche an zwei Tagen mit Vertretern des Auswärtigen Amtes, der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, der Kultusministerien der Länder und des Pädagogischen Austauschdienstes den Teilnehmern Gelegenheit, von persönlichen und schulischen Erfahrungen zu berichten. Durch Kritik und zahlreiche Vorschläge wurden Möglichkeiten zur Verbesserung des Weiterbildungsprogramms auch für die beteiligten Stellen aufgezeigt.

Die ausländischen Lehrkräfte waren offensichtlich sehr dankbar für diese erweiterte Tagung und das Programm, da ihnen ein Blick über den lokalen schulischen Bereich in ihren Einsatzorten in den Ländern der Bundesrepublik hinaus und ein mehr abgerundetes Deutschlandbild im Vergleich mit den Erfahrungen der Kollegen geboten wurde.

Als Gäste und/oder Referenten waren anwesend:

Herr Wagner vom Auswärtigen Amt,
Herr Neumeister, Herr Braun, Herr Steinmetz,
Frau Leper, Frau Wunrau vom Pädagogischen Austauschdienst,
Herr Becker, Herr Dinter, Herr Schmidt, Herr Schuh
von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen,
Frau Hoppe vom Senat des Landes Berlin,
Frau Derichsweiler vom Auslandsschulausschuß,
Herr Mennen von der Universität Bonn.

Teilnehmerliste der Lehrer und Kindergärtnerinnen:

Marta Andrade, Bolivien; Maria Gerda Backeberg, Südafrika; Traudi Frieda Beszkidnyak, Uruguay; Orlando Borchardt, Brasilien; Victoria Bueno, Ecuador; Brunilda Bühler, Brasilien; Lucia Braga de Campos, Brasilien; Eggert Detlef, Südafrika; Abram Enns, Brasilien; Mariane Enns, Brasilien; Melita Erber, Chile; Virginia Hävernicks, Argentinien; Maria Luisa Helmschrott, Brasilien; Sonia Lydie Hohls, Südafrika; Renate Hundertmark, Brasilien; Nora Johnson, Chile; Gudrun Kliewer, Brasilien; Irmegard Koop, Brasilien; Lucie Kremer, Chile; Iselda Lehn, Brasilien; Irmgard Manger, Argentinien; Martha Isabel Diaz Marsch, Mexiko; Oscar Menzel, Chile; Friedel Moritz, Mexiko; Frieda Erna Petzoldt, Paraguay; Maria Elena Pfeifer, Argentinien; Elena Isabel Pohle, Argentinien; Ademir Jair Rost, Brasilien; Ingrid Schulze, Brasilien; Hendrina Johanna Steyn, Südafrika; Karin Tallarek, Brasilien; Walter Thielmann, Paraguay; Ines Vera Vallenäs, Peru; Beatriz Voigt, Argentinien; Magdalene Elisabeth Wiesinger, Südafrika.

Offene Stellen

An der Deutschen Schule Benguela/Angola ist zum 1. 5. 1972 die Stelle des Schulleiters durch einen Realschullehrer zu besetzen.

Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen (3fach) auf dem Dienstweg an das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens und ein Satz der Bewerbungsunterlagen werden direkt an die Zentralstelle erbeten.

Persönliche Nachrichten

Rudolf Schröter 70 Jahre

Am 21. Januar 1972 vollendet Rektor a. D. Rudolf Schröter in Halle/Westfalen sein 70. Lebensjahr. Zehn Jahre Tätigkeit an der Auslandsschule — 1929 bis 1932 an der Reichsdeutschen Schule in Budapest und 1932 bis 1939 an der Deutschen Schule in Sofia, der damals größten Auslandsschule — haben ihn geprägt. In Sofia schuf er mit seinen Kollegen das „Sofioter Fibel- und Lesebuchwerk“, das vor dem 2. Weltkrieg von vielen Auslandsschulen übernommen wurde. Nach dem Krieg setzte Rudolf Schröter seine Arbeit für die Auslandsschule fort. 1953 begründete er mit Dr. Leonhard Hettich die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“. 1958 gab er im Verlag Diesterweg die Deutsche Auslandsschulbibel „Ina und Udo“ heraus, an die sich 1963 bis 1966 das „Lesebuch für Auslandsschulen“ in drei Bänden anschloß. Durch sein Lesebuchwerk und durch erläuternde Beiträge in dieser Zeitschrift hat Rudolf Schröter den Deutschunterricht an den Auslandsschulen wesentlich mitgestalten helfen.

Wir wünschen unserem Freund und Kollegen für ein weiteres Jahrzehnt alles Gute.

G. Lepiorz

G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Igel, Margrit, Kg	2448 Burg auf Fehmarn	DS Helsinki
Thiel, Karola, L	5777 Freinohl, Am Rotbusch 24	do.
Giebe, Klaus, StR	8000 München-Karlsfeld, Ostenstr. 25	Reiselektor Kopenhagen
Grimm, Werner, L	4501 Atrup, Post Schleddehausen	DS London
Lies, Ursula, HL	3321 Groß Elbe Nr. 100	do.
Middelmann, Wolf, OStR	2860 Osterholz-Scharmbeck, Lindenstr. 23	do.
Bühler, Helgard, JL	7927 Giengen, Hopfengarten 9	DS Dublin
Würth, Günter, HL	7812 Bad Krotzingen	DS Den Haag
v. Glaßer, Walheide, L	1000 Berlin 33, Rüdesheimer Str. 12	DS Brüssel
Comsa, Sylvia, StR	7107 Neckarsulm, Freiligrathstr. 3	ES Mol
Viete, Eberhard, OStR	3500 Kassel, Luisenstr. 5 A	do.
Beeck, Karl-Dieter, VL	5777 Oeventrop, Oemberg 34	DS Madrid
Dommach, Wolfgang, HL	7581 Unzhurst üb. Bühl, Rosenstr. 2	do.
Schoen, Eberhard, StR	8510 Fürth, Königswarter Str. 761/2	DS Barcelona
Schumacher, Brigitte, OL	7336 Uhingen, Fuchseckstr. 39	do.
Wackerl, Elisabeth, Kg	8061 Prittelbach 11	DS Valencia
Weitzel, Ulrike, Kg	4135 Kapellen, Höferstr. 7	DS San Sebastián
Grimm, Helmut, RL	6390 Usingen, J.-S. Bach-Str. 38	DS Bilbao
Klein, Alfons, OStR	6691 Urweiler, St. Wendeler Str. 27	do.
Vieth, Annegret, VL	4600 Dortmund, Am Rabensmorgen 43	do.
Weinecke, Wiltrud, VL	5060 Bensberg, Eichelstr. 22	DS Vigo
Ries, Hubert, L	5509 Kell, Schulstr. 17	DS Lissabon
Lechner, Kilian, Dr. StD	8086 Pfaffenhofen, Moosburger Str. 29	DS Porto
Fetting, Traute, L	2410 Mölln, Wasserkrüger Weg 114	DS Rom
Jautz, Gisela, OL	7710 Donaueschingen, Zeppelinstr. 16	do.
Raabe, Hans-Ulrich, StR	4400 Münster, Kuhstr. 14 A	do.
Schweiger, Karl, OStR	8998 Lindenberg, Peter-Dörfner-Str. 66	do.
Trutenau, Meinhard, RSL	2000 Hamburg 70, Octaviustr. 110 D	do.
Wagner, Elisabeth, SozP	8000 München, Adolf-Bayer-Damm 26	do.

Stauber, Burkhard, OStR	8540	Schwalbach, Wolfgang-Fries-Str. 10	DS Mailand
Bauer, Wilhelm, OStR	6740	Landau, Otto-Hahn-Gymnasium	ES Varese
Weidig, Christine, JL	2820	Bremen 77, Landskronastr. 47	DS Genua
Baalmann, Bernd, StR	3500	Kassel, Lenastr. 35	DS Istanbul
Kasparbauer, Karl-Anton, StR	8192	Gartenberg, Isardamm 19	Erkek Lisesi Istanbul
Köhler, Jost-Ernst, RSL	6482	Bad Orb, Berliner Str. 13	do.
Schleyer, Horst, OStR	6202	Wiesbaden-Biebrich, Drususstr. 18	do.
Sautter, Horst, OStR	7250	Leonberg, Schillerstr. 6	do.
Wettke, Bernd, RSL	5330	Königswinter-Oberpleis, Am Wäldchen 6	do.
Michalzik, Hannelore, L	2800	Bremen 1, Kurfürstenallee 68	Botschaftsschule Istanbul
Skarabis, Joachim, L	1000	Berlin 61, Fürbringerstr. 4	do.
Asien:			
Pustejovsky, Otfrid, Dr. StR	8000	München 71, Kemptener Str. 71	DS Beirut
Zahn, Werner, OStR	6941	Hohensachsen, Umlandstr. 22	do.
Deppisch, Ottmar, StR	7108	Möckmühl, Südstraße Block B	DS Teheran
Doppernas, Hermann, OStR	8700	Würzburg, Riemenschneiderstr. 6	do.
Elsner, Winfried, StR	3138	Dannenberg, Bahnhofstr. 48	do.
Heilmann, Johannes, OStR	7891	Dogern, Rötheweg 2	do.
Janowitz, Günther, OStR	6141	Einhausen, Bischof-Dieter-Str. 20	do.
Söhnholz, Fritz, StR	3101	Eicklingen, Trift 9 B	do.
Birn, Gerhard, RL	7291	Wittlensweiler, Höhenweg 269	DS Djakarta
Afrika:			
Dietrich, Edelgard, StR	2900	Oldenburg, Artillerieweg 17	DEO Kairo
Wüstefeld, Renate, L	2800	Bremen, Scharnhorststr. 101	DS d. Börrom. Kairo
Groch, Joachim, OStR	2408	Timmendorferstrand, Dornkampstr. 21	Reg.S. Kampala/Uganda
Weber, Udo, HL	7401	Üschingen, Umlandstr. 15	DS Kampala
Torkler, Eleonore, HL	2055	Aumühle, Große Str. 6	DS Nairobi/Kenia
Schwarz, Dieter, ROL	7858	Weil a. Rh., Bühlstr. 19	DS Lagos/Nigeria
Steen, Hartmut, VL	3300	Braunschweig, Hans-Geitel-Str. 22	do.
Jacobs, Margret, VL	4150	Krefeld, Nordwall 126	DS Benguela
Hallen, Heinz-Peter, VL	4000	Düsseldorf-Wersten, Auf'm Rott 52 B	DS Johannesburg
Porath, Eckart, RSL	2400	Lübeck, Dorfstr. 1—3	do.
Amerika:			
Schwarz, Hansjörg, StR	8650	Kulmbach, Ziegelhüttenstr. 7	DS Mexiko Stadt
Schultheiß, Kurt, L	6702	Bad Dürkheim, Weinstr. Nord 3	DS Managua/Nicaragua
Duffner, Wolfgang, OStR	7850	Lörrach, Jahnstr. 2	DS Bogotá
Eckel, Ursula, L	5500	Trier, Wilhelm-Leuschner-Str. 54	do.
Kley, Konrad, OStR	7911	Oberelchingen, Lindenweg 1	do.
Baus, Hermann, VL	4330	Mülheim, Kriegerstr. 13	DS Caracas
Höhnicke, Marianne, L	1000	Berlin 33, Lorchstr. 6	do.

Aus aller Welt

Deutschland

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung verabschiedet Zwischenbericht

In ihrer Sitzung am 18. Oktober 1971 in Bonn verabschiedete die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung einstimmig den Zwischenbericht an die Ministerpräsidenten und den Bundeskanzler. Der Zwischenbericht faßt die Ergebnisse der 15-monatigen Arbeit zusammen. Weiter wählte sie den rheinland-pfälzischen Kultusminister *Dr. Bernhard Vogel* (CDU) zu ihrem neuen Vorsitzenden. Vogel wird damit Nachfolger von Bundeswissenschaftsminister *Prof. Dr. Hans Leussink*, der seit Konstituierung der Kommission den Vorsitz innehatte.

In einer gemeinsamen Presseerklärung betonten die *Kultusminister der CDU/CSU*, daß trotz des Zwischenberichts „der der Kommission von den Regierungschefs erteilte Auftrag, einen Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget zu erstellen, noch nicht ausgeführt werden konnte“. Die CDU/CSU-Kultusminister hatten der Verabschiedung des Zwischenberichts zugestimmt, weil man eine tragfähige Grundlage für die weitere Kommissionsarbeit und somit für eine gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern im Rahmen eines kooperativen Föderalismus gefunden habe.

Dies gelte insbesondere für den verstärkten Ausbau des Elementarbereichs und das Bildungsangebot für Fünfjährige, für die Sicherung einer an wissenschaftlichen Ergebnissen orientierten Grundbildung sowie für die zunehmende Wahl- und Leistungsdifferenzierung in den Sekundarbereichen I und II, ferner für die inhaltliche und organisatorische Neuordnung des Hochschulbereichs und für die Weiterbildung.

Weiter wird betont, daß die CDU/CSU-Mitglieder in anderen wesentlichen Grundfragen eine bildungspolitische Konzeption vertreten, die sich von den Vorstellungen der sozialdemokratischen Mitglieder unterscheiden würde. In der Stellungnahme wird in Hinblick auf ein Bildungsbudget kriti-

siert, daß gerade in diesem Punkt die Kommission ihren Auftrag nicht erfüllt habe. Solange die hierfür notwendigen Entscheidungen nicht getroffen seien, sei die Verabschiedung des Bildungsgesamtplans nicht möglich, da das Abkommen Lösungsvorschläge zur Finanzierung zwingend verlange.

Nach den Worten der Kultusminister sieht die CDU/CSU eine zentrale Aufgabe der Bund-Länder-Kommission in der Weiterentwicklung eines einheitlichen Bildungswesens. Doch dürfe das bisher erreichte Maß an Einheitlichkeit im Bildungswesen durch weitere Reformpläne auch von einzelnen Ländern nicht beeinträchtigt werden. Der Bundeskanzler und die Ministerpräsidenten werden um eine Entscheidung gebeten, „die die Priorität der Bildung bei der Fortschreibung der Finanzplanung sichert“. Die weiteren Aufgaben könne die Bund-Länder-Kommission nur auf der Grundlage ideologischer Unvoreingenommenheit und tätiger Kooperationsbereitschaft leisten.

Nach Auffassung der *sozialdemokratischen Kultusminister* und des Bundes sei es gelungen, „endlich auch die CDU/CSU-Kultusminister auf eine Reihe wichtiger bildungspolitischer Ziele zu verpflichten“. Die von der Kommission einvernehmlich gefaßten Beschlüsse stellten nun für alle Bundesländer maßgebliche Reformvorhaben dar. Durch den Verlauf der Verhandlungen in der Bund-Länder-Kommission sehen sich die sozialdemokratischen Mitglieder in ihrer bisherigen Arbeit bestätigt. So seien die von der SPD entwickelten Programme zur Bildungsreform durch die Zielsetzungen im Zwischenbericht in wichtigen Punkten zur gemeinsamen Grundlage der Bildungsreform in allen Bundesländern geworden. Es wird aber betont, „daß sich die CDU/CSU-geführten Länder in wichtigen Punkten nicht konsequent den Entscheidungen der Mehrheit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung angeschlossen haben“. Durch die Mehrheitsentscheidungen hätte die sozial-liberale Koalition klargemacht, daß die genannten bildungspolitischen Ziele

nur durch die schulformunabhängige Orientierungsstufe ohne verfrühte Auslese, die integrierte Gesamtschule und die Gesamthochschule verwirklicht werden könnten.

Die SPD-Minister bekundeten ihren Willen, die Reformen so durchzusetzen; sie gingen dabei davon aus, „daß die CDU/CSU-geführten Länder, nachdem sie sich nun zu den allgemeinen Reformzielen der sozialliberalen Bildungspolitik bekennen, bald auch bereit sein werden, in CDU/CSU-geführten Ländern die Konsequenzen zur Verwirklichung dieser Ziele zu ziehen“.

(akd 21. 10. 71)

Stagnation der Zahl der ausländischen Studenten

Die Gesamtzahl der ausländischen Studierenden in der Bundesrepublik betrug für das Wintersemester 1969/70 22 905, die an 38 Universitäten, 14 philosophisch-theologischen und kirchlichen Hochschulen, an Pädagogischen Hochschulen, an 25 Kunst- und Musikhochschulen sowie der Deutschen Sporthochschule Köln und der Hochschule für Fernsehen und Film studierten. Das ergibt eine Statistik über die ausländischen Studenten an den wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik, die der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) nach Unterlagen des *Statistischen Bundesamts* veröffentlicht hat.

Daraus geht hervor, daß die Zahl der ausländischen Studenten in der Bundesrepublik seit mehr als fünf Jahren fast konstant geblieben ist. Da jedoch die Zahl der deutschen Studenten im gleichen Zeitraum erheblich angestiegen ist, ergibt sich ein ständiger Rückgang des prozentualen Anteils der Ausländer an der Gesamtstudentenzahl. Betrug der prozentuale Anteil Anfang der sechziger Jahre noch 10 %, so beträgt er heute lediglich noch 6,82 %.

Von den 22 905 ausländischen Studenten kamen 10 661 aus Europa, 6973 aus Asien, 1859 aus Nordamerika, 1799 aus Afrika und 1042 aus Mittel- und Südamerika. Der Anteil von Studierenden aus Ländern der Dritten Welt lag knapp unter 41 %. Nach den statistischen Angaben geht der Prozentsatz der Studierenden aus Entwicklungsländern zurück, die Zahl der Studenten aus

den Industrieländern in der Bundesrepublik steigt dagegen an. Werden diese Zahlen nach Nationalitäten aufgeschlüsselt, so steht der Iran mit 2014 Studierenden nach wie vor an erster Stelle. Es folgen die USA, Griechenland, Frankreich, die Türkei und Österreich. Aus allen übrigen Ländern kamen jeweils unter 1000 Studenten in die Bundesrepublik.

Bei den Europäern stehen die Geistes- und Sprachwissenschaften im Vordergrund, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften. Von den 1757 Studierenden aus den USA haben 1164 geisteswissenschaftliche Fächer gewählt, von den 102 Kanadiern fast die Hälfte.

Auch aus Brasilien, Argentinien, Chile, Peru und Kolumbien kommen vorwiegend Geisteswissenschaftler, in allen anderen Ländern Mittel- und Südamerikas interessieren vor allem die Ingenieurwissenschaften, dicht gefolgt von den Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften. Aus Afrika und Asien kommen vorwiegend Medizin-Studierende, im übrigen stehen auch hier die Ingenieurwissenschaften an zweiter und die Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften an dritter Stelle. Nur Japan macht eine Ausnahme: Von den 432 Japanern an deutschen Universitäten und Hochschulen studierten 152 Geistes- und Sprachwissenschaften und nicht weniger als 129 Musik. Unter den Ausländern an deutschen Musikhochschulen halten die Japaner mit großem Abstand die Spitze. (akd 27. 9. 71)

Sechs sowjetische Lehrer an deutschen Gymnasien

Sechs sowjetische Lehrer werden im Schuljahr 1971/72 an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Hessen und Schleswig-Holstein deutsche Schüler in Russisch unterrichten. Das wurde am 8. 10. vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn bestätigt. Fünf Lehrkräfte sind bereits eingetroffen, der sechste Lehrer befindet sich noch wegen Erkrankung in der Sowjetunion. Obwohl der Abschluß eines deutsch-sowjetischen Kulturabkommens noch aussteht, ist es das erste Mal, daß in diesem Umfang Sowjetlehrer für einen Lehraufenthalt in der Bundes-

republik gewonnen werden konnten. Die Sowjetlehrer, die Germanisten sind, werden in Düsseldorf, Köln, Kaiserslautern, Koblenz, Frankfurt und Kiel unterrichten. Ob im „Gegenzug“ auch deutsche Gymnasiallehrer in die Sowjetunion gehen werden, ist, wie in Bonn verlautete, noch offen. In der Bundesrepublik lernen gegenwärtig etwa 7000 Schüler Russisch als zweite Pflichtsprache an Gymnasien, weitere 9000 als Wahlfach. Das Interesse an dem Fach wächst. (Stuttgarter Zeitung 9. 10. 71)

Europa

Raumnot an der Deutschen Schule Mailand

Unser Schulgebäude wurde vor 13 Jahren für etwa 550 Schüler erstellt. Inzwischen beläuft sich die Schülerzahl auf über 800. Mindestens 3 Klassen sind äußerst beengt, 2 davon in Noträumen untergebracht. Im Schuljahr 1971/72 wird ein Teil des Foyers als Behelfsklassenzimmer eingerichtet werden müssen. Ein weiteres Anwachsen der Schülerzahl von unten her durch dreizügige Grundschulklassen ist mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit zu erwarten.

Die Aufstockung in der geplanten Form ermöglicht:

1. eine Erweiterung des Raumes für den zur Zeit stark überfüllten und räumlich eingegengten Kindergarten, eine Maßnahme, die die Raumnot des Kindergartens behebt, darüber hinaus die Einrichtung einer weiteren Gruppe von ca. 30 Kindern möglich macht und Voraussetzung dafür ist, den Charakter der Begegnungsschule zu wahren,
2. eine Verbesserung der Unterrichtsmöglichkeiten für die Naturwissenschaften durch Übungsräume für die Fächer Physik, Chemie und Biologie,
3. die Einrichtung eines Sprachlabors, um für den Unterricht in den modernen Fremdsprachen die audiovisuellen Unterrichtsmethoden erschließen zu können,
4. etwa 300 neue Arbeitsplätze für Schüler durch die Erstellung von 6 großen und 7 zusätzlichen kleineren Klassenzimmern im neu zu errichtenden 4. Stock, so daß

die Schule einmal bis zu 1000 Schüler und Schülerinnen besser unterbringen kann als heute 800.

Darüber hinaus ist der Bau einer zweiten Turnhalle in hohem Maße wünschenswert, um — nicht zuletzt mit Rücksicht auf die weiter entfernt wohnenden Schüler und Schülerinnen — den Sportunterricht mehr als bisher am Vormittag erteilen zu können. (Aus dem Jahresbericht 1970/71)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Miraflores-Lima

Großen Anklang beim Publikum und eine gute Kritik in der Tageszeitung „El Comercio“ fanden die beiden Aufführungen von Max Frisch „Die Chinesische Mauer“ durch die Schülerbühne der Deutschen Schule Colegio Humboldt unter der Leitung von Gerda R. Braun. Die dabei veranstaltete Sammlung zugunsten der Arbeit der Sozialhilfegruppe der Schule in einem Elendsviertel Limas erbrachte den Betrag von 8907,35 Soles (rd. DM 450,—).

1. Sportfest der Deutschen Schulen in Bolivien

(Santa Cruz 19.—22. 9. 1971)

Die Isolation der Deutschen Schulen in Bolivien — La Paz, Oruro, Santa Cruz und Sucre — wurde bei gelegentlichen Treffen (Direktorenkonferenzen, Exkursionen, Fachtagungen und privaten Besuchen) immer wieder bedauert. Der Grund ist in den großen Entfernungen und den schlechten Verkehrsverhältnissen zu suchen. So entstand schon vor Jahren der Gedanke, im Rahmen eines gemeinsamen Sportfestes eine Begegnung herbeizuführen.

Dieses Sichkennenlernen ist für die Jugend Boliviens von besonderer Bedeutung, da der Gegensatz zwischen „Colla“ (Bewohner des Andenhochlandes) und „Camaba“ (Bewohner des östlichen Tieflandes) wohl noch tiefgehender ist als vor 100 Jahren zwischen Bayern und Preußen. Diese Spannungen beeinflussen beispielsweise sehr stark die Situation der gegenwärtigen Regierung.

In diesem Schuljahr wurde nun ein Sportfest durch die gemeinsame Initiative

und Zusammenarbeit von La Paz und Santa Cruz geplant, vorbereitet und trotz der politischen Wirren und der vorzeitigen Schließung des Schuljahres durchgeführt. Ausgeschrieben waren ein leichtathletischer Dreikampf nach der Wertung der Bundesjugendspiele, ein Volleyballturnier für Mädchen und ein Basketballturnier für die Jungen.

Zur Eröffnung am 20. 9. waren zwei Blaskapellen angetreten, die für den festlichen Rahmen und für Unterhaltung sorgten. Der Einzug der Mannschaften und das Abspielen der Nationalhymne leitete zu den Wettkämpfen über. Die erste Niederlage mußten die vereinigten Lehrermannschaften bei 40° C im Schatten mit 2:3 gegen die Bachillerklasse von Sta. Cruz einstecken. In den anschließenden Volleyball- und Basketballturnieren dominierten eindeutig die Mädchen aus Santa Cruz und die Jungen aus La Paz. Jedoch auch die Lehrer konnten den Tag erfolgreich beschließen, indem sie abends bei nur 24° C und Flutlicht in einem Volleyballkampf die Schlappe vom Vormittag gegen die beste Schülermannschaft (La Paz) mit 3:1 wieder wettmachten.

Der zweite Wettkampftag war der Leichtathletik gewidmet. Trotz des heftigen Klimawechsels beherrschten die Jungen aus La Paz die Bahn und konnten beachtliche Ergebnisse erzielen (Bestleistungen der Jungen: 100 m — 11,4 Sek., Weitsprung — 6,46 m, Kugel 5 kg — 13,30 m). Den eindrucksvollen Ausklang bildete ein Ausflug auf Lastwagen zu einer in der Umgebung gelegenen Estancia. Diese Fahrt bedeutete für die meisten einen Höhepunkt, da sie neben der großzügigen Gastfreundschaft eine Lebensform und Landschaft kennenlernten, die für die Schüler aus dem Hochland nahezu in jeder Hinsicht konträr ist.

Bei einem gemeinsamen Abendessen mit den Gasteltern und allen aktiven Teilnehmern im Botanischen Garten ging mit der Siegerehrung das erste Sportfest der Deutschen Schulen in Bolivien zu Ende. In seinem Schlußwort drückte der Leiter der Deutschen Schule Santa Cruz, Herr Richter, die Hoffnung aus, daß mit dieser sport-

lichen Begegnung ein neuer Kurs eingeschlagen wurde, der in den nächsten Jahren weiter beschritten werden soll: „Auf Wiedersehen 1972 in La Paz!“

Deutsche Schule Pretoria

Die von der Südafrikanischen Botschaft in Bern herausgegebene Zweimonats-Illustrierte brachte in Nr. 35/1971 S. 1—3 diesen mit sechs Photos versehenen Bericht:

„*Deutsche Schule.* Deutsche Kinderstimmen schwirren dem Besucher entgegen, der während der Pause das Schulareal betritt. Die Kinder sehen auch deutsch aus, mit ihren blonden Haaren und den Dirndl-Schulkleidchen der kleinen Mädchen. Die ganze Atmosphäre ist deutsch, aber der Schauplatz ist nicht Deutschland, sondern Südafrika, genauer Pretoria, dessen deutsche Schule kürzlich ihren siebzigsten Geburtstag begangen hat.

Die Schule von Pretoria ist eine der ältesten deutschen Schulen in Südafrika. Die anderen befinden sich in Johannesburg, Kapstadt, Kroondal bei Rustenburg und Piet Retief, ferner in Natal und Südwestafrika in Städten wie Windhoek, Lüderitz und Karibib.

Im Jahre 1897 stellte ein Deutscher namens Friedrich Klinkenberg eine beträchtliche Summe für den Bau einer deutschen Schule in Pretoria zur Verfügung. Der lutheranische Pastor Friedrich Grünberger übernahm es, für die künftige Schule ein geeignetes Grundstück zu finden. So kam es, daß die deutschen Lutheraner bei der Gründung dieser Privatschule von Anfang an eine wichtige Rolle spielten.

Ihr Wunsch war damals und ist heute noch eine unmittelbar mit der Kirche verbundene Schule. Die kleine deutsche Gemeinschaft von Pretoria liebte damals dieser bedeutsamen Initiative aktive Unterstützung: eine Schule, wo ihre Kinder sowohl ihre Muttersprache als auch ihre Liebe zur Wahlheimat pflegen könnten, entsprach durchaus ihren Wünschen.

1923, nachdem die Schule den 1. Weltkrieg überstanden hatte, wurde sie an ihren gegenwärtigen Standort verlegt. Heute

werden dort 480 Kinder von 23 Lehrern unterrichtet. Da für Vergrößerungsbauten wenig Raum zur Verfügung steht, ist im östlichen Teil von Pretoria ein neues Grundstück gekauft worden. Man hofft, daß das Projekt für einen allen Ansprüchen genügenden Neubau binnen vier oder fünf Jahren eine Realität geworden sein wird.

Das gegenwärtige Schulareal umfaßt 140 a. Die neue Schule wird auf einem etwa zehnmal so großen Grundstück errichtet werden und eine Grund- sowie eine Mittelschule umfassen, ferner eine Aula für Konzerte und Vorträge, eine Mensa, eine Turnhalle und ein Schwimmbad sowie verschiedene Sportplätze. Das Projekt wird gänzlich von der deutschen Bundesregierung finanziert, doch werden die Kosten für den Betrieb der Schule von den Eltern der Schüler getragen werden.

Einige der jetzigen Schüler stammen aus Familien, die seit Generationen in Pretoria ansässig sind. Andere wurden in Deutschland geboren und sind erst vor wenigen Jahren mit ihren Eltern eingewandert.

Die Kinder sind zum Teil Interne, das heißt, sie wohnen und essen in der Schule, namentlich dann, wenn ihre Eltern in anderen afrikanischen Ländern niedergelassen sind. Es gibt an der Schule deutsche Kinder aus Malawi, Portugiesisch-Ostafrika, Sambia usw.

In der deutschen Schule wird bis zum 3. Schuljahr in deutsch unterrichtet. Nachher ist die Unterrichtssprache Afrikaans. Deutsch und Englisch werden ebenso wie die anderen Fächer in Übereinstimmung mit dem Lehrprogramm des Erziehungsdepartements von Transvaal unterrichtet.

Die nunmehr sowohl Mädchen als auch Knaben unterrichtende Schule bildet ihre Schüler bis zum 8. Schuljahr aus. In diesem Jahr wird es erstmals auch eine 9. Klasse geben, und ab 1972 wird die erste Generation von Schülern auf die Hochschulreife vorbereitet werden.

Viele Lehrer sind Südafrikaner, einige davon solche deutscher Abstammung. Andere wiederum kommen aufgrund mehr-

jähriger Verträge aus der Bundesrepublik. Die deutsche Schule steht zwar unter der Oberhoheit des südafrikanischen Erziehungsministeriums, besitzt aber den Status einer Privatschule. Für die Schulfinanzen sowie die allgemeinen Angelegenheiten der Schule ist ein Schulrat verantwortlich. Roland Müller, der Vorsitzende des Schulrates, umriß die Ziele der Institution wie folgt: „Hier an der deutschen Schule machen wir die Kinder deutschstämmiger Eltern mit ihrer eigenen Sprache und Kultur, aber auch mit den offiziellen Sprachen Südafrikas und dessen Kultur vertraut. Mit dem Unterricht in deutscher Sprache erleichtern wir diesen Kindern die Anpassung an eine neue Umwelt. Wir sind überzeugt davon, daß wir damit die Festigung der südafrikanischen Kultur fördern. Auch die Kinder werden dadurch bereichert, und wenn sie die Schule für die Weiterbildung verlassen, so sind sie imstande, drei Sprachen zu sprechen. Ich möchte betonen, daß unser Ziel nicht ist, eine völlig isolierte, sich gegen die Umwelt abschirmende Gemeinschaft zu schaffen. Im Gegenteil, wir wollen diesen jungen Menschen helfen, sich dem südafrikanischen Leben einzufügen. Diejenigen, die unsere Schule verlassen, erzielen in anderen Schulen ausgezeichnete Resultate, was sie, glaube ich, vor allem den soliden Grundlagen verdanken, die ihnen hier vermittelt wurden.“

Dr. G. A. Sonnenhol, der Botschafter der Bundesrepublik in Südafrika, bekräftigte diesen Gedanken in einer Erklärung anläßlich des 70. Geburtstages der Schule: „Die Kinder werden zu verantwortungsbewußten südafrikanischen Bürgern erzogen, während sie gleichzeitig ihren deutschen Ahnen das Andenken bewahren.“

Heute ist die deutsche Schule in Pretoria eine wohlbekannte Institution, die sich aus dem Leben der Verwaltungshauptstadt kaum mehr wegdenken läßt. Ihre zahlreichen Schüler sind stolz auf sie und ihre Traditionen, die sich in der Schuldevise zusammenfassen lassen: „Ohne Fleiß kein Preis.“

Buchbesprechungen

Schiller — Zeitgenosse aller Epochen. Dokumente zur Wirkungsgeschichte Schillers in Deutschland. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von *Norbert Oellers*. Teil I: 1782—1859. Athenäum Verlag, Frankfurt 1970. 608 S., Ln. DM 54,—.

Gegenstand dieses ersten Teilbandes der Wirkungsgeschichte Schillers sind nicht die Wirkungen auf das poetische Schaffen der Zeitgenossen und Nachfahren, sondern das Urteil über ihn vom Augenblick seiner öffentlichen Anerkennung (Die Räuber) bis zum Jahre 1859, als das liberale Bürgertum „unsere Schiller“ zum Symbol der nationalen und demokratischen Freiheiten, zum „Lehrer und Propheten“ (Robert Blum) einer deutschen Humanität erhob. Zu jedem Kapitel gehören wissenschaftliche Anmerkungen und Erläuterungen (84 Seiten). Das Register gliedert nach Personen, Werken und Begriffen. Eine außerordentliche Dokumentation. Das 1. Kp. sammelt Äußerungen von 1782 bis 1805, dem sich chronologisch die Kapitel 3 und 5 (1805—32/1832—59) anschließen. Das 2. Kp. läßt die Romantiker über Schiller zu Wort kommen und berichtigt die These der Schillerfeindlichkeit der Romantik. Mit Recht gilt Friedrich Schlegel als der heftigste Gegner Schillers, aber seine späte Würdigung des Dichters wurde kaum beachtet. „Was mit Schiller unmittelbar nach seinem Tode weiter geschah, kann man getrost als das Verhängnis oder den Fluch seines Ruhmes bezeichnen“ (S. 33). Das 4. Kp. beschränkt sich ganz auf Goethes Äußerungen; er hat ihn nicht verherrlicht, aber als außergewöhnlichen Menschen und bedeutenden Dichter so hoch geschätzt wie keinen anderen seines Umgangs und seiner Zeit. W. von Humboldt hat erst deutlich gemacht, daß die Popularität Schillers im Grunde ein Mißverständnis und der immer wieder behauptete Gegensatz zwischen dem Denker und dem Dichter Schiller ein Irrtum waren. Denn Schillers Ansehen war institutionalisiert; es hatte sich unabhängig von der literarischen Kritik gemacht: der Dichter war zum Genius geworden. Aber in dem Maße, in dem sich die Wissenschaft Schillers be-

mächtigte, nahm die Volkstümlichkeit ab, so daß eine Festrede 1959 mit den Worten begann: „Schiller zu feiern liegt unserer Zeit sehr fern“ (S. 53). Das 6. Kp. bietet Urteile über Schiller aus den Gedichten seiner Zeitgenossen von 1782 bis 1859. Die Lehrpläne kennen nur die Reihenfolge: Goethe-Schiller, aber nicht so, daß letzterer den Abiturienten, so pflegt man zu sagen, ins Leben entläßt. Und doch, so möchte man meinen, war das Fragment Demetrius eine Vorahnung zu einer tiefen tragischen Erfahrung, die den Deutschen noch bevorstand. In dem russischen Kronprinzen wollte Schiller das dunkle Schicksal eines an sich reinen und guten Menschen zeigen, der, schuldlos von der Machtgier der Verschwörer mißbraucht, nicht mehr in das Reich des Sittlichen zurückkehren kann, sondern an ihren ruchlosen Verstrickungen erliegt. Goethe wollte das Fragment vollenden. Er resignierte. C. Schneider

Günther Dohmen / Friedemann Maurer / Walter Popp (Hrsg.): **Unterrichtsforschung und didaktische Theorie.** Methoden und Modelle moderner Schulpädagogik. R. Piper & Co., München 1970. 335 S., kart. DM 14,80.

Im 11. Band der Reihe „Erziehung in Wissenschaft und Praxis“ bringen die Herausgeber eine wohl erwogene Auswahl und Zusammenstellung von Texten namhafter Wissenschaftler der Pädagogik zum genannten Themenkreis, um einen Überblick über den internationalen Stand der Unterrichtsforschung und eine kritische Auseinandersetzung mit den vielfältigen Forschungsproblemen zu geben. Im einleitenden ersten Teil wird das Wechselverhältnis von empirischer Unterrichtsforschung und didaktischer Theoriebildung aufgezeigt — und der in der Praxis stehende Lehrer erfreulicherweise als Partner und Mitarbeiter bei der Forschungsarbeit mit einbezogen. Im zweiten Teil werden verschiedene Modelle, Methoden und Konzeptionen der Unterrichtsforschung dargestellt und die Verwendung von Filmdokumenten für die Unterrichtsforschung sowie das Problem einer didaktischen Kasu-

istik und die programmierte Instruktion kritisch unter die Lupe genommen. Auch die Frage nach den Wechselbeziehungen zwischen dem Unterricht und der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes in der Sowjetunion wird ins Blickfeld der pädagogischen Diskussion gerückt. Die wichtigen Zusammenhänge zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis, der kybernetische Ansatz in der Didaktik und die technologische Wendung in der Didaktik werden in der dritten Gruppe der Themen erörtert. Ein reichhaltiger Anhang mit Quellenangaben, Anmerkungen, Literaturhinweisen und einem Autorenverzeichnis runden das Ganze zu einem Werk von wissenschaftlichem Format ab.

A. Wehmeyer

George B. Leonard: *Erziehung durch Faszination. Lehren und Lernen für die Welt von morgen.* Aus dem Amerik. von E. Fetscher. R. Piper & Co., München 1971. 296 S., Leinen DM 22,—.

Zu der Intellektualisierung des heutigen Erziehungswesens, das sich mehr und mehr der Lernmechanik zuwendet, ist das Buch von Leonard ein wesentliches Gegengewicht. Es bedenkt zwar auch die Notwendigkeit, daß in der Welt von morgen immer größere Mengen von Lernstoff aufgenommen werden müssen, doch Verf. betrachtet den lernenden Menschen und sucht nach Wegen, seine Lernmotivation zu steigern. Das Buch ist erzählerisch breit angelegt, läßt aber durch die lebendige Sprache die Aufmerksamkeit nicht ermüden. Es beginnt mit einer Schilderung des Schulalltages in seiner Monotonie, schiebt aber nicht dem Erzieher die Schuld zu, sondern nennt ihn einen „tapferen Sklaven unserer Gesellschaft, dazu verdammt, das System zu verewigen“ (20). Seine Ausgangsthese sind: „Erziehen ist ein Prozeß, der den Lernenden verwandelt (34), Lernen schließt Wechselwirkung zwischen dem Lernenden und seiner Umgebung ein“ (35) und der Erfolg hängt von deren Intensität ab. „In ihrer besten Form ist Erziehung Faszination, Begeisterung“ (36). Diese liegt etwas über der Ebene von dem, was in der deutschen Literatur als das Aha-Erlebnis beschiedener beschrieben wird. Die nächsten Kapitel gehen in die Breite; sie be-

handeln das Lernpotential des Menschen, Einflüsse der Umwelt, den Lernprozeß und die großen „Außenseiter“ als Vorbilder, die sich gegen das System stellen und dadurch schöpferische Kräfte wecken. Die zweite Hälfte des Buches beschäftigt sich mit schulischen Modellen. Es wird die „Keine-Schule-Idee“ beschrieben, die der durch seine Lernprogramme bekannt gewordene Sullivan am Hollins College in Virginia verwirklichte. Dann werden die Gedanken der Kennedy-Schule in Santa Fé, Neu-Mexico, und des Esalen-Institutes in Monterey, Kalifornien, an dem Verf. seit 1966 Vizepräsident ist, in eine Schule des Jahres 2001 hineinprojiziert. „Lassen Sie sich nicht täuschen, wenn es nach Science Fiction klingt, alles Beschriebene ist technisch machbar“ (180). Diese Modelle sind für jeden Pädagogen sehr anregend, doch muß der erfahrene Praktiker gegenüber dem unbekümmerten amerikanischen Optimismus einige Bedenken anmelden, ob jene Modelle, die ja mit einer Auslese arbeiten, auf die Allgemeinheit des Erziehungswesens ausgeweitet werden können. Trotz allem, ein lesenswertes Buch.

W. Krieff

Rudolf Müller: *Material für gezieltes Rechtschreibtraining (MGR).* Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1969. Prüfstückpreis des Anleitungsbuches für die Hand des Lehrers mit einem Querschnitt durch das gesamte Material DM 8,—.

Das Material für ein gezieltes Rechtschreibtraining, das Müller vorlegt, dient zur frühzeitigen Behandlung lese-rechtschreibschwacher Kinder des 2.—4. Schuljahrs. Es besteht aus diagnostischen Testverfahren und einem vielseitigen, differenzierten Spiel- und Übungsmaterial. — Müller geht in seinem Trainingsansatz davon aus, daß Lese- und Rechtschreibschwächen grundsätzlich gezielt zu behandeln sind, da sich legasthenische Kinder zumeist deutlich durch die Art ihrer Fehlerschwerpunkte unterscheiden. Voraussetzung für die Durchführung eines gezielten Trainings ist darum die Feststellung solcher Schwerpunkte beim einzelnen Kind, für die Müller auch die Diagnostischen Rechtschreibtests für

zweite und dritte Klassen (DRT 2, 3) entwickelt hat. — Der Autor unterscheidet folgende Fehlerarten: *Merkfehler* (bei Wörtern mit einem geringen Schwierigkeitsgrad), *Wahrnehmungsfehler* (bei einem eingeschränkten Wahrnehmungsumfang: Gesche statt Geschenk; bei einer gestörten Wahrnehmungsdurchgliederung: Staße statt Straße; bei einer ungenauen Wahrnehmungstrennschärfe: träkt statt trägt; bei einer unklaren Wahrnehmungsrichtung: ie statt ei; bei einer schweren Störung der Wahrnehmung als Ganzes) sowie *Regelfehler* (Verstöße gegen die Groß-/Kleinschreibung, Dehnungs- und Dopplungsfehler sowie Ableitungsfehler). — Entsprechend dieser „funktionalen Fehlertypologie“ ist das MGR in neun Trainingsrichtungen gegliedert, die jeweils der Behandlung und Behebung eines Fehlerschwerpunkts dienen. Das Material kann jeweils auch einzeln bezogen und nachbestellt werden. Ein Satz reicht für eine Gruppe bis zu 5 Kindern.

Das Verbrauchsmaterial (Arbeitsblätter, Analogieblätter, Kontrollblätter usw.) kann nur einmal verwendet werden. — Möglichkeiten eines gezielten Rechtschreibtrainings dürften auch in der Grundschule im Ausland auf erhebliches Interesse stoßen. Ihren Lehrern kann daher empfohlen werden, im einzelnen zu überprüfen, inwieweit das von Müller zusammengestellte Wortmaterial den Rechtschreibwortschatz fremdsprachiger Schüler insgesamt trifft. Da das Material den Schüler zu vielfältigen spielerischen Aktivitäten ermuntert, dürfte in ihm außerdem eine Motivationsquelle enthalten sein, die dem konventionellen Rechtschreibunterricht vielfach fehlt.

W. Wiczercowski

Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte* (Beltz Studienbuch). Verlag Julius Beltz, Weinheim 1971. 289 S., br. DM 16,80.

In der Mitte des 19. Jahrhunderts, als das Reifezeugnis Bedingung für den Zugang zur Universität wurde, hatten die Zensuren ihre heutige entscheidende Bedeutung erlangt.

Für den Schüler sind sie eine Selbstbestätigung, für den Erziehungsberechtigten die Einordnung ihres Zöglings in eine Leistungsgemeinschaft, für außerschulische Interessengruppen eine Vergleichsinformation neu einzustellender Arbeitskräfte und für den Staat durch die daran geknüpften Berechtigungen die Möglichkeit, soziale Aufstiegschancen zu verteilen. Die Last aber liegt bei den Lehrenden, denn sie sollen eine Leistung in bezug auf Anforderungen und auf einen Gemeinschafts-„Durchschnitt“ beurteilen, die beide ihrer subjektiven Interpretation überlassen sind. Es fehlt nicht an Bemühungen der Aufsichtsbehörden, ein ausgeglichenes Niveau herzustellen; doch bei der Kulturhoheit der Bundesländer, die nur durch die KMK koordiniert wird, muß es bei beachtlichen Unterschieden in der Leistungsbeurteilung bleiben. Deshalb ist es ein Verdienst des Herausgebers, Arbeiten von zwanzig Fachleuten zu diesem Problem in dem Studienbuch zusammengestellt zu haben. Nach einer Einführung in den Themenkreis von Ingenkamp behandeln die einzelnen Kapitel jedesmal nach einem einleitenden Kommentar die Geschichte und Funktion des Zeugnisses und der Zensur, die subjektiven Fehlerquellen der Zensurengebung, das klasseninterne Bezugssystem bei der Zensurengebung, die Zensurengebung in verschiedenen Fächern und Schuljahrsstufen und den prognostischen Wert der Zensuren und Zeugnisse. Die Untersuchungen werden mit zahlreichen Tabellen und Graphiken belegt, die Bibliographie umfaßt 290 Nummern. Gerade heute, in einer Zeit der Umformung und Anpassung des Schulwesens an die gewandelten Anforderungen, ist dieses Studienbuch für die Durchdenkung des Zensurenproblems eine unentbehrliche Hilfe.

W. Krieß

Reinhart Lempp: *Lernerfolg und Schulversagen. Eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen*. Kösel Verlag, München 1971. 191 S., Ppb. DM 14,80.

„Reinhart Lempp, Kinder- und Jugendpsychiater in Tübingen, hat seine in Sprechstunden und Klinik gewonnenen Erfahrungen in einem Nachschlagewerk für El-

tern und Pädagogen verständlich zusammengefaßt" (Über dieses Buch). Nachdem er die Voraussetzungen der geistigen Leistungsfähigkeit und Lernfähigkeit dargelegt hat, verfolgt er deren Störungsmöglichkeiten in fünf Bereichen. Er beginnt mit den „Umweltbeziehungen des Kindes in Kindergarten und Schule“ (21—52). Hier weist er besonders auf die Bedeutung der Erwachsenen für die Erlebnissfähigkeit des Kindes hin. In „Störendes Schulverhalten als neurotische Reaktion“ (53—75) sind alle die bekannten Verhaltensweisen zusammengefaßt bis zum Rauschgiftgenuß und den Anfängen der Kriminalität. „Von der Schule unabhängige Neurosen“ (76—99) werden auf Fehlverhalten besonders im Kreise der Familie zurückgeführt. In dem Abschnitt „Primäre Störungen der Lernfähigkeit durch Störungen der Funktion des Zentralnervensystems“ (100—155) werden ausgehend vom Intelligenzquotienten die immer wieder auftretenden angeborenen Ganz- und Teilleistungsschwächen abgehandelt, ihre Symptome geschildert und Hintergründe erhellt. „Sekundäre Störungen der Lernfähigkeit“ (156—183) sind Folgen von Gehirnerkran-

kungen oder Durchbrüchen in den Pubertätskrisen. Drei Tabellen am Schluß des Buches geben durch ihre „Differentialdiagnostischen Erörterungen“ einen Hinweis, von den Erscheinungen oder erfassbaren Teilergebnissen her Möglichkeiten und Ursachen zu erkennen. Das Erfreuliche an dem Buch ist die große Sachlichkeit, die die Anomalie als störende und schädigende Abweichung darstellt, damit nichts entschuldigt und beschönigt, sondern Möglichkeiten aufzeigt, ihr zu begegnen. Diese liegen in der Regel nicht im normalen Schulbetriebe. Ferner wird endlich einmal die Bedeutung des Intelligenzquotienten herausgestellt. Selbstverständlich kann er nicht alleiniger Maßstab für die zu erwartende Schulleistung sein, „die übrigen wirksamen Faktoren, insbesondere auch die emotionalen, müssen mit berücksichtigt werden“ (106), doch er setzt bestimmte Grenzzonen, die in bezug auf die möglichen Schulleistungen nicht überschritten werden können. Der IQ muß als Auslesefaktor anerkannt werden. Ein bedeutsames „Handbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie für alle, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben“. W. Krieß

Zeitschriftenschau

Kindergarten- und Vorschulerziehung

„Die unaufgelösten Dissonanzen von Charakter und Gesinnung der Eltern klingen in dem Wesen des Kindes fort und machen seine innere Leidensgeschichte aus.“ (Nietzsche)

Über dieses Nietzsche-Wort nachzudenken kann uns nur zum Vorteil gereichen, besonders jetzt, da in der BRD im Rahmen der Schulreform auch die Erziehung in Kindergarten und Vorschule neu zu überdenken ist, was wiederum ohne die Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung nicht möglich ist. Unter dem Leitthema „Vorschulerziehung und pädagogische Forschung“ faßt Heft 4/71 der „Zeitschrift für Pädagogik“ des Beltz-Verlages wesentliche Ergebnisse hierüber zusammen. In geistvoller Weise interpretiert G. Bittner von psychoanalytischen Theorien aus gegenwärtige Tendenzen der Vorschulerziehung und

der Arbeit in den Kindergärten: „*Vorschulerziehung und kindliche Identität*“. Unter den Aspekten des Ödipus-Komplexes und des narzißtischen Charakters der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern ist in der Vorschuldebatte eine bisher vernachlässigte Dimension zu berücksichtigen: die Entwicklung der kindlichen Identität, die auf die Definition der „Rolle“ des Kindes durch die Erwachsenen angewiesen ist. Zu den drei großen narzißtischen Kränkungen der Menschheit, daß die Erde nicht Mittelpunkt der Welt sei (Kopernikus), der Mensch nur in sehr eingeschränktem Sinne die Krone der Schöpfung (Darwin) und sein Ich nicht Herr im eigenen Hause, der Seele, sei (Freud), komme eine vierte Kränkung hinzu, daß wir aus unseren Kindern nicht machen können, was wir wollen. Die „charismatischen“ Pädagogen Fröbel, Montessori und Neill idealisierten die Kinder, besonders die kleinen. Montessori sprach von

der „Epiphanie des Gotteskindes“. Alle Versuche psychoanalytischer Kleinkinderziehung sind gescheitert, von Vera Schmidts Kinderheim-Laboratorium bis zu den anti-autoritären Kinderläden. Auch der Fröbelsche Kindergarten ist für das neue Projekt Vorschule nicht zu restaurieren. Frühkindliche Erziehung darf nicht von den Erwachsenen motiviert werden. Die Identität des kleinen Kindes in unserer Gesellschaft ist neu zu formulieren: Welche Erwartungen haben sie an uns und welche wir an sie. Lebbare, nicht utopische Rollensysteme der Kleinkinderziehung sind zu entwickeln. Davon wird das Gelingen neuer Formen der Vorschulernziehung entscheidend abhängen, sonst gilt: „So werden in vielen pädagogischen Schlachten Geistersiege auf Geisterfeldern über Geisterfeinde errungen, nur um das quälende Gefühl loszuwerden, etwas tun zu sollen und doch nichts Sinnvolles tun zu können.“

Wir bleiben bei Heft 4/71 der gleichen Zeitschrift. In Dagmar Hänsels und Hedwig Ortmanns Beitrag „*Kompensatorische Vorschulernziehung und sozialer Aufstieg*“ werden die verschiedenen Auffassungen vorschulischer Erziehung auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Zusammenhänge kritisiert.

Klaus Nagel und Ulf Preuss-Lausitz setzen sich in ihrem Beitrag „*Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem*“ mit den tendenziell widersprüchlichen Interessen von Politikern, Schulverwaltungen, Wissenschaftlern und Praktikern auseinander.

Gerhard Schusser: „*Die problematische These Benjamin Blooms und ihre unkritische Übernahme in die Bildungspolitik*“: Der von Bloom aufgestellten und weithin akzeptierten These von der großen Bedeutung der frühen Kindheit für die Entwicklung der menschlichen Intelligenz ist kürzlich von Hopf widersprochen worden, der Blooms Daten einer erneuten statistischen Analyse unterzogen hat. Schusser stellt die wichtigsten Argumente kurz zusammen und weist auf die bildungspolitischen Auswirkungen hin.

Hans Bühler untersucht „*Die Sprachbarrierentheorie von Basil Bernstein*“, um

einen kritischen Beitrag zum Forschungsstand der Soziolinguistik zu geben, während Renate Dau das „*Projekt ‚Head Start‘ in Kritik und Gegenkritik*“ untersucht und feststellt, daß es die in sie gesetzten Hoffnungen nicht erfüllt hat (Head Start = vorschulisches Bildungsangebot für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten).

„*Anatomie einer empirischen Untersuchung*“ (A.-M. Tausch und Mitarbeiter): hier führen Horst Rumpf und Rudolf Messner eine Diskussion weiter über selbstständigkeitsfördernde Verhaltensweisen von Kindergärtnerinnen mit Folgerungen für die Erziehungspraxis und das Verhaltenstraining von Erzieherinnen.

Im Vergleich zur Thematik des Heftes 4/71 der „Zeitschrift für Pädagogik“ muß man die Beiträge des Heftes 1/71, das ebenfalls der Vorschulernziehung gewidmet ist, als Erstdiskussion empfinden: Emil Schmalohr: „*Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung*“, Hasso von Recum: „*Der Finanzbedarf eines expandierenden Vorschulsystems*“ und Anne-Marie Tausch: „*Förderung der Unselbständigkeit / Selbständigkeit bei Kindern durch Sprachäußerungen ihrer Erzieher*“, der Beitrag, den Rumpf und Messner in Heft 4 zur Anatomie einer empirischen Untersuchung nehmen.

Karl Sauer: „*Leser kommen zur Schule*“, mit der Erörterung der Frage, ob es wünschenswert sei, daß Kinder im Vorschulalter Lesefähigkeiten erwerben. Es bleibt beim Für und Wider und der Forderung nach einer Reform der Grundschule.

Das gleiche Thema steht an in Westermanns Pädagogischen Beiträgen Heft 6/71. Hier kommen Rudolf Krüger und Dieter Dumke zu einem positiven Ergebnis in ihrem Beitrag „*Auswirkungen vorschulischen Lesenlernens im 1. und 2. Schuljahr*“.

Heft 1/71 von Westermanns Vierteljahrszeitschrift „*Die Grundschule*“ steht unter der provozierenden Frage „*Vorschulernziehung — aber wie?*“, resümiert die Ergebnisse des Vorschulkongresses von 1970, der viele Fragen aufwarf, wenige beantwortete und doch ein vielstimmiges Echo fand. Es schrieben Gerhard Pause über „*Aufgaben*“

und Ziele der Vorschulerziehung" — nicht Kompetenzstreit und Trennung, sondern Solidarität und Verbindung in der gesamten Kindererziehung.

Ursula Scheffer: „*Gesellschaftliche Implikationen der Vorschulpädagogik*“ — autoritärer Grundzug in Familie und Schule und die Forderung nach Leistung und Wohlverhalten seien zum Schaden des Kindes!(?)

Gisela Hundertmark: „*Soziale Erziehung: Das Kind in der Gruppe*“. Da erste Gruppenerfahrungen sehr bestimmend für das Kind sind, ist die pädagogische Aufgabe der Gruppenführung verantwortungsvoll.

Liselott Diem: „*Körper- und Bewegungsbildung in der Vorschulerziehung*“. Die vitalen Kräfte sind noch stärker in die Kindererziehung einzubringen durch Körperbildung, Bewegungsbildung und -gestaltung sowie Leistungssteigerung.

Hein Retter: „*Spielzeug und vorschulische Begabungsförderung*“. Das Spielzeug ist eine pädagogische Möglichkeit für frühes Lernen, wenn es recht ausgewählt, richtig gewertet und bestens genutzt wird.

Unter der Überschrift „*Entdecken, was schon vorhanden ist*“ berichtet die FAZ (im Hinblick auf die Beiträge von Diem und Retter eingefügt) von Hannelore Krause in Hannover, der Vertreterin der rhythmischen Pädagogik in Kindergärten und Grundschulen: „Sie hat eine unerschöpfliche Phantasie im Erfinden immer neuer rhythmischer Spiele. Was sie in die Hand bekommt, funktioniert sie in Spielzeug um: Laufballons, japanische Papierbälle, Bohnensäckchen usw. In der Hand der spielenden Kinder wird dieses tote Zeug lebendig. Es zwingt die Spieler, aktiv, ja schöpferisch zu sein. Auch das war exemplarische Erziehung durch aktives Finden schon vorhandener Möglichkeiten.“

„Die Grundschule“ Heft 2/71 setzt die in Heft 1 begonnene Diskussion unter der Überschrift „*Eingangsstufe — Feigenblatt oder Fortschritt?*“ mit richtungsweisenden Beiträgen über die ausgleichende, über ästhetische Erziehung und über Auslese fort. Gerlind Rurik setzt die Montessori-Pädagogik in Beziehung zur modernen

Vorschulerziehung als einem ihrer Fundamente: „*Montessori-Pädagogik und moderne Vorschulerziehung*“.

„b:e — betrifft erziehung“, Beltz, Weinheim. Heft 5/71 steht unter dem Leitthema „*Vorschulerziehung Kinder Kooperieren*“. In diesem Heft stellen Lutz Liermann und Klaus Müller einige lernpsychologische Denkmodelle vor, die zu kennen für die Förderung von kooperativem Verhalten bei Kindern im Vor-Schulalter von Nutzen ist. Es berichten dann Basil Bernstein und Douglas Young über schichten-spezifisches Erziehungsverhalten von Eltern, demonstriert an Meinungen über den Gebrauch von Spielzeug. Schließlich schlägt Hellmut Becker für die Vermittlung von Ergebnissen der Bildungsforschung an Eltern und professionelle Erzieher „*Pädagogische Zentren*“ vor.

„kindergarten heute“ (Herder-Verlag, Freiburg) grenzt die Arbeit des Kindergartens ab gegenüber der Schularbeit und füllt den eigenen Auftrag mit Beiträgen zur Praxis, so in Heft 1/71 von Hans Herbert Deißler „*Gefährdung frühkindlicher Erziehung durch Schulmethoden*“ mit Bezug auf Planung und Programm des Freiburger Modellkindergartens. Zur Diskussion gestellt wird weiter die Frage: „*Sollen Kinder brav sein?*“ Praktische Anregungen geben die Beiträge: „*Wochenpläne einmal anders*“, „*Rhythmik für Fünfjährige*“ und „*Masken aus Tüten*“.

Im Hinblick auf die geplante Schulreform versucht Alexander Sagi in Heft 2/71 eine Antwort über „*Die Zukunft des Kindergartens*“, zu der es zur Zeit viele Vorstellungen gibt — gesehen vom Standpunkt des Trägers, der Organisation, der Kindergärtnerin und des Kindes.

Sollen Kinder brav sein? — diese Frage des ersten Heftes hatte ein starkes Echo gehabt. Norbert Huppertz beantwortet sie mit seinem Beitrag „*Anpassung oder Opposition?*“ in Heft 3/71: „*Moderne Erziehung hat in ihrem Ziel den Akzent zu verlagern von Anpassung auf Opposition.*“ „*Laßt uns nicht zögern, unsere Erziehung einer Welt anzupassen, die gerade geboren wird.*“

R. Schröter

Europäische Lehrmittelmesse 1972
Hannover Messegelände 14. März – 18. März

11. DIDACTA

Neue Lehrmittel und Lehrmethoden bestimmen in immer stärkerem Maße den Unterricht. Die Funktion des Lehrers wird sich deshalb wandeln. Er wird weit mehr als heute mit technischen Hilfsmitteln und Programmen arbeiten, einen großen Teil seiner Zeit als „Organisator des Lernens“ tätig sein.

Wer wissen will, was die Zukunft bringt – welche Lehr- und Lernmittel, welche Lehrmethoden, welche Probleme und welche Lösungen – der sollte die 11. DIDACTA besuchen. Denn diese Europäische Lehrmittelmesse setzt die Maßstäbe für die kommenden Jahre.

Das Ausstellungsprogramm umfaßt sämtliche Bereiche der Erziehung und Weiterbildung.



Fachtagungen, Kongresse und Themenschauen sind zusätzlicher Anreiz zum Angebot der Lehrmittelindustrie. – Die 11. DIDACTA in Hannover erwartet Sie. Unterrichten Sie sich, damit Sie richtig unterrichten können.

Schreiben Sie an die Deutsche Messe- und Ausstellungs AG 3000 Hannover-Messegelände. Sie erhalten weiteres Informationsmaterial.

NEUERSCHEINUNG

Willy Paulik

Português práctico

165 S., kart. DM 11,-, Hueber-Nr. 5072

Chave (Schlüssel):

52 S., kart. DM 5,-, Hueber-Nr. 2.5072

Übungen zu Morphologie, Syntax, Wortschatz, Phraseologie und Stilistik der portugiesischen Sprache für den Fortgeschrittenenunterricht. Ein Abschnitt ist übrigens dem Brasilianischen gewidmet.

MAX HUEBER VERLAG

Rektorin

36 J. (Beamtin), 6jährige Auslandspraxis, sucht interessantes Aufgabengebiet in Europa ab September 1972.
Angebote an Max Hueber Verlag – rö



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
Auslandsbeamten-

umzüge

☐ K & N Informations-
schrift mit Abhakliste

Wort für Wort

Ein einsprachiges Wörterbuch
von Gisela Wohlgemuth-Berglund

332 S., Linson DM 12,-,
Hueber-Nr. 1122

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München,
Krausstr. 30

Dieses rund 6000 Stichwörter umfassende Nachschlagewerk ist für Deutsch lernende ausländische Schüler bestimmt. Entsprechend seiner Bestimmung konzentriert sich das Buch auf den aktuellen und zentralen deutschen Wortschatz. Die Rechtschreibung entspricht der Duden-Norm, als Wort-erklärungen werden meist Synonyme gegeben. Auf Wörter und Redewendungen, die dem Deutschlernenden besondere Schwierigkeiten bereiten, wird jeweils hingewiesen.

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

Texte und Materialien zum Literaturunterricht

neu

Herausgegeben von H. Ivo und H. Thiel

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.
IV, 88 Seiten, DM 4,80 (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. IX, 105 Seiten. DM 4,80 (MD-Nr. 6206)

Die Reihe wird fortgesetzt!

Anschrift: Verlag Moritz Diesterweg, 6 Frankfurt/Main, Hochstraße 31 (BRD)

Diesterweg

Der erfolgreiche audio-visuelle Kurs!

Auf deutsch, bitte!

Band 2

von Morten Lund und Palle Heinsen

124 Seiten mit zweifarbigen Zeichnungen, kart. DM 11,-, Hueber-Nr. 1126

Dazu sind lieferbar:

22 farbige Diapositive zu den ersten vier Lektionen des Lehrbuches
(Format: 24×36 mm, zusammen DM 40,-, Hueber-Nr. 4.1126)

2 Tonbänder mit der Aufzeichnung sämtlicher Lehrbuchtexte
(Spulendurchmesser 15 cm, Geschw. 9,5 cm/sec, Laufzeit 107 Minuten, Halbspuraufnahme DM 130,-, Hueber-Nr. 5.1126)

Glossar Deutsch-Englisch – Glossar Deutsch-Französisch
(36 bzw. 39 Seiten, kart. je DM 3,50, Hueber-Nr. 12.1126 und 13.1126)

Dazu in Vorbereitung:

Übungsheft mit Schlüssel – Glossar Deutsch-Spanisch – Leseheft 1 und 2 – Lehrerheft – Test – Tonbänder mit Textheft „Sprachlaborübungen“

„Auf deutsch, bitte! – Band 1“ von Dora Schulz, Heinz Griesbach und Morten Lund fand große Zustimmung, so u. a. in der Zeitschrift des internationalen Philologenverbandes „Contact“:

„... ein in jeder Hinsicht gut durchdachter und klar aufgebauter Lehrgang, der durch seine Synthese von audiovisuellen mit konventionellen Elementen gewisse Vorzüge beider Methoden vereint.“

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30

**Über 30 Unterrichtsprogramme gibt es im Ernst Klett Verlag.
Viele davon werden mit großem Erfolg an den Auslandsschulen eingesetzt!**

Eingreifprogramme

*für die Fächer Deutsch,
Mathematik, Physik,
Erdkunde*

Groß- und Kleinschreibung I
Groß- und Kleinschreibung II
Bewerbungsschreiben
Lebenslauf
Fremdwörter
Einführung in die Mengenlehre
Drehen und Klappen
Rechnen mit Klammern
Negative Zahlen
Kreis- und Zylinderteile
Zinsezinsen
Fernsehen
Viertaktmotor
Kraft und Kraftmessung
Gewicht und Masse
Ägypten und der Nil
Hunger — ein Weltproblem

MM-Programme

(Programme zur modernen Mathematik)

Mengenalgebra
Grundlagen der Relationen
Besondere Eigenschaften von Relationen
Äquivalenz- und Ordnungsrelationen
Lineare Gleichungen mit zwei Variablen
Systeme von linearen Gleichungen
Quadratische Gleichungen und Ungleichungen

Schwerpunktprogramme

für die Fächer Englisch, Latein, Mathematik, Chemie

Stories in Structures
Das Partizip
Der Infinitiv
Rechne x aus!
Der Rechenstab in der Mathematik
Säuren und Salze

TT-Programme

(Tutor-Text-Programme zur Mathematik)

Bruchrechnen
Dezimalrechnen
Prozentrechnen
Brücken zur Algebra
Trigonometrie

Wollen Sie mehr über die einzelnen Programme und ihre Einsatzmöglichkeiten wissen, dann fordern Sie bitte unsere ausführlichen Prospekte an!

Ernst Klett Verlag • 7 Stuttgart 1 • Postfach 809



Joachim Gradewald

Wir sind dabei!

Band 1

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

Glossare:

Deutsch-Spanisch; Deutsch-Portugiesisch

Je DM 2,50, Hueber-Nr. 4.1144 und 3.1144

Nach Abschluß des 4. Schuljahres hat der fremdsprachliche Deutschunterricht an der Auslandsschule einen Stand erreicht, der einen reibungslosen Übergang zu „Wir sind dabei! – Band 1“ ermöglicht.

Ein Wortschatz von 1000 Wörtern wird vorausgesetzt, doch um der Aktivierung und Wiederholung willen führt das Glossar noch einmal viele der schon bekannten Substantive und alle wichtigen unregelmäßigen Verben auf.

Die lebendigen Texte bieten kein Schriftdeutsch, sondern gute Umgangssprache. Die nach ihrer Häufigkeit ausgewählten Strukturen werden variationsreich eingeübt; dank der grammatischen Übersicht kann einzeln Gelerntes verallgemeinert werden.

Der Autor veröffentlicht im Sommer 1972 den für die 6. Klasse bestimmten 2. Band; Band 3 (für die 7. Klasse) erscheint 1973.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30

Der deutsche Lehrer im Ausland

Isprachen der welt
hueber

19. Jahrgang Heft 2

Februar 1972

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

Deutschunterricht für Gastarbeiter und ihre Kinder U. Hübler u. W. Fehl	Seite 29
Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Auslandsschulen	Seite 32
Zur Theorie der Unterrichtskonserve M. Wendt	Seite 43
Informationen über und für das Auslandsschulwesen	Seite 47
Persönliche Nachrichten	Seite 49
Aus aller Welt	Seite 52
Buchbesprechungen	Seite 54

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 Versandkosten; 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

Deutschunterricht für Gastarbeiter und ihre Kinder

Von Ulfert Hübler, Bergisch Gladbach, und Wolfgang Fehl, Odenthal

Dies ist ein Aufruf an alle Leser dieser Zeitschrift, ihren jeweiligen Möglichkeiten entsprechend an der Einrichtung und Intensivierung von Deutschkursen für die hier in der Bundesrepublik lebenden ausländischen Arbeitnehmer und deren Frauen und Kinder mitzuwirken.

Es braucht in dieser Zeitschrift nicht betont zu werden, wie wichtig es für die hier lebenden Ausländer ist, die deutsche Sprache zu erlernen. Ein Zitat sei uns gestattet:

„Der junge Mensch strebt danach, als vollwertiges und anerkanntes Glied der Gemeinschaft gleichaltriger Spielkameraden anzugehören. Ein solches Streben entspringt einem starken psychischen Bedürfnis, und die Versagung führt zwangsläufig zu inneren Spannungen, die das Kind belasten und denen es nicht immer gewachsen ist. Bildet nun gar eine (sprachliche) Fremdartigkeit das Hindernis, so reagiert der junge Mensch außerordentlich empfindlich, aber nicht allein gegen die, die ihn geringschätzen, ihn ablehnen und ihn seine Anderartigkeit deutlich fühlen lassen, sondern ebenso sehr auch gegen das, was in den Augen der anderen sein ‚Gebrechen‘ ausmacht.“

W. Wiczerkowski: Frühe Zweisprachigkeit, München (Hueber) 1965, S. 10.

Die Gruppe der Gastarbeiter ist besonders unterprivilegiert, und ihnen muß in besonderem Maße unsere Hilfe gelten.

Wir veröffentlichen diesen Aufruf gerade in dieser Zeitschrift, weil wir der Auffassung sind, daß ehemalige Auslandslehrer besonders für den Deutschunterricht für Ausländer befähigt sind.

Privatinitiative auf diesem Gebiet kann aber nur voll wirksam werden, wenn sie von seiten der Verwaltung, der Gemeinnützigen Verbände, der Kirchen usw. unterstützt wird. Bitte überlegen Sie sich, ob Sie

- als *Privatperson* sich einer Volkshochschule oder einer anderen Organisation als Dozent zur Verfügung stellen können,
- als *Mitarbeiter in einer Organisation*
 1. Räume zur Verfügung stellen können,
 2. Privatpersonen anwerben und dann auch angemessen bezahlen können,
- als *Mitarbeiter in einem Ministerium*
 1. neue Richtlinien über die Mindestgruppenstärke,
 2. neue Richtlinien über die Bezahlung von Privatpersonen,
 3. neue Richtlinien über die Förderung von außerschulischen — von Privatpersonen durchgeführten — Maßnahmen entwickeln und dann auch durchsetzen können!

Um nicht bei einem theoretischen Aufruf stehenzubleiben, möchten wir hier kurz über die Maßnahmen berichten, die in Bergisch Gladbach seit etwa einem

Jahr geplant und durchgeführt wurden. Bei all diesen Projekten ist Privatinitiative Hand in Hand gegangen mit der Bereitschaft der Stadt, diese Initiativen aufzugreifen und so gut wie möglich zu fördern.

Bergisch Gladbach ist eine sog. Mittelstadt mit rund 50 000 Einwohnern. Davon sind etwa 4200 Männer, Frauen und Kinder zu den sog. Gastarbeitern zu rechnen. Die Stadt liegt noch im Einzugsgebiet der Großstadt Köln und ist Kreisstadt des Rheinisch-Bergischen Kreises.

Wir möchten über zwei Projekte berichten: Deutschunterricht für ausländische Arbeitnehmer an der Volkshochschule und Deutschunterricht für die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer.

1. Deutschunterricht an der Volkshochschule

An der VHS Bergisch Gladbach waren seit einigen Jahren keine Deutschkurse für Ausländer mehr durchgeführt worden. Die VHS war bereit, einige Kurse einzurichten, und hat uns gebeten, ihr bei der Organisation der Kurse behilflich zu sein. Die Wahl der Unterrichtsmittel war uns überlassen.

1.1. Zur Organisation

Um die ausländischen Arbeitnehmer über die Einrichtung und Durchführung von Sprachkursen an der VHS zu unterrichten, sollten neben den traditionellen Ankündigungsformen durch Zeitungsnotizen, Plakate und Vermerke im Arbeitsplan besondere Werbemittel eingesetzt werden. So können z. B. Flugblätter, auf denen neben einer allgemeinen Ankündigung der Kurse die genauen Termine der Informationsstunden und der ersten Kursstunden vermerkt sind, in den jeweiligen Landessprachen verteilt werden.

Als Ort der Bekanntmachung kommen Freizeitzentren, Betriebe, Wohnheime, Kirchen, öffentliche Stellen (Sozial-, Arbeitsamt, etc.) und öffentliche Plätze in Frage. Eventuell sollten einige Flugblätter bestimmten Kontaktpersonen unter den Ausländern zugeleitet werden. Soweit einzelne Betriebe eigene Werkzeitschriften herausgeben, ließen sich darin die wichtigsten Hinweise in den verschiedenen Sprachen abdrucken. Außerdem besteht die Möglichkeit, Flugblätter den Lohn-tüten beizufügen.

Ziel dieser verschiedenen Werbe- und der daraus resultierenden Public-Relations-Maßnahmen soll sein: Einmal die Bekanntgabe der vor Beginn der Kurse einzurichtenden Informationsstunden, während deren sich Interessenten — eventuell mit Dolmetschern — über den Verlauf der Kurse unterrichten und anmelden können. Zum anderen sollte im Laufe der Zeit jeder Ausländer von der Einrichtung von Sprachkursen erfahren. Daraus folgt, daß auch während der Kurse immer wieder neue Personen sich dem Unterricht anschließen wollen. Diese neuen Interessenten sollten auf jeden Fall sofort aufgenommen und nicht auf neu einzurichtende Kurse verwiesen werden. Im Gegensatz zu den anderen Sprachkursen wird man sich hier nicht auf einen „festen“ Teilnehmerkreis verlassen können.

1.2. Unterrichtsmittel

Wir stellen folgende Prinzipien zur Diskussion, nach denen der Deutschunterricht für ausländische Arbeitnehmer gestaltet werden sollte:

1. Es können nur Kurse verwendet werden, die speziell für diesen Adressatenkreis entwickelt wurden, d. h. es müssen in bezug auf Wortschatz, Syntax und Art der Darstellung die Bedürfnisse und Fähigkeiten dieser Gruppe berücksichtigt werden.
2. Kurse dürfen auf keinen Fall „schulmäßig“ orientiert sein. Ein Dozent kann nur Partner sein. Er muß versuchen, die Bedürfnisse seiner Partner herauszufinden und dann im Rahmen des Kurses so weit wie möglich auf diese einzugehen. Das hat natürlich Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichtsmaterials.
3. Es genügt einfach nicht, nur Deutsch zu vermitteln. Gerade bei Adressatengruppen, die so sehr mit für sie fast unlösbaren Problemen behaftet sind, muß unbedingt versucht werden, zumindest in Ansätzen auf die Lösung dieser Probleme hinzuwirken.
4. Kurse müssen vor allem Sprechfähigkeit vermitteln. Die Vermittlung von Sprechmustern muß im Vordergrund stehen. Vermittlung der „Grammatik“ und der Orthographie bleiben im Hintergrund.
5. Die Kurse müssen nach einer relativ kurzen Zeit zu einem gewissen Abschluß führen. Wir alle wissen, wie schwer es für uns ist, Kurse zu Ende zu bringen, die über einen längeren Zeitraum führen.
6. Nach jeder Stunde muß für die Teilnehmer ein konkreter Fortschritt erkennbar sein, d. h. das Erlernte muß am nächsten Tag unmittelbar anwendbar sein. Nur so kann die Motivation zum weiteren Besuch der Kurse erhalten und gar verstärkt werden.
7. Kurse müssen einsprachig sein (direkte Methode). Eine gleichzeitige Verwendung von Ausgangssprache und Zielsprache führt nicht direkt zu einer einwandfreien Beherrschung der Zielsprache.
8. Die Kurse müssen — als Folge von Prinzip 7 — von deutschen Dozenten durchgeführt werden.
9. Kurse dürfen nicht nach nationalen Gruppen getrennt abgehalten werden. Geschieht dies, so können die durchaus bestehenden Spannungen zwischen den einzelnen nationalen Gruppen nicht abgebaut werden.

Wir haben versucht, Unterrichtsmittel nach diesen Prinzipien zu erstellen. Wir sind bereit und interessiert, Ihnen diese, soweit es möglich ist, zur Kritik und Diskussion zu überlassen.

2. Deutschunterricht für die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer

In Bergisch Gladbach bestehen vier griechische, eine spanische und eine italienische Übergangsklasse. An etwa 9 Schulen befinden sich jedoch je etwa 10—20 Kinder, die bisher kaum gefördert worden sind.

2.1. Vorschläge

Wir sind daher mit folgenden Vorschlägen an die Stadt herangetreten:

1. Privatpersonen sollen angesprochen werden, die — zusätzlich zu den Lehrern — Deutschunterricht in sog. Stützkursen übernehmen können.
2. Die Lehrer sollen angesprochen und aufgefordert werden, zusätzlichen Unterricht zu übernehmen.

3. Die ausländischen Lehrer sollen intensiv in Deutsch gefördert werden.
4. Für Lehrer und Privatpersonen soll eine Arbeitsgemeinschaft eingerichtet werden — mit folgenden Zielen:
 - Auswahl des Unterrichtsmaterials,
 - didaktische und linguistische Diskussion,
 - intensiver Erfahrungsaustausch,
 - Erarbeitung von neuem Unterrichtsmaterial, ausgehend von Unterrichtserfahrung.

2.2. Schwierigkeiten

Folgende Probleme haben sich ergeben:

1. Die Bezahlung der Privatpersonen ist schwierig zu erreichen und vom Betrag her minimal. Außerdem besteht eine „3-Klassen-Hierarchie“, die nicht von der erbrachten Leistung, sondern von dem vorgelegten Zeugnis abhängig ist.
2. Die geforderte Gruppenstärke (15 Kinder) ist zu groß. Wenn sich z. B. in den Klassen 1—4 einer Grundschule je 4 Kinder befinden, so würden sie eine Gruppe bilden. Diese Gruppe ist aber sehr heterogen nach Alter, Herkunftsland, Vorkenntnissen in Deutsch und Motivation. Eine sehr wesentliche Forderung ist also die *Herabsetzung* der geforderten Gruppenstärke.

Inzwischen haben vier Lehrer und fünf Privatpersonen den Unterricht aufgenommen. Eine Arbeitsgemeinschaft wird im 2. Trimester an der Volkshochschule eingerichtet.

Auch in diesem Fall sind wir bereit und interessiert, Erfahrungen auszutauschen. Bis zum Erscheinen des Artikels werden wir hoffentlich etwas weiter sein.

Anschriften der Verfasser:

Ulfert Hübler M.A., 507 Bergisch Gladbach, Kempener Str. 158.

Wolfgang Fehl, 5074 Odenthal, An der Buchmühle 2.

Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Auslandsschulen

Die hier dargestellten allgemeinen Zielvorstellungen, erarbeitet von Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Deutsches Sprachdiplom für Auslandsschulen“ Chile, gehen aus von dem „Arbeitspapier der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (vgl. DdLiA, Heft 1/1971, S. 20)“, abgedruckt in DdLiA, Heft 7-8/1971, S. 204 ff.

Die Lernziele folgen in ihrer Aufgliederung dem strukturellen Aufbau der deutschen Schulen in Chile. Für die deutschen Auslandsschulen mit sechsstufiger Grundschule und für diejenigen, die mit dem 10. Schuljahr abschließen, und unter Berücksichtigung des geplanten dreistufigen „Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz der Länder“ wurden zusätzlich die Zielvorstellungen für den Deutschunterricht des 6. und 10. Schuljahres entwickelt.

Die Lernziele im Fach Deutsch als Fremdsprache

Der Deutschunterricht wird nach dem Leistungsvermögen der Schüler in diesem Fach differenziert. Die folgenden Lernziele sind als durchschnittliche Leistungsanforderungen anzusehen. Aufgrund neuer Erfahrungen kann es sich als notwendig erweisen, diese Zielvorstellungen zu korrigieren.

Schüler, die erst nach Abschluß der ersten Grundschulstufe im fünften Schuljahr in die deutsche Auslandsschule eintreten, haben am Ende der Schulzeit die gleichen Leistungsanforderungen zu erfüllen.

1. Vorschule:

A: Vorbemerkung:

Der systematische Unterricht in der Zielsprache Deutsch dauert täglich etwa 20 Minuten.

Bei der Auswahl des Sprachmaterials ist darauf zu achten, daß es altersgemäß ist und die Kinder in die Lage versetzt, zunächst in ihrer schulischen Umgebung durch Bitte, Aufforderung, Frage, Behauptung und einfache Aussage kommunikativ tätig zu werden.

Der Wortschatz bleibt quantitativ eng begrenzt. In realen und fiktiven Situationen werden Grundformen dialogischer Umgangssprache eingeführt und geübt. Das Spielbedürfnis der Kinder ist dabei als Motivationsfaktor besonders zu berücksichtigen.

Audio-visuelle Medien sind als didaktische Mittler einzusetzen. Die gelernten Sprachformen sollen in verschiedenen Situationen gebraucht und allmählich zu echten Kommunikationsformen werden.

B: Lernziele:

a) Verstehendes Hören:

Fähigkeit,
einfache, alters- und situationsgemäße Bitten, Aufforderungen, Fragen, Behauptungen und Aussagen bei nicht zu schneller Sprechgeschwindigkeit und klarer, natürlicher Aussprache zu verstehen;
narrative Texte in einfachsten Formulierungen, die aus den Dialogen entwickelt werden, zu verstehen.

Aussprache und Intonation werden bestimmt durch das Niveau eines gebildeten Sprechers der Zielsprache.

Die Sprache kann von technischen und personellen Vermittlern angeboten werden.

b) Sprechen:

Fähigkeit,
einfache Bitten, Aufforderungen, Fragen, Behauptungen und Aussagen in kommunikativen Situationen anzuwenden.

Die mündliche Sprachausübung in diesem eng begrenzten Bereich sollte unter annähernd richtiger Verwendung der Lexik, der phonologischen, morphologischen und syntaktischen Strukturen und in möglichst natürlicher Intonation erfolgen.

2. Grundschule:

Der Deutschunterricht im ersten und zweiten Schuljahr umfaßt fünf, in den Klassen drei bis acht sechs Wochenstunden.

Die Auswahl des Sprachmaterials — unter Berücksichtigung lexikalischer und grammatikalischer Progression und kontrastiver Vergleiche zwischen Ausgangs- und Zielsprache — wird nach 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.

2.1. Erste Grundschulstufe (1. bis 4. Schuljahr):

A: Vorbemerkung:

Auch auf dieser Stufe bleibt der sprachliche Bereich eng begrenzt. Er umfaßt formal die grundlegenden Satzstrukturen der Zielsprache und die zu ihrer Anwendung erforderlichen Fertigkeiten, materiell deckt er die häufigsten Situationen des täglichen Lebens. Neben dialogischen werden narrative Formelemente stärker berücksichtigt.

In der Unterrichts- und Schulsituation wird die Zielsprache allmählich zur Umgangssprache zwischen Schülern und deutschsprachigen Lehrkräften.

Sobald die Schüler in ihrer Muttersprache eine gewisse Fertigkeit im Lesen und Schreiben erworben haben, lernen sie auch lesen und schreiben in der Zielsprache.

B: Lernziele:

a) Verstehendes Hören:

Fähigkeit,

einfache dialogische Texte, insbesondere Gespräche in Alltagssituationen bei fast normaler durchschnittlicher Sprechgeschwindigkeit und klarer, natürlicher Rede-weise zu verstehen;

narrative Texte (Erzählung, Bericht, Sachtext) in einfachen Formulierungen zu verstehen.

Aussprache und Intonation werden durch das Niveau eines gebildeten Sprechers der Zielsprache bestimmt. Die Sprache kann von technischen und personellen Vermittlern geboten werden.

b) Sprechen:

Fähigkeit,

die gelernten Sprachformen in entsprechenden Situationen kommunikativ anzuwenden;

einfachste, kurze narrative Texte nach Vorbereitung zu reproduzieren. 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,

dialogische und narrative Texte, die inhaltlich der Altersstufe und formal den Kenntnissen des Schülers in der Zielsprache entsprechen, zu lesen;

Texte nach Vorbereitung zusammenhängend, sinnvoll und mit annähernd richtiger Intonation vorzulesen.

d) Schreiben:

Fähigkeit,

Texte, die inhaltlich und formal angemessen sind, richtig abzuschreiben, bekannte Texte nach Diktat annähernd orthografisch richtig zu schreiben.

2.2. Zweite Grundschulstufe (5. bis 8. Schuljahr):

A: Vorbemerkung:

Die Zielsprache wird grundsätzlich Umgangssprache im Verkehr zwischen Schülern und deutschsprachigen Lehrkräften. Sie dient in zunehmendem Maße auch der Erörterung von Sachthemen, wobei der unmittelbare, persönliche Erfahrungsbereich der Schüler überschritten wird.

Die Unterrichtsthemen und -texte sind auch unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung von Informationen über die deutschsprachigen Länder auszuwählen. Die Schüler lernen, einfache narrative Texte mündlich und schriftlich zu reproduzieren und zu produzieren.

Das synthetische und das analytische Lesen werden geübt, um das selbständige Erlesen unbekannter Texte zu ermöglichen.

Sprachanalyse und kontrastive Vergleiche zwischen Ausgangs- und Zielsprache sollen das System der Zielsprache durchschaubarer machen, um Analogiebildungen zu erleichtern und Transfermöglichkeiten zu erschließen.

B: Lernziele:

a) Verstehendes Hören:

Fähigkeit,

einfache 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;

aktiv nach Vorbereitung an Erörterungen einfacher Sachthemen teilzunehmen;
kurze 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. durch Benutzung von Hilfsmitteln (Wörterbücher) zu erschließen.

d) Schreiben:

Fähigkeit,

annähernd fehlerlos hinsichtlich Lexik, Idiomatik, Syntax und Orthografie

einfache Mitteilungen,

einfache Beschreibungen von Vorgängen und Zuständen,

einfache Berichte von Erlebtem, einfache kurze Nacherzählungen

zu schreiben.

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;

bestimmte kontrastive (konfrontative) Vergleiche zwischen der Ausgangs- und Zielsprache als Hilfe für die Sprachverwendung vorzunehmen.

f) Kulturkunde:

Kenntnis wichtiger geographischer Fakten über deutschsprachige Länder;

Kenntnisse über die deutsche Umwelt und die Verhaltensformen von Deutschen;

Kenntnisse über das Alltags- und Jugendleben in den deutschsprachigen Ländern.

3. Oberstufe:

A: Vorbemerkung:

Der Deutschunterricht in den Klassen der Oberstufe umfaßt sechs Wochenstunden.

Die Lernziele für die Zielsprache am Ende des 12. Schuljahres bestimmen sich u. a. nach dem Gebrauch, den ein Absolvent der Oberstufe nach seiner Schulzeit von der Zielsprache zu machen fähig sein sollte:

Er sollte fähig sein, sich an Gesprächen mit Deutschen über allgemein interessierende, auch Deutschland betreffende Themen zu beteiligen, alle Informationsmedien der Zielsprache wie Zeitungen, Zeitschriften, Radio und Fernsehen zu benutzen und selbständig Lektüre deutschsprachiger Bücher zu betreiben.

Er sollte zudem im Bereich der Universität Vorlesungen folgen und aktiv an Diskussionen teilnehmen können und fähig sein, sich für ein wissenschaftliches Fach auf der Basis eines ausreichenden allgemeinen Wortschatzes selbständig ein Spezialvokabular zu erarbeiten.

Um diese Ziele zu erreichen, muß die sich in der Oberstufe entwickelnde Fähigkeit der Schüler zur Abstraktion auch im Fremdsprachenunterricht unterstützt und gefördert werden durch die Behandlung gedanklich anspruchsvollerer Themen, durch Einführung und Übung abstrakterer sprachlicher Ausdrucksformen (z. B. Erörterung) und durch Vermittlung eines begrifflich abstrakteren Wortschatzes.

Ferner müssen in zunehmendem Maße Texte und andere Informationsquellen (z. B. Bild, Statistik) im Unterricht eingesetzt werden, die dem Schüler helfen, sich mit wichtigen geographischen, historischen und sozio-kulturellen Problemen der deutschsprachigen Länder vertraut zu machen.

B: Lernziele:

a) Verstehendes Hören:

Fähigkeit,

dialogische Texte, insbesondere Diskussionen und Gespräche bei normaler Sprechgeschwindigkeit zu verstehen;

narrative Texte (Erzählung, Sachtext, Nachrichtentext) zu verstehen;

einem Vortrag — auch mit anspruchsvollerem Inhalt — zu folgen.

Aussprache und Intonation sollen dem Niveau des gebildeten Sprechers der Zielsprache entsprechen.

Die Sprache kann von personellen oder technischen Vermittlern angeboten werden.

b) Sprechen:

Fähigkeit,

spontan an Gesprächen teilzunehmen;

aktiv an Erörterungen von Sachthemen und Diskussionen teilzunehmen;

narrative Texte zu reproduzieren und zu produzieren;

über Ereignisse des Alltagslebens, über Erlebnisse, Erfahrungen und Experimente zu berichten;

Texte einfachen gedanklichen Inhalts zu reproduzieren (Gedankengangswiedergabe) und, in der Form eines kurzen Vortrags, zu produzieren.

Die mündliche Sprachausübung muß die weitgehend richtige Verwendung von Lexik, phonologischen, morphologischen und syntaktischen Strukturen beinhalten und in natürlicher Intonation erfolgen.

c) Verstehendes Lesen:

Fähigkeit,

literarische Texte, technische Texte, Informations- und Sachtexte (Zeitungen, Zeitschriften), Texte mit anspruchsvollem gedanklichem Inhalt zu lesen;

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 und Orthografie, syntaktisch weitgehend fehlerlos zu schreiben;

Mitteilungen,

Reproduktion und Produktion narrativer Texte,

Beschreibungen von Vorgängen und Zuständen,

Berichte über Ereignisse des Alltagslebens, über Erlebtes, über Erfahrungen und Experimente,

Reproduktion nicht zu schwieriger gedanklicher Zusammenhänge,

nicht zu umfangreiche Nacherzählungen,

Darstellung nicht zu schwieriger gedanklicher Zusammenhänge.

e) Sprachanalyse:

Fähigkeit,

Bezeichnungen, mit denen das System der deutschen Sprache beschrieben wird, als „termini technici“ bei Erklärungen und Darstellungen des Sprachsystems richtig zu verstehen und anzuwenden;

bestimmte kontrastive (konfrontative) Vergleiche zwischen Ausgangs- und Zielsprache als Hilfe für die Sprachverwendung vorzunehmen.

f) Kulturkunde:

Kenntnis einer Reihe wesentlicher Textbeispiele und Autoren sowie einiger wichtiger Tendenzen aus dem Bereich der deutschen Literatur;

Kenntnis wichtiger geographischer, historischer und sozio-kultureller Fakten über die deutschsprachigen Länder;

Fähigkeit,

die eigenen Verhältnisse mit denen der deutschsprachigen Länder zu vergleichen, um vorhandenen bzw. sich entwickelnden Klischeevorstellungen entgegenzuwirken und das Verständnis füreinander zu fördern;

Auswertung deutschsprachiger Literatur über das Gastland und umgekehrt Auswertung von Literatur des Gastlandes über die deutschsprachigen Länder.

4. Lernziele am Ende des 6. Schuljahres:

A: Vorbemerkungen:

Hauptziel des Unterrichtes muß es weiterhin sein, den Schülern Fertigkeiten und Kenntnisse im Gebrauch kommunikativ relevanter Sprache zu vermitteln, um sie in zunehmendem Maße in die Lage zu versetzen, Deutsch als Umgangssprache zu benutzen.

Darüber hinaus wird die Zielsprache aber auch bei der Behandlung einfacher, anschaulicher Sachzusammenhänge und bei Informationen über die deutschsprachigen Länder verwendet, wobei insbesondere wichtige Situationen des Alltagslebens (Familie, Schule, Einkauf, Reisen, Feste, Verkehr, Post usw.) und elementare geographische Fakten zu berücksichtigen sind bei Einsatz von Anschauungsmitteln (Bilder, Landkarten, einfache Statistiken).

Die Schüler lernen synthetisch zu lesen.

Sie werden in den Gebrauch ein- und zweisprachiger Wörterbücher eingeführt, um das analytische Lesen vorzubereiten.

Über das Ab- und Nachschreiben hinaus sind die Schüler zu selbständigeren Formen des schriftlichen Gebrauchs der Zielsprache hinzuführen, hierbei ist u. a. an die Reproduktion leichter, kurzer narrativer Texte zu denken.

Erklärungen über das System der Zielsprache sollen zu Analogiebildungen anregen.

B: Lernziele:

a) Verstehendes Hören:

Fähigkeit,

einfache dialogische Texte, insbesondere Gespräche in Alltagssituationen, bei durchschnittlicher Sprechgeschwindigkeit und klarer, natürlicher Redeweise zu verstehen;

narrative Texte (Erzählung, Bericht, Sachtext) in einfachen Formulierungen zu verstehen.

Aussprache und Intonation werden durch das Niveau eines gebildeten Sprechers der Zielsprache bestimmt.

Die Sprache kann von technischen oder personellen Vermittlern angeboten werden.

b) Sprechen:

Fähigkeit,

die gelernten Sprachformen in entsprechenden Situationen kommunikativ anzuwenden;

aktiv nach Vorbereitung an Gesprächen über einfache, anschauliche Sachzusammenhänge teilzunehmen;

einfache, kurze narrative Texte zu reproduzieren.

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,

dialogische und narrative Texte zu lesen, die inhaltlich der Altersstufe und in formaler Hinsicht den Kenntnissen der Schüler in der Zielsprache entsprechen;

Texte nach Vorbereitung zusammenhängend, sinnvoll und mit annähernd richtiger Intonation vorzulesen;

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.

d) Schreiben:

Fähigkeit,

Texte, die inhaltlich und formal angemessen sind, richtig abzuschreiben;

bekannte Texte nach Diktat annähernd orthografisch richtig zu schreiben;

kurze, einfache Texte zu reproduzieren, wobei Lexik und Syntax annähernd fehlerfrei sein sollen.

e) Sprachanalyse:

Fähigkeit,

Bezeichnungen, mit denen das System der deutschen Sprache beschrieben wird, als „termini technici“ bei einfachen Erklärungen richtig zu verstehen.

f) Kulturkunde:

Kenntnis einiger wichtiger geographischer Fakten über deutschsprachige Länder;

Kenntnisse über wichtige Situationen im Alltagsleben in den deutschsprachigen Ländern.

5. Lernziele am Ende des 10. Schuljahres:

A: Vorbemerkungen:

Die Zielsprache ist nunmehr ausschließlich Umgangssprache zwischen Schülern und deutschsprachiger Lehrkraft.

Die Erörterung von Sachthemen steht — inhaltlich — im Mittelpunkt des Unterrichts. Sie ist an den persönlichen Erfahrungsbereich des Schülers nicht mehr gebunden und zielt auf sprachliche und gedankliche Verarbeitung nicht zu anspruchsvoller Themen.

Dabei wird in begrenztem Umfange ein begrifflich abstrakteres Vokabular eingeführt.

Unterrichtsthemen und -texte sind unter dem Gesichtspunkt auszuwählen, daß die Kenntnisvermittlung über die deutschsprachigen Länder auf einem dieser Klassenstufe angemessenen sprachlichen und gedanklichen Niveau zum Abschluß gebracht wird.

Die Schüler üben weiterhin, narrative Texte mündlich und schriftlich zu reproduzieren und zu produzieren.

Insbesondere müssen auf dieser Klassenstufe alle Formen im Bereich praktisch-schriftlicher Kommunikation erarbeitet werden, vor allem Lebenslauf, Bewerbung, Anzeige, persönlicher Brief, Geschäftsbrief und Protokoll.

Der Schüler soll fähig sein, sich spontan an Gesprächen über allgemein interessierende Themen in der Zielsprache zu beteiligen und selbständig unter Benutzung von Hilfsmitteln nicht zu umfangreiche Lektüre sprachlich so weit zu erschließen, daß er ihre wichtigsten inhaltlichen Zusammenhänge versteht.

B: Lernziele:

a) Verstehendes Hören:

Fähigkeit,

nicht zu schwierige dialogische Texte, insbesondere Gespräche von gehobenem Niveau bei durchschnittlicher Sprechgeschwindigkeit in gängiger Redeweise (Alltagsdeutsch) zu verstehen;

narrative Texte (Erzählung, Sachtext, Nachrichtentext) in nicht zu anspruchsvollen Formulierungen zu verstehen und kurzen Vorträgen in der gängigen Kommunikationssprache zu folgen.

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 Schul- und Alltagsgesprächen teilzunehmen;

aktiv nach Vorbereitung an Erörterungen von Sachthemen teilzunehmen;

nicht zu umfangreiche 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, technische Texte (Gebrauchsanweisungen), Informations- und Sachtexte (Zeitungen, Zeitschriften), Texte einfachen gedanklichen Inhalts unter Berücksichtigung der Altersstufe und der lexikalischen Progression wie der syntaktischen zu lesen;

synthetisch zu lesen, d. h. bei einem Text mit weniger als 6 % unbekannten Wörtern den Bedeutungsinhalt 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. durch Benutzung von Hilfsmitteln (Wörterbücher) zu erschließen.

d) Schreiben:

Fähigkeit,

annähernd fehlerlos hinsichtlich Lexik, Idiomatik, Syntax und Orthografie zu schreiben;

Mitteilungen,

nicht zu schwierige Beschreibungen von Vorgängen und Zuständen,

Berichte über Ereignisse des Alltagslebens und über Erlebtes,

nicht zu umfangreiche Nacherzählungen,

Beherrschung sprachlicher Ausdrucksformen im Bereich praktischer Kommunikation (vgl. Vorbemerkungen),

zusammenfassende Wiedergabe einfacher gedanklicher Zusammenhänge,

Darstellung überschaubarer gedanklicher Zusammenhänge.

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;

bestimmte kontrastive (konfrontative) Vergleiche zwischen der Ausgangs- und Zielsprache für die Sprachverwendung vorzunehmen.

f) Kulturkunde:

Kenntnis wichtiger geographischer, historischer und sozio-kultureller Fakten über die deutschsprachigen Länder;

Erweiterung der Kenntnisse über das Alltags- und Jugendleben in den deutschsprachigen Ländern mit dem Ziel selbständiger kritischer Reflexion.

Schlußbemerkungen:

1. Der Lehrgang im Detail richtet sich nach den Unterrichtswerken, die ab 1972 benutzt werden. Die unten genannten Werke sind noch im Aufbau begriffen und liegen noch nicht in allen Bänden vor. Ihre Erprobung und Überprüfung gehört mit zu den Aufgaben des Deutschunterrichts.

Es werden benutzt:

Hermann Schuh, Komm bitte (mit audio-lingualer Eingangsstufe), Max Hueber Verlag, Ismaning bei München;

Nuffield Foundation, Vorwärts, Verlag E. J. Arnold, Leeds, England.

Beide Werke sind nach den Grundsätzen der modernen Linguistik und Lernpsychologie aufgebaut und bieten einen Medienverbund an.

2. Zur Absicherung des Unterrichtserfolges soll an den deutschen Schulen im Ausland ein dreistufiges Prüfungsverfahren eingeführt werden: Prüfungen am Ende der Grundschule, Prüfungen auf der Zwischenstufe (10. Schuljahr) und am Ende der Oberstufe. Mit dem Bestehen der Prüfungen in der Oberstufe wird der Erwerb eines Sprachdiploms (Stufe I und II) verbunden sein.

Dieter Pucher

Dr. Georg Ullmann

Johannes Westerhoff

Zur Theorie der Unterrichtskonserve

Von Dr. Michael Wendt, Stuttgart

Entwicklungsgeschichte und Kybernetik sind sich darin einig, daß wir unter Lernen die Anpassung an eine vorgegebene Situation zu verstehen haben. Unterricht versucht, diesen Prozeß durch Motivation, semantische Information, Anwendung und Übertragung an Hand von Wirklichkeitsmodellen für den Schüler nachzuvollziehen. Wie ein Lernprogramm beruht Unterricht daher auf einer von der jeweiligen Zielvorstellung abhängigen Reihe von Modellteilen und Zwischenmodellen.

Solange eine Zielvorstellung unverändert besteht, bleiben die Modelle gleich und — bei gleichen organisatorischen Voraussetzungen — auch die Hilfsmittel zu ihrer Erarbeitung. Dadurch wird Objektivierung¹⁾ möglich. Wir verstehen darunter die Konservierung einer jederzeit unter gleichen Voraussetzungen reproduzierbaren und somit experimentell nachprüfbaren unterrichtlichen Teilstrecke — kurz: die Unterrichtskonserve.

Sie stellt sich dar als Sonderform der im technisierten Alltag üblichen Informationskonserve, der unmittelbaren Beschreibung eines Modelles oder Modellteils; denn neben der genannten Verwendbarkeit fordern wir von ihr Steigerung des unterrichtlichen Effektes und Erleichterung der Aufgabe des Lehrers in der Rolle des Unterrichtenden.

Die konservierte Motivation, Information oder Übung kann nur die vom Unterrichtenden vorgegebene oder angeregte sein; der selbständige Schülerbeitrag, wie er im Impulsunterricht am häufigsten auftritt, würde seinen Eigenwert verlieren. Hieraus ist bereits zu ersehen, daß Unterrichtskonserve nicht gleich konservierter Unterricht sein kann, sondern nur einen Teil desselben umfaßt: wollte man nämlich Unterricht schlechthin konservieren, würde man den Umstand leugnen, daß man Individuen unterrichtet, und eine gezielte Ansprache von vornherein ausschließen. Die Reproduzierbarkeit soll kein Alibi für pädagogische Enthaltsamkeit werden; im Gegenteil: Die Verwendbarkeit vieler Konserven wird mit abnehmendem Informationsvolumen größer.

Die Wirkungsweise einer Unterrichtskonserve ist meist so eng mit dem technischen Medium verbunden, daß eine begriffliche Differenzierung entfallen kann. Es wäre natürlich trotzdem möglich, orale (konventionelle), visuelle, auditive und multimediale Konserven zu unterscheiden. Weil jedoch visuelle Medien stets als Grundlage zu Verbalisierungen genutzt werden und auditive Darbietungen oft nach visueller Unterstützung verlangen, da nur wenige Menschen Strukturen vorwiegend auditiv erfassen, ist die auf der nächsten Seite wiedergegebene Aufstellung nach Gesichtspunkten gegliedert, die den Zusammenhang zwischen Unterrichtsform und Hilfsmittel aufzeigen sollen.

¹⁾ Aus dem Begriff „praktische Unterrichtsobjektivierung“ formulierte F. Nestle das Thema des Pädagogischen Lehrgangs Nr. 4/1969 der Staatlichen Akademie Comburg. Hier konnte der Verf. seine ersten Erfahrungen mit einigen der nachfolgend genannten Geräte sammeln.

Arten der Unterweisung

punktförmig	blockförmig	programmiert
<i>Konservierbare Bestandteile</i>		
Tafelanschrieb		Lernmaschine
Anschauungsobjekt		Computer
Wortvorgaben		
Bildmaterial		
„Einstieg“		
Kernfragen		
Hinweise		
Kontrollfragen		
vorbereitete Folien		
Diaserie, Tonbildschau	Tonbildschau	
Stummfilm	Tonfilm	
Videorecorder	Schulfunk, -fernsehen	
Einzelsätze	Texte	Buchprogramme
Modelle	Versuchsreihen	Experimentieranweisungen
Tonband	Tonband	Sprachlabor
Übungsbeispiel	Übungsaufgabe	Übungsprogramm
	Schallplatte	

Einsatz des Tageslichtprojektors

	Folie als Konserve	Übungsfolie
Form	einfache oder Klappfolie	3—4 Leerfolien
Beschriftung	spirituslöslich	wasserlöslich
Beschrifteter	Hersteller oder Lehrer	einzelne Schüler
Zeitpunkt der Beschriftung	vor dem Unterricht	z. B. während einer mündlichen Abfrage oder der Selbstkontrolle eines Übungsdictates
<i>Anwendung</i>		
Aufgabenstellung bei Klassenarbeiten, Tests, Arbeitsaufträgen		Besprechung einer schriftlichen Hausaufgabe, eines schriftlichen Arbeitsauftrages oder eines Übungsdictates
Sofortbesprechung eines angegebenen Tests		
Entwicklungsbilder (z. B. math. Beweise, Schaltskizzen, gramm. Strukturen)		
Einsprachige Wortkunde (als Wortfeld oder beschriftetes Bild zur Erarbeitung, Wiederholung und Abfrage)		
Situationsbilder (z. B. mit Anweisung im Sprachlabor)		
Anschauungsmaterial		
Versuchsmaterialien		

Mit punktförmigen Bestandteilen sind die Elemente des fragend entwickelnden Unterrichts gemeint. Hier wird im sogenannten Kleinschrittverfahren jede Information oder Teilinformation unmittelbar verbalisiert, weshalb die schnelle Zugänglichkeit der Konserve sehr wichtig ist. Die entsprechend ihrer technischen Beschaffenheit hierzu besonders geeigneten schulischen Hilfsmittel sind: das Konzept des Lehrers, die Wandtafel, das Anschauungsobjekt (Wandkarte, ausgestopftes Tier, Modellversuch, jeder Gegenstand bei einsprachiger Worterklärung u. a. m.), das Lehrbuch und die Hektographie (u. a. als Beispielsammlungen oder fehlerhafte Texte zur Rückgabebesprechung von Klassenarbeiten), Tonbandgerät und Projektoren, die mehrere längere Unterbrechungen erlauben, die Folie des Tageslicht- oder Schreibprojektors und der Videorecorder. Sie richten sich an die Klasse als Gesamtheit und verlangen, verglichen mit kohärenteren Unterlagen, die größte momentane Aktivität des Lehrers und den geringsten Zeitaufwand pro Informationseinheit und sind in den „roten Faden“ am leichtesten einzuordnen. Das gilt eben auch für das Tonband, den Stummfilm, die Diaserie und die Tonbildschau, wenn sie zu Nacherzählungen, Diktatübungen oder zum Ausfüllen lückenhafter Vorlagen benutzt werden²⁾.

Die Frage nach dem methodisch richtigen Einsatz wird vergleichsweise häufig gestellt, wenn eine Wahl zwischen Schreibprojektor und Wandtafel möglich ist. Die Übersicht auf der vorigen Seite verzeichnet die Fälle, in denen der Einsatz der Projektorfolie den Vorteil eines erheblichen Zeitgewinns pro Information, einer besseren Kommunikation oder einer leichteren Reproduzierbarkeit einschließt. Es ist ferner von Nutzen, daß Skizzen auf Folie abgeleuchtet oder durch Auflegen nachgezeichnet werden können. Die Wandtafel empfiehlt sich deshalb nur da, wo die Entwicklung einer Struktur aus so vielen Einzelschritten besteht, daß die Summe der Möglichkeiten, die durch teilweises Abdecken der Folie, durch Zuklappen und mündliche Brücken gegeben sind, überschritten werden muß.

Die blockförmige Unterrichtskonserve steht der Informationskonserve im üblichen Sinne am nächsten: Als Hilfsmittel vor allem des Impulsunterrichts bildet sie innerhalb eines Stundenablaufs einen umfangreicheren in sich geschlossenen Komplex und benötigt zwar einen größeren Zeitaufwand, jedoch die geringste momentane Mitwirkung des Lehrers. Sie richtet sich, ähnlich wie die punktförmige, an alle Schüler von derselben Stelle aus und erreicht wie diese nur dann annähernd alle, wenn mit der vermittelten Information ein Arbeitsauftrag verbunden ist. Obwohl es sich zum Teil um bereits genannte Medien handelt, ist es hier wegen der Komplexität der Information in jedem Fall unbedingt von Nutzen, wenn man dem Lernenden etwa durch Leitfragen Einstiegshilfe gibt.

Unter programmiertem Unterricht versteht man heute allgemein im Unterschied zum fragenden Entwickeln — das wie jede konservierbare Instruktion programmähnlich aufgebaut sein soll, jedoch bei der Entwicklung der Assoziationskette mit der Mitwirkung einer Vielzahl von Teilnehmern rechnet — die Motivierung des einzelnen Schülers und seine sofortige operationale Verstärkung.

²⁾ Es kann jedoch nicht allein die Aufgabe des Lehrers sein, etwa landeskundliches Material selbst zusammenzustellen. Auch wegen der zu fordernden Lehrbuchnähe sollten gerade hier die Lehrmittelverlage ein reiches Betätigungsfeld finden.

Obwohl auf der Didacta 1970 noch sehr viele Lernmaschinen ausgestellt waren, die nach dem eigentlich nur für Testzwecke geeigneten³⁾ Multiple-choice-Verfahren arbeiten, sollte man zum Lernen heute nur noch Stimulus-Response-Programme verwenden, sofern man nicht über einen Computer verfügt. Computerlernprogramme gibt es in beiden Formen; in jedem Falle jedoch kann ein bedeutender Nutzen aus den großen Verzweigungsmöglichkeiten und aus der vor allem im PLATO-System realisierten Autopraxis des Schülers gezogen werden, die schon Comenius einst gefordert hatte.

Nicht nur wegen der erheblichen Kosten, die die Anschaffung der Medien verursacht, hat die programmierte Konserve bisher kaum irgendwo Einzug in deutsche Schulstuben gehalten⁴⁾. Auf Grund der völligen Trennung von Information und Übung einerseits und Übertragung exemplarischer Inhalte andererseits ist der für jede Neuerlernung notwendige Zeitaufwand so groß, daß beispielsweise viele Lehrer dazu übergegangen sind, im Sprachlabor nur noch Struktur- und Leseübungen durchzuführen⁵⁾.

Demgegenüber ist jedoch zu bedenken, daß der Schüler die durch planvoll eingesetzte Information erreichbare Intensität des Unterrichts dankt und daß dies in besonderem Maße für den programmierten Unterricht gilt, der das Leistungsstreben fördert, indem er den einzelnen Schüler anspricht und, da er als objektiviert erfahren wird, verlangt, daß sich der Schüler in irgendeiner von ihm selbst zu verantwortenden Weise zu ihm verhält.

Hierauf ist vor allem ein Lernender angewiesen, der keine sekundäre Motivierung aus einem bildungsoffenen Elternhaus mitbringt. Und wenn die Aufgabe der Vermittlung nachweisbarer Sachverhalte einer technischen Konserve übertragen werden kann, treten auch sicher die Probleme weniger oft auf, die sich einstellen müssen, wenn echter Sachzwang nur durch die Aufforderung, die der Lehrer selbst an den Schüler heranträgt, nachgeahmt wird.

Daß man bei der Beschäftigung mit einem Lernprogramm die Anlage zur Intuition so fördert, wie es ein liberaler Unterricht will und wie es für wissenschaftliches Denken unbedingt notwendig ist, wird von manchen noch bestritten; sicher besteht ein Zusammenhang zur Größe der jeweiligen Programmschritte. Wenn man sich jedoch an die Skinnersche Regel hält und seine Schüler pro Fach und Tag nicht länger als 15—20 Minuten mit einem Lernprogramm arbeiten läßt, wird man jeweils danach die Entdeckung machen, daß Schüler denken und darüber sprechen wollen. Hiermit zeigt sich, daß Pädagogik als experimentelle Wissenschaft nur möglich ist, wenn wir durch die Unterrichtskonserve ein objektiviertes Hilfsmittel in der Hand haben, und daß wir dieses Hilfsmittel selbst

³⁾ Vgl. hierzu W. R. Fuchs, Knaurs Buch vom neuen Lernen. München/Zürich 1969, S. 235 f.

⁴⁾ Dennoch sollte jeder Lehrer wenigstens über die in seinem Fach erschienenen Buchprogramme informiert sein, um seine Schüler beraten zu können, wenn sie ihn fragen, ob sie Nachhilfe nehmen sollen.

⁵⁾ Wie sich solche Übungen auch mit einem einzigen Tonband im Klassenraum durchführen lassen, zeigt der Aufsatz von B. Uttenweiler, Sprachlaborübungen ohne Sprachlabor. Das Sprachlabor 1969, Heft 3, S. 65 ff.

nur dann wissenschaftlich untersuchen können, wenn der Lernende ein Optimum an Motivation erfährt.

Der Lehrer, der die blockförmige oder die programmierte Konserve sorgfältig in seinen Unterricht einplant, wird dennoch nicht zum Netzplaner oder gar Bildungsingenieur. Seine unterrichtliche Hauptaufgabe besteht vielmehr weiterhin darin, daß er die sich an eine Lernphase anschließende Aussprache zu einer produktiven Anwendung hinleitet.

Trotzdem sollte er dafür eintreten, daß jedes Fach in einem Fachraum unterrichtet werden kann; denn die räumliche Anordnung aller unterrichtlichen Medien bleibt eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Wirksamkeit der Unterrichtskonserve. Jeder Lehrer wird bereits gemerkt haben, daß es für die Aufnahmebereitschaft der Schüler nicht ohne Bedeutung ist, von welcher Stelle aus er unterrichtet; nicht jedem vielleicht wird aufgefallen sein, daß zum Beispiel ein Schreibprojektor nicht nur den immer noch hauptsächlich praktizierten Frontalunterricht begünstigt, sondern bisweilen auch merklich „zwischen“ Lehrer und Schüler steht. Solche unangenehmen Nebenwirkungen können völlig nur in einem Raum vermieden werden, in dem das technische Medium vom Lernenden und vom Lehrenden als Selbstverständlichkeit empfunden wird.

Je teurer das Hilfsmittel ist, desto bedauerlicher findet man es oft, wenn sich herausstellt, daß es seine Fehler hat. Das geschieht jedoch zu Unrecht, denn jedes von ihnen hat seine Berechtigung im Kampf gegen den Methodenmonismus.

Daß zu einem sinnvollen Einsatz der Konserve und zur optimalen Motivation nicht zuletzt auch Lehrpläne gehören, die die unterrichtlichen Modelle im eingangs beschriebenen Sinne zu Teilmodellen der zukünftigen geistigen Wirklichkeit machen, bedarf keiner zusätzlichen Erläuterung.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. In der Bundesschule Waldbröl fand in der Zeit vom 4. bis 30. 10. 1971 ein Vorbereitungslehrgang für künftige Deutschlehrer im spanischsprachigen Raum statt. 35 Teilnehmer aus dem Grund-, Haupt- und Realschuldienst wurden mit den besonderen Schwierigkeiten des Deutschen als Fremdsprache vertraut gemacht. Eine Reihe von hervorragenden Spezialisten — Dr. Engel (Institut für deutsche Sprache), Dr. Freudenstein (Informationszentrum für Fremdsprachenforschung), G. Kaufmann (Goethe-Institut), Prof. Dr. Wiczerkowski (Universität Hamburg), Prof. Peck (University of York) — konnten neben den Mitarbeitern der Zentralstelle als Referenten für diesen Themenkreis gewonnen werden. Die Schwierigkeiten beim Erlernen einer fremden Sprache wurden vielen der Teilnehmer in dem während des Lehrgangs laufenden Spanisch-Kurs klar. In die besonderen Probleme des südamerikanischen Raums führte u. a. eine Referatsreihe von Herrn Prof. Krebs (Universität Köln) ein. In einem eingehenden Schlußgespräch wurde eine Reihe von Verbesserungs-

vorschlagen gemacht, die bei der Programmgestaltung für die Vorbereitungslehrgänge des Jahres 1972 von der Zentralstelle berücksichtigt werden.

2. Der Wettbewerb zum Europäischen Schultag 1972 wurde ausgeschrieben. Er gilt für alle Schularten und ist in die Altersstufen I (bis 14 Jahre), II (14—16 Jahre) und III (16—21 Jahre) gegliedert. Die Themen sind für die Fächer Kunst — bildhaftes Gestalten, Deutsch und Gemeinschaftskunde (Sozialkunde u. a.) geeignet.

Der Wettbewerb will folgende Ziele erreichen:

- * Weckung und Förderung eines europäischen Bewußtseins,
- * Vertiefung des Verständnisses für die Einheit und Bedeutung des geistigen Erbgutes unseres Kontinents;
- * Besinnung der Jugend auf die Gemeinsamkeit von Schicksal und Zukunft der europäischen Völker;
- * Förderung des Interesses für europäische kulturelle, wirtschaftliche und soziale Fragen;
- * Hinführung zu politischem Verständnis, Verantwortungsbewußtsein und tätigem Engagement an den Aufgaben der menschlichen Gemeinschaft.

Schulen, die sich an dem Wettbewerb beteiligen wollen, schreiben umgehend an: Deutsches Komitee für den Europäischen Schultag, 53 Bonn, Markt 24. Teilnahmebedingungen und Plakate werden von dort übersandt.

3. Die Zeitschrift: „Kindergarten heute“ erscheint seit Beginn 1971 im Herder Verlag, 78 Freiburg im Breisgau, Händelstraße 10. Bezugspreis jährlich DM 6,40, 4 Hefte im Jahr.

Der vorliegende 1. Jahrgang enthält unter anderem folgende Beiträge: Die Zukunft des Kindergartens, Erziehung zur Selbständigkeit, 30 Kinder sind zuviel, Rhythmik für Kinder (1 Kurs, bisher 4 Folgen), Anschauungsmaterial, Die 5—6jährigen im Kindergarten, Musizieren im Kindergarten, Bücherbrett. Die Zeitschrift kann im Rahmen der Zeitschriftenbestellung der Schulen über die ZfA zum nächstmöglichen Termin (Sommer 1972) angefordert werden.

4. Bei der Zentralstelle gingen ein:

Jahresbericht 1970/71 der Deutschen Schule Genua/Italien

Jahresbericht 1970 der Goetheschule Asunción/Chile

Jahresbericht 1970 der Deutschen Schule Santa Cruz/Bolivien

Anstaltslehrplan 1971 der Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara/Türkei

Deutsche Schule Montevideo/Uruguay „Der Schulbote“, Sept. 71

Deutsche Evangelische Oberschule, Kairo/VAR, „Ypsilon“, Schulzeitung, Nr. 5/1970

Deutsche Schule Kapstadt/Südafrika — Schulzeitung 1971

Die Humboldtschule, San José/Costa Rica, Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes 8. 10. 1971

Verband der deutschen Lehrer in Argentinien — Mitteilungsblatt Nr. 28, September 1971/3/71.

Persönliche Nachrichten

Dr. Edgar Wallberg †

Am 21. Februar 1971 starb in Hamburg Dr. Edgar Wallberg im Alter von 86 Jahren. 1912 hatte sich der junge Lehrer an die Städtische Realschule in Swakopmund gemeldet. Nach der Übernahme der deutschen Schulen in Südwesafrika durch die südafrikanische Regierung kehrte Dr. Wallberg 1920 nach Hamburg in den deutschen Schuldienst zurück. 1928 übernahm er als Nachfolger von Dr. Körner die Leitung der Oberrealschule in Windhoek, wo er bis 1936 blieb. Zum letztenmal kam der Freund Südwesafrikas 1955 an die Höhere Privatschule Windhoek, um als 71-jähriger die Schule für ein Jahr vertretungsweise zu leiten.

Die HPS Windhoek widmet ihrem langjährigen Schulleiter und Freund in ihrer Schulzeitung (Heft 19/71) ein herzliches Gedenken.

Nachruf

Der Deutsche Schulverein Windhoek (1949) betrauert aufs tiefste das Ableben von Oberstudiendirektor **Werner Friedrich** (19. 4. 1917—25. 8. 1971)

Leiter der Deutschen Höheren Privatschule Windhoek.

Wir verlieren einen tatkräftigen Mitarbeiter und die Jugend einen guten Freund. Wir werden sein Andenken in Ehren bewahren.

Deutscher Schulverein Windhoek (1949)

Nachruf

Unser lieber Kollege

Jochen Menter

ist am Ende des Schuljahres 1971 ganz unerwartet im Alter von nur 42 Jahren von uns gegangen. Jochen Menter wurde 1967 von der Realschule Bad Salzdetfurth an die Deutsche Schule Montevideo vermittelt. Durch sein ausgeglichenes Wesen und seine Hilfsbereitschaft erwarb er sich überall Freunde, so daß wir ihn bald zum Vertrauenslehrer wählten. Wir freuten uns mit ihm, als er 1968 zum stellvertretenden Direktor und Leiter der Primarabteilung ernannt wurde; denn wir schätzten seinen Arbeitseifer und liebten sein bescheidenes, stets freundliches Auftreten. Als Werklehrer half Jochen Menter das deutsche Altersheim ausbessern, als Musiker leitete er den Chor der evangelischen Gemeinde, und als Fotoliebhaber richtete er seiner Arbeitsgemeinschaft ein Labor ein.

Wir trauern um ihn mit seiner Frau, seinen drei Kindern und seiner Mutter. Sein zu frühes Hinscheiden empfinden wir als schmerzlichen Verlust.

Das Kollegium der Deutschen Schule Montevideo

Präsident Dr. Eugen Kaier im Ruhestand

Am 6. September 1971 vollendete der Präsident des Oberschulamts Südwürttemberg-Hohenzollern in Tübingen, Dr. Eugen Kaier, das 65. Lebensjahr. In Schapbach im Herzen des Schwarzwaldes geboren, studierte er an den Universitäten Freiburg und Bonn Geschichte, Deutsch und Englisch. Nach kurzer Lehrtätigkeit im Rheinland ging der junge Assessor 1932 an die Deutsche Oberschule Mailand, wo er bis 1939 blieb. Von 1941 bis 1943 leitete er die Deutsche Schule Saloniki. Im Sommer 1943 und 1944 übernahm er kurzfristig die Leitung der Deutschen Schulen in Rom und Istanbul.

Nach Wehrdienst und Gefangenschaft unterrichtete Dr. Kaier an einem Gymnasium in Freiburg, bis er 1948 als Referent ins Badische Kultusministerium und spätere Ober-

schulamt Südbaden in Freiburg kam. 1962 wurde er als Präsident des Oberschulamts Südwürttemberg-Hohenzollern nach Tübingen berufen.

Von 1952 an war Dr. Kaier Vertreter Baden-Württembergs im Auslandsschulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Bei der 77. Sitzung des Ausschusses im Juli 1971 in Tübingen wurde Präsident Dr. Kaier vom Vorsitzenden mit besonderem Dank für seine hervorragende Tätigkeit verabschiedet.

Präsident Dr. Kaier wird auch weiterhin der Auslandsschule und ihren Lehrern verbunden bleiben. Wir wünschen ihm und seiner verehrten Gattin für den Ruhestand in Freiburg schöne Jahre gesegneten Wirkens bei guter Gesundheit.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Böcker, Hans-W., L	5800 Hagen, Sonnenstr. 12	DS Dublin
Fuchs, Angelika, Kg	7500 Karlsruhe, Putlitzstr. 16	ES Mol
Kayser, Roswitha, L	2000 Hamburg 55, Akazienweg 1	ES Mol
Korten, Gunhild, Kg	4231 Haldern, Waldesruh	DS Madrid
Schillinger, Gerda, Kg	8390 Passau, Wörthstr. 10	DS Madrid
Allhoff, Gottfried, StR	4190 Kleve-Materborn, Fichtenstr. 13	DS Valencia
Schorb, Gerhard, OL	7521 Obergrombach, Schloßstr. 17	DS Las Palmas
Sikorski, Ursula, Kg	4000 Düsseldorf-Heerdt, Eupener Str. 70	DS San Sebastián
Zeller, Roderich, OStR	7600 Offenburg, Rheinstr. 15	DS Lissabon
Luick, Melsene, Kg	7300 Esslingen, Heidestr. 50	DS Porto
Schmitt, Ursula, OStR	5460 Linz, Beethovenstr. 19	Ist. Giulia Mailand

Afrika:

Braun, Ulrike, Kg	8630 Coburg, Kalenderweg 270	DS d. Borrom. Alexandrien
Langenbacher, Volker, Internatsleiter	7000 Stuttgart, Rembrandtstr. 7	DS Addis Abeba
Elling, Sigurd, OStR	2000 Hamburg 54	DS Kapstadt
Lüth, Ingrid, L	2000 Hamburg 56, Achter Lüttmoor 25	DS Kapstadt
Neumann, Klaus, L	8720 Schweinfurt, Deutschfeldstr. 8	DS Johannesburg
Zimmermann, Günther, OStR	4500 Osnabrück, Albrechtstr. 3	DS Johannesburg
Krug, Erwin, OL	2300 Kiel, Schützenwall 21	DS Hermannsburg
Wille, Kurt, StR	8630 Coburg, Baumschulenweg 33	DS Hermannsburg
Wiedersich, Udo, RSL	2447 Heiligenhafen, Am Kalkofen 4	DS Pretoria
Eggers, Christa, VL	3011 Ahlem, Richard-Lattdorf-Str. 22	Michaelis-Schule Vryheid
Ehl, Gerhard, Dr. OStD	6200 Wiesbaden, Bornhofenweg 5	HPS Windhoek
Finck von Finckenstein, Graf Wolf-Friedrich, Internatsleiter	2231 Hemmelmark	HPS Windhoek
Kraushaar, Jürgen, Heimerz.	7981 Hasenweiler, Haslachmühle	DS Karibib
Sternberg, Günther, Konr	1000 Berlin 21, Bartningallee 5	DS Lüderitzbucht
Schernikau, Volker, OStR	4802 Halle, Buchenweg 1	Lycée Blaise Diagne Dakar (Senegal)

Hidel, Heinz, GPr	8200 Rosenheim, Gießenbachstr. 11	L. Charles de Gaulle Saint Louis (Senegal)
Schülke, Horst, Dr. StR	6630 Saarlouis, In den Helden 9	Ec. Militaire Pré- paratoire Saint Louis (Senegal)
Mende, Hans-W., Dr. StR	5590 Cochem, Bahnhofplatz 3	L. Gaston Berger Kaolack (Senegal)
Drinneberg, Georg, StR	6100 Darmstadt, Niederramstädter Str. 87	Reg. Schule Abidjan (Elfenb.)
Strauß, Maria, StR	4050 Mönchengladbach, Viersener Str. 249	Coll. Moderne Aboisso (Elfenb.)
Treib, Günther-B., L	6601 Bischmisheim, Gartenstr. 25	Coll. Moderne Daloa (Elfenb.)
Soest, Grete, OStR	5300 Bonn, Baumschulallee 45	Coll. Moderne Man (Elfenb.)
Engelhardt, Helmut, StAss	6990 Bad Mergentheim, Untergraben 14	Coll. Moderne Divo (Elfenb.)
Kammann, Irmgard, StR	6000 Frankfurt 50, Taufsteinweg 8	Coll. Moderne Bouaké (Elfenb.)
Breckwoldt, Maria, StR	2000 Hamburg 55, Iserbrookerweg 52	Coll. Moderne Gagnoa (Elfenb.)
Prange, Kurt, StAss	2800 Bremen, Suhrfeldstr. 23	Lycée J. Mondeina Bongor (Tschad)
Kuwert, Kurt, StR	4600 Dortmund-Hombruch, Rotkehlchenweg 39	Lycée Leclerc Jaunde (Kam.)
Stangier, Erwin, StR	5000 Köln 60, Viersener Str. 2	Ec. Normale Sup. Jaunde (Kam.)
Wolf, Erwin, L	5432 Wirges, Bitzenweg 6	Lycée Bafoussam (Kamerun)
Johner, Hans, OStR	7930 Ehingen, Michael-Buch-Str. 2	Lycée Manengouba Nkongsamba (Kamerun)
Oertel, Hans-L., StR	8710 Kitzingen, Talstr. 31	Lycée Léon Mba Libreville (Gabun)
Schwarte, Reinhard, StR	7591 Sasbach, Bungert 22	Erziehungsmin. Tananarive (Madagaskar)
Amerika:		
Buttler, Eberhard, L	3000 Hannover, Große Pranke 12 C	DS Mexiko-Stadt
Dinges, Heinz, L	6501 Dexheim, Lohnbergstr. 8	DS Mexiko-Stadt
Wankel, Wolfgang, GPr	8562 Hersbruck, Orchideenstr. 1	DS Mexiko-Stadt
Ihrig, Renate, Kg	3301 Hondelage, A sternweg 1	DS Guatemala
Graner, Klaus, HL	7730 Villingen, St. Georgener Str. 16	DS San Salvador (El Salvador)
Becker, Paul, StR	5512 Serrig, Domänenstr. 56	DS Bogotá
Busch, Theodor, L	4450 Lingen, Forststr. 21	DS Arequipa (Perú)
Woesler, Ulrich, VL	5305 Alfter-Oedekoven, Zur Bels- mühle 22	DS Arequipa (Perú)
Müller, Erwin, RL	2887 Rodenkirchen, Lange Straße	DS Oruro (Bolivien)
Langhagen, Detlev, RSL	2000 Schenefeld, Parkgrund 14	DS Santiago de Chile

Fedrowitz, Jürgen, RL	4458 Neuenhaus, Hauptstr. 20	DS Valparaíso
Ruscheweyh, Inez-Maria, Soz.Päd.	2800 Bremen, Hartwigstr. 6	DS Viña del Mar
Riep, Kurt-Udo, VL	2872 Hude, Birkenweg 27	DS Viña del Mar
Hilkinge, Peter, L	7952 Bad Buchau-Kappel, Weiherstr. 160	DS Osorno
Manz, Günter, L	6501 Dolgesheim, Gastr. 3	DS Osorno
Möckel, Wolfgang, L	6580 Idar-Oberstein, Göttschied Q 3a	DS Osorno
Knapich, Jakob, RL	7601 Schutterwald, Grimmels- hausenstr. 12	DS Valdivia
Backes, Kurt, VL	5305 Alfter-Oedekoven, Zur Bels- mühle 16	DS Temuco
Hecht, Guntram, RSL	3392 Clausthal-Zellerfeld, Am Sonnen- hang 3	DS Quilpué
Mellmann, Michael, L	4451 Nordlohne, Kiesbergstr. 2	DS Quilpué
Mark, Franz, OStR	7272 Altensteig, Falkenweg 4	Pestalozzi-Schule Buenos-Aires
Häußler, Martin, HL	6808 Viernheim, Buchenstr. 10	Gartenstadt-Schule El Palomar
Strunz, Wolfgang, RSL	6411 Lehnert-Fulda, Punkthaus	Dt. Hölters-Schule Villa Ballester
Bobzin, Hermann, StR	2800 Bremen, Hans-Thoma-Str. 20	DS Montevideo
Schmitt, Günther, OStR	8702 Estenfeld, Am Köhlerring 33	DS Montevideo
Langer, Ingrid, OL	7600 Offenburg, Ortenberger Str. 1	DS Montevideo
Brons, Klaus, L	2060 Bad Oldesloe, G. Salinenstr. 2	DS Asunción (Paraguay)
Neufeld, Gerhard, HL	7150 Backnang, Weidenweg 11	Kolonie Menno (Paraguay)
Zahrt, Ulrich, StR	6100 Darmstadt, Bismarckstr. 60	DS Rio de Janeiro
Wild, Edmund, RSL	6331 Dutenhofen, Neuer Weg	DS São Paulo

Aus aller Welt

Deutschland

Bundeshaushaltsskizze 1972: Ausgaben für die Auswärtige Kulturpolitik

Dem Auswärtigen Amt stehen für 1972 rd. 384 Millionen DM für Aufgaben der Auswärtigen Kulturpolitik zur Verfügung. 1971 lag dieser Betrag bei 331 Millionen DM, die Steigerung der Finanzmittel beträgt somit 16 %. Von den 384 Millionen DM entfallen auf

- die Pflege kultureller Beziehungen zum Ausland etwa 206 Millionen DM (1971: 186 Millionen DM);
- die Förderung des deutschen Schulwesens im Ausland und der internationalen Zusammenarbeit 133 Millionen DM (1971: 115 Millionen DM);

— Baumaßnahmen zur Förderung des deutschen Schulwesens im Ausland 32 Millionen DM (1971: 21 Millionen DM).

Geht man davon aus, daß gerade der gesamte Schulsektor sehr personalintensiv ist und zieht die Lohnsteigerungen sowie die Inflationsraten in Betracht, so ergibt sich, daß die insgesamt 16prozentige Erhöhung nicht ausreicht, um die Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik gegenüber dem Vorjahr zu intensivieren.

Zusätzlich können noch 2,8 Millionen DM aus dem Einzelplan 05 zu den Mitteln für die Auswärtige Kulturpolitik hinzugerechnet werden, da es sich hierbei in der Hauptsache um Zuschüsse für Organisationen handelt, die sich um Kontakte mit ausländischen Staaten bemühen.

Aus dem Einzelplan 31 (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) entfallen weitere 15,5 Millionen DM auf Aufgaben im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik. Hierbei handelt es sich um den Austausch von Wissenschaftlern mit dem Ausland (9,6 Millionen DM), Vergütung an Wissenschaftler für Reisen (120 000 DM), Förderung des Erfahrungsaustausches (100 000 DM) sowie Zuschüsse für das Deutsche Historische Institut in Rom (3,4 Millionen DM), das Deutsche Historische Institut in Paris (1,1 Millionen DM) und das Kunsthistorische Institut in Florenz (1,2 Millionen DM). Diese Beträge sind insgesamt um 99 %, von 7,8 Millionen DM auf 15,5 Millionen DM, gestiegen. Diese Steigerung ist vor allem auf die höher angesetzten Mittel für den Austausch von Wissenschaftlern mit dem Ausland zurückzuführen, die von 3 Millionen DM auf 9,6 Millionen DM angehoben worden sind.

Die angesetzten Mittel für die Auswärtige Kulturpolitik zeigen insgesamt, daß nicht mit einer Intensivierung der auswärtigen Kulturarbeit für 1972 gerechnet werden kann. Es fehlt — wie auch schon in den vergangenen Jahren — an der notwendigen Manövriermasse“, um Initiativen außerhalb der festgelegten Bahnen zu ergreifen. Auch in diesem Jahr ist es nicht gelungen, die Auswärtige Kulturpolitik ihrem Rang gemäß finanziell auszustatten. (akd 5. 11. 71)

Zweisprachige Schulen in Baden-Württemberg

Die Schweiz ist Vorbild für den Versuch, die Schüler zu echter Mehrsprachigkeit auszubilden. Zu diesem Zweck wird seit dem Schuljahr 1970/71 bzw. 1971/72 an sechs Gymnasien (in Rastatt, Freiburg, Heidelberg, Kehl, Baden-Baden und Konstanz) der Französischunterricht und an vier Gymnasien (in Mosbach, Karlsruhe, Heidelberg und Pforzheim) der Englischunterricht stark intensiviert.

An den betreffenden Schulen wurden zweisprachige Züge eingerichtet, in denen die erste Fremdsprache in den Klassen 5 und 6 mit acht bis neun Wochenstunden unterrichtet wird. Von Klasse 7 oder 8 an

wird dann der Unterricht in Erdkunde und (bzw. oder) Geschichte in dieser ersten Fremdsprache erteilt. Bis zur 9. Klasse erhält das Fach Geschichte eine zusätzliche Wochenstunde, damit der in der Fremdsprache erarbeitete Stoff auch in der Muttersprache zusammengefaßt, begrifflich durchdrungen und gefestigt werden kann.

Um die Zweisprachigkeit zu fördern, ist daran gedacht, die Schüler vorrangig am Schüleraustausch mit Frankreich bzw. England teilnehmen zu lassen. Die bisherigen Ergebnisse ermutigen sehr zur Fortführung und Intensivierung der Versuche. Es zeigt sich immer mehr, daß gerade hier Sprachlabors sehr wertvoll und effektiv eingesetzt werden können. Eine Hoffnung, die sich an die angestrebte Mehrsprachigkeit der Schüler knüpft: die Förderung des europäischen Zusammenschlusses.

(Schulzeitung Nr. 10 des Kultusministeriums Baden-Württemberg Nov. 1971)

Bayerische Akademie für Lehrerfortbildung

Die erste bayerische Akademie für Lehrerfortbildung errichtete das Staatsministerium für Unterricht und Kultus durch Verordnung vom 18. 2. 1971 (GVBl. S. 107) in Dillingen an der Donau in den Gebäuden der ehemaligen Philosophisch-Theologischen Hochschule. Der Akademie stehen neben den zahlreichen Vorlesungssälen und Übungsräumen über 120 Einzelzimmer zur Verfügung, in denen die Lehrkräfte, die Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen besuchen, untergebracht werden. Am 16. September 1971 fand die offizielle Eröffnung statt. (Schulreport 1971 Heft 4)

Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen (FO) Oldenburg

Professor Dr. Horst E. Wittig, Leiter der Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen (FO), Oldenburg, wurde erneut als Gastprofessor auf den Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Dokkyo Universität Tokyo berufen und hat seine Lehr- und Forschungsarbeit in Japan seit April 1971 aufgenommen.

Auf Beschluß der Abteilungskonferenz wurde Herr Studiendirektor Dr. Ludwig Kunst, Leiter des i. A. befindlichen Gymnasiums Oesede, bisher Lehrbeauftragter für Pädagogik der Auslandsschule an der Abteilung Oldenburg der PHN und Mitarbeiter in der FO, zum kommissarischen Leiter eingesetzt; er wird Professor Wittig in dessen Abwesenheit vertreten. Lehrer Klaus Winter, Wissenschaftlicher Assistent (ehemals Argentinien), übernahm den Aufgabenbereich eines Geschäftsführers der FO, Realschuloberlehrer Hans-Joachim Fischer, Wissenschaftlicher Assistent, wurde Geschäftsführer für Grundsatzfragen und Leiter der Auslandsschulpraktika, welche die FO im Rahmen ihres Ausbildungsprogramms durchführt.

Sonstige Länder

Außenstelle Tokyo der Oldenburger Forschungsstelle (FO)

Die „Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen“ (FO), Oldenburg, richtete in Tokyo beim Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Dokkyo Universität eine Außenstelle ein, die Professor Dr. Horst E. Wittig aufbaut. Die Außenstelle Tokyo der FO wird sich auf folgende Forschungsvorhaben konzentrieren:

1. Bildungswesen und Pädagogik Ostasiens (Japan, China, Korea)
2. Deutsches Auslandsschulwesen in Asien
3. Auslandsschulen anderer Länder (USA, Japan, Sowjetunion u. a.).

Die Außenstelle Tokyo steht deutschen Interessenten nach Möglichkeit zur Beratung zur Verfügung. Adr.: 13-9 Oimachi, 7-chome, Shinagawa-ku, Tokyo 140/Japan.

Deutsche Schule Washington, D.C.

Am 16. Juni 1971 endete das zehnte Schuljahr der Deutschen Schule Washington, die nun über 500 Schüler zählt. Zwei Vorgänge waren in diesem Schuljahr von besonderer Bedeutung: Am 4. 12. 1970 tat Herr Botschafter Dr. Rolf Pauls den ersten Spatenstich für den Schulneubau, und im April/Mai 1971 fand die erste Reifeprüfung an der Schule statt. Vier der fünf Prüflinge erhielten das „Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife“. Sieben von acht Prüflingen bestanden die Schlußprüfung nach dem 10. Schuljahr.

Vom Maryland State Department of Education wurde die Schule ermächtigt, an Schüler, die die 12. Klasse erfolgreich beenden, Graduation-Diplome auszustellen.

Die Themen der Reifeprüfung im deutschen Aufsatz lauteten:

1. Beschreiben Sie die zeitkritische Aussage und ihre Gestaltung in dem Werk des Schriftstellers Ihrer Privatlektüre!
2. Welche Kräfte und Fähigkeiten müssen in einem Menschen, der an einer echten Demokratie teilhaben soll, entwickelt werden?
3. Sollen sich Professoren und Studenten im Rahmen der Universität politisch betätigen oder nicht?

(Aus dem Bericht über das Schuljahr 1970/71)

Buchbesprechungen

Pierre Arnold / Michel Bassand / Bernard Crettaz / Jean Kellerhals: Jugend und Gesellschaft. Benziger Verlag, Köln 1971. 188 S., kart. DM 16,80.

Vier Soziologen der Universität Genf zeichnen für diese Studie verantwortlich, in der sie eine „Interpretation der Phänomene vorlegen, welche die Jugend von heute charakterisieren“ (9). Sie gehen von der Feststellung aus, daß „die Jugend“ keineswegs eine homogene, altersgebundene Schicht ist,

„sondern viele Gruppen junger Menschen, die nur in konkreten, wechselnden Situationen greifbar sind“ (10). Dazu gehört vor allem die sich heute überraschend schnell und tiefgreifend wandelnde Gesellschaft, mit der die Jugendlichen wechselseitig eng verflochten sind. So steht am Anfang der Studie nach einer knappen sozio-demographischen Analyse eine Betrachtung der Träger und Inhalte, der Mobilität und des verlängerten Bildungsprozesses der Gesellschaft.

Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit den Jugendlichen selbst und der Motivierung ihrer Gruppierungen. Diese schwanken in der Regel zwischen zwei widersprüchlichen Verhaltensweisen, aus denen sich „Aktionssysteme“ (62) ergeben, die in verschiedenem Grade gesellschaftskonform, also integrierend, oder exilstrebig sind. Ein weiteres Kapitel befaßt sich mit der organisierten Jugend, mit ihren Tendenzen, ihrer Aufgliederung nach Alter, Stadt-Land und Dynamik, die ganz auf die Schweizer Verhältnisse zugeschnitten sind. Von übernationaler Bedeutung ist wieder die „allgemeine Perspektive“ (137—143). „Die Gesamtheit dieser Phänomene führt zu dem entscheidenden Umstand, daß die Jugendsituation nicht mehr bloß individuell, sondern auch als Gruppe und infolgedessen nicht mehr bloß als vorübergehender, sondern auch als dauernder Zustand erlebt wird. Der Übergang zur Erwachsenengesellschaft wird dadurch umständlicher“ (138). Fünf Anhänge auf rund 30 Seiten mit Tabellen und einer ausführlichen Bibliographie beschließen den Band. Der Wert der Studie beruht darauf, daß an einem noch durchschaubaren Beispiel — der Schweiz — die Problematik untersucht und aufgezeigt wird, die in anderen Ländern, in denen die „jugendliche Unruhe“ weit stärker ist, kaum noch analysiert werden kann.

W. Krieß

Rudolf Herrler / Hans-G. Winkler: Chemie-Tabellen. 2., völlig überarb. Aufl., Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1970. VIII, 142 S., DIN A 5, Ppb. DM 9,60 (Bestellnr. 4500).

Nur drei Jahre liegen zwischen dieser und der ersten Auflage, die in 9/68 besprochen wurde; ein Zeichen für die Brauchbarkeit dieses Tabellenwerkes. Die Neuauflage erfuhr wesentliche Verbesserungen: Viele Daten wurden neu aufgenommen; das umfangreiche Zahlenmaterial erfreut sich trotzdem einer erheblich übersichtlicheren Anordnung. Manche Tabellen wurden erweitert, zahlreiche hinzugefügt. Von diesen nenne ich nur: Die Temperaturabhängigkeit der Löslichkeit einiger Substanzen und die des Ionenzerfalls des Wassers, ferner die Übersicht der internationalen Kurzzeichen

wichtiger Kunststoffe. In der ersten Auflage würde der Stoff auf 36 gleichberechtigte Kapitel wenig übersichtlich verteilt, jetzt ermöglicht die Aufgliederung in nur acht Abschnitte eine folgerichtige Anordnung. Hierdurch und durch ein alphabetisches Register wird es leicht, sich zurechtzufinden. Zur Erhöhung der Übersichtlichkeit hat der Verlag nicht an Raum geegizt. Selbst den Besitzern der ersten Auflage kann der Erwerb der zweiten empfohlen werden.

F. Bock

Praxis-Schriftenreihe Abt. Physik. Band 24. Erwin Seus: Der Gas-Laser in der Schule. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1970. 160 S. m. 101 Abb., kart. DM 16,80.

Ein handliches Büchlein für die Hand des Physiklehrers, der in seinem Unterricht den Gas-Laser verwendet. Nach einer kurzen Geschichte der Laser folgt die physikalische Erklärung für den Bau und die Wirkungsweise der Gas-Laser. Im 3. Abschnitt werden Versuche zur klassischen Optik, im 4. Abschnitt zur Holographie so ausführlich beschrieben, skizziert und kritisch untersucht, daß eigentlich kaum etwas schiefgehen kann, wenn man die Experimente selbst vorführen will. Der letzte Abschnitt bringt dann noch einige theoretische und praktische Ergänzungen, Hinweise auf weiterführende Literatur und ein Stichwortverzeichnis. Zu empfehlen für alle Schulen mit zeitgemäßem Physikunterricht.

H. Ledner

Oskar Höfling: Physik — Formeln und Einheiten unter Berücksichtigung des Gesetzes über Einheiten im Meßwesen vom 2. Juli 1969. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971. 32 S., DIN A 5, kart. DM 2,80 (Bestellnr. 2400).

Das im Titel angeführte Gesetz und die zugehörige Ausführungsverordnung sind am 5. 7. 1970 in Kraft getreten. In Angleichung an das Internationale Einheitensystem aus dem Jahr 1960 werden danach nach einer gewissen Übergangszeit bestimmte Maßgrößen und Maßeinheiten im geschäftlichen Verkehr nicht mehr zugelassen und Zuwiderhandlungen mit Strafen belegt. Wenn die gesetzlichen Bestimmungen auch nur für

den geschäftlichen Verkehr und das Eichenwesen Gültigkeit haben, wird sich in Bälde doch auch der Physikunterricht angleichen müssen, denn die ins Leben hinaustretenden Schüler müssen auf die in diesem Leben geltenden Bestimmungen vorbereitet werden. Außer den gesetzlichen Bestimmungen über die Basisgrößen, Basiseinheiten und die abgeleiteten Einheiten enthält das Bändchen noch eine Sammlung physikalischer Formeln und eine Zusammenstellung wichtiger physikalischer Konstanten. H. Lechner

Handbuch der Unterrichtsforschung (Deutsche Bearbeitung von N. L. Gage: *Handbook of Research on Teaching*). Hrsg. von *Karlheinz Ingenkamp* in Zusammenarbeit mit *Evelore Parey* (Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe C: Berichte, Band 6, Teil I u. II). Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1970.

Teil I: Theoretische und methodologische Grundlegung. XII S., 1214 Spalten, Ln. DM 40,—. **Teil II: Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung.** VIII S., 1040 Spalten, Ln. DM 34,—.

Das bisher in zwei Teilen vorliegende Handbuch ist die deutsche Bearbeitung des als internationales Standardwerk der Unterrichtsforschung anerkannten amerikanischen Originals, in dem zahlreiche führende Wissenschaftler über den Wissens- und Forschungsstand bis etwa 1960 zusammenfassend berichten. — Das Handbuch, für das in der amerikanischen Ausgabe N. L. Gage verantwortlich zeichnete, ist ein Projekt der „American Educational Research Association“, das in der Gesamtdarstellung der Methoden und Ergebnisse der Unterrichtsforschung seinesgleichen sucht. Für den deutschen Sprachraum liegt ein ähnlich umfassend informierendes Werk bisher nicht vor. Auch ist eine eigenständige deutsche Gesamtdarstellung unter Einbeziehung der relevanten Literatur auf längere Sicht nicht zu erwarten. Um so mehr ist es daher zu begrüßen, daß nun die deutsche Ausgabe dieses bedeutsamen Handbuchs herausgegeben werden konnte. — Für die deutsche Ausgabe des Werks, an der 28 Bearbeiter beteiligt waren, wurden die Teile des Originals übersetzt, die auch für europäische

Schulverhältnisse Gültigkeit besitzen. Abschnitte dagegen, die nur für die USA zutreffende Fragen behandeln, wurden zusammengefaßt. Zusätzlich wurde die neuere Literatur über Methoden und Ergebnisse in der europäischen Forschung in die Darstellung aufgenommen. Der Leser wird dadurch an den Forschungsstand bis etwa 1968 herangeführt. Die unterschiedlichen Bestandteile (Übersetzung — Zusammenfassung — zusätzliche Beiträge der deutschen Autoren) wurden durch unterschiedliche Schrifttypen kenntlich gemacht. — Teil I des Handbuchs gibt Einblick in die theoretische und methodologische Grundlegung der Unterrichtsforschung. In neun Kapiteln ist abgehandelt: Das Problem der Unterrichtsmethode (Rebel), Wissenschaftstheoretische Grundlagen (Heipcke), Paradigmen für die Unterrichtsforschung (Feger und van Trotsenburg), Statistik als ein Aspekt der wissenschaftlichen Methoden (Holzkamp), Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen (Schwarz), Verhalten im Unterricht (Schulz, Teschner und Vogt), Schätzverfahren (Tent), Das Testen kognitiver Fähigkeiten und Leistungen (Ingenkamp), Die Erfassung nicht-kognitiver Variablen (Parey und Ingenkamp). — Im zweiten Teil werden zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung in fünf Kapiteln dargestellt: Analyse und Untersuchung von Lehrpersonen (Weinert), Merkmale der Lehrerpersönlichkeit (Pause), Unterrichtsmedien (Dallmann und Preibusch), Soziale Interaktion in der Schulklasse (Peters), Soziale Faktoren des Unterrichtsprozesses (Hübner und Rauh). — Eine Bestandsaufnahme wie die vorliegende ist nicht allein für den in der Forschung und Lehre Tätigen eine wertvolle Hilfe. Unentbehrlich ist sie auch für jeden, der sich über die Probleme und Ergebnisse der Unterrichtsforschung umfassend zu orientieren wünscht, da sie ihm die zeitraubende Sichtung der kaum noch überschaubaren Fülle an Monographien erspart. — Es ist nicht möglich, ein in dieser Informationsbreite angelegtes Werk im Rahmen einer Besprechung im einzelnen ganz zu würdigen. So muß es genügen, auf das Handbuch empfehlend hinzuweisen. Gerade auch in der Auslandsschule sollte es in keiner Lehrerbibliothek fehlen. W. Wiczerkowski

Vermögensbildung
durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Es gibt keinen vernünftigen Grund, auf unsere Vorteile zu verzichten! Es sei denn, Sie wollen kein eigenes Heim oder eine sichere Geldanlage. Tun Sie jetzt den entscheidenden Schritt. Als Ihre bedeutendste Selbsthilfeeinrichtung

machen wir Ihnen Finanzierungsvorschläge, die sich Ihren persönlichen Verhältnissen anpassen. Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Schrift „Leichter mit dem BHW“ an.

Leichter mit dem **BHW** Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk
325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

Europäische Lehrmittelmesse 1972
Hannover Messegelände 14. März – 18. März

11. DIDACTA

Neue Lehrmittel und Lehrmethoden bestimmen in immer stärkerem Maße den Unterricht. Die Funktion des Lehrers wird sich deshalb wandeln. Er wird weit mehr als heute mit technischen Hilfsmitteln und Programmen arbeiten, einen großen Teil seiner Zeit als „Organisator des Lernens“ tätig sein.

Wer wissen will, was die Zukunft bringt – welche Lehr- und Lernmittel, welche Lehrmethoden, welche Probleme und welche Lösungen – der sollte die 11. DIDACTA besuchen. Denn diese Europäische Lehrmittelmesse setzt die Maßstäbe für die kommenden Jahre.

Das Ausstellungsprogramm umfaßt sämtliche Bereiche der Erziehung und Weiterbildung.



Fachtagungen, Kongresse und Themenschauen sind zusätzlicher Anreiz zum Angebot der Lehrmittelindustrie. – Die 11. DIDACTA in Hannover erwartet Sie. Unterrichten Sie sich, damit Sie richtig unterrichten können.

Schreiben Sie an die Deutsche Messe- und Ausstellungs AG 3000 Hannover-Messegelände. Sie erhalten weiteres Informationsmaterial



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-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof / Ladestraße · Tel. 650951

Neu in unserem Programm „Sprachen der Welt“

Steiner/Aßmann

Finnisch für Sie

DM 22.—, Hueber-Nr. 5076

Herrfurth

Niederländisches Lehrbuch

DM 14.—, Hueber-Nr. 5078

Shivutse

Suaheli für Sie

DM 26.—, Hueber-Nr. 5034

Möser-Philtsov

Schallplatte zu Neugriechisch für Sie

ca. DM 12.—, Hueber-Nr. 5085

Max Hueber Verlag, 8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30

Wer einmal DRAUSSEN war, den zieht es immer wieder zu MEER, SONNE, den BERGEN, zum REITEN, FLIEGEN, WASSERSPORT, in ein Land voller Heiterkeit, Musik und alter Kultur.

WIR BIETEN IHNEN DAS ALLES.

Dazu ein komplettes Haus mit 2 Schlafzimmern / Küche / kompl. Bad / Wohnraum mit Kamin / Terrasse, mit einem Grundstück von hohem Wertzuwachs, nur eine Tagesfahrt vom Herzen Deutschlands entfernt!!!

EINE VILLA AM GOLF VON ROSAS, SPANIEN.

Schreiben Sie uns, wir informieren Sie gern.

ARWEILER & SCHORDING GmbH · 66 SAARBRÜCKEN

Talstraße 80 · Telefon 06 81 / 5 44 01 oder 5 78 46

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

Hilfen für den modernen Fremdsprachenunterricht

Die folgenden Werke sind für Neuphilologen interessant — auch für alle, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten.

Probleme, Prioritäten, Perspektiven des fremdsprachlichen Unterrichts

neu

(Informationen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung)
X, 318 S., zahlreiche Abb., DM 28,— (1601)

In Berichten und Untersuchungen werden von namhaften Fachleuten auf dem Gebiet des modernen Fremdsprachenunterrichts wissenschaftlich fundierte Erläuterungen neuer Lehr- und Lernverfahren sowie zahlreiche Hinweise und Anregungen für die praktische und rationelle Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts gegeben.

Die „neue“ Grammatik und ihre praktische Anwendung im Englischen

Forschungsbericht, Bemerkungen, Bibliographie
Von B. Carstensen, 2. Auflage, 66 S., DM 5,80 (4209)

Dieses Buch vermittelt einen klaren Überblick über die Forschungsrichtungen der modernen Sprachwissenschaft (strukturelle Grammatik, generative Transformationsgrammatik). Seine Lektüre ist auch allen Deutschlehrern zu empfehlen, die sich bemühen, den traditionellen Grammatikunterricht zu überwinden.

Neue Wege im Sprachunterricht

Advances in the Teaching of Modern Languages
Herausgegeben von B. Libbich, übertragen von R. Schäpers
2. Auflage, VIII, 150 S., DM 17,60 (4450)

Das Buch gibt in Einzelreferaten, Aufsätzen und Erfahrungsberichten einen Überblick über den augenblicklichen Stand der anglo-amerikanischen und europäischen Forschung zum Problem des Fremdsprachenunterrichts. Angewandte Linguistik in der Nutzung von Phonologie und Strukturforschung für den Klassenunterricht, angewandte Psychologie in der Frage nach dem günstigen Beginn des Sprachunterrichts und die Technik der Hilfsmittel Diapositiv, Sprachlabor, Zeichentrickfilm und Computer sind Themen dieser Aufsatzsammlung.

Anschrift:

Verlag Moritz Diesterweg, D - 6000 Frankfurt/Main 1 (BRD), Hochstraße 31

Diesterweg

Soeben erschienen:

HERMANN SCHUH

Komm bitte!

Deutsch für Kinder — Alemán para niños — Tedesco per bambini —
Allemand pour enfants — German for Children

Grundkurs

Lehrerhefte (5 Hefte)

99 Farbbildtafeln (DIN A 4)

1 Wandtafel (60 × 80 cm)

1 Tonband (10 cm Ø, 9,5 cm/sec, Laufzeit 31 Minuten, Doppelspuraufnahme)

Der „Grundkurs“ kostet zusammen DM 480.— (Hueber-Nr. 1190); die Lehrerhefte (Hueber-Nr. 2.1190 bis 6.1190) sind auch einzeln zum Preis von DM 4.50 pro Heft lieferbar.

Dieser Grundkurs ist für den fremdsprachigen Deutschunterricht der ein- oder zweijährigen Vorschule geeignet, kann aber auch im 1. und 2. Grundschuljahr verwendet werden.

sprachen der welt
hueber

MAX HUEBER VERLAG

8045 Ismaning bei München, Krausstr. 30

HERMANN SCHUH

2000 Wörter

und was man damit machen kann

89 Seiten, 4 Karten, kart. DM 9.—, Hueber-Nr. 1124

Lehrerheft

62 Seiten, kart. DM 4.—, Hueber-Nr. 2.1124

Dieses Buch ist ein Arbeitsmittel für das Sprechtraining in Form von vielseitigen Drillübungen. Es 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. — Schuhs Arbeitsheft ergänzt jedes Lehrbuch für die Klassen zwischen dem 3. und 10. Schuljahr. Es kann sowohl für den direkten Unterricht wie für die Stillarbeit und Hausaufgabe eingesetzt werden.

Das Lehrerheft bietet zahlreiche allgemeine und konkrete methodische Anregungen.

sprachen der welt
hueber

MAX HUEBER VERLAG

8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Deutsch als Fremdsprache

Der audio-linguale Spachkurs verwirklicht die Forderung der modernen Methodik:
Hören und Sprechen vor Lesen und Schreiben
Vermittlung von ganzen Sätzen anstelle einzelner Wörter
Einschleifen von festen Satzmustern, Übung und Anwendung vor formal grammatischer
Analyse. — Einzusetzen vom 14. Lebensjahr an
Die Autoren: Dr. K. Braun, Dr. L. Nieder und F. Schmöe

Das Unterrichtswerk:

Deutsch als Fremdsprache I	Klettbuch	DM	Deutsch als Fremdsprache II	Klettbuch	DM
— Grundkurs —	5541	9,20	— Aufbaukurs —	5542	9,20
Lehrerheft	55413	frei	Lehrerheft	55423	frei
K. Blaasch			K. Blaasch		
Strukturen und Tests	55415	6,40	Strukturen und Tests	55425	6,40
M. Lechner			M. Lechner		
Dialogische Übungen	55416	7,40	Dialogische Übungen	55426	7,60
Glossare:			Glossare:		
Deutsch—Englisch	55611	1,40	Deutsch—Englisch	55621	1,80
Deutsch—Französisch	55612	1,40	Deutsch—Französisch	55622	1,80
Deutsch—Italienisch	55613	1,40	Deutsch—Italienisch	55623	1,80
Deutsch—Spanisch	55614	1,40			

Audio-visuelle Hilfen:

zu Teil I:	DM	zu Teil II:	DM
4 Schallplatten, Best.-Nr. 55411	16,—	3 Schallplatten, Best.-Nr. 55421	14,—
4 Tonbänder, Best.-Nr. 99041	320,—	12 Tonbänder, Best.-Nr. 99043	240,—
96 Schwarzweiß-Dias, Best.-Nr. 99042	140,—	48 Schwarzweiß- und 48 Farbdias, Best.-Nr. 99044	140,—
		Tonband Literarische Texte, Best.-Nr. 99049	40,—

Zusätzliche Übungsmaterialien und Lesestoffe:

Wörter zur Wahl	Klettbuch	DM	Kleine deutsche Prosa	Klettbuch	DM
Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes von M. Ferenbach und I. Schüßler	5582	8,20	herausgegeben von F. Eppert	5546	4,20
Lehrervorzugspreis		6,15	Einfache deutsche Gedichte		
Deutsche Hochlautung			herausgegeben von K. O. Weise	5547	4,80
Praktische Aussprache- lehre von U. Kreuzer und K. Pawlowski. Textband	5584	8,20	Easy Readers — Leicht zu lesen		
Lehrervorzugspreis		6,15	Reihe A (notwendiger Wortschatz 600):		
20 Tonbänder, Best.-Nr. 99534		440,—	Erich Kästner		
Unterhaltet Euch!			Mein Onkel Franz	55522	2,40
12 Dialoge für Klassen- unterricht und Sprachlabor von A. und W. Beile			Reihe B (notwendiger Wortschatz 1200):		
Textheft	5583	3,40	Erich Kästner		
4 Tonbänder, Best.-Nr. 99540		96,—	Emil und die Detektive	55541	3,20

Ernst Klett Verlag, D 7000 Stuttgart 1, Postfach 809



Prüfen Sie diese beiden Sprachbücher, ehe Sie über Neueinführungen entscheiden.

Es sind zwei didaktisch und methodisch unterschiedliche Ansätze.

Kochan, Ader, Bauer, Henze

Sprache und Sprechen

Dieses völlig neue Arbeitsmittel zur Sprachförderung basiert auf den neuen Erkenntnissen der Linguistik, Soziolinguistik und Lernpsychologie. Erstmalig wird hier der soziolinguistische Ansatz konsequent in curricularer Form aufgegriffen. Schülerband, Arbeitsheft und Lehrerband liegen für das 2. Schuljahr vor. Für das 3. und das 5. Schuljahr erscheinen entsprechende Materialien im 1. Halbjahr 1972.

Braun, Holm, Sawallisch

Mein neues Sprachbuch

Neue sprachdidaktische Einsichten führten zu dieser grundlegenden Neubearbeitung des bewährten Werkes „Mein Sprachbuch“. Neue Wege wurden z. B. im Aufsatzunterricht und im Rechtschreibteil eingeschlagen; im 2. Schuljahr gibt es Differenzierungsangebote für drei verschiedene Anspruchsniveaus. Schülerband und Lehrerband für das 2. Schuljahr liegen vor. Die Fortsetzung für das 3. Schuljahr wird zum Schuljahresbeginn 1972 lieferbar.

Prüfungsexemplare kostenfrei

Schroedel

Hermann Schroedel Verlag KG

Hannover · Berlin · Darmstadt · Dortmund

Der deutsche Lehrer im Ausland

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

„Vorsicht! Mathematik!“	R. Schröter	Seite 57
Wortfeldübungen im Deutschunterricht für spanisch- sprachige Schüler	B. v. d. Linden	Seite 64
Die Deutsche Schule Athen 75 Jahre alt	J. Zeidler	Seite 70
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 71
Persönliche Nachrichten		Seite 73
Aus aller Welt		Seite 74
Buchbesprechungen		Seite 79

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 Versandkosten; 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

„Vorsicht! Mathematik!“

Von Rudolf Schröter, Halle/Westfalen

Unter dieser Überschrift alarmierte vor einiger Zeit eine maßgebliche Tageszeitung ihre Leser. Die „neue Mathematik“ ist eines der aktuellen Paradethemen, da das jahrelange Tauziehen um die gemäßeste Leselernmethode, einschließlich der Diskussion um das Frühlesen, zu Ende scheint. Die neue Konzeption der Mathematik ist inzwischen in Richtlinien verankert und in neuen Lehrplänen dargestellt worden. Die Grundlagen sind also amtlich fixiert, doch ob damit alle Voraussetzungen für ein Gelingen des neuen Weges gegeben sind, der planmäßig erst 1972 verbindlich ist, muß abgewartet werden. Die Fachpresse bemüht sich seit Jahr und Tag, diese neue Situation zu reflektieren. In unserer Zeitschriftenschau Heft 10/71 gaben wir unter dem Titel „Thema Mathematik im Primarbereich“ einen kleinen Ausschnitt davon.

Was in Generationen als gut und richtig angesehen wurde, der bisherige Rechenunterricht in seinen verschiedenen methodisch-didaktischen Entwicklungen, wird jetzt abgelöst durch eine Reform des Mathematikunterrichts für alle Altersstufen. Im Primarbereich wird das zweifelsohne eine gewisse Verunsicherung für alle Beteiligten — Lehrer, Schüler, Eltern — mit sich bringen. Wer sich ernsthaft mit dem neuen Stil der Mathematik auseinandersetzen will, muß einen Standort zu gewinnen versuchen, von dem aus die neue Problematik sinnvoll und begreifbar erscheint. Vielleicht kann ihm hierbei das bei Klett erschienene Buch von Helge Lenné, „Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland“, zur Information dienen und Richtschnur sein.

Bei einer Analyse der traditionellen Schulmathematik werden drei Grundprobleme sichtbar, die im Laufe der Zeit immer mehr an Gewicht gewonnen haben:

1. Wie läßt sich die Einheit der Bildung noch aufrechterhalten?
2. Wie kann man die Fülle des Stoffs besser bewältigen?
3. Wie können die Schüler wirksamer motiviert werden?

Mit diesen Fragen müssen sich heute die Fachdidaktiker auseinandersetzen. Sie werden sich dabei gegen den Aufgabendruck wenden, gegen Lösungsmethoden von außen und alles tun, was die Eigentätigkeit der Schüler zu aktivieren vermag. Wird im oberen Bereich des modernen Mathematikunterrichts die „logische Strenge“ und die „Betonung übergreifender mathematischer Ideen“ propagiert werden, so wird im unteren Bereich die *Mengenerziehung* benötigt — Schreckgespenst für viele Eltern und Alldruck für manchen Lehrer, da vorerst einige Fragen ungewiß bleiben, Fachcurricula noch nicht erstellt und Fehlentwicklungen nicht auszuschließen sind.

Was diese Entwicklung in Gang gebracht hat, darüber schrieb H.-G. Becker in seinem Beitrag „Warum Neue Mathematik in unseren Schulen?“ in Heft 10/71.

In unserem Zusammenhang sei dazu erwähnt, daß die Modernisierung des Mathematikunterrichts aus einer neuen Sicht der Mathematik geboren ist, einer Konzeption im Ganzen sowie einer neuen Auffassung des Lernens von Mathematik. Und diese Ziele können sich nicht decken mit denen eines bisherigen Rechenunterrichts. Jetzt gilt es, zahlrechnerische Fertigkeiten formaler Art zu entwickeln und Fähigkeiten zu entfalten, Umweltliche Situationen quantitativ in den Griff zu bekommen. Die Ausrichtung des Rechenunterrichts auf den bäuerlich-handwerklich-kaufmännischen Sachbereich ist durch die fortschreitende Technisierung unserer Welt weitgehend in Frage gestellt, da die zukünftige Arbeits- und Wirtschaftswelt stärker als bisher Mobilität und Flexibilität im Denken und Handeln erfordert. Das wiederum kann nur in einem langen Lernprozeß erreicht werden, der früh beginnen muß.

Mengentheoretisches Denken und seine Begriffsbildung sind Inhalt und Rahmen der neuen Schulmathematik. Schon vom ersten Schuljahr an sind die Fähigkeiten des Ordniens und des Erfassens von Strukturen mit konkretem Material zu entwickeln, und erstes mathematisches Tun muß im Anfang Spielen sein und der Unterricht so aufgebaut werden, daß er Freude bereitet. Die Themenkreise der einzelnen Schuljahre haben stichwortmäßig zum Inhalt:

1. Mengen und ihre Verknüpfungen
2. Mengen der natürlichen Zahlen und ihre Verknüpfungen
3. Größen
4. Geometrische Grundbegriffe
5. Ziffern und Stellenwertsysteme
6. Teilbarkeit und Teilmengen.

Das Pro und Kontra der neuen Entwicklung ist gewiß nicht ausdiskutiert, da diese an ihrem Anfang steht und Ergebnisse und Erfahrungen aus den Schulen noch nicht vorliegen. Zur Unsicherheit der Lehrenden im neuen Fachbereich kommt die Unsicherheit bei der Auswahl des vielfältigen neuen Angebots von Lehrbüchern und Arbeitsmaterial. Wir haben im Rahmen dieser Zeitschrift die gleichen Schwierigkeiten im Fach Deutsch beim vorschulischen Lesenlernen, beim Lesen und Schreiben im Primarbereich gehabt und darzustellen versucht, um Konsequenzen für die schulpraktische Wirklichkeit auch an den Auslandsschulen zu erreichen. Wesentlich hypothetischer muß der Versuch im Bereich der neuen Mathematik bleiben, da eine Diskussion mit den Auslandsschulen noch nicht in Gang gekommen ist.

Die nachfolgenden Hinweise können deshalb nichts anderes sein als eine erste Übersicht über das, was auf dem Gebiet Mathematik für den Primarbereich in der Bundesrepublik erschienen ist und uns zur Verfügung gestellt wurde. Eine redaktionelle Gesamtdarstellung erscheint uns wirkungsvoller zur Urteilsfindung als eine Verzettelung von Einzelbesprechungen über einen längeren Zeitraum.

Es soll versucht werden, nach Ansatzpunkt, Aufbau, methodischem Weg und didaktischen Schritten die einzelnen Ausgaben zu charakterisieren, vielleicht mit dem Hinweis auf eine mögliche Verwendung im Arbeitsbereich deutscher Auslandsschulen, doch das nur mit allem Vorbehalt.

Bereits in Heft 1/71 haben wir in unseren Buchbesprechungen auf „Umgang mit Zahlen“ (Hahnscher Verlag, Hannover) von Gottfried Rahn, Fritz Bliedtner

u. a. hingewiesen, eines der ersten Werke neuer Richtung, das 1967 herauskam, und dessen Lehrerhandbuch „Grundschulmathematik“ von 1969. Seine didaktische Konzeption beruht auf der Analyse der anschaulichen Erscheinungsweise der Zahl in unserer Welt. Zwei von der modernen Mathematik entwickelte fachdidaktische Ideen — die Prinzipien der konstruktiven Mathematik von Z. P. Dienes und die Farbenzahlen von Cuisenaire — werden mit der Tradition des herkömmlichen Grundschulunterrichts verbunden. Leider waren die Farbenzahlen als dreidimensionales Anschauungsmittel bereits vergeben (s. Fricke-Besuden, Klett-Verlag), so daß man sich zu farbigen Streifen entschließen mußte. Sie werden im Lehrgang geschickt als Symbole 1., 2. und 3. Grades ausgewertet und als Zeichen mit wechselnder Bedeutung in den Bereich eines 4. Grades eingeordnet. Wir begrüßten in unserer ersten Rezension die Einfachheit der sprachlichen Hinweise, die unseren Vorstellungen auch durch die Verwendung der Primaschrift entgegenkommen.

Der Verlag Georg Westermann in Braunschweig möchte seine weitverbreitete „Zauberfibel“ von Resag und Bärmann noch nicht aus dem Rennen nehmen und hat ihr darum eine grundlegende Neubearbeitung angedeihen lassen. Verfasser und Verlag weisen darauf hin, daß für alle Themenkreise nun der Mengenbegriff die Grundlage sei und die Schüler die natürlichen Zahlen 1—100 als Eigenschaften von Mengen kennen lernen. Die Grundoperationen werden auf Mengenoperationen zurückgeführt und in einer Mehrmodellmethode dargestellt. Dabei ist die Konzeption der Zauberfibel insoweit beibehalten, als bereits im 1. Schuljahr alle Grundrechenoperationen eingeführt werden, Division als Verteilen und Einteilen. Hierbei werden das Malzeichen und der Dreipunkt für das Einteilen zugunsten der gebräuchlichen Operationszeichen aufgegeben. Das Schülerbuch ist nicht mehr übergreifend für das 1. und 2. Schuljahr, sondern nur für das 1. konzipiert. Lieferbar bleiben die bisherigen Ausgaben der Zauberfibel. Auf Band 2 der neuen Ausgabe haben wir im Heft 2/71 hingewiesen.

Daß ein Verlag wie Westermann nicht stehenbleibt bei der Neubearbeitung seines gängigen Rechenwerks, beweisen die inzwischen herausgekommenen Neuerscheinungen auf diesem Sektor, die sich nun bemühen, die Mathematik von unten her neu aufzubauen. Dabei geht man zurück bis in den Kindergarten und Vorschulbereich und beginnt mit Rudolf Prahms „Westermann Formenfibel“ mit geometrischen Legeplättchen in drei verschiedenen Farben. Erfreulich ist das große Format „des Lernmittels mit Spielwert und Spielmittels mit Lernwert“. Die vierzig Arbeitsblätter sind ein Lehrgang propädeutischer Geometrie, der die Kinder spielend einführt in die geometrischen Grundbegriffe. Ein vierseitiges Einführungsblatt motiviert das gesamte Vorhaben, gibt den Aufbau des Lehrgangs, zeigt die Lernschritte auf, veranlaßt rhythmische Reihen sowie das Bilden und Verknüpfen von Mengen.

Die Übungen werden systematisch fortgeführt in dem von Horst Luscher herausgegebenen neuen Unterrichtswerk „Mathematik in der Grundschule“, dessen Einzelbände von Joachim Arendt und Friedrich Wilhelm Usbeck bearbeitet wurden. Bereits 1969 erschien der erste Band „Mathematik im 1. Schuljahr“, mehrfarbig und mit vier Kartons Arbeitsmaterial versehen. Dieser Fibel ist ein „Lehrerband“ von 140 Seiten beigegeben. Nach Aussage des Verlagsprospektes haben die Verfasser versucht, in ihrer Konzeption genau den Richtlinien der

KMK-Empfehlungen zu entsprechen. In dieser Fibel werden die Mengen und ihre Verknüpfungen zur Grundlage aller mathematischen Inhalte genommen. Erkenntlich ist das Bemühen, für Schulanfänger die Sachverhalte in ihren Zusammenhängen elementar, leicht verständlich und durchschaubar aufzuzeigen. Der Lehrerband nimmt in seiner didaktisch-methodischen Ausrichtung den Unterrichtenden fest an die Hand und führt ihn, auch in kleinsten Schritten, sicher durch die neue Materie. Dabei wird auf den Einsatz des didaktischen Materials besondere Sorgfalt gelegt. Noch vor Einsatz der Fibel werden vormathematische Betrachtungsweisen angeregt, die mit einer Schulung erster Schreibmotorik verbunden sein können. Hier wie später wird der Unterricht erst dann recht gelungen sein, wenn das Kind neben ersten mathematischen Einsichten auch zu angemessener sprachlicher Äußerung und zu aktiver Arbeit gelangt ist.

Von diesem in Verlagsgemeinschaft von August Bagel in Düsseldorf, Georg Westermann in Braunschweig und dem Verlag Erziehung und Wissenschaft in Hamburg durch Horst Lüscher herausgegebenen Unterrichtswerk liegt in der Bearbeitung von J. Arendt und Fr. W. Usbeck auch der zweite Band vor: „Mathematik im 2. Schuljahr“. Leider kann auf den angekündigten „Lehrerband“ kein Bezug genommen werden, da er hier noch nicht vorliegt, so daß die einzelnen Vorhaben nicht genügend erhellt werden können. Für die mehrfarbige Ausgabe dieses 2. Bandes ist ein reiches Beilagenmaterial ausgedacht worden. Der Weg ist, alle konventionellen Themen im Zahlenbereich von 1—100 in engem Zusammenhang mit der Mengen-Sprech- und Mengen-Schreibweise zu behandeln. Jede Operation wird durch ihre Gegenoperation erklärt. Neue Sachverhalte werden an mehreren Modellen eingeführt. Auch der Strukturbegriff wird modellhaft vorbereitet. Das Ziel ist, die elementaren Begriffe der Mengenlehre mit einiger Sicherheit zu gebrauchen und anzuwenden sowie die Zahlen und arithmetischen Operationen als Abstraktion zu erkennen. Ein besonderer Geometrieteil möchte die Schüler motivieren, sich selbständig mit geometrischen Fragestellungen zu beschäftigen und einige elementare Begriffe anzuwenden. Frappierend ist hier das beigegebene Arbeitsmaterial, die „Geostadt“ und die „Anaglyphendarstellungen“ mit der dazugehörigen Brille, die es ermöglicht, zwei zusammengehörige Teilbilder eines Raumpörpers jeweils als eines plastisch zu sehen. Es drängt sich dabei die Frage auf, ob die komplizierte Vielfalt des Stoffes im 2. Band vom Kind bewältigt werden kann und ob hier nicht Umwege beschritten wurden, um zum Ziele zu kommen.

In Sachzusammenhang stehen die Rechenwerke von Rahn/Bliebtner und Fricke/Besuden, weil sie das gleiche Arbeitsmaterial verwenden, allerdings in verschiedener Form, hier zweidimensional als Streifen, dort dreidimensional als Stäbe, dem Original der „Farbenzahlen“ von Gattegno/Cuisenaire entsprechend, die wir zur pränumerischen Mengenbehandlung im Rahmen eines ganzheitlich ausgerichteten Gesamtunterrichts auch im Lehrerhandbuch zu „Ina und Udo“ empfohlen hatten. Der sich aus dieser Empfehlung entwickelnde Gedankenaustausch mit Prof. Fricke in Braunschweig bestätigte die Richtigkeit dieses Weges, denn dort hatte man in Versuchsreihen zu einem neuen Rechenwerk die Farbenzahlen zur Anschauungsgrundlage und als Arbeitsmaterial genommen. Es erschien im Ernst Klett Verlag in Stuttgart in seinen ersten Teilen bereits 1967 unter dem Titel „Mathematik in der Grundschule“ von A. Fricke und H. Besuden. Der „Päd-

agogische Block* für das erste Schuljahr bietet für den Schüler das Schülerbuch, die Rechenstäbe als Arbeitsmittel und das Übungsheft; für den Lehrer das Lehrerbegleitheft und für Arbeitsgemeinschaften eine Tonbildschau; zur Demonstration vor der Klasse Haftstreifen für die Flanelltafel. In ihrem Lehrerhandbuch gehen die Verfasser von einer ganz klaren Konzeption ihrer „Mathematik in der Grundschule“ aus und legen den Akzent auf die Operation und das sich dabei entwickelnde operative Denken, das bereits vom 1. Schuljahr her geschehen müsse. Für diese Aktivierung sind „Les Nombres en Couleurs“ des belgischen Rektors Cuisenaire hervorragend geeignet. Es scheint mit dem Urheberrecht zusammenzuhängen, daß nur ein Rechenwerk sie zur Grundlage hat und andere Autoren und Verlage sich neue Möglichkeiten ihrer Arbeitsmittel ausdenken müssen. — Vor den drei Wegen, einen Mathematikunterricht auf der Unterstufe zu realisieren,

1. den konventionellen Rechenunterricht durch mathematische Inhalte zu ergänzen,
2. auf Rechenstoffe zu verzichten und reine Mathematik zu betreiben und
3. an den mathematischen Gehalt der bisherigen Rechenstoffe anzuknüpfen und die neuen Inhalte in eine Gesamtkonzeption zu integrieren,

haben Fricke und Besuden den dritten gewählt und dabei die Forschungsergebnisse von Piaget und Aebli berücksichtigt. Vom „Paket“ des 2. Schuljahres liegen uns vor das Schülerbuch und das Lehrerheft. Im Zahlenraum von 1—20 und von 1—100 wird mit additiven und multiplikativen Operationen sowie Operationen des Halbierens und Verdoppelns weiterhin das Ziel der Ausbildung beweglicher Denkopoperationen anstelle des Einschleifens starrer Gewohnheiten und Mechanismen verfolgt, um dadurch das Kind in das Spannungsfeld der Beziehungen und Zusammenhänge innerhalb der Welt der Zahlen zu stellen. Inzwischen liegt der gesamte Lehrgang bis zum 4. Schuljahr vor.

Auf den Reformvorschlägen und den umfangreichen Schulversuchen des kanadischen Professors Z. P. Dienes basiert ein mit Hilfe der Unesco entwickeltes Reformprogramm, Schüler in elementare Begriffe der Mathematik einzuführen durch eine Methode, die gleichzeitig logisches Denken und schöpferische Kräfte schult. Der Verlag Herder in Freiburg sieht hier die entscheidende Lösung für eine Reform des bisherigen Rechenunterrichts und erkennt dabei nicht die besondere Schwierigkeit der Übertragung des international erprobten Programms auf deutsche Verhältnisse und seine Abstimmung auf die neuen Richtlinien und Lehrpläne. Diese Aufgabe übernahmen die beiden Professoren Dr. W. Neunzig und Dr. P. Sorger; sie entwickelten nach den Ideen von Dienes ein Schulwerk, das seine Probezeit ebenfalls schon hinter sich hat: „Wir lernen Mathematik“. Die Ausgabe für das 1. Schuljahr umfaßt das Schulbuch für den Schüler, die Lehreranleitung, Arbeitskarten I und II mit Sammelmappe, didaktisches Material, die „Logischen Blöcke“ von Dienes, die es in fünf verschiedenen Ausgaben gibt, Rechenplättchen, Spielpläne und ein Zeichenlineal. Das mag zeigen, wie aufwendig heute der Unterricht dieses Faches geworden ist. Rechenbüchlein und Schiefertafel sind passé. Die neuen und wohl besseren Einsichten kosten etwas. Das hat auch der Verlag selbst erfahren, als die Kritik an der Erstausgabe des Schulbuches für das 1. Schuljahr eine veränderte Neuauflage erzwang, in der die bisher behandelten Themenkreise übersichtlicher gruppiert, die einzelnen Seiten optisch entlastet und drucktechnisch übersichtlicher gestaltet wurden. Die Kontroll-

möglichkeiten für das Kind selbst sind verstärkt worden durch Doppelseiten, die ausdrücklich als Lernzielkontrollen dienen. Für die Eigentätigkeit der Kinder ist der Umgang mit dem Lernmaterial bestimmend. Mit den „logischen Blöcken“ können grundlegende Denkformen erworben, die sprachliche Aussage präzisiert und bestimmte Lernhaltungen für die Lösung von Sachverhalten und Problemstellungen erreicht werden. Zu dem „Paket“ für das 1. Schuljahr sind entsprechende erschienen für das 2., 3. und 4. Schuljahr, wobei sich das Material für das 3. Schuljahr erweitert um die verschiedenen Ausgaben der „Mehrsystemblöcke“, die dem Kind Erfahrung in anderen Zahlensystemen neben dem dezimalen verschaffen soll. — „Denken mit Lego“ von den gleichen Verfassern beschreibt vergnügliche Spiele für Logik und Mengenlehre und umfaßt einen Kasten Lehrmaterial mit 900 Steinen, mit Spielplänen, Regelkärtchen und Spielanleitungen, auch Rechenwaage und Steckbrett samt Lehreranleitung von E. Otto stehen zur Verfügung. — Angekündigt für Hauptschulen als Fortsetzung des Grundschulwerkes „Wir lernen Mathematik“ sind die Bände für das 5. und 6. Schuljahr, während parallel dazu im Herder-Verlag für weiterführende Schulen überhaupt das von B. Andelfinger und Fr. Nestle herausgegebene und bearbeitete neue Unterrichtswerk „Mathematik“ erscheint: Band I für das 5., Band II für das 6. und Band III Geometrie I für das 7./8. Schuljahr, jeweils mit Lehrerbegleitheft und Lösungsbogen. Jede Lehrinheit ist gegliedert in

1. Basisinformation mit Modellbeispielen, Modell-Lösungen und Grundübungen,
2. weiterführende Übungen im Sinne einer ersten Differenzierungsstufe,
3. anspruchsvollere, an der modernen Industrie- und Arbeitswelt orientierte Aufgabenstellungen als zweite Differenzierungsstufe.

Zur Graphik des Unterrichtswerkes ist zu sagen, daß die Abbildungen nicht nur die entscheidenden Sachverhalte darstellen, sondern operational verwendet werden, ihnen also didaktische Funktionen zukommen und sie so zu einem Stück Inhalt werden. In den Kontrollbogen kann der Schüler seinen Leistungsstand mit objektiven Werten messen, wobei ihm auch die Lösungshefte zugänglich sein sollen, die bei richtiger Benutzung Ansporn sind, bei falscher Anwendung zumindest das Einlernen von Fehlern und Fehlhaltungen verhindern können. Die operational formulierten Lernziele werden im Lehrerheft definiert und mit Hinweisen für die Durchführung des Unterrichtsganges versehen. Vertieft wird das jeweils behandelte Stoffgebiet noch durch einen wissenschaftlichen mathematischen Beitrag.

Außerhalb der Reihe spezifisch pädagogischer Verlage hat sich auch der Verlag Droemer Knaur mit seinem Mathematik-Programm der neuen Lehre angenommen, nachdem sein Bestseller „Eltern entdecken die neue Mathematik“ von W. R. Fuchs auch viele Nichtpädagoginnen mit ihr bekanntgemacht hatte. Knaurs Mathematik-Programm beginnt mit „Mengen und Zahlen“, Mengenlehre im Kindergarten von Patrick und Joanne Suppes, ist aus dem Amerikanischen übersetzt und hat eine Ausgabe für Kinder und eine für Eltern, beide im Format 21,5 x 28 cm. In das vielfältig erprobte Lernprogramm können sich sowohl Erwachsene als auch Kinder mit Leichtigkeit einarbeiten. Der Eintritt in den „mathematischen Vorgarten“ der Mengen und Zahlen wird durch sinnvolle Spiele zu einer zwanglosen Bekanntschaft mit den Anfangsgründen der Mathematik. Eltern- wie Kinder-

ausgabe sind ganz auf Partnerschaft, auf das Miteinander der Spielteilnehmer abgestimmt. Aber ein anleitender Mitspieler ist unerlässlich, und das Kind soll bei jeder gelösten Aufgabe immer stärker das Gefühl haben, daß Mathematik eine ganz lustige Sache sein kann — wie Malen, Turnen, Singen oder Basteln. Mengemäßig wird der Zahlenraum bis 5 ausgefüllt. Der Lehrgang hat die Aufgabe, die gefährliche Trennung zwischen den pädagogischen Welten der Vorschulzeit und der eigentlichen Schularbeit zu überbrücken.

Für sie ist „Mengen und Zahlen 1“ als erster Band der Mathematik in der Grundschule erschienen. Er baut in der gleichen Weise auf wie die Mengenlehre im Kindergarten. Auf 284 großformatige Seiten ist der Stoff auseinandergezogen, für das Auge des Kindes mustergültig groß und in lebendigen Farben gegeben. Doch wer möchte einem Schulanfänger zumuten, täglich ein solch großes und schweres Buch mit sich zu schleppen? Auf 234 entsprechenden Seiten werden Eltern und Lehrer über den Gang des Kurses und die Absichten der Verfasser unterrichtet. Im spielerischen Miteinander von Eltern und Kind wird das Werk seinen Dienst tun, weil es in kleinsten Schritten aufbaut. Für den Schulunterricht stehen wohl fundiertere Werke zur Verfügung, zumal die Verfasser einen naiven Mengenbegriff voraussetzen und das Wort Menge durch Gewöhnung einführen wollen. Mit ihm verbindet ja das Kind zunächst die Vorstellung der Vielheit, ohne den Mengenbegriff als solchen recht zu begreifen. Hier hilft auch nicht die Erwartung, daß die Vorstellung hinreichend vieler Beispiele das Verständnis bringen werde. Einerseits wird im Vorwort angegeben, der Zahlbegriff müsse mengentheoretisch begründet werden. Andererseits wird er durch die Anweisung: Üben Sie vor dem Durcharbeiten ... das Zählen — schon vorausgesetzt. Im übrigen haben eine Reihe von Übungen gar nichts mit Mengenlehre zu tun.

Ebenfalls für den Bereich der Vorschule ist die „Kleinkindmathematik“ von H. Kratzmeier gedacht, die im Beltz-Verlag, Weinheim, 1970 erschienen ist. Ihre Entsprechung im sprachlichen Sektor, die „Kleinkindfibel“, haben wir unseren Lesern in Heft 3/68 vorgestellt. Kratzmeiers neues Buch ist ein Lernspiel, das drei- bis sechsjährige Kinder ins mathematische Denken einführen, erfassbare Gegenstände in mengenmäßige Beziehung setzen und dabei die Begriffe Menge, Teilmenge und Vereinigungsmenge erreichen möchte. Das geschieht einmal durch das bunte Bildmaterial der Buchseiten und zum andern durch Formenkärtchen, mit denen die Denkschritte operativ vollzogen werden sollen. „Erzählbilder mit Mathe-Geschichten“ ergänzen den logischen Aufbau und möchten durch ihren Aufforderungscharakter zum Auffinden mathematischer Strukturen anregen. Kleinkindmathematik wird nicht als Selbstzweck angesehen, sondern ist Förderung der Begabung in einer bedeutsamen Phase kindlicher Entwicklung. Der z. T. in Großantiqua gegebene Text entspricht in der Schrift dem der Kleinkindfibel; er muß in dieser Form mit Vorbehalten rechnen.

Schließlich legt der Diesterweg-Verlag in Frankfurt Prospekt und Sonderdruck seines im Entstehen befindlichen Unterrichtswerkes „Einführung in die Mathematik“ für die Grundschule vor. Sein spätes Erscheinen geht auf langjährige Unterrichtsversuche zurück, um die mathematische Korrektheit sowie die Einbeziehung psychologischer und lerntheoretischer Erkenntnisse zu garantieren. Lernziele sind auch hier der Erwerb mathematischer Begriffe und Arbeitsweisen sowie der rechte Umgang mit mathematischen Zeichen. Neuorientierung des mathe-

matischen Unterrichts ist den Verfassern Josef Laux und Hans-Günther Bigalke Verändern des kindlichen Denkens, Mathematik so kennenzulernen, daß das Kind Zusammenhänge zwischen ihr und seiner Umwelt zu erkennen vermag. Dieser Bezug auf die kindliche Umwelt zeigt sich auch bei der Gestaltung von Bild und Text, die den angestrebten „Transfer-Prozeß“ erleichtern sollen, wobei auf eine allmählich beginnende Schulung des Abstraktionsvermögens besonderer Wert gelegt wird. Zu diesem Lernprozeß gehört notwendig die Lernmotivation durch gezieltes Lernen und ein klarer Arbeitsstil. Hierbei helfen neuartige Spiele mit mathematischem Charakter. Grundlage des Arbeitsmaterials sind 45 Merkmalsklötze in 5 Größen, 3 Formen und 3 Farben, die auch noch nach dem 1. Schuljahr eingesetzt werden können. Für die Arbeit auf dem Papier werden farbige Filzstifte empfohlen. Die Arbeitsanweisungen sind in unserer, für Diesterweg hauseigenen Primaschrift gesetzt. Vorsichtiges Abwarten hat hier ein wohlfundiertes mathematisches Unterrichtswerk entstehen lassen.

Die in diesem Beitrag erkennbare Vielfalt des Angebotes entspricht der Entwicklung im Fach Deutsch. Die pädagogische Freiheit ließ die verschiedensten Ansatzpunkte zu und ermöglichte unterschiedliche methodische Wege und didaktische Mittel. Wissenschaftliche Gründlichkeit und gedanklicher Reichtum sowie Mut und erhebliche Verlagsinvestitionen bedeuten Fortschritt im pädagogischen Raum, der sich in neuen Denkweisen einer zeitgemäßen geistigen Entwicklung dokumentiert. Doch Vielfalt kann gleichzeitig auch Erschwernis sein für Eltern und Kinder, die den Ort und damit Methoden und Materialien wechseln müssen. Gewiß scheint aber, daß in den Nöten und Zwängen praktischer Schularbeit nur das bleiben wird, was sich auch unter harten Bedingungen bewähren konnte.

Wortfeldübungen im Deutschunterricht für spanischsprachige Schüler

Von Dr. Bernhard von der Linden, Weinheim/Bergstraße

Der Begriff „Wortfeld“, wie ihn J. Trier und L. Weisgerber prägten, steht bis heute zur Diskussion. Das „sprachliche Feld“ als „Ausschnitt aus der muttersprachlichen Zwischenwelt“¹⁾ wird nach Weisgerber „zum Schlüssel für das Aufdecken eines sprachlichen Weltbildes“. Die Einzelworte bestimmen sich nach J. Trier „durch Zahl und Lagerung“²⁾ im Wortfeld. Sie sind abhängig voneinander und erhalten vom „Gefüge des Ganzen“ her ihre begriffliche Bestimmtheit. Im Wortfeld soll der Geltungsbereich eines jeden Wortes im Verhältnis zu benachbarten Wortbedeutungen abgegrenzt und sein Gegenpol aufgewiesen werden. F. Kainz unterscheidet bei der Bedeutungsanalyse drei Teilwerte: den „logischen

¹⁾ L. Weisgerber, Das Menschheitsgesetz der Sprache als Grundlage der Sprachwissenschaft, 2., neubearbeitete Auflage, Heidelberg 1964, S. 70.

²⁾ J. Trier, Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes, Bd. 1: Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts, Heidelberg 1931, S. 7.

Bedeutungskern“, den „Gefühlston“ und die „Sphäre des Wortes“³⁾. N. Chomsky stellt fest, „daß in jedem gegebenen Sprachsystem die Lexikon-Eintragungen innersemantische Beziehungen eingehen“⁴⁾. Er benützt den Terminus „Feldeigenschaften“ („field properties“), „um diese zweifellos bedeutsame, aber wenig verstandene Seite einer deskriptiven semantischen Theorie zu bezeichnen“. Unter N. Chomskys Einfluß entwickeln J. J. Katz und J. A. Fodor diese Gedankengänge weiter. Die „dictionary entries“ enthalten nach Katz und Fodor in ihrer semantischen Komponente drei Elemente: „semantic markers“, „distinguishers“ und „selection restrictions“⁵⁾. D. Wunderlich schreibt: „Die Rekonstruktion semantischer Eigenschaften und Relationen steht ... noch in ihren Anfängen; erst die Weiterentwicklung von Prädikatenlogik, Modallogik usw. wird hier schärfere Beschreibungsmittel zur Verfügung stellen“⁶⁾. Kritiker der Feldtheorie richten sich besonders gegen die Auffassung, das sprachliche Feld gliedere lückenlos die Sprache und sei für alle Angehörigen einer Sprachgemeinschaft in gleicher Weise relevant. Auch wird häufig auf die „Beziehungen und Beziehungskomplexe“ im Kontext hingewiesen, durch die das einzelne Wort seine Bedeutung innerhalb des Systems der Sprache erhält⁷⁾.

Wenn auch die wissenschaftliche Diskussion noch im Gange ist, so scheint es, vom schulpraktischen Standpunkt aus gesehen, an der Zeit zu sein, Methoden auszuarbeiten, die geeignet sind, die Strukturformen der Wortfelder und die inhaltsunterscheidenden Züge der Wortfeldglieder durchschaubar zu machen. Da die methodisch-didaktische Grundlegung für muttersprachliche Wortfeldübungen bisher noch nicht vorliegt, mag es als Wagnis erscheinen, methodische Ansätze für die Behandlung sprachlicher Felder im Deutschunterricht für Ausländer zu suchen, jedoch könnten bei der inhaltlichen Umreißung der einzelnen Wörter durch Gegenüberstellungen in vergleichenden Sprachbetrachtungen wichtige Einblicke für die Sprachverwendung in der Ausgangs- und Zielsprache gewonnen werden.

L. Weisgerber klassifizierte die Wortfelder nach ihrem Geltungsbereich in drei Gruppen:

- a) Wortfelder aus dem Bereich der „Erscheinungen der Natur“
- b) Wortfelder aus dem Bereich der „materiellen Kultur“
- c) Wortfelder aus dem Bereich des „Geistigen“⁸⁾.

Ausgehend von dieser Dreiteilung wurde versucht, die Ergebnisse der Wortfeldforschungen im Deutschunterricht für spanischsprachige Schüler auszuwerten. Dabei kam es nicht darauf an, *diachronisch* (geschichtlich) das Entstehen der Wort-

³⁾ F. Kainz, Psychologie der Sprache. Bd. 1, 2. Auflage, Stuttgart 1954, S. 98.

⁴⁾ N. Chomsky, Aspekte der Syntax-Theorie, Theorie 2, Frankfurt 1969, S. 202 (Originaltitel: Aspects of the Theory of Syntax).

⁵⁾ J. J. Katz-J. A. Fodor, The Structure of a Semantic Theory, Language 39, 1963, S. 170—210.

⁶⁾ D. Wunderlich, Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik, Der Deutschunterricht, Jhrg. 22, Heft 4, 1970, S. 6.

⁷⁾ B. L. Whorf, Sprache — Denken — Wirklichkeit, Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Rowohlt Taschenbuch Nr. 174, S. 147.

⁸⁾ L. Weisgerber a. a. O., S. 72.

Beispiel I

Wortfeld Pferd – Ausgangssprache

Geschlecht	Alter	Farbe	Verwendung	Wert
entero	potro	alazán	caballo de labor	rocín (famélico)
yegua	potra/	caballo negro	jamelco/F. penco	F penco
caballo capón/	potranca	cab. morcillo	cab. de tiro	jaca
caballo castrado		cab. blanco	cab. de alabarda	jamelgo
		cab. tordo	cabalgadura	caballo/
		cab. bayo/overo	cab. de silla/	lit. corcel
		cab. zaino	caballería	
		cab. estrellado	cab. de batalla	
		caballo pío	palafrén jaca	

Wortfeld Pferd – Zielsprache

Hengst	Fohlen	Fuchs	Ackergaul	Mähre
Stute	Füllen	Rappe	Droschkengaul	F Schinder
Wallach		(örtl.-schw. Pfd.)	Zugpferd	F Kracke
		Schimmel	Packpferd	Klepper
		Apfelschimmel	(Reit- u. Lastpfd.)	Roß
		Falbe(r)	Reitpferd	
		Braune(r)	Schlachtroß	
		Blesse	Zelter	
		Schecke	(kleines Reitpfd.)	

Beispiel II

Wortfeld "Sitz(möbel)"

Ausgangssprache

taburete
escabel

silla

silla extensible/
silla plegable

sillón

butaca
butacón

siento

Zielsprache

Schemel
Hocker

Stuhl

Liegestuhl

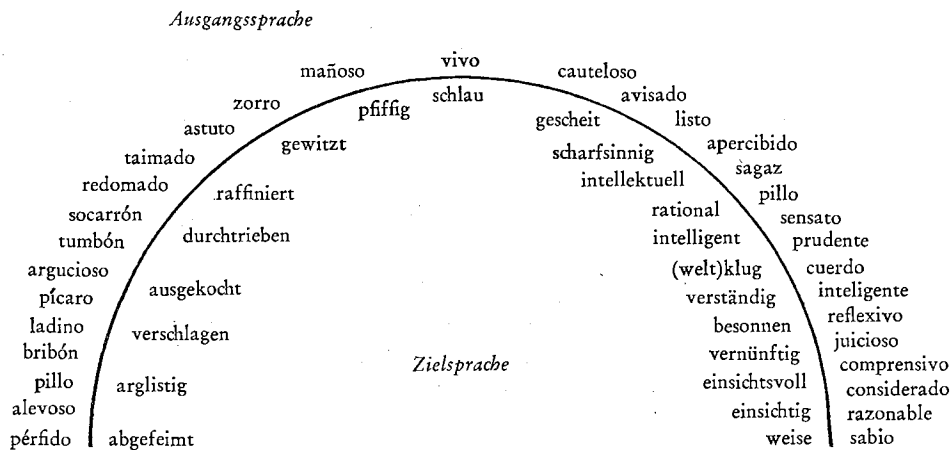
Sessel

Lehnsessel
Klubsessel

Sitz

Beispiel III

Wortfeld "klug – schlau"



felder zu untersuchen, sondern *synchronisch* (zustandsbeschreibend) die Wortbeziehungen aufzuzeigen.

Es ist wichtig, bei allen Arbeiten an sprachlichen Feldern die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Abgrenzung gegen sinnverwandte Wörter zu richten und die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten eines Wortes zu beachten.

Gliederndes Anschreiben hilft, die Bedeutungen gegeneinander abzugrenzen und die Verwendung des Einzelwortes zu klären. Auch einfache graphische Darstellungen an der Tafel sind geeignet, die vielfachen Überschneidungen innerhalb und außerhalb eines bestimmten Wortfeldes bildhaft zu veranschaulichen. Diese Wiedergabe der Wortfelder durch Anschreiben und zeichnerische Darstellung darf jedoch nicht zu einem starren „Gliederungsfanatismus“ verleiten, sondern sollte immer als Stütze zur Schulung der Ausdrucksfähigkeit der Schüler verwendet werden. Das Gegenüberstellen von zwei Wörtern, die gegensätzliche Begriffe bezeichnen, kann oft zu einer Klärung der Begriffsvorstellungen beitragen. Auch Einsetzübungen können besonders bei jüngeren Schülern zum Finden der genauen Bezeichnung führen. In manchen Fällen ist es angebracht, für die Arbeit mit Wortfeldern die Etymologie zu Hilfe zu nehmen; diese darf aber nicht benützt werden, um die inhaltliche Bedeutung der Wörter im Sprachgebrauch zu begründen. Untersuchungen und Vergleiche von Wörtern lateinischen Ursprungs in der Ausgangs- und Zielsprache innerhalb des gleichen Wortfeldes können sehr zur Klärung der Begriffe beitragen.

Folgende Arbeitsabschnitte werden für die Erarbeitung von Wortfeldern im Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler vorgeschlagen:

- Aufweisen der Glieder des Wortfeldes
- Benennung des Wortfeldes

Erstellung, Vergleich und Auswahl von Modellen für die Gliederung
 Gemeinsamkeiten, Besonderheiten, Nuancen und Austauschbarkeit innerhalb
 des Wortfeldes
 Abgrenzungen, Ordnungen und Überschneidungen der Begriffskreise
 Vergleiche kontrastiver und konfrontativer Art in der Ausgangs- und der
 Zielsprache
 Lexikalische Lücken im Wortfeld der Ausgangs- und Zielsprache
 Untersuchung der Wortbedeutungen im kontextualen Zusammenhang.

Beispiel 1 zeigt, daß die Gegenstandsbereiche der Welt in beiden Sprachen in ähnlicher Weise geordnet werden, jedoch sind auch lexikalische Lücken festzustellen. Im System der deutschen Sprache ist zwar auch die Möglichkeit vorhanden, den Tatbestand „schwarzrotes Pferd“ auszudrücken, aber diese Möglichkeit manifestiert sich nicht in der Wortprägung. Somit hat das Substantiv „caballo morcillo“ keine Entsprechung in der deutschen Sprache. In der Wiedergabe der Farbunterschiede ist die spanische Sprache genauer: Der Ausdruck „Falbe“ umfaßt sowohl die Bedeutung „weißgelbliches Pferd“ (caballo bayo) als auch „pfirsichfarbenes Pferd“ (caballo overo). Regionale Besonderheiten und Unterteilungen bezüglich der Pferderassen werden bei diesem Beispiel nicht berücksichtigt.

Auch *im zweiten Beispiel* lassen sich weitgehende Übereinstimmungen zwischen beiden Sprachen feststellen, da die Lebensgewohnheiten der Menschen dieser Sprachgemeinschaften ähnlich sind. Vergleichen wir jedoch andere Gegenstandsbereiche der „materiellen Kultur“, so wird deutlich, daß jeweils besondere Bedeutungsbereiche herausgehoben und zu einer gedanklichen Einheit zusammengefaßt werden. So haben z. B. span. *mesa* und dtsh. *Tisch* gemeinsam, daß in beiden Sprachen eine zweckdienliche Zuordnung des Gegenstandes stattfindet. Wendungen wie „vor Tisch wird nicht getrunken“ müssen in der spanischen Sprache wiedergegeben werden mit: „antes de la comida no hay bebidas“. Mit dem deutschen Wort Tisch und dem spanischen Wort mesa werden Vorstellungsbereiche angesprochen, die zwar dem Sprecher nicht immer bewußt sind, aber Wortbedeutung und Wortgebrauch beeinflussen. In der deutschen Sprache wird die Bedeutung des Tisches als bloßer Zweckgegenstand, auf den Mahlzeiten gestellt werden, durch eine ethisch-ästhetische Wertung mitbeeinflusst. Die Begriffe Essen und Tisch werden oft gleichgesetzt. Dem spanischsprachigen Menschen drängt sich mit dem Wort mesa die Vorstellung einer Fläche auf. Tatsächlich hat mesa außer der Bedeutung Tisch noch die von Tafelland, Hochebene. Dieses Beispiel könnte zeigen, daß der Gebrauch des Wortes Tisch im Deutschen nur in geringem Maße nach der Beschaffenheit des Möbelstücks erfolgt und weitgehend durch Komponente der gefühlsmäßigen Einstellung mitbestimmt wird, während im Spanischen die Bedeutung des Wortes mesa als Gestalt, als Form und Material, den Wortgebrauch beeinflusst.

Beim dritten Beispiel wird vollends deutlich, wie sehr die muttersprachlich bedingte Weltansicht und gegebene Wertmaßstäbe die Glieder des Wortfeldes bestimmen. Ein „weiser Mann“ ist kein „hombre sabio“. Reife, Besonnenheit, Verstandesschärfe usw. haben in der „Wertskala“ der Wortfelder der beiden Sprachen

nicht den gleichen „Rang“. Ausdrücke und Wertungen im „geistigen Bereich“ werden in Abhängigkeit von den jeweiligen Bedingungen vorgenommen und sind ihrem Inhalt nach veränderlich. In methodischer Hinsicht zeigt sich eine weitere Schwierigkeit: Der komplizierte Bedeutungsinhalt der einzelnen Wortfeldglieder läßt sich graphisch nur unvollkommen darstellen. Das flächenhafte, zweidimensionale Feld reicht für die Gliederung höherer Ordnungen nicht aus, denn vielschichtige Begriffe können in dem Mosaikbild des Wortfeldes nicht veranschaulicht werden.

Wenn die Voraussetzung zutrifft, daß alle Ausdrücke einen Inhalt haben, der in einem bestimmten System festgelegt ist, dann könnten sich sowohl für die Wortfeldforschung als auch für die Unterrichtspraxis neue Perspektiven ergeben. Es ist zu hoffen, daß durch die „strukturalistische Methode“, wie sie im Funkkolleg „Sprache“ entwickelt wird, die komplexen Wortfeldbeziehungen geklärt werden können. Die Postulate bei der Zuordnung der Inhalts- und Ausdrucksstrukturen versprechen zukunftsweisend zu werden, auch für das Gebiet der Wortfeldforschung: „Die Sprache ist ein System, in dem einer strukturierten Menge von Ausdrücken eine ebenfalls strukturierte Menge von Inhalten zugeordnet ist, wobei die Zuordnungsbeziehungen wiederum eine Struktur bilden. Diese Auffassung erlaubt die Beschreibung von Sprachinhalten und der Beziehungen zwischen ihnen nach einer ähnlich formalen und expliziten Methode wie die der Ausdrücke, und sie erlaubt es, die Beziehungen explizit anzugeben, die zwischen Ausdrucksstrukturen und Inhaltsstrukturen bestehen“. Einschränkend wird jedoch festgestellt: „Allerdings sind Sprachbeschreibungen, die von dieser Auffassung ausgehen, erst in jüngster Zeit erarbeitet worden. Die Inhaltsstrukturen und ihre Beziehungen zu den Ausdrucksstrukturen sind darum weniger genau erforscht als die Ausdrucksstrukturen“⁹⁾.

Die Bedeutung der Wortfeldübungen sollte aber trotz dieser Einschränkungen nicht bestritten werden, denn das Wortfeld ist bei der Veranschaulichung von Beziehungskomplexen eine wichtige Verständnishilfe. Für die Erarbeitung einer umfassenden „Kulturkunde“ an deutschen Auslandsschulen sind die Untersuchungen komplizierter Wortfelder wertvolle Voraussetzungen. Ausgangssprache und Zielsprache sind bei Wortfeldübungen „gleichrangig“. Dadurch ist ein ständiges Geben und Nehmen gewährleistet. Der spanischsprachige Schüler erhält Kenntnisse der Verhaltensformen von Deutschen und gewinnt Einblicke in das System der deutschen Sprache. Die Ausarbeitung einer „Wortfeldmethode“ für das Fach Deutsch an Auslandsschulen, in der sich die Erkenntnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft und der funktionellen Sprachbetrachtung niederschlagen, wäre für die Auslandsschularbeit ein großer Gewinn. Die Rolle des Mittlers fiel dem Deutschlehrer leichter, wenn er in vergleichenden Wortfeldübungen die Muttersprache der Schüler berücksichtigen könnte. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß er die Ausgangssprache der Schüler gut beherrscht, denn das Aufweisen der

⁹⁾ Funkkolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik. Studienbegleitbrief 3, 10. Sendung u. f., Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 1971, S. 17.

Nuancen im Wortfeld, das Feststellen der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede in den Ausdrucksstrukturen ist nur möglich, wenn der Deutschlehrer die Wirklichkeitserfahrung seiner Schüler nachvollziehen kann.

Die Deutsche Schule Athen 75 Jahre alt

Von Dr. Joachim Zeidler, Athen

Vom 18. bis zum 20. November 1971 wurde der 75. Geburtstag der Deutschen Schule Athen — Dörpfeld-Gymnasium — feierlich begangen. Ein Empfang in der großen Eingangshalle der Schule bildete den Auftakt der Festtage. Der Deutsche Botschafter in Griechenland enthüllte eine Reliefplakette mit dem Kopf Wilhelm Dörpfelds, des Namensgebers der Schule, als Geschenk des Auswärtigen Amts. Das Bronzerelief ist ein Werk des dänischen Künstlers Harald Isenstein. Eine Kunstaussstellung mit Arbeiten von Schülern und Kunsterziehern, Plaudereien über Griechenland und Deutschland aus der Perspektive des Gastes mit Lichtbildern folgten. Ein Musik- und Tanzabend führte in Form einer Kantate durch europäische Volkslieder und ließ Tanzgruppen Volkstänze beider Völker — die jungen Griechen in Originalkostümen — darbieten. Die offizielle Festveranstaltung mit musikalischer Umrahmung sowie die Aufführung von Max Frischs „Herr Biedermann und die Brandstifter“ bildeten den Abschluß.

Im Winter 1896/97 begann die Deutsche Schule Athen mit 11 Schülern ihre Tätigkeit. Der deutsche Archäologe Wilhelm Dörpfeld hatte sich an der Spitze einiger ortsansässiger Deutscher — es waren Wissenschaftler, Beamte und Kaufleute — dafür eingesetzt, daß den Kindern der deutschen Familien eine deutschsprachige Ausbildungsstätte geschaffen werden müsse. Der Mut des Anfangs trug seine Früchte in den folgenden Jahrzehnten. Nach dem 1. Weltkrieg war die Schule längst in das Gymnasialalter hineingewachsen, schon um 1900 waren die ersten griechischen Schüler aufgenommen worden. So hat sich das heutige Erscheinungsbild schon frühzeitig über die ursprüngliche Zweckbestimmung der Deutschen Schule Athens hinaus entwickelt:

In 36 Klassen und 4 Kindergartengruppen unterrichten heute 70 Lehrer etwa 1000 Schüler von der Vorschulerziehung bis zur Reifeprüfung. Seit 1957 trägt die Schule den Namen „Dörpfeld-Gymnasium“, der gleichzeitig eine Aussage über die Struktur der Schule enthält: Etwa 750 Schüler sind Gymnasiasten, davon 600 Griechen, und jährlich legen über 90 Schüler (1971: 98) die Reifeprüfung ab, wieder hauptsächlich Griechen (1971: 92 Griechen).

Das System gestattet für griechische Abiturienten einen bilateral anerkannten Schulabschluß, so daß sie in Deutschland und Griechenland ohne Einschränkung oder Vorsemester studieren können, wenn sie sich einer der deutschen Reifeprüfung gleichgestellten Ergänzungsprüfung mit Erfolg unterziehen. Diese Tatsache verleiht der Schule im Gastland Griechenland eine starke Anziehungskraft, weil ihre Absolventen ebensogut einen Studienplatz in Mitteleuropa wie in Griechenland erstreben können.

Das zweite Phänomen, das die Deutsche Schule Athen von mancher anderen Auslandsschule unterscheidet, ist die Tatsache, daß ihr Unterbau ganz schmal ist

(Kindergarten, Klasse 1 bis 6 nur für deutschsprachige Nichtgriechen), während die griechischen Schüler erst vom 7. Schuljahr an für 6 Jahre das Gymnasium besuchen. 2 Jahre sorgfältiger Vorbereitung in deutschen Sprachkursen am Nachmittag gehen während des 5. und 6. Schuljahres voraus, so daß von anfänglich 350 Bewerbern nur die 100 geeignetsten Schüler pro Jahrgang in das Dörpfeld-Gymnasium aufgenommen werden. Damit ist notwendigerweise eine hohe Schulerfolgsquote, die zur Zeit um 90 % der in die Schule eintretenden griechischen Schüler liegt, verbunden. Es gibt also selten Enttäuschungen der in den Schulerfolg gesetzten Erwartungen der Eltern.

Seit 1968 besitzt die Schule einen großartigen Neubau am Nordrande der Stadt, der sich jedoch inzwischen längst als zu klein für die künstlich beschränkte, aber auf der deutschen Seite doch ständig wachsende Schülerzahl erwiesen hat. Mit Hilfe eines eigenen Sportplatzes, einer Turnhalle, eines Lehrschwimmbeckens, einer gesonderten Schulaula und entsprechender Fachräume ist es möglich, auch außerunterrichtliche Bedürfnisse in Form von Arbeitsgemeinschaften, sportlichen und musischen Schulveranstaltungen, Theateraufführungen und Ausstellungen zu befriedigen.

So kommt zu der erstrebten Effektivität der schulischen Arbeit eine Vielzahl an menschlichen und geistigen Begegnungen zwischen den Deutschen und dem Gastland, das seinerseits den deutschen Kollegen eine Fülle von kulturellen Anregungen und die Reize seiner landschaftlichen Schönheit sowie die herzliche Freundschaft seiner Menschen bietet.

Die Deutsche Schule Athen tritt in dem freudigen Bewußtsein, ihrer wissenschaftlich-pädagogischen und völkerverbindenden Aufgabe zu dienen, in das vierte Quartal eines prospektiven vollen Jahrhunderts mit dem Wunsch, daß die Götter Griechenlands ihr weiterhin wohlgesinnt sein und die Völker Europas noch enger in Frieden und Freundschaft zusammenwachsen mögen.

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 16. 11. bis 9. 12. 1971
Schulbesuche in Teheran, Kabul, New Delhi, Bombay und Beirut; 13. 1. bis 20. 1. 1972 Florenz und Genua (Schulleitertagung Italien);
Oberschulrat Diekert vom 30. 11. bis 7. 12. 1971
Schulbesuche in Lagos und Tripolis;
Regierungsdirektor Unger vom 5. 1. bis 11. 2. 1972
Schulbesuche Elfenbeinküste, Togo, Dahomé, Kamerun, Tschad und Uganda;
Oberschulrat Dr. Veuhoff vom 9. 1. bis 16. 1. 1972
Schulbesuche in Athen, Saloniki und Istanbul.
2. In der Zeit vom 24. bis 30. November 1971 hat die Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer in Lima ein Internationales Seminar über den Beitrag der erziehungswissenschaftlichen Forschung für die Erziehungsreform in den Andenländern durchgeführt. Rund 40 Vertreter aus Venezuela, Kolumbien,

Ecuador, Peru, Bolivien und Chile nahmen neben den 10 Vertretern der Bundesrepublik an diesem Seminar teil. Das Ergebnis der Beratungen, die in sehr partnerschaftlichem Geist geführt wurden, war der Vorschlag, eine institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik und den Andenländern einzuleiten. Diese Zusammenarbeit sollte nach einigen Jahren Anlaufzeit zur Gründung eines Andenzentrums führen, in dem die beteiligten Länder gemeinsam arbeiten in den folgenden Bereichen:

Erziehungswissenschaftliche Forschung,
Fortbildung von Lehrerbildnern,
Entwicklung von Lehrmitteln, die für die besondere Situation der Andenländer geeignet sind.

3. **KOMM BITTE! — Deutsch für Kinder**

Der Grundkurs ist Anfang 1972 im Verlag Max Hueber erschienen.

Aufgrund der Ergebnisse der Erprobung wurden in der Endfassung des Grundkurses zahlreiche Änderungen vorgenommen. *Das gilt insbesondere für das Tonband, das neu aufgenommen wurde. Die Sprechgeschwindigkeit wurde ohne Beeinträchtigung der Natürlichkeit deutlich verlangsamt.* Die Zahl der Bilder wurde um zwanzig vermindert. Alle Bilder wurden übersichtlicher gestaltet.

Die ZfA dankt allen, die durch ihre Kritik eine Verbesserung des Kurses ermöglicht haben.

4. Bei der Zentralstelle gingen ein:

Deutsche Schule Djakarta, Schuljahr 1970/71.

Schulauskunftsbogen mit Hinweisen auf die allgemeinen Lebensverhältnisse 1971.

Trans-Kanada Vereinigung der Deutsch-Kanadier: Schulrundbriefe Deutsche Sprachschulen, Jahrgang 1971/XI Ausgabe 9.

DS Lagos Nigeria. Rückblick auf die Entstehung der Schule 1964—1969.

Information Zeitschrift des deutschen Lehrervereins für Süd- und Südwestafrika Nr. 4 Nov. 1971.

Deutsche Schule Paris Schulbericht 1970/71 Frankreich.

Deutsche Schule Istituto Giulia, Mailand/Italien 1968—71.

Deutsche Schule Den Haag 69/71.

Deutsche Schule Hermannsburg: Unsere Schule 1971.

Das Schulfenster Nr. 10/November 1971. Schulzeitung Villa Ballester/V.

Adelina, Buenos Aires/Argentinien.

Deutsche Schule Sevilla/Spanien, Jahresbericht 1970/71.

Deutsche Schule Karibib: Der Sonnenspiegel Nr. 63/November 1971.

5. Die Nr. 9—10/71 der Zeitschrift „Pädagogik und Schule in Ost und West“ enthält folgende für das Auslandsschulwesen interessante Beiträge:

Walter Scheel: Auswärtige Kulturpolitik auf neuen Wegen.

Heyo E. Hamer: Zur Soziologie der Auslandsschule.

Hans Dieter Vogt: Überlegungen zum Strukturwandel einer deutschen Auslandsschule.

Hans-Joachim Fischer: Internationale pädagogische Beziehungen und pädagogische Auslandsarbeit der DDR.

6. Abteilungspräsident Onnen und seine Mitarbeiter bedanken sich bei allen, die ihnen zum Weihnachtsfest und zum Jahreswechsel freundliche Grüße und gute Wünsche geschickt haben. Sie erwidern sie auf das herzlichste. Besondere Freude haben die Kalender ausgelöst, die einige Schulen in sehr ansprechender Weise gestaltet haben.

Persönliche Nachrichten

Präsident Dr. Löffler 89 Jahre

Am 24. März begeht der Ehrenvorsitzende des VdLiA, Professor Dr. Eugen Löffler in Stuttgart, seinen 89. Geburtstag. Die Schriftleitung wünscht dem langjährigen Vorsitzenden des Auslandsschulausschusses der KMK zum 90. Lebensjahr Glück und Segen.

Hinausgegangen:

Asien:

Fittschen, Jürgen, StD	5300 Bonn, Römerweg 21	DS Beirut
Kraus, Hans, StR	8600 Bamberg, Luisenstr. 10	Deutsch-Schweiz. Schule Hongkong

Afrika:

Lucke, Helmut, Dr. StD	2800 Bremen-Oberneuland, Modersohnweg 19	DS Johannesburg
Mehrtens, Günter, RSL	2854 Loxstedt, von Marschalk-Str. 1	HPS Windhoek
Spohr, Volker, OStR	3440 Eschwege, Bismarckstr. 6	do.
Vogt, Heidemarie, L	6500 Mainz, Freiherr-vom-Stein-Str. 21	do.

Amerika:

Walther, Günter, Dr. OStR	1000 Berlin 31, Hektorstr. 15	DS Guatemala-City
Schneider, Günter, OL	7606 Lautenbach, Rüstenbachstr. 4	DS Medellín
Gengenbach, Erich, HL	7941 Heudorf am Bussen	DS Lima-Miraflores
Schulte, Klaus, VL	4290 Bocholt, Karolingerstr. 17	DS Santiago de Chile
Kuhnen, Ilse, VL	5531 Stadtkyll, Auelstr. 10	DS St. Thomas Morus Santiago de Chile
Weiland, Joachim, L	2940 Wilhelmshaven, Auf dem Klei 5	DS Concepción
Stremlau, Kurt, RSKonr	4470 Meppen, Bokeloher Str. 74	DS Osorno
Addicks, Elke, L	2850 Bremerhaven 1, A.-Balzer-Str. 2	DS Temuco
Lindinger, Manfred, StD	7561 Sulzbach, Bergstr. 24	Dt. Pestalozzi-Sch. Buenos Aires
v. Stuckrad, Heinrich, R	3101 Nienhagen, Bahnhofstr. 18	DS Villa Ballester
Küpper, Wilfried, VL	5351 Rövenich, Gartenstr. 9	DS Montevideo
Menter, Dorothea, L	3202 Bad Salzdettfurth, An der Lamme 3	do.
Jungnitz, Gernot, L	6730 Neustadt 19, Enggasse 29	DS Asunción (Paraguay)

Aus aller Welt

Deutschland

Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“

Als „einen nationalen Beitrag für eine internationale Entwicklung“ bezeichnete der Vorsitzende der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ des Deutschen Bundestages, der CDU-Abgeordnete Dr. *Berthold Martin*, die zukünftigen Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik in einem Vortrag vor der Deutsch-Ibero-Amerikanischen Gesellschaft in Frankfurt. Nach Auffassung des Abgeordneten genüge es nicht, die auswärtige Kulturpolitik als deutschen Beitrag zu einer allgemeinen universalistischen Zivilisationspolitik im Interesse des Friedens zu definieren. Das genüge aber nicht, da eine solche Definition die auswärtige Kulturpolitik aus dem Gesamtbereich der auswärtigen Politik ausgliedern würde. Das Ziel müsse vielmehr Integration heißen, es sei notwendig, die auswärtige Kulturpolitik als Element der auswärtigen Politik selbst anzusehen. Obwohl wir uns gegenwärtig in einem Prozeß der Internationalisierung der nationalen Kulturen befänden, könnte dies jedoch nicht mit einer bewußten Entnationalisierung der eigenen Kulturpolitik gleichgesetzt werden.

Die Frage der *deutschen Sprache* und der *deutschen Auslandsschulen* bezeichnete Martin als eine der Hauptfragen, mit denen sich die Kommission befassen müsse. Vier Komplexe stünden dabei im Vordergrund: die Bedürfnisse des Gastlandes, die Schulstruktur, das Lehrpersonal sowie die notwendige Kooperation. In Zukunft sollten nach Ansicht von Dr. Martin die *Bedürfnisse des Gastlandes* in stärkerem Maße als bisher berücksichtigt werden. Das mache auch einen weiteren Schritt in Richtung „Bildungshilfe“ notwendig. Auch sollte die Frage der sozialen Öffnung unter den gewandelten Bedingungen vor allem der Entwicklungsländer neu diskutiert werden. Man müsse mehr Stipendien bereitstellen, um neben den „Privilegierten“ auch Kinder anderer sozialer Schichten in die Schulen aufzunehmen.

Im Hinblick auf die *Schulstruktur* äußerte Martin, daß es „die“ Struktur einer Auslandsschule heute nicht gibt und in Zukunft nicht geben kann. Obwohl es auch in Zukunft die sogenannten Expertenschulen und Kolonieschulen geben müsse, würde der Schwerpunkt einer zukunftsweisenden Konzeption auf der bi-linguae-Schule liegen. Bei den Planungen müßte jedoch stets der enge Zusammenhang zwischen Schüler-Eltern-Zielgruppe, schulischer Zielsetzung, erhofftem Effekt und Förderungsmaßnahmen beachtet werden. In verstärktem Maße solle auch auf vertragliche Absicherungen und gegenseitige Anerkennung der Schulabschlüsse hingewirkt werden.

Überprüft werden müsse auch der Einsatz von deutschen *Lehrern* an den Auslandsschulen. Man komme nicht umhin, in größerem Umfang einheimisches Lehrpersonal heranzuziehen. Martin wandte sich dagegen, eine Reform des deutschen Auslandsschulwesens radikal durchzuführen. Man müsse vielmehr von dem ausgehen, „was heute ist“. Planung und Steuerung müßten sich an bestehenden Einrichtungen orientieren, wobei es selbstverständlich sei, daß nicht jede Schule um ihrer selbst willen weitergeführt werden sollte.

Im Hinblick auf eine Neuorganisation des *Auswärtigen Amtes* stellte Martin fest, daß die Kulturabteilung trotz grundlegender Verschiedenheit des politischen Ansatzes der Methoden und Zielsetzungen ein Teil des Staatssekretariats sei, in dem Wirtschaftsfragen den Vorrang hätten. „In der Tat ist zu fragen, inwieweit eine effektive auswärtige Kulturpolitik betrieben werden kann, solange ein verantwortlicher Staatssekretär fehlt.“

Eine Neuorganisation der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes werde umso dringender, je mehr sie eine Koordinierungs- und Steuerungsfunktion im Gestrüpp der vielfältigen Zuständigkeiten übernehmen müsse. Auf längere Sicht komme man um eine Clearingstelle, die sowohl die Aktivitäten der Ministerien — Auswärtiges Amt, Wissenschaftsministerium, Wirtschafts-

ministerium, Entwicklungshilfeministerium — als auch der Mittlerorganisationen koordiniere, nicht herum. Dies wäre schon deshalb sinnvoll, um Überschneidungen und Doppelparbeit zu vermeiden.

Dabei solle aber nicht in den Fehler eines zu starken Zentralismus verfallen werden. Für die deutsche Position in der Welt sei das Prinzip der Delegation bestimmter Aufgaben an bestimmte Organisationen nicht nur sinnvoll, sondern notwendig — es habe sich in den letzten Jahrzehnten bewährt. Es komme darauf an, einen Mittelweg zwischen zentraler Planung und dezentralisierter Aufgabenerfüllung zu finden. Hierfür müßten Vorschläge erarbeitet werden, die der historischen Entwicklung und einer Ausrichtung der auswärtigen Kulturpolitik in die Zukunft Rechnung tragen müßten.

Daneben müsse von seiten des Auswärtigen Amtes mehr als bisher das Mittel der vertraglichen Regelungen genutzt werden, d. h. eine Intensivierung der bi- und multilateralen Kontakte. Zuwenig würden bislang vor allem die Möglichkeiten im Rahmen der europäischen Institutionen, der Nordatlantischen Gemeinschaft und der Vereinten Nationen genutzt. Und hier initiativ zu werden ist in erster Linie Aufgabe des Auswärtigen Amtes. Auswärtige Kulturpolitik beginnt aber nicht erst außerhalb der bundesrepublikanischen Grenzen, vielmehr beginne sie bei den in der Bundesrepublik lebenden Ausländern: *den Gastarbeitern und Soldaten*. Dieses Problem sei noch völlig ungeklärt.

Die Vorschläge der Enquête-Kommission müßten sich letztlich auch mit der leidigen Finanzfrage beschäftigen. Ein ausgewogenes Konzept nutze wenig, wenn die personellen und finanziellen Mittel fehlten, um das Konzept durchzusetzen.

Der Etat der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes habe sich wohl innerhalb der letzten zwölf Jahre mehr als verfünffacht, und zwar von 61,1 Millionen DM im Jahre 1960 auf 330,9 Millionen DM im Jahre 1971, aber die Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik seien noch schneller gewachsen. Man solle aber nicht vergessen,

daß die Mittel in so hohem Maße zweckgebunden seien, daß eine Manövriermasse praktisch gar nicht zur Verfügung stehe. Aber auf die käme es an, wenn man neue Vorstellungen in die Tat umsetzen wolle. Das Ziel müsse es sein, die auswärtige Kulturpolitik ihrem Rang gemäß finanziell auszustatten. Es müsse eine Aufstockung der Mittel angestrebt werden. Als realistische Zahl nach heutigem Kaufkraftwert bezeichnete Martin etwa 450 bis 500 Millionen DM jährlich. Damit könnte man bestehende Einrichtungen ausbauen und neue Initiativen entwickeln. (akd 3. 12. 71)

Kultusministerkonferenz: 150. Plenarsitzung

Eine noch engere Zusammenarbeit beschlossen die Kultusminister auf ihrer 150. Plenarsitzung am 3. Dezember in München. Die Koordinierungs- und Kooperationsfunktion der Kultusministerkonferenz soll im Bildungsbereich intensiviert werden. Sie betonten, daß das besondere Augenmerk bei der Weiterentwicklung und Erneuerung des Bildungswesens der Verbesserung der Chancengleichheit und der Steigerung des allgemeinen Leistungsniveaus und damit der Förderung des einzelnen entsprechend seiner Bildungsfähigkeit und seiner Bildungswilligkeit gelten solle.

Dafür sei ein breites Spektrum von Maßnahmen erforderlich. Es müsse ein Programm von Prioritäten entwickelt werden, das es gestatte, die notwendigen Reformschritte in Abstimmung mit den gesamtwirtschaftlichen, finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten einzuleiten bzw., soweit schon eingeleitet, fortzuführen. Denn es bestehe kein Zweifel, daß Bildungsreform auch in Zukunft nur in einzelnen Stufen erfolgen könne. Im übrigen sind sich die Kultusminister dessen bewußt, daß noch nicht in allen Fragen der Bildungsreform zwischen den tragenden politischen Kräften in der Bundesrepublik volle Übereinstimmung erzielt worden ist. Daher bedürfe es bei der Realisierung der Reformpolitik zugleich gegenseitiger Rücksichtnahme und Verständigungsbereitschaft.

Als vordringlich für die nächsten Jahre bezeichneten die Kultusminister:

- Ausbau des Elementarbereichs; Modellversuche zur Vorschulernziehung im Elementarbereich und im Primarbereich;
- Reform der Arbeit in der Grundschule mit dem Ziel eines stärker fachlich differenzierten und wissenschaftlich orientierten Unterrichts;
- weitere Annäherung und Abstimmung der Curricula in der Sekundarstufe I, besonders in der Orientierungsstufe; intensivierte und koordinierte Auswertung der Versuche mit Gesamtschulen und Ganztagschulen; Neuordnung der Abschlüsse der Sekundarstufe I;
- schrittweise Einführung eines 10. Schuljahres für alle, ggf. als Berufsgrundschuljahr;
- Verwirklichung der Reform der gymnasialen Oberstufe; verstärkte Abstimmung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Sekundarstufe II;
- Neuordnung des beruflichen Schulwesens;
- Ausbau des Sonderschulwesens;
- verstärkte Durchlässigkeit und Zuordnung der Ausbildungswege im tertiären Bereich, Entwicklung und Erprobung von Gesamthochschulmodellen;
- Ausbau der Weiterbildung und Einbau in das allgemeine Bildungssystem;
- Überprüfung der Curricula auf allen Ebenen des Bildungswesens; Verstärkung der Bildungsforschung im allgemeinen und der Curriculumforschung im besonderen;
- Reform der Lehrerbildung;
- verstärkte Förderung des Schulsports.

Die Kultusministerkonferenz hat auch neue Grundsätze zum Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer verabschiedet. Grundsatz des Beschlusses ist, die ausländischen Kinder, wie die einheimischen Kinder auch, zu Bildungsabschlüssen zu führen. Darüber hinaus müßten Voraussetzungen geschaffen werden, daß diese Kinder bei einer Rückkehr in die Heimatländer das notwendige Wissen hätten, um den Schulbesuch oder die Berufsausbildung auch dort fortsetzen zu können. Daher sollte in den deutschen Schulen auch Un-

terricht in der Heimatsprache angeboten werden. Der Unterricht sollte von ausländischen Lehrern gegeben werden, die nach Möglichkeit für einen längeren Zeitraum verpflichtet werden sollten.

Alle Gesetze, Verordnungen und Bestimmungen des Bundes und der Länder über schulärztliche Betreuung, Unfall- und Haftpflichtversicherung, Berufsberatung, Lernmittel, Schülerbeförderung, Erziehungs- und Ausbildungsbeihilfen und sonstige Fürsorgemaßnahmen sollen nach Ansicht der KMK auch auf die ausländischen Kinder Anwendung finden. Auch die Regelungen über die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten bei der Gestaltung des Schulwesens sollen für die ausländischen Erziehungsberechtigten gelten. Der Anteil der ausländischen Schüler in einer Klasse soll ein Fünftel nicht übersteigen. Die KMK empfiehlt für die Aufnahme und Eingliederung der ausländischen Kinder die Einrichtung von Vorbereitungsklassen. Ferner werden Intensivkurse und Hausaufgabenhilfe angeregt.

Weiter verabschiedete die KMK *Empfehlungen zur Eingliederung von deutschen Übersiedlern in Schule und Berufsausbildung*. Sie erstrecken sich vordringlich auf ein ausreichendes Angebot von Deutschunterricht, auf die Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Bildungsnachweisen und auf Möglichkeiten, begonnene Bildungsgänge in der Bundesrepublik zum Abschluß zu bringen. Dabei wird die individuelle Beratung der Übersiedler bei der Orientierung über Bildungsmöglichkeiten und bei der Wahl von Bildungswegen besonders unterstrichen.

In einer zweiten *Empfehlung zum öffentlichen Bibliothekswesen* sprach sich die KMK für den Ausbau eines leistungsfähigen Bibliothekswesens aus. Alle Bibliotheken sollen in einem solchen System ohne Rücksicht auf verschiedene Träger oder besondere Aufgaben zusammenwirken. Es soll dabei sichergestellt werden, daß der Buchbestand einer jeden Standbibliothek mindestens 10 000 beträgt. Innerhalb eines überregionalen Bibliothekssystems oder in Ballungsräumen soll eine Zahl von 2 Bänden je Einwohner zugrundegelegt werden.

Fahrbibliotheken sollen besonders gefördert werden, um die dünner besiedelten Gebiete und die Randzonen der Ballungsräume ausreichend zu versorgen. Ebenso soll der Ausbau von Schulbibliotheken verstärkt gefördert und diese in das System der öffentlichen Büchereien einbezogen werden.

Die Arbeitsweise der Büchereien sollte nach Ansicht der KMK durch moderne technische Hilfsmittel wie Datenverarbeitung und Fernschreiber rationalisiert werden. Außerdem sollen die Bibliotheken mit audio-visuellen Materialien ausgestattet werden. Die KMK regt an, für die Planung des Ausbaus des Bibliothekssystems auf Landesebene Bibliotheksentwicklungspläne einschließlich entsprechender Finanzierungspläne aufzustellen. Ergänzende Empfehlungen der KMK sollen noch für den Bau und die Einrichtung von Bibliotheken, die Zusammenarbeit von Schulbibliothek und öffentlicher Bibliothek und die Arbeit mit audio-visuellen Medien ausgearbeitet werden.

Für das Jahr 1972 wurde folgendes Präsidium gewählt: Präsident: Senator Reinhard Philipp (Hamburg), 1. Vizepräsident: Senator Moritz Thape (Bremen), 2. Vizepräsident: Staatsminister Professor Dr. Hans Maier (Bayern). (akd 16. 12. 71)

Deutscher Jugendbuchpreis 1971

Der Deutsche Jugendbuchpreis wurde zum 16. Mal vergeben. Der Arbeitskreis für Jugendliteratur, mit allen Arbeiten für den Preis beauftragt, hatte nach Nürnberg eingeladen, wo nach der Begrüßung der auswärtigen Gäste durch Vertreter der Stadt im Altstadtmuseum „Fembo-Haus“ am Abend des 5. November in der Stadtbücherei eine Jugendbuchausstellung eröffnet wurde. Prof. Dr. Maier, der Vorsitzende des Arbeitskreises, leitete ein Podiumsgespräch, in dem sich Preisträger, Verleger und Juroren Fragen des vorwiegend studentischen Auditoriums stellten. Am 6. November übergab Frau Käte Stobel, Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit, im Rahmen einer „Festlichen Stunde für die Jugend“ im Kleinen Saal der Meistersingerhalle den Preis-

trägern die Auszeichnungen, nachdem zuvor Prof. Dr. Maier die Preisbücher vorgestellt und kurz gewürdigt hatte. Nach Nürnberg waren gekommen: Iela Mari („Der Apfel und der Schmetterling“) aus Mailand, Renée Nebelhay und Walter Schmögner („Mrs. Beestons Tierklinik“) aus Wien, der tschechische Autor Ludek Pesek („Die Erde ist nah“) aus der Schweiz, der Marburger Oberbürgermeister Hanno Drechsler und der Gießener Dozent Dr. Franz Neumann („Gesellschaft und Staat“). Für Reiner Kunze („Der Löwe Leopold“) aus Greiz in Thüringen und den Übersetzer Adolf Langer aus Prag, die der Einladung nach Nürnberg nicht folgen konnten, nahmen die Vertreter ihrer Verlage die Auszeichnung entgegen. In ihrer Ansprache bedauerte Frau Minister Stobel den auffallend geringen Anteil der Jugendliteratur an der Gesamtproduktion der bundesdeutschen Verlage und hob die wichtige Funktion des Jugendbuches für die zukunftsorientierte Bildungspolitik hervor. Sie fand kritische Worte für das prämierte Sachbuch „Gesellschaft und Staat. Ein Lexikon der Politik“, mit dessen Inhalt sie sich nicht völlig identifizieren könne, betonte aber ausdrücklich, daß die Unabhängigkeit der Jury für sie selbstverständlich sei, deren Entscheidung sie damit bestätigte.

Konzertreise der Privatschule Karibib

In den ersten Wochen dieses Quartals ging unser Chor mit den Instrumentalgruppen und einer Zeichenausstellung auf Konzertreise. Unter der bewährten Leitung von Herrn Stunkat hatten die Schüler bereits im 2. und 3. Quartal fleißig für das zweistündige Programm geübt, das auch am Festabend des Basars dargeboten wurde. Jetzt galt es für die Jungen und Mädchen, auch einmal außerhalb der Schule in einer fremden Stadt, in einem größeren, manchmal auch kleineren Saal auf ungewohnter Bühne vor einem größtenteils unbekannten Publikum zu singen und zu musizieren.

Das Programm umfaßte drei Teile:

- I. Die Kantate „Till Eulenspiegel“ von Günther Kretzschmar, die durch an die Leinwand projizierte Kinderzeichnungen illustriert wurde,

- II. Volkstänze der Seminaristinnen,
- III. Chor- und Instrumentalsätze alter und neuer deutscher Lieder.

Die Reise wurde mit unserem Schulbus und Anhänger, in dem die Küchen- und Verpflegungsausrüstung verstaut wurde, dem altbewährten „Knüppel-Brami“, der auch die Bühnenausstattung zu tragen hatte, dem großen, von Herrn Herbig gesteuerten „Schülertransportschiff“, dem schnellen, mit Musikinstrumenten und einigen Instrumentalisten vollgestopften Anderthalbtonner von Herrn Klink und zeitweise auch mit LKWs von Herrn Rodenwaldt und Herrn Teetz vom 8.—21. Oktober durchgeführt und ging nach Omaruru, Otjiwarongo, Tsumeb, Otavi und nach Swakopmund.

Vor der Veranstaltung und in der Pause standen viele Besucher interessiert vor der Zeichenausstellung und studierten die verschiedenen graphischen und malerischen Lösungen, Thementauffassungen und Darstellungen, Techniken und Gestaltungsstrukturen in den altersbedingten Entwicklungsstufen der Schüler.

Durch sorgfältige Auswahl und abwechslungsreiche Anordnung der Schülerzeichnungen sorgte Herr Herzig für eine ausgewogene, aber auch spannungsreiche Ausstellung.

Für 86 Schüler und 13 Erwachsene war die Konzertreise ein umfangreiches Unternehmen mit einem vielseitigen Programm, denn es war zugleich eine Lehrfahrt mit Besichtigungen der Minenanlagen in Tsumeb, der Ionosphären-Station des Max-Planck-Instituts, des Otjikoto-Sees und des Otavi-Quellflusses. Viele Schüler führte diese Fahrt erstmalig in den Norden Südwestafrikas und wurde so für sie zu einem eindrucksvollen und nachhaltigen Erlebnis. Diese Reise trug auch wesentlich mit dazu bei, gegenseitige Rücksichtnahme zu üben und den Gemeinschaftssinn zu entwickeln sowie die durch den großen Lehrerwechsel im vorigen Jahr entstandene Unruhe bei den Schülern auszugleichen und für eine verständnisbereite und zielstrebigere Arbeit in der Schule zu sorgen. — Für die in Karibib zurückgebliebenen Schüler ging der Unterricht in voller Stundenzahl weiter.

In den oberen Klassen mußten Kombinationen in Klassengröße vorgenommen werden, während bei den mittleren und unteren Jahrgängen durch Vertretungen der Unterricht planmäßig stattfinden konnte.

Durch eine Orientierungsfahrt und dank des großartigen Einsatzes vieler Helfer in den einzelnen Städten waren die Vorbereitungen für unsere Veranstaltungen so gut getroffen worden, daß wir auch mit unserer großen Teilnehmerzahl das Programm reibungslos durchführen konnten. Die gute Disziplin und die Einsatzfreude unserer Schüler sowie die unermüdlige und verständnisvolle Zusammenarbeit der Kollegen und der Familie Herbig gewährleisteten einen vollen Erfolg der gesamten Konzertreise.

(„Der Sonnenspiegel“ Nr. 63, November 1971)

Deutsche Schule Kapstadt

Im Schuljahr 1971 hat die DSK ihre gegenwärtig angemessene Gestalt gefunden und reicht mit zwei teilweise differenzierten Zweigen hinauf bis Std. VIII. Die Oberstufe soll weiterhin einzügig bleiben, wird aber in Zukunft an Schülerzahl wachsen. Die Zielvorstellungen der vergangenen Jahre haben sich damit sowohl bezüglich der äußeren Form als auch der inneren Differenzierung erfüllt.

Noch einmal wuchs die Zahl der Schüler durch das Hinzukommen einer Klasse deutlich auf etwa 540 an, während wir in den nächsten Jahren durch das Heranwachsen der stärkeren unteren Klassen nur eine allmähliche Zunahme erwarten. Welchen Vorzug bringt eine Schulgemeinde dieser mittleren Größe! Wo kann man, denkt man an die Gesamtschulkomplexe europäischer Länder, die ganze Schülerschaft noch versammeln und sie eindringlich und ungestört ansprechen; wo noch als Schulleiter jedes Gesicht und die meisten Namen seiner Jungen und Mädchen kennen und wo den Zuruf eines Dreikäsehochs auf dem Flur „Ich weiß, wer du bist“ mit der gleichen Sicherheit beantworten? In dieser überschaubaren Gestalt und in den niedrigen Klassenfrequenzen der Mittel- und Oberstufe liegt die pädagogische Chance un-

serer Schule, die es zu nutzen gilt und die von einem qualifizierten und einsatzfreudigen Kollegium erkannt wird. In der Belebung der Unterrichtsmethodik und in dem Hinführen des Schülers zu größerer Selbsttätigkeit und ungezwungenem Urteil glaube ich an der Schule sichtbare Fortschritte zu erkennen. In der Musik hat die Schule dank systematischer Aufbauarbeit des Musiklehrers einen hohen Stand erreicht, der in dem Abschneiden unseres Chors beim Singwettbewerb des Republikfestes Ausdruck und Anerkennung fand. Im Sport wird solide Arbeit geleistet, doch bleiben unsere Leistungen wegen unserer schwachen Mittel- und Oberstufe und fehlenden Sportanlagen bei Vergleichskämpfen größtenteils bescheiden. Der Fußball hat einen bisher erfolgreichen Anlauf genommen. Die Begeisterung ist groß; hoffen wir, daß sie anhält.

Daß es um den Geist der Schule nicht schlecht bestellt sein kann, zeigt die Meinung einer starken Mehrheit der urteilsfähigen Schülerschaft, die unserer Anstalt gegenüber anderen den Vorzug gibt und klarer als vermutbar erkennt, worin das Besondere unseres Weges liegt. Klagte ich im letzten Jahresbericht über eine Krise im Selbstverständnis der Präfekten, so scheinen diese dank den Bemühungen mehrerer Lehrer neuen Boden unter den Füßen zu spüren. Zudem ermöglichen die größeren Oberklassen nunmehr eine geeignetere Auswahl.

Kommen wir zur Matrikklassse. Mit fortschrittlichen Unterrichtsmethoden hat deren

Examensergebnis zunächst gar nichts zu tun. Bei der Auflockerung der Oberstufe sind uns die Hände durch vorgeschriebenen Inhalt und Umfang des Stoffes gebunden. Hier muß mit einem lauen Kompromiß das Examensergebnis auf herkömmliche Weise sauer erarbeitet werden. Saßen wir mit unserem Matrik 1969 im Wellental und wurden kräftig naß, so beglückte uns 1970 die ungehinderte Sicht auf einem Wellenkamm: Indem alle Kandidaten das Matriculation Certificate erhielten, wurde es eines der besten Matrik-Examen der Schule und aller Privatschulen Kapstadts.

Die räumliche Bedrängnis der Schule hat ihren Höhepunkt erreicht. Freudig erwarten wir die Vollendung des Neubaus, der nicht nur eine saubere, moderne Unterbringung vieler Schüler, sondern durch seine Fachräume auch einen anschaulichen, intensiveren Unterricht erwarten läßt. Dankbar soll hier die enge Zusammenarbeit mit dem Bauausschuß des Vorstandes erwähnt werden, der die Wünsche der Pädagogen so weit wie möglich zu berücksichtigen versuchte. Wie der Schulalltag in dem gesamten Schulkomplex ab 1972 organisiert werden soll, wird neu überdacht werden müssen. Angesichts der zerstreuten Hanglage und der gestiegenen Schülerzahl wünscht sich der Schulleiter die Hilfe der Technik in Form einer Sammel sprechanlage schnell herbei.

(Schulzeitung der Deutschen Schule Kapstadt 1971)

Buchbesprechungen

Gerhard-Otfried Müller: Lehrbuch der angewandten Chemie. Bd. II: Chemisch-mathematische Übungen. S. Hirzel Verlag, Leipzig 1970. 426 S., 25 Abb. und 55 Tabellen, 16,7 cm × 24 cm, Ln. M 22,—.

Das vorliegende Buch ist nicht nur für den im Gebiete der angewandten Chemie Tätigen von Bedeutung, sondern für jeden, der sich allgemein mit Chemie befaßt. So

gehört es als notwendige Ergänzung zu anderen Lehrbüchern in die Hand des Chemielehrers, der in der Oberstufe einen auf moderne Anforderungen zugeschnittenen Unterricht erteilt. Aber auch der Fachlehrer für Physik wird vieles finden, was er in der Oberstufe verwenden kann. Behandelt werden Gebiete der allgemeinen Chemie (z. B. chemische Bindung, chemische Reaktionen, Massenwirkungsgesetz), mit Vorrang aber

solche der physikalischen Chemie (Zweistoffsysteme, Elektrochemie, Thermochemie u. a.). Jeder Abschnitt beginnt mit einer knappen, aber gut durchdachten theoretischen Einführung, dann folgen Übungen, die eine geschickte Vorbereitung zu den insgesamt 653 Aufgaben aus 51 Teilgebieten darstellen. In den Übungen werden oft recht anspruchsvolle Aufgaben unter genauer Darlegung ihres Lösungsganges behandelt, womit zugleich eine Erweiterung und Vertiefung des vorher besprochenen Stoffes verbunden ist. Innerhalb eines Teilgebietes steigert sich die Schwierigkeit von Übung zu Übung bzw. von Aufgabe zu Aufgabe. Zu diesen findet man auf den letzten 50 Seiten die Ergebnisse und in schwierigeren Fällen auch Hinweise und Anleitungen. Die Fülle der Aufgaben beinhaltet eine Menge von Anregungen für den Unterricht, kann aber auch zur Selbstkontrolle und eigenen Weiterbildung benutzt werden. Der Verf. hat es bei dem Umfang des Stoffes geschickt verstanden, sich auf das für den Chemiker Wichtige zu beschränken. Dennoch werden die neuesten Ergebnisse und Ansichten berücksichtigt, wie auch sonst seltener behandelte Gebiete, etwa das der Photochemie, nicht zu kurz kommen. Die zahlreichen Daten in den gut ausgewählten Tabellen bedeuten eine wertvolle Ergänzung zum Text.

F. Bock

Hans Mothes / Rolf Oberliesen: Physik I und Technik in Unterrichtsbeispielen. 5., erweit. Aufl. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1970. 192 S. m. 92 Abb., DIN A 5, kart. DM 12,80.

Hans Mothes / Dietmar Jakubzik: Physik II in Unterrichtsbeispielen. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1970. 129 S. m. 58 Abb., DIN A 5, kart. DM 10,80.

Die im gleichen Verlag bisher erschienene „Naturlehre in Unterrichtsbeispielen“ wird jetzt wesentlich erweitert und erscheint in mehreren Bänden, von denen die beiden genannten vorliegen. Dabei enthält der 1. Band eine Einführung in die Elektrizitätslehre und den Elektromagnetismus, einen Abschnitt über Anwendungen des Elektromagnetismus, eine Einführung in die Wärmelehre und ein Kapitel über Technik

im Physikunterricht. Die 6 Teile des zweiten Bandes handeln von der Kraft, vom Druck, vom Schwimmen, vom Luftdruck, vom Schall und vom Licht. Beide Bände enthalten ein Personen- und Sachverzeichnis, der zweite außerdem ein Literaturverzeichnis. Auf der These fußend, daß ein Kind wirkliche Naturerkenntnis nur gewinnt, wenn es selbst experimentiert, sind in diesen Bändchen eine Menge einfacher Versuche zusammengestellt, die zum Verständnis der verschiedenen Teilgebiete beitragen. Die Versuche sind zum größten Teil mit einfachsten Mitteln und von den Kindern selbst auszuführen. Es handelt sich aber nicht nur um Versuchsbeschreibungen oder -anleitungen. Obwohl in der Du-Form geschrieben, wenden sich die Büchlein an den Lehrer der Hauptschulen, um ihm an diesen Beispielen zu zeigen, wie er, ausgehend von den kindlichen Erfahrungen aus dem täglichen Leben, die Schüler auf das zugrundeliegende Problem aufmerksam machen, einen zweckentsprechenden Versuch vorbereiten und mit dessen Hilfe das Problem lösen kann. Sie werden vor allem denjenigen Lehrern Anregungen geben können und eine wertvolle Hilfe sein, die noch nicht über langjährige Unterrichtserfahrungen in diesem Gebiet verfügen.

H. Lechner

J. E. Spice: Chemische Bindung und Struktur. Aus d. Engl. von E. Hoyer. Verlag Vieweg, Braunschweig 1971. VIII, 307 S. m. 133 Abb., 21 Taf. u. 26 Tab., geb. DM 37,50 (Bestellnr. 3544).

Der mit der klassischen Chemie vertraute Lehrer der Gymnasialoberstufe wird diese Neuerscheinung sehr begrüßen. Denn mit dem Übergang zum Studienkolleg löst ein modernes Curriculum mit neuen Lernzielen und Lernmethoden die alte Stoffchemie samt ihrer Fachdidaktik ab. Kein anderes Kapitel der allgemeinen Chemie wird im Rahmen dieser Neuorientierung mehr an Bedeutung gewinnen als die Betrachtung der atomaren und molekularen Strukturen und Kräfte. In diesen Problemkreis führt das vorliegende Werk in zwar knapper, jedoch ganz vorzüglicher Weise ein. Der Stoff ist weitgehend qualitativ dargestellt; mathematische Kenntnisse und Fähigkeiten wer-

den nicht übermäßig strapaziert. 67 Aufgaben am Schluß (einschließlich numerischer Lösungen) regen zum intensiven Nachdenken an und ermöglichen eine Erfolgskontrolle. Ausgehend von der Quantentheorie und Wellenmechanik, werden die Elektronenzustände in den Atomen beschrieben. Die Orbitaltheorie dient sodann der Erklärung struktureller Phänomene: der elektrovalenten und kovalenten Bindung, der Elektronenverteilung in symmetrischen und polar gebauten Molekülen. Grenzen werden deutlich aufgezeigt und diskutiert. Klare Skizzen und Farbfotos von Atommodellen veranschaulichen die raumgeometrischen Relationen. Es folgen exakte Informationen über Hybridorbitale in Metallkomplexen und über den Zusammenhang zwischen Elektronenstruktur und chemischer Reaktivität. Eine Analyse der Kristallstrukturen führt zu der Schlußfolgerung, daß eine klare Trennung von physikalischen und chemischen Kriterien zur Beschreibung der Materie nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Erfreulicherweise sind auch die wichtigsten Verfahren zur Strukturermittlung dargestellt, besonders Beugungsmethoden und spektroskopische Techniken. Das vorliegende Werk ist eine ausgezeichnete Ergänzung der Schul- und Lehrbücher und eine moderne, reichhaltige und tiefgründige Informationsquelle für den Schulpraktiker. A. Riedl

Stig Andersson / Ido Leden: Grundfragen der Chemie. Übersetzt aus dem Schwedischen, bearb. von Richard Helfrich (Westermann Reihe „Lernen durch Üben“). Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1970. 197 S., zahlr. Abb., br. DM 16,80 (Bestellnr. 202505).

Zunächst ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis in der Reihenfolge der Kapitel: Materie und Energie; Bau der Atome; Atommassen; Chemische Bindung; Aggregatzustände; Homogene und heterogene Mischungen; Stöchiometrie; Niederschlagsreaktionen; Oxydation und Reduktion; Thermochemie; Gasgesetze; Die Geschwindigkeit der chemischen Reaktion; Chemisches Gleichgewicht; Säuren und Basen; Chemische Bindung (erweiterter Kurs). Der

deutsche Bearbeiter nennt die Aufgabe des Buches: „Die Vermittlung der physikalisch-chemischen Grundlagen, die zum Verständnis der Chemie unerläßlich sind; ein Buch, das sich hervorragend zum Selbststudium eignet“. Einsatzbereich: Berufsaufbauschulen, Technische Gymnasien, Fachoberschulen u. ä. Das Buch läßt sich kurz als eine Art Repetitorium mit herausgehobenen Merksätzen und Übungsaufgaben am Ende der Kapitel kennzeichnen. Experimente sind nur schematisch angedeutet. Das Buch ist zwar ein interessanter Versuch, wird aber sicher Skepsis hervorrufen. Die Sprache (ist es die Übersetzung?) wirkt holprig, und manche Merksätze und Wortschöpfungen finden nicht den Beifall des Rezensenten (Atomionen; oder „Die Oxydationszahl ist ein Hilfsmittel für die Buchführung der Elektronen“ u. a.). Druck und Ausstattung des Bändchens sind vorbildlich, auch der gut gelungene Zweifarbendruck. N. Herrmann

Alfred Kurtz / Gerhard Lepiorz: English for the New Men. Ein Lesebuch für Fachoberschulen, Technische Oberschulen, Technische Gymnasien und Fachhochschulen. Hueber-Holzmann Pädagogischer Verlag, München 1971. 205 S., zahlr. Abb., mit Anmerkungen, kart. DM 12,— (Bestellnr. 2809).

Der schmale, preiswerte Band enthält eine wohltdosierte und sorgsam durchdachte Auswahl von modernen engl. Texten zu folgenden Gebieten: Familie (mit Betonung des beruflichen Alltags und hauswirtschaftlicher Fragen); Technik (von gestern und heute vor dem Hintergrund des aktuellen Funktionsablaufs der britischen Demokratie); die Sprache technisch-wirtschaftlicher Fachbücher und journalistischer Artikel zu diesen Bereichen (Physik, Chemie und Weltverkehr bis hin zu N. Armstrongs Mondlandung 1969). Sämtliche Lesestücke sind angelsächsischen Quellen jüngsten Datums entnommen und in einem 25 Seiten umfassenden Anhang durchgehend und verläßlich kommentiert. 13 Photos, 3 Zeichnungen und zahlreiche Tabellen erhellen den Text. Die Abschnitte sind so ausgesucht, daß sie sowohl die berufsbildende Spezialaufgabe hervorragend meistern wie auch dem

Bedürfnis nach Auflockerung durch vernünftige Unterhaltung (Limericks usw.) entgegenkommen. Das Buch vermittelt an einer Fülle von Material (z. B. Navigationskunde, industrielle Verwendung von Radioisotopen, Werkzeugtechnik) den Grundstock von fachbezogenen Ausdrücken, ohne ein Fachbuch zu sein. Der Englischlehrer an den im Titel genannten Berufsschulen und auf der Oberstufe der math.-naturwiss. Züge der allgemeinbildenden Gymnasien wird sich glücklich schätzen, hier endlich ein Buch gefunden zu haben, das — wirtschaftlich gesprochen — in eine echte Marktlücke hineinstößt. Es zwingt ihn nicht in ein Korsett von Pflichtlektionen und erlaubt ihm, dem Kenntnisstand seiner Klassen Rechnung zu tragen. Wir sind überzeugt, daß die Neuerscheinung viele Auflagen erleben wird.

H. Sewing

Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden.
F. A. Brockhaus, Wiesbaden 1966 ff.
Band 13: MOT—OSS, 847 S. mit 32 S. farb. Tafeln und 24 S. bunten Stadtplänen (München, Neapel, New York, Nürnberg, Oslo) und Karten (Niederlande, Nordamerika, Nordpolargebiet, Preußen). Hld. DM 89,—.

Seit Ende Oktober 1971 kann der Benutzer der Brockhaus Enzyklopädie im 13. Band lesen und nachschlagen. Was zwischen dem schwedischen Motala und dem hessischen Ministerpräsidenten Albert Osswald an längeren Artikeln und zahllosen Kurzinformationen geboten wird, dürfte erneut seine berechtigten Erwartungen erfüllen und ihn veranlassen, den Band die fünf Monate bis zum Erscheinen des 14. griffnahe auf dem Schreibtisch zu halten. Da locken die ausführlich behandelten Stichwörter wie Niederlande (39 Spalten), Nordamerika (28), Norwegen (25), Nordrhein-Westfalen (13), Niedersachsen (12), Musik usw. (31) ebenso wie die abgestuft knappen (5 bis 1 Sp.) Biographien Napoleons I., Mozarts, Nietzsches, Mussolinis, Newtons, Novalis', M. Opitz', Origenes', Nassers, Ortega y Gassets, Carl von Ossietzky's. Die 15 Spalten „Nationalsozialismus“ sind sachlich und noch erschütternd genug. 26mal ist Neustadt vertreten, 50mal der einfache

Name Müller. Vieles überrascht: BRD und DDR beziehen sogar ihre Höhen auf verschiedene Pegel (DDR: Ostseepiegel von Kronstadt). Wieder bestehen die Farbtafeln: Muscheln, Nahrungsmittel, Naturschutz (4), Nerven, Niere, Naive Malerei, Niederländische Kunst (7), Nordamerika (5), Nordamerik. Kulturen, Nordamerik. Kunst (2), Obst (3), Orchideen (2), Orden und Ehrenzeichen (2), Ohr. Wer Aktualität an Daten und Fakten mißt, wird auch im 13. Band, der Mitte 1971 redaktionell abgeschlossen werden mußte, winzige Lücken entdecken, aber wer das Lexikon als unausschöpfbares Bildungsreservoir recht versteht, hält sich an die darin gespeicherten festen Bestände menschlichen Wissens und Denkens und verläßt sich bei jüngsten Geschehnissen auf sein Gedächtnis als Zeitungsleser.

G. Scholz

Hermann Schub: 2000 Wörter und was man damit machen kann. Ein Arbeitsheft für den Deutschunterricht. Max Hueber Verlag, München 1971. 89 S. mit 4 Karten, kart. DM 9,— (Hueber-Nr. 1124). — Dazu **Lehrerheft**. 62 S., kart. DM 4,— (2.1124).

Beim ersten Durchblättern des Arbeitsheftes mögen uns die 2222 Verben, Adjektive und Substantive etwas hilflos anschauen. Wohlgeordnet in Sinnzusammenhängen (essen, trinken — waschen bis anziehen / Farbe — Menge — Gemüt, Charakter / Körper — Wetter — Verkehr usw.), versehen mit Zeichen und knappen Hinweisen über Formbesonderheiten, gewinnen sie Leben: sprechen, gesprochen sprach (über mich, • von mir, • mit mir) du/er -i- / lustig ↔ traurig, froh / Nordwind, -e, Sturm, „e. Die begleitenden Einlegekarten zeigen in Übersicht Deklinations- und Konjugationsformen. Über die Benützung gibt das zugehörige Lehrerheft Aufschluß. Davon ausgehend, daß „gesprochene Sprache Ziel und Mittel des Fremdsprachenunterrichts ist“, erfahrungsgemäß aber das fließende und richtige, namentlich spontane Sprechen meist zu kurz kommt, entwickelt der Verfasser seine Vorstellungen und erläutert die möglichen Arbeitstechniken an praktischen Beispielen. Aus den Wortlisten

baut der Lehrer seine Übungen auf, frei in Auswahl und Gestaltung, nur verpflichtet dem Leistungsstand der Klasse und der Natur der angezielten grammatikalischen Schwierigkeiten. Naheliegende Alltagssituationen oder auch Lesetexte geben den Rahmen. Hauptform ist der Dialog, in dem Gruß, Wunsch, Dank und Aufforderung mit veränderlich zu gestaltenden Fragen und Antworten zusammenwirken und in dem — auch in Wechsel und Nachahmung von Wortton und Satzmelodie — Glieder und Formen als Elemente der Sprachstruktur erkennbar und beherrschbar werden. — Geschickte Ausnutzung, Lebendigkeit und Maßhaltung in den Einzelübungen machen das für das 3. bis 10. Schuljahr neben jedem Lehrbuch verwendbare Arbeitsheft geeignet, seinen beabsichtigten produktiven Beitrag zum deutschen Sprachunterricht zu leisten.

J. Krull

Heinz Griesbach: Deutsch für Fortgeschrittene. Moderne Welt 2. Sachtexte mit Übungen. Max Hueber Verlag, München 1971. 133 S., kart. DM 8,— (Hueber-Nr. 1135).

Dieses Text- und Übungsbuch gehört in den Rahmen des in 10/71 besprochenen Unterrichtswerks „Deutsch für Fortgeschrittene“, das neben Proben moderner Literatur, Fach- und allgemein interessierenden Sachtexten die „Deutsche Grammatik im Überblick“ und besondere Sprach- und Sprechübungshefte bereitstellt bzw. vorsieht. „Moderne Welt 2“ führt die Sachtexte des Vorgängers „Moderne Welt 1“ fort. Es bringt wieder zeitnahe Themen, die geeignet sind, eine aufgeschlossene, lernbereite Leserschaft zu gewinnen, zu informieren und sprachlich zu fördern, u. a.: Friedensforschung (Rede des Bundespräsidenten Heinenmann 1969). — Südd. Zeitung: Demokratische Verantwortung anstatt Indifferenz oder Revolte; Autobahn, ein gefährlicher Weg; Wörterbücher aus dem Computer. — Westermanns Monatsmagazin: Warnung an Kunstfreunde; Der Trick mit der Aufwertung; Satellitenfotos für neue Erdkarten. — Epoca: Das Meer als Eiweißlieferant. — Signal-Verlag: Die neue Architektur. — Der im Erlernen des Deutschen weiter Fortge-

schriftene erhält Einblick in zum Teil verzwickte Sachverhalte. Ihr Inhalt soll — neben der Sinnbestimmung — zu Stellungnahme und unterrichtlichem Meinungsaustausch anregen und damit das Gespräch in der fremden Sprache schmackhafter und flüssiger machen. Dazu sind auch Verständnis und Gebrauch eines modernen Wortschatzes und weniger geläufiger Ausdrucksformen nötig: Selbstwählförderdienst, Mindestgesprächsdauer, Großcontainerverkehr, Exportboom, Fremdenverkehrswirtschaft, Kunstuntersuchungslabor, Kraftfahrzeughaftpflichtversicherung, Rückkoppelungseffekt, Politischer Provinzialismus u. a. m. — Lernhilfe bietet der Verfasser durch Arbeitsvorschläge, Anweisungen, Gesprächs- und Formveränderungsmuster, die den einzelnen mit Zeilennummern versehenen Sachkapiteln beigegeben sind. — Wie die übrigen zugehörigen Teile des o. g. Rahmenwerkes wird das vorliegende Buch vor allem dort begrüßt werden, wo Schulformen und fremdsprachliche Lehrziele eine entsprechende Auswahl und Angleichung der Unterrichtshilfen notwendig oder erwünscht erscheinen lassen.

J. Krull

Dora Schulz / Heinz Griesbach / Morten Lund: Auf deutsch, bitte! Band 1. Übungsheft von Morten Lund und Palle Heinsen. 1970. 96 S., kart. DM 6,— (Hueber-Nr. 3.1110). — **Sprechübungen zu Band 1.** 1969. 88 S., kart. DM 5,— (Nr. 7.1110). — **Schlüssel zum Übungsheft.** O. J. (1970), 20 S., geh. DM 2,— (Nr. 15.1110). — **Lehrerheft.** 1970. 46 S., kart. DM 4,— (Nr. 2.1110). Max Hueber Verlag, München.

In 7—8/70 wurde auf Band 1 des neuen Unterrichtswerkes „Auf deutsch, bitte!“ empfehlend hingewiesen. Nun ist dieser Grundlehrgang durch ein Lehrerheft, ein Übungsheft, einen Schlüssel zum Übungsheft und durch ein Heft Sprachübungen (im handlichen Kleinformat) ergänzt worden. — Das Lehrerheft will dem Unterrichtenden die Vorbereitungsarbeiten erleichtern, ihn daran erinnern, daß und warum bei diesem Kurs das Hauptgewicht auf der gesprochenen Sprache liegt und wie er die Arbeit mit den ihm zur Verfügung gestellten Hilfsmitteln

zu erhöhter didaktischer Flexibilität steigern kann, um damit ein hohes Maß an Schüleraktivität zu erreichen. — Das vorliegende Übungsheft ermöglicht die schriftliche Fixierung der Aussagen und Antworten und ist durch Frage- und Antwortspiele, durch Rätsel und Bildergeschichten abwechslungsreich gestaltet. Die Kladde fällt weg, es wird direkt ins Übungsheft geschrieben. — Der Schlüssel zum Übungsheft erleichtert die Lehrerarbeit durch Schülerelbstkontrolle. — Da aber das Hauptgewicht des Kurses auf der gesprochenen Sprache liegen soll, unterstützt das Heft mit den Sprachübungen das mündliche Einschleifen der bisher erlernten Sprache, wobei an die Stelle der Regel die Paradigmenform tritt. — Als zusätzliches Unterrichtsmaterial zu diesem Kurs kündigt der Verlag 88 Bildkarten an, dazu Dias, Filmstreifen, Tonbänder und Glossare. Die Fülle aller dieser Möglichkeiten, den Unterricht zu beleben, ihn akustisch, visuell und manuell abzusichern, kann kaum noch überboten werden und sollte den gewünschten Erfolg garantieren. Es steht außer Zweifel, daß der Verlag mit diesem neuen Unterrichtswerk, das aus vier Teilen bestehen soll, in die Deutscharbeit der Primar- und Sekundarschulen zielt und wohl auch die deutschen Auslandsschulen nicht ausschließt.

R. Schröter

Joachim Gradewald: Wir sind dabei! Ein deutsches Übungsbuch. Max Hueber Verlag, München 1971. 144 S. mit Zeichnungen, kart. DM 9,— (Hueber-Nr. 1144). — Dazu: Portugiesisches Glossar (Nr. 3.1144) und Spanisches Glossar (Nr. 4.1144), je 36 S., geh. DM 2,50.

Wenn J. Gradewald ein Lehrbuch für 10—13jährige Schüler „Wir sind dabei!“ herausbringt, das sich neben dem Standardwerk von Schulz/Griesbach/Lund behaupten soll, dann müssen den Verfasser schulpraktische Notwendigkeiten seines Deutschunterrichts im spanischen Sprachraum dazu veranlaßt haben. Auch bei ihm ist die gesprochene altersspezifische Sprache Ausgang und Inhalt dieses Sprachkurses. Vorausgesetzt wird ein ausgewogener Grundwortschatz, während die grammatischen Strukturen vollständig geboten werden, um sie als Ganzes noch einmal einzuüben. Gradewald ver-

bindet pattern drill und direkte Methode. In immer neuen Varianten wird das Frage-Antwortspiel als aktivierendes Sprecherelement für alle zwölf Sachkreise eingesetzt, unterstützt durch „Schüttelkästen“, die sich auf den Seiten farbig abheben und die Bildung der jeweils möglichen Satzstrukturen veranlassen. Die gewonnenen grammatischen Strukturen sind am Ende des Buches übersichtlich zusammengestellt und der Wortschatz der Sachkreise nochmals alphabetisch geordnet. Zur Festigung dieses Wortschatzes stehen spanischen und portugiesischen Schülern Glossare zur Verfügung. Zwei weitere Bände von „Wir sind dabei!“ sollen diesen Lehrgang abschließen und den Übergang zu einem Kurs für Fortgeschrittene ermöglichen. — Ein unkompliziert angelegtes Unterrichtswerk, das manche Not wird beseitigen helfen.

R. Schröter

Lexikon der Schulphysik in 7 Bänden, hrsg. von *Oskar Höfling*. Band 6: *Armin Herrmann: Geschichte der Physik I.* Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971. 184 S. mit 24 Abb., Gln. DM 36,—.

Nach den 4 bereits erschienenen, in 11/69, 9/70, 6/71 und 9/71 besprochenen Bänden dieses siebenbändigen Standardwerks ist jetzt der erste Band „Geschichte der Physik“ erschienen, der die Stichwörter A bis K umfaßt, herausgebracht als Gemeinschaftsarbeit des Lehrstuhls für Geschichte der Naturwissenschaften und Technik an der Universität Stuttgart unter Federführung von Univ.-Prof. Armin Hermann. Es ist verständlich, daß in einem Buch dieses Umfangs viele Details keinen Platz finden, erstaunlich vielmehr, wieviel sachliche Information hineingepackt wurde. Dabei ist der Begriff „Physik“ nicht zu eng gefaßt, auch die Randgebiete werden berücksichtigt. Wie im ganzen Werk sind auch hier die Stichwörter lexikalisch angeordnet. Aber in diesem Band folgen in der Regel auf jedes Stichwort sofort Literaturhinweise. Dazu kommt bei den biographischen Stichworten ein Überblick über die Werke des betreffenden Wissenschaftlers, bei den Sachstichworten eine Aufstellung der Quellen, d. h. der wichtigsten Originalabhandlungen. Die Ausstattung ist gewohnt gut, die Anschaffung für jede physik. Sammlung zu empfehlen. H. Lechner

Vermögensbildung
durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Auch Ihr Einkommen reicht für ein Haus oder eine Eigentumswohnung! Wer im öffentlichen Dienst tätig ist, hat eine reelle Chance, durch die außergewöhnlichen Vorteile des BHW zum eigenen Heim zu kommen. Unser Finanzierungs-

plan ist auf Ihre persönlichen Verhältnisse abgestimmt und gibt Ihnen die Gewähr, schon in wenigen Jahren in Ihren eigenen vier Wänden leben zu können. Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Schrift „Leichter mit dem BHW“ an.

Leichter mit dem **BHW** Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk
325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

Hier informiert Sie die Bun-
desanstalt für Arbeit über
ihre Dienste und Leistungen.



Die Fachleute vom Arbeits-
amt geben Ihnen gern
persönlich alle Auskünfte.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT

Eine bewährte Partnerschaft: **Lehrer und Berufsberater**

**Die Zusammenarbeit von Schule und
Berufsberatung fördert die eigenständige
Berufsentscheidung der Jugendlichen.**

Arbeitslehre, Berufswahlvorbereitung, Schullaufbahnberatung, berufliche Einzelberatung – das sind aktuelle Probleme, die eine abgestimmte Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung erfordern. Während die Schule allgemein zur Wirtschafts- und Arbeitswelt hinführt, bietet die Berufsberatung

durch ihre Berufswahlvorbereitenden Gruppenmaßnahmen und durch die berufliche Einzelberatung spezielle Hilfen für alle Entscheidungen, die unmittelbar oder später Konsequenzen für die berufliche Entwicklung des Jugendlichen haben können. Die Berufsberatung baut dabei auf die Vorarbeit der Schule auf, berücksich-

tigt die Hinweise des Lehrers über die Schülerpersönlichkeit und bezieht neueste Erkenntnisse der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in ihre Arbeit ein.

Zur Förderung dieses gemeinsamen Anliegens hat die Kultusministerkonferenz im Einvernehmen mit der Bundesanstalt am 5. 2. 1971 eine Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung getroffen. Eine eigene Ständige Kontaktkommission aus Vertretern der KMK und Bundesanstalt für Arbeit wird dazu beitragen, diese Partnerschaft zum Wohle der Jugendlichen weiterzuentwickeln.

Weitere Informationen über die Möglichkeiten der Zusammenarbeit erhalten Sie auf unserem Informationsstand auf der DIDACTA 72 und bei der Berufsberatung Ihres Arbeitsamtes.



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-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof / Ladestraße · Tel. 650951

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.



KUHN E 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
Auslandsbeamten-
umzüge
☐ K & N Informations-
schrift mit Abhakliste

NEU

Werner Ross

Deutsch in der Konkurrenz der Weltsprachen

54 Seiten, geheftet DM 4,—,
Hueber-Nr. 1155

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

In der kulturpolitischen Diskussion der letzten Jahre wird die Frage nach der internationalen Position des Deutschen, nach seiner Bedeutung für den Kulturaustausch, nach der Wichtigkeit der Sprachförderung im Gesamtbereich kultureller Aktivitäten immer wieder gestellt. Ross skizziert die Ausgangsposition für die fällige Diskussion und erörtert die Zielsetzungen einer neuorientierten Kulturpolitik.

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig

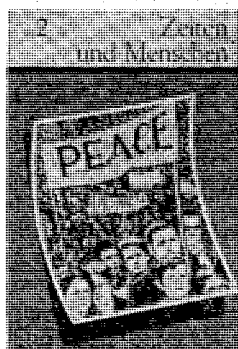
seit 1868

im Familienbesitz

Carl Grove

internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 4 65 44 / 45



Zeiten und Geschichtliches Unterrichtswerk Menschen G

für die Oberstufe der Gymnasien

BAND 1

**Der geschichtliche Weg unserer Welt
(bis 1776)**

Darstellung und Arbeitsteil

326 Seiten, 69 Abbildungen, geb. DM 15,80
Best.-Nr. 34811

BAND 2

**Die geschichtlichen Grundlagen
der Gegenwart (1776 bis heute)**

Darstellung und Arbeitsteil

440 Seiten, 121 Abbildungen, geb. DM 17,80
Best.-Nr. 34822

Die neue Oberstufenkonzeption erfordert einen neuartigen Schulbuchtyp. Hier ist er verwirklicht.

Schwerpunktbildung und

Wissenschaftspropädeutik durch:

knappe, problemorientierte Darstellung in Themenkreisen unter weitgehender Berücksichtigung wirtschafts- und sozialgeschichtlicher Fragestellungen; einen umfangreichen Arbeitsteil mit Quellen, Kontroversen, Statistiken, Schaubildern, Karten und Bildmaterial.

Das Handbuch

**„Hinweise und Interpretationshilfen
zu Zeiten und Menschen G 1“**

234 Seiten, geb. DM 10,80, Best.-Nr. 34310

löst für den Lehrer wie möglicherweise für den Kollegiaten das Vorbereitungsproblem wissenschaftlicher Interpretation und methodischer Aufbereitung des Quellenmaterials.

Schöningh · Schroedel

Impulse zur Veränderung der Germanistik und des Deutschunterrichts, die vom Berliner Germanistentag 1968 ausgingen, bestimmen wesentlich Programm und Zielsetzung der Zeitschrift

Diskussion Deutsch

Zum diesjährigen Germanistentag — Mitte April — erscheint ein

Sonderheft

Das Sonderheft enthält folgende Beiträge zum Thema:

Ideologiekritik im Deutschunterricht

Christa Bürger

Textanalyse und Ideologiekritik: Rilkes 1. Duineser Elegie

Vera Götz

Ideologiekritische Analyse der Jahrgänge 1969/70 der Zeitschrift
„Der Deutschunterricht“

Helmut Hartwig

Unterrichtsmodell zur ideologiekritischen Analyse von Schillers „Glocke“

Heinz Ide

Über die Notwendigkeit eines veränderten Literaturunterrichts

Siegfried Jäger

Sprachlich bedingtes Schulversagen und seine möglichen Ursachen

Wolf Jöckel

Illusionäre Verbrüderung mit der Vergangenheit. Altdeutsche Literatur im
gymnasialen Deutschunterricht

Ekkehard Mittelberg, Dieter Stein

Ideologiekritisches Lesen von Zeitungen

Hans Sanders

Die Widerlegung der Vernunft aus dem Erlebnis oder Die Kapitulation der
bürgerlichen Intelligenz vor dem Faschismus. Zu Musils „Amsel“

Guntram Vogt

Literaturunterricht: Verinnerlichung, Formalismus oder Emanzipation

Sonderheft (außerhalb des Abonnements) ca. 180 Seiten, ca. DM 8,80 (MD-Nr. 6591)

Unsere Anschrift:

Verlag Moritz Diesterweg, 6 Frankfurt/Main, Hochstraße 31 (BRD)

Diesterweg

Hand-, Lehr- und Studienbücher sowie aktuelle Diskussionsbeiträge zur modernen Pädagogik

Audio-Visuell

Heribert Heinrichs: Audio-visuelle Praxis in Wort und Bild
Geräte, Technik, Methode. Etwa 264 Seiten mit zahlreichen Photos. Gebunden DM 35.-. (1972)

Zum ersten Mal werden hier die audio-visuellen Instrumentarien unter technischen, methodischen und didaktischen Gesichtspunkten vorgestellt. Zahlreiche Beispiele und Abbildungen veranschaulichen dem Lehrer den praktischen Umgang mit den neuen Medien.

Heribert Heinrichs (Hrsg.): Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel
420 Seiten. Leinen DM 28.-. (1971)

Ein lexikalisches Nachschlagewerk über die audio-visuellen Medien und ihren pädagogisch sinnvollen Einsatz im Unterricht.

Statistik

Hermann-Josef Kaiser: Statistischer Grundkurs

Eine Einführung in die deskriptiven Techniken statistischer Analyse. Etwa 128 Seiten. Paperback DM 22.-. (1972)

Dieser grundlegende Statistik-Kurs für angehende Pädagogen, Psychologen und Sozialwissenschaftler führt in die statistischen Verfahren ein und informiert über deren Verwendbarkeit. Beispiele und Aufgabensammlungen dienen der Verdeutlichung und Übung.

Curriculum

Frank Achtenhagen/Hilbert L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen

2. Aufl. (1971). 7.–11. Tsd. 311 Seiten. Paperback DM 18.80.

Ein aktueller Reader für die kritische Auseinandersetzung mit dem gegenwärtig zentralen Thema erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung.

Lernmotivation

Maria Wasna: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg

Etwa 152 Seiten. Paperback ca. DM 18.80. (1972)

Dieses Buch will Pädagogen und Schulpsychologen auf die Zusammenhänge von Motivation und Lernen hinweisen und sie dazu anregen, sich mit den in der Lernsituation wirksamen Variablen – insbesondere mit den individuellen Lernvoraussetzungen differenzierter zu beschäftigen.

Reinhart Lempp: Lernerfolg und Schulversagen

Eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen. 191 Seiten. Paperback DM 14.80. (1971)

Lernerfolg und Schulversagen sind nicht nur eine Frage der Intelligenz und Begabung. Dieses Buch informiert über die Zusammenhänge mit der psychischen Situation des Kindes in der Familie, in Schule und Gemeinschaft, mit seiner Motivation zum Lernen und seiner körperlichen und seelischen Gesundheit.

Vorschul- und Kleinkinderziehung

Emil Schmalohr: Den Kindern eine Chance

Aufgaben der Vorschulerziehung. 136 Seiten. Paperback DM 10.-. (1971)

Vorschulerziehung ist gegenwärtig ein wichtiges Thema der Bildungspolitik. Hier nun die erste allgemeinverständliche Gesamtdarstellung der Probleme der Vorschulerziehung.

Gisela Hundertmarck/Helgard Ushoefer (Hrsg.): Kleinkinderziehung

Lehrbücher für Sozialpädagogen. 3 Bände. Je etwa 260 Seiten. Paperback. Je Band einzeln DM 18.-. Gesamtpreis DM 48.-. (1972)

Band 1: Kind – Familie – Gesellschaft.

Band 2: Die Bildungsamkeit des Kleinkindes – Gefährdungen und Schäden.

Band 3: Institutionen der Kleinkinderziehung.

Die Fragen der Kleinkinderziehung werden unter verschiedenen Aspekten und in weitgehender Integration der beteiligten Wissenschaften behandelt. Die Gesamtkonzeption umfaßt die Sozialisation des Kindes von null bis sieben Jahren. Das dreibändige Lehrbuchwerk ist eine Einheit, wobei jeder Band einen thematischen Schwerpunkt hat, der weder alters- noch fachspezifisch ist.

Bitte fordern Sie unseren Sonderprospekt „Pädagogik“ beim Verlag an: 8 München 19, Flüggenstraße 2.

Kösel-Verlag · München · Flüggenstraße 2

Deutsch als Fremdsprache

Der audio-linguale Spachkurs verwirklicht die Forderung der modernen Methodik:
Hören und Sprechen vor Lesen und Schreiben
Vermittlung von ganzen Sätzen anstelle einzelner Wörter
Einschleifen von festen Satzmustern, Übung und Anwendung vor formal grammatischer
Analyse. — Einzusetzen vom 14. Lebensjahr an
Die Autoren: Dr. K. Braun, Dr. L. Nieder und F. Schmöe

Das Unterrichtswerk:

Deutsch als Fremdsprache I	Klettbuch	DM	Deutsch als Fremdsprache II	Klettbuch	DM
— Grundkurs —	5541	9,20	— Aufbaukurs —	5542	9,20
Lehrerheft	55413	frei	Lehrerheft	55423	frei
K. Blasch			K. Blasch		
Strukturen und Tests	55415	6,40	Strukturen und Tests	55425	6,40
M. Lechner			M. Lechner		
Dialogische Übungen	55416	7,40	Dialogische Übungen	55426	7,60
Glossare:			Glossare:		
Deutsch—Englisch	55611	1,40	Deutsch—Englisch	55621	1,80
Deutsch—Französisch	55612	1,40	Deutsch—Französisch	55622	1,80
Deutsch—Italienisch	55613	1,40	Deutsch—Italienisch	55623	1,80
Deutsch—Spanisch	55614	1,40			

Audio-visuelle Hilfen:

zu Teil I:	DM	zu Teil II:	DM
4 Schallplatten, Best.-Nr. 55411	16,—	3 Schallplatten, Best.-Nr. 55421	14,—
4 Tonbänder, Best.-Nr. 99041	320,—	12 Tonbänder, Best.-Nr. 99043	240,—
96 Schwarzweiß-Dias, Best.-Nr. 99042	140,—	48 Schwarzweiß- und 48 Farbdias, Best.-Nr. 99044	140,—
		Tonband Literarische Texte, Best.-Nr. 99049	40,—

Zusätzliche Übungsmaterialien und Lesestoffe:

Wörter zur Wahl Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes von M. Ferenbach und I. Schüßler	Klettbuch	DM	Kleine deutsche Prosa herausgegeben von F. Eppert	Klettbuch	DM
Lehrervorzugspreis	5582	8,20	Einfache deutsche Gedichte	5546	4,20
Deutsche Hochlautung		6,15	herausgegeben von K. O. Weise	5547	4,80
Praktische Aussprache- lehre von U. Kreuzer und K. Pawlowski. Textband	5584	8,20	Easy Readers — Leicht zu lesen		
Lehrervorzugspreis		6,15	Reihe A (notwendiger Wortschatz 600):		
20 Tonbänder, Best.-Nr. 99534		440,—	Erich Kästner		
Unterhaltet Euch!			Mein Onkel Franz	55522	2,40
12 Dialoge für Klassen- unterricht und Sprachlabor			Reihe B (notwendiger Wortschatz 1200):		
von A. und W. Beile			Erich Kästner		
Textheft	5583	3,40	Emil und die Detektive	55541	3,20
4 Tonbänder, Best.-Nr. 99540		96,—			

Ernst Klett Verlag, D 7000 Stuttgart 1, Postfach 809



Der deutsche Lehrer im Ausland

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

Der Beginn der deutschen Schulen in Südamerika . . .	H. Werner	Seite 85
Die Neustruktur der Deutschen Schule Madrid — Modell einer integrierten Auslandsschule . . .	W. Sauer	Seite 88
Trainingsmappen für Vorschulkinder . . .	L. Metzdorf	Seite 92
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . .		Seite 97
Persönliche Nachrichten . . .		Seite 98
Aus aller Welt . . .		Seite 100
Buchbesprechungen . . .		Seite 103
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 Versandkosten; 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

Der Beginn der deutschen Schulen in Südamerika

Von Harry Werner, Buenos Aires

1. Nach dem Ursprung der deutschsprachigen Schularbeit in Südamerika zu fragen und zu forschen ist weder müßig noch abwegig. Die Aufnahme und die Ordnung des historischen Befunds sind Vorbedingung für Überblick und Zusammenschau, für ein vertieftes Verständnis dieser Schulen, für ihr geschichtliches Standortbewußtsein. Wie die sachorientierte Forschung die Einzeldarstellungen von Schulhistorien, die Schulgeschichten eines regionalen Bereichs zu sichten und auszuwerten hat, so tritt jetzt außerdem die Notwendigkeit hervor, die herkömmliche Zeitgeschichte der Schulen durch eine Problemgeschichte der Auslandsschule abzulösen. Schon das zeitweilig problematische Verhältnis dieser Erziehungsstätten zu den politischen Mächten ihres Landes und auch denen in Deutschland bedarf der gründlichen Aufhellung. Die gewonnenen Einsichten kämen sodann auch den Zielsetzungen der kulturellen Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland zugute, die nach den Kriterien ihrer langfristigen nationalen Interessen zu definieren sind.

2. Die Nachforschungen nach dem institutionellen Beginn führen in die großen Einwandererländer, in die ABC-Staaten. Schon bald nach Erlangung ihrer politischen Unabhängigkeit hebt die gruppenweise Immigration an. Am 25. Juli 1824 gehen in São Leopoldo im brasilianischen Staat Rio Grande do Sul die ersten deutschen Einwanderer an Land. Von 1824 bis 1830 treffen dort 5370 deutsche Kolonisten ein, bis 1914 insgesamt 48 000¹⁾.

In Argentinien beginnt die kollektive Einwanderung später; sie ist anfangs spärlich und konzentriert sich auf Buenos Aires, wo um 1840, nach fünfzehnjährigem Zuzug, rd. 500 Deutsche gezählt werden²⁾. 1869 werden in Buenos Aires ca. 2100, in der Provinz 1000 Deutsche statistisch nachgewiesen³⁾.

In Südhile kommt erst am 25. August 1846 die erste geschlossene Siedlergruppe an. Anhand von Passagierlisten der Schiffe können für Chile bis 1875 ca. 8000 deutsche Einwanderer festgestellt werden, von denen die Mehrzahl als Kolonisten in Südhile verbleiben⁴⁾.

3. Bei fast allen Gruppen wird die Unterweisung der Kinder in deutscher Sprache, in Lesen, Schreiben, Rechnen und Umweltkunde zunächst als Aufgabe der Familienerziehung übernommen. In den kargen Kolonieverhältnissen halten

¹⁾ Jean Roche, *La colonisation allemande et le Rio Grande do Sul*, 2 Bde., o. O. 1962; hier zitiert nach der portugiesischen Übersetzung: *A Colonização Alemã e O Rio Grande do Sul*, 2 Bde., Porto Alegre 1969, S. 95 und 146.

²⁾ Hermann Schmidt, *Geschichte der deutschen evangelischen Gemeinde Buenos Aires 1843 bis 1943*, 2. Aufl. Buenos Aires 1943, S. 33.

³⁾ Hermann Schmidt, a. a. O., S. 260.

⁴⁾ Emilio Held, *Documentos sobre la Colonización del Sur de Chile*, Santiago de Chile (1970), S. 20.

die Eltern den Unterricht, je nach arbeitsfreier Zeit, erzieherischer Energie, didaktischem Geschick und überkommener Schulerfahrung. In gut situierten städtischen Familien werden Privatlehrer für den deutschsprachigen Unterricht beschäftigt. Diese Laienkräfte arbeiten manchenorts als Wanderlehrer, wie sie später auch in den Streusiedlungen auf dem Lande anzutreffen sind. Praktische Erwägungen führen dazu, daß die Unterrichtsmaßnahmen der einzelnen Familien nach Möglichkeit im Nachbarschaftsbereich koordiniert und organisiert werden. Meist übernehmen dann in der Pikade oder Plantage nicht mehr arbeitsfähige Männer oder Frauen das Lehramt, deren Kenntnisse und Fertigkeiten in den Kulturtechniken den Durchschnitt der Siedlerschaft überragen. Die Wohnstube eines Siedlerhauses, der Tagesraum einer Hütte werden befristet zur Schulstube. Die Unterrichtsgebräuche bleiben an die volkstümliche Überlieferung aus der alten Heimat gebunden.

Mit der Verlegung des Unterrichts auf nur einen Tag bildet sich die Sonabendschule heraus, die in der Frühzeit der Einwanderung als Vorform der Deutschen Schule auftritt, aber auch noch gegenwärtig als Sprachgruppenschule in Ergänzung zur landesüblichen 5-Tage-Schule anzutreffen ist. Überhaupt entdecken sich mit den frühen Formen deutschsprachigen Unterrichts für Einwandererkinder Grundformen muttersprachlicher Unterweisung in anderssprachiger Umgebung.

4. Mit der von einer Einwanderergemeinschaft gegründeten Deutschen Schule manifestieren sich schließlich die kollektiven Erziehungsvorstellungen. Die Ausbildungsstätte wird dauerhaft bemessen, mit fester Bleibe institutionell untergebracht, durch Organisation der Lehrgänge und Bestellung der Lehrer von der Wechselhaftigkeit der Lehre und Lehrenden befreit, mittels Planung von Lehrinhalten und Methoden auf zeitgemäße deutsche Lernziele eingerichtet, auch als kulturelles Zentrum der Schul- und Sprachgemeinschaft begriffen.

Wegen des Fehlens jeglicher einheimischer Schuleinrichtungen oder deren pädagogischer Untauglichkeit bleibt den Einwanderern nur die Selbsthilfe. In Südamerika können sie auf lange Zeit nicht mit den aufklärerischen Tendenzen zur staatlichen Ordnung des Schulwesens rechnen, wie sie ihnen aus dem mittleren Europa bekannt sind. Die Vorhaben führen notwendig zur Gründung von Privatschulen, deren Träger zumeist Kirchengemeinden oder Schulvereine werden. Pestalozzischer Geist, volkstümlich geprägt, verbindet sich bei den lokalen Initiatoren mit der zeitgenössischen Wertschätzung des Irrationalen und Nationalen, wie sie aus Deutschland überbracht wird. Die situativen Lösungen der Schulfrage folgen auch aus derartigen Denkvoraussetzungen.

5. Der Anspruch, die erste Deutsche Schule Südamerikas habe im eigenen Gebiet gelegen, ist gegenwärtig in jedem der ABC-Staaten zu vernehmen. Mangel an wissenschaftlich gesicherten Einsichten, national beengte Selbsteinschätzungen und der populäre ibero-amerikanische Hang zum Superlativ tragen zu derartigen Fixierungen bei.

Wegen des relativ späten Beginns der deutschen Einwanderung scheidet Chile bei der Suche nach schulischer Anciennität aus. Allerdings ist es zur Zeit das Land, das nicht nur die meisten Deutschen Schulen in Städten besitzt, sondern auch diejenigen mit der längsten Zeit des Bestehens. Beispielsweise arbeiten die Deutschen

Schulen in Osorno (gegr. 1854), Valparaiso (gegr. 1858), Valdivia (gegr. 1858), La Union (gegr. 1859) und Puerto Montt (gegr. 1869) ohne Unterbrechung bereits über ein Jahrhundert lang⁵⁾.

Zu einem früheren Zeitpunkt erfolgt die erste Schulgründung in Argentinien: 1843 wird in Buenos Aires die Deutsche Schule der evangelischen Kirchengemeinde eröffnet; sie geht 1903 in der Germania-Schule auf. Die Meinung, daß diese Bonaerenser Gemeindeschule die älteste Deutsche Schule Südamerikas sei, findet sich bestärkt durch Publikationen aus jüngerer Zeit, die die 1846 in Santa Catharina da Feliz/Rio Grande do Sul gegründete katholische Schule zum Ausgangspunkt der deutschsprachigen Schularbeit auf dem Subkontinent nehmen möchten⁶⁾. Aber bereits der im Vergleich zum Beginn der deutschen Einwanderung nach Südbrasilien auffallend späte Zeitpunkt muß eine Überprüfung dieser Angabe nahelegen.

6. Für den ersten Einwandererschub nach Rio Grande do Sul sind folgende Zahlen belegt: es treffen ein

1824	198 Deutsche
1825	1331 Deutsche
1826	828 Deutsche
1827	1088 Deutsche
1828	99 Deutsche
1829	1689 Deutsche
1830	117 Deutsche ⁷⁾ .

Diese Ankünfte korrespondieren mit den Koloniegründungen von

1824	São Leopoldo
1825	São João das Missões
1826	Três Forquilhas
1826	São Pedro das Tôrres
1827	São José do Hortêncio ⁸⁾ .

Die Organisation der ersten Kolonieschulen erfolgt durch die dortigen Kirchengemeinden und ihre Pfarrer. Für den Zeitraum von 1824 bis 1850 werden 10 katholische und 14 evangelische Gemeindeschulen verzeichnet⁹⁾. 1924, im hundertsten Jahr der deutschen Einwanderung nach Rio Grande do Sul, gehören von den dort bodenständigen 800 Deutschen Schulen (mit insgesamt 30 000 Schülern) 310 deutschen katholischen und 300 evangelischen Kirchengemeinden

⁵⁾ vgl. hierzu: Die deutschen Schulen in Chile, hg. v. Harry Werner, Bonn 1970.

⁶⁾ so als erste katholische Auslandsschule bei: Richard Mitterer, Das deutsche Auslandsschulwesen, Bamberg 1955, S. 9; als erste katholische deutsche Schule in Übersee bei: Herbert R. Koch, Deutsches Schulwesen im Ausland, in: Handbuch für Lehrer, Gütersloh 1966, Bd. 1, S. 162; als Beginn der deutschen Schularbeit in Lateinamerika bei: Harry Werner, Die deutschen Schulen in Lateinamerika, in: Die deutsche Schule im Ausland, hg. v. Christian Schneider, Heidelberg 1969, S. 77.

⁷⁾ Jean Roche a. a. O., S. 146.

⁸⁾ Jean Roche a. a. O., S. 142.

⁹⁾ Hundert Jahre Deutschum in Rio Grande do Sul (1824 bis 1924), hg. v. Verband deutscher Vereine, Porto Alegre 1924, S. 413 und 431.

zu¹⁰⁾. Fernab der politischen und sozialen Kämpfe der Zeit, unter dem nahe-
liegenden Anspruch, das eigene Leben innerhalb einer überschaubaren Gemein-
schaft gleicher ethnischer Herkunft zu meistern, setzt sich eine heimatverbundene,
religiös-christliche Auffassung von Unterricht und Erziehung durch.

Die Suche nach dem institutionellen Anbeginn führt schließlich in prote-
stantische Koloniedistrikte. Evangelische Geistliche sind die Gründer der ersten
Deutschen Schulen: 1824 Pastor Ehlers in São Leopoldo und 1826 Pastor Voges
in Três Forquilhas¹¹⁾. Mit diesen beiden Kolonie-, Privat-, Gemeinde- und Not-
schulen beginnt die planmäßige deutschsprachige Unterrichtsarbeit in Südamerika.
Es ist ein pädagogisch und materiell bescheidener Auftakt. So beträgt z. B. die
Schulpflicht anfangs nur ein Jahr, das zudem noch häufig infolge der Arbeits-
beanspruchung der Schulkinder innerhalb der Kolonie unterbrochen wird, doch ist
er folgenreich bis auf den heutigen Tag geblieben und ein erstes Beispiel dafür,
daß die deutschen Einwanderer auf diesem Subkontinent der Immigration mit
ihrer Schul-Selbsthilfe einen sozio-kulturellen Sonderfall darstellen.

7. Zusammen mit allen deutschen Institutionen werden die Kolonistenschulen
in Rio Grande do Sul 1938 vom Verbot der brasilianischen Regierung betroffen.
Der politische Akt schließt Konzessionen aus. In seinem Entscheidungsvorgang
liegt noch eine vielschichtige pädagogische, schul- und kulturpolitische Problematik
verborgen, die nur in Detailforschung zu entdecken sein wird. Eine Vielfalt von
Bezügen bleibt zu klären und zu deuten, wie die Relationen zwischen den deut-
schen Kolonieschulen und den öffentlichen Schuleinrichtungen, Entwicklung und
institutionelle Auswirkung der Schulgesetzgebung und Schulverwaltung während
der verschiedenen Regierungsperioden, die Folgen der nationalen Sprachpolitik
für die Einwanderersprache, deutsche Volkstumsideologie und brasilianisches
Nationalbewußtsein, die zeitweilige politische Verfremdung pädagogischer Kate-
gorien. Fundierte Untersuchungen derartiger Sachverhalte könnten zu einer Pro-
blemgeschichte der deutschen Auslandsschule wesentlich beitragen. Sie müßten für
Lateinamerika bis vor 1830 zurückgehen.

Die Neustruktur der Deutschen Schule Madrid — Modell einer integrierten Auslandsschule

Von Waldemar Sauer, Madrid

Wie ein roter Faden zieht sich durch die 75jährige Geschichte der Deutschen
Schule Madrid die Suche nach der ihr gemäßen Struktur, die den Wünschen und
Erfordernissen sowohl der deutschen als auch der spanischen Interessen gerecht
werden soll.

So war die Schule in den Jahren 1896—1945 zunächst nach innerdeutschen
Vorbildern aufgebaut und mit ihren Abschlußzeugnissen der Mittleren Reife (lange
Zeit das „Einjährige“) und des Abiturs in Deutschland voll anerkannt. Eine

¹⁰⁾ Hundert Jahre ... a. a. O., S. 431/432.

¹¹⁾ Jean Roche a. a. O., S. 665.

ähnliche Anerkennung der Zeugnisse von spanischen Schülern durch die spanische Schulbehörde wurde zwar immer wieder versucht, sie gelang aber nur einmal für kurze Zeit, nämlich im Jahre 1914. Bei der Neugründung der Schule als „Colegio de San Miguel“ im Jahre 1949 mußte, da man die staatliche spanische Anerkennung (Colegio reconocido) brauchte, nach spanischen Lehrplänen unterrichtet werden. Dadurch trat aber das Deutsche so weit zurück, daß es zunächst nur, noch als Fremdsprache in Erscheinung trat. Diese neue Struktur war so das genaue Gegenteil von der vor 1945, doch gab es damals keine andere Möglichkeit für einen Neubeginn. Für die deutschen Schüler, die seit dem Schuljahr 1952/53 die Reifeprüfung anstrebten, war aber die Belastung durch den spanischen und den deutschen Lehrplan so groß, daß man die Konsequenz daraus zog und in der Oberschule zwei getrennte Zweige einrichtete: einen deutschen Abitur- und einen spanischen Bachillerato-Zweig. Damit war zwar in der Oberschule eine klare Struktur geschaffen, aber gleichzeitig auch die Einheit der Schule in den entscheidenden Altersstufen, in denen die Schule in ganz besonderem Maße der Ort erzieherischen Zusammenlebens von jungen Menschen verschiedener Sprache und Nationalität sein soll, gesprengt. Deutsche und spanische Kinder beginnen seither gemeinsam im Kindergarten und bleiben auch noch in der Grundschule zusammen, ihren Abschluß machen sie jedoch an derselben Schule in getrennten Zweigen.

Daß sich aus dieser Struktur zwangsläufig Schwierigkeiten der verschiedensten Art ergeben mußten, die unserer Schule zumindest in der Oberschule die Möglichkeit nahmen, ihre integrierende Funktion, und damit eine ganz wesentliche Aufgabe einer Auslandsschule, zu erfüllen, darf niemand wundern.

Durch das wichtige Dekret des spanischen Erziehungsministeriums vom 19. 9. 69 erhielt unsere Schule — neben anderen ausländischen Schulen in Spanien — die Möglichkeit, doch noch zu der Struktur zu kommen, um die sie sich 75 Jahre lang bemüht hat und die auch den Vorstellungen der für die deutschen Auslandsschulen zuständigen Stellen in der Bundesrepublik entspricht. Seit dem 2. 4. 71 kann die Deutsche Schule Madrid — und mit ihr alle anderen deutschen Schulen in Spanien — eine gemeinsame Oberschule (Bachillerato mixto) einrichten, die die natürliche Fortsetzung von Kindergarten und Grundschule darstellt und die unglückliche Trennung von Abitur- und Bachillerato-Zweig endlich beendet. Es ist ein glückliches Zusammentreffen, daß dieser Strukturwandel unserer Schule mit dem Jubiläum ihres 75jährigen Bestehens zusammenfällt.

Das Kennzeichnendste der neuen Struktur ist zweifellos, daß unsere deutschen und spanischen Schüler die ganze Schule nun als eine Einheit erleben, die sie gemeinsam vom Kindergarten über die Grund- und Oberschule bis zum Abschluß nach 12 Schuljahren durchlaufen. Die Fächer sind die gleichen, wie sie bisher im deutschen Abiturzweig der Schule üblich waren, doch werden sie ergänzt durch einige andere, die für deutsche und spanische Schüler gemeinsam in spanischer Sprache unterrichtet werden (spanische Sprache und Literatur, Geographie und Geschichte von Spanien) oder nur für spanische Schüler erteilt werden (spanische Sozialkunde, Stützunterricht in Mathematik und den Naturwissenschaften in der Mittel- und Oberstufe). Religion wird je nach der Muttersprache der Schüler in deutscher oder in spanischer Sprache gelehrt. Die Klasse 12 (O 8), die mit der Reifeprüfung abschließt, wird vom spanischen Curso de Orientación Universitaria

(COU) u. a. auch die dort vorgesehene Studien- und Berufsberatung übernehmen, um so den Übergang auf spanische Universitäten zu erleichtern.

Wenn in Zukunft die Schüler unserer neuen gemeinsamen Oberschule ihr Abitur schon nach 12 Schuljahren machen werden, so eilen wir der Entwicklung in der Bundesrepublik voraus, wo diese Frage noch diskutiert wird. Doch sollte dabei nicht vergessen werden, daß noch vor wenigen Jahren an den Deutschen Schulen in Barcelona, Bilbao und Madrid die Reifeprüfung am Ende der O 8, also auch nach 12 Jahren abgelegt wurde, ohne daß den Schülern dadurch Nachteile beim Studium in Deutschland erwachsen wären. Im übrigen kennen die meisten europäischen Länder, auch Spanien, nur 12 Schuljahre.

Da sowohl die deutschen als auch die spanischen Schulbehörden die neue Schulform genehmigt haben, ist unseren Abiturienten somit der direkte Zugang, d. h. ohne Prüfung, zu den Universitäten und Hochschulen in Deutschland und Spanien offen. Diese Regelung schließt auch die Anerkennung (convalidación) der einzelnen Klassen ein, so daß unsere spanischen Schüler ohne Prüfung auch in die entsprechenden Klassen einer spanischen Schule übertreten können.

Der Übergang von der alten zur neuen Schulform, die im Schuljahr 1971/72 mit der Klasse 5 (O 1) beginnt und die jedes Jahr mit einem weiteren Jahrgang fortgeführt wird, wird für Schüler und Lehrer nicht leicht sein, denn es ist sicher einfacher und manchmal auch bequemer gewesen, sich in der einen Schulabteilung wie in einem innerdeutschen Gymnasium, in der anderen wie in einer spanischen Schule mit Deutsch als 1. Fremdsprache wiederzufinden. Doch die Probleme sind nicht schon dadurch gelöst worden, daß man die deutschen Schüler dem Abiturzweig und die spanischen dem Bachillerato zugeteilt hat, denn die Wirklichkeit unserer Schule sieht anders aus. Da zählt zunächst wenig die Nationalität eines Kindes, und die Muttersprache ist nicht immer so eindeutig festzulegen. Wie überrascht ist mancher deutsche Vater nach einigen Jahren Spaniaufenthalt über den Einfluß — und nicht nur den sprachlichen — der spanischen Umwelt auf sein Kind, ein Einfluß, der selbstverständlich auch in unsere Schule hineinwirkt, in der ein Großteil der Schüler Spanisch als Muttersprache spricht.

Dieser Wirklichkeit muß eine Auslandsschule in ihrer Schulstruktur Rechnung tragen. Deutsche Eltern dürfen daher nicht ohne weiteres das getreue Abbild einer innerdeutschen Schule erwarten, und spanische Eltern müssen wissen, daß ihre Kinder eine Schule besuchen, deren Charakter durch die Vermittlung der deutschen Sprache bestimmt wird, die eine dauerhafte Verbindung zur deutschen Kultur ermöglichen soll. Für Kulturpropaganda ist da kein Platz. Die kulturpolitische Bedeutung einer Schule wie der unseren hängt vielmehr ausschließlich davon ab, wie gut und wie sachgerecht wir ihre pädagogische Funktion erfüllen und wie weit wir integrationsfähig sein können. Unsere neue gemeinsame Oberschule gibt uns für die Erfüllung dieser Aufgabe eine erfolversprechende Möglichkeit.

Es wird zwar deutsche Eltern geben, die der Neustruktur skeptisch gegenüberstehen; weil sie befürchten, ihre Kinder könnten bei einer Rückkehr nach Deutschland den schulischen Anschluß nicht mehr finden, wenn man den Forderungen des Gastlandes, z. B. in den Stoffplänen, zu sehr nachkäme. Diese Bedenken können schon deshalb zerstreut werden, weil die Forderungen des

spanischen Erziehungsministeriums nicht so weitgehend sind, als daß sie den Übergang auf innerdeutsche Schulen mehr erschweren als bisher. Schließlich ist es ganz selbstverständlich, daß an einer Auslandsschule die Sprache, Literatur, Geographie, Geschichte und Kunstgeschichte des Gastlandes einen größeren Raum einnehmen, als dies an innerdeutschen Schulen notwendig erscheint. Diese Fächer müssen an unserer Schule geradezu ein immanentes Unterrichtsprinzip für eine Begegnung mit Spanien werden.

Gewichtiger noch scheint uns aber der Einwand spanischer Eltern zu sein, von ihren Kindern werde in Zukunft mehr an Deutschkenntnissen verlangt als im bisherigen Bachillerato. Da der Unterricht nun auch in der Oberschule — in der Grundschule war es schon immer so — vorwiegend in deutscher Sprache erteilt wird, wird es der eine oder andere spanische Schüler vielleicht etwas schwerer haben als vorher im Bachillerato, doch erhält er damit gleichzeitig auch die Möglichkeit, seine Deutschkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen. Im Deutschunterricht wird außerdem berücksichtigt, daß ein Teil der Schüler Deutsch als Muttersprache, ein anderer Teil Deutsch als Fremdsprache spricht, und ein Stützkurs soll dafür sorgen, daß spanische Schüler noch eine zusätzliche Förderung im Deutschen erhalten.

Natürlich muß ein Schüler für die Zweisprachigkeit (d. h. Muttersprache und Zweitsprache) auch gewisse Voraussetzungen mitbringen und fähig sein, den höheren Anforderungen einer zweisprachigen, integrierten Schule gerecht zu werden. Dem Kindergarten und der Grundschule kommt dabei eine besondere Aufgabe zu, denn sie müssen nicht nur um die Vermittlung solider Deutschkenntnisse und die Einübung bestimmter Arbeitstechniken bemüht, sondern auch auf eine gewisse Auswahl der Schüler in Hinblick auf ihre Fähigkeit, eine zweite Sprache zu erlernen, bedacht sein.

Die neue Struktur, darüber sind wir uns im klaren, bedeutet nicht nur eine schulorganisatorische Änderung, sondern unsere Schule muß gleichzeitig eine Arbeits- und Lebensform finden, die nach den Bedürfnissen einer deutschen Schule und denen des Gastlandes ausgerichtet ist. Nur so kann sie ihre eigentliche Aufgabe als Auslandsschule, Mittlerin zwischen zwei Nationen und Kulturen zu sein, erfüllen.

Und da ergibt sich ein großer pädagogischer Bewegungsraum, der hier nur allgemein angedeutet werden soll, weil er an einer anderen Stelle dieser Festschrift am Beispiel des Deutschunterrichts ausführlich erläutert wird. So wird die neue Schulstruktur die Erarbeitung neuer, integrierter Stoff- und Lehrpläne, in denen die deutschen und spanischen Kulturleistungen zu einer Leitlinie werden könnten, notwendig machen und es werden auch neue methodische Wege zu gehen und vielleicht sogar neue Lehr- und Arbeitsmittel zu entwickeln sein. Ebenso ist der Ausbau der Oberstufe, die eine möglichst reiche Gliederung erhalten sollte, anzustreben, um noch besser auf das Universitätsstudium vorzubereiten.

Bei all diesen Aufgaben können und sollen deutsche und spanische Lehrer mehr als bisher eng zusammenarbeiten. Eine solche Kooperation würde sich dann nicht nur auf die gemeinsame erzieherische Arbeit positiv auswirken, sondern auch die mitmenschliche Beziehung der Lehrer untereinander stärken. Zugleich böte sich hierbei eine Gelegenheit, diese Zusammenarbeit auszudehnen auf die erziehungswissenschaftliche Fakultät der neuen Universidad Autónoma de Madrid, mit der

bereits die ersten Kontakte geknüpft worden sind. Deutsche Lehrer könnten z. B. das Bemühen der Universität, neue curriculare, pädagogische und methodische Modelle für das Fach Deutsch zu entwickeln, unterstützen und in unserer Schule erproben oder als Mentoren zukünftige spanische Deutschlehrer in ihrer pädagogischen Ausbildung betreuen bzw. spanische Germanisten bei ihrer Weiterbildung beraten. Sie wären dadurch über ihre Arbeit an der eigenen Schule hinaus auch am Reformbemühen des Gastlandes aktiv beteiligt. Das Prinzip der Zusammenarbeit sollte durch geeignete Maßnahmen schließlich auch auf die Elternschaft der Schule und auf den Schulverein ausstrahlen und so dazu beitragen, die Schulgemeinde enger zusammenzuschließen.

Den größten Gewinn von der neuen Schulform werden aber zweifellos die Schüler selbst haben. Wenn sie einmal in die neue Struktur hineingewachsen sind, werden sie gemeinsam die deutsche bzw. spanische Sprache gründlicher erlernen, als dies bei allem Bemühen der Lehrer heute in den getrennten Oberschulzweigen möglich ist. Die Klassengemeinschaft wird wegen ihrer sprachlichen und menschlichen Mittlerrolle dabei von besonderer Bedeutung sein, weil mit ihrer Hilfe die Schüler nicht nur die eigene und die fremde Sprache und Kultur bewußter erfahren, sondern auch die persönlichen Kontakte untereinander verstärken können. Dann werden in der Oberschule wirklich gemeinsame Klassenunternehmungen möglich, die von Arbeitsgemeinschaften über Exkursionen bis zu musischer und sportlicher Betätigung reichen können.

Auf diese Weise wird es auch zu einer echten Begegnung zwischen den jungen Menschen beider Nationalitäten kommen, die sie dazu führen wird, sich zu verstehen und gegenseitig zu respektieren. So erziehen wir sie zu verantwortungsbewußten, urteilsfähigen und toleranten Menschen, die zur Zusammenarbeit auch mit Andersdenkenden bereit sind. Hierin sehen wir eine ganz wesentliche Aufgabe unserer Schule, denn wir leben in einer Welt, die mehr denn je auf Kooperation angewiesen ist. Wir sind der festen Überzeugung, daß wir mit der neuen Schulstruktur diese Aufgabe am besten erfüllen können.

*(Aus der Festschrift zum 75jährigen Bestehen
der Deutschen Schule Madrid)*

Trainingsmappen für Vorschulkinder

Von Lore Metzdorf, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln

Dieser Bericht gibt nicht die Meinung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, sondern wie die anderen Berichte dieser Folge (vgl. DdLiA Heft 1/1972, S. 5) ausschließlich die der Verfasserin wieder.

Die Trainingsprogramme der hier genannten Mappen gehen von der Erkenntnis aus, daß Intelligenz und Begabung beeinflusst werden können und nicht nur von Anlage und Reifung abhängig sind.

Die Verfasser betonen, wie notwendig es ist, das Vorschulalter für die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten des Kindes zu nutzen. Sie weisen auf die Ergebnisse psychologischer Forschungen hin, die besagen, daß die Ausbildung der Intelligenz des Menschen mit 4 Jahren zu 50 %, mit 8 Jahren zu 80 % fortgeschritten und mit 17 Jahren beendet ist.

Die Mappen eignen sich in gleicher Weise für die Arbeit mit einzelnen Kindern wie für Kindergruppen im Kindergarten und in der Vorschulklasse. Sie werden in zahlreichen Familien und vorschulischen Einrichtungen seit vielen Jahren benutzt.

Durch die Beschäftigung mit den Arbeitsblättern lernen die Kinder, genau zu beobachten und logisch zu denken. Die Erweiterung ihres Sprachschatzes macht es ihnen möglich, sich klar und gewandt auszudrücken. Sie werden daran gewöhnt, sich zu konzentrieren und selbständig zu arbeiten, Ausdauer und Aufgabenbewußtsein bilden sich aus. Zahlenbegriffe entstehen, und die Handgeschicklichkeit wächst. So werden gute Voraussetzungen dafür geschaffen, daß das Kind, das in die Schule kommt, den Anforderungen dort eher gewachsen ist als ein ungeübtes Kind. Die Vermittlung von Lesen, Schreiben und Rechnen bleibt der Schule vorbehalten, doch erlernen Kinder, deren Sprache und Intelligenz in der angegebenen Weise geschult wurden, diese Kulturtechniken schneller, leichter und sicherer.

Umfang und Zielsetzung der im folgenden kurz beschriebenen Mappen sind nicht absolut gleich. Reihenfolge und Auswahl bilden kein Werturteil.

Dr. Ingeborg Tschinkel

„Intelligenz-Sprach-Schreibtraining, Arbeitsblätter für die Schulreife-Entwicklungshilfe“^{*)}, Jugend und Volk Verlag, Wien. Preis der Arbeitsblätter DM 4,80, des Begleitheftes DM 1,40.

Die 64 Seiten der Arbeitsblätter (Format 17 × 24 cm) wurden zum Block geleast, der 13 vierfarbige, 42 zweifarbige und 9 einfarbige Seiten enthält. Das Begleitheft umfaßt 14 Seiten. Das Kind benötigt für seine Übungen Bleistift und Buntstifte.

Die Aufgabenstellung der Arbeitsblätter geht im wesentlichen von 3 Fakten aus: Das vor dem Schuleintritt stehende Kind soll vom Denken anhand der anschaulich vorgegebenen Dinge zum begrifflich-abstrakten Denken geführt werden. Die auf den Arbeitsbogen dargestellten Dinge sind ihm daher vom Anschauen, Anfassen, Benutzen und Erleben vertraut. Durch die einfachen Bilder, die schon den Wert von Symbolen haben, wird das Kind zur Lösung der theoretisch-abstrakten Aufgaben befähigt.

Die Sprachförderung in der Muttersprache ist für die geistige Entwicklung wichtig, Sprache und Denken stehen in engem Zusammenhang. Es ist daher notwendig, die Sprachfähigkeit und Ausdrucksmöglichkeit des Kindes zu steigern.

Dem „Lesen“ (Benennen) der Bilder wird großer Wert beigemessen, da das Kind hierbei seinen Wortschatz erweitert und zur Bildung neuer Begriffe gelangt.

Beim Lösen der Aufgaben wird das Kind durch die reihenweise Anordnung der Bilder an die Lese-Schreibrichtung gewöhnt. Das hierbei geforderte Einkreisen bzw. Ausmalen der Bilder und die Schreibvorübungen fördern die Geschicklichkeit der Hände (Feinmotorik).

Durch die Übungen mit den Arbeitsblättern sollen verschiedene Fähigkeiten geschult werden. Die folgenden Beispiele zeigen die zu erfassenden Bereiche auf und geben die Aufgabenstellung an.

^{*)} Diese Mappe ist eine neue Form der „Arbeitsblätter für die Schulreife-Entwicklungshilfe“ von Dr. Edeltrud Baar und Dr. Ingeborg Tschinkel, die vor mehr als 10 Jahren in der 1. Auflage erschienen sind.

Optische Differenzierung (Genaueres Hinsehen):

In die 10 eine Seite füllenden Kästchen sind je 2 Dinge gezeichnet: Glocke — Glocke, Haus — Hase, Hammer — Zange, Löffel — Löffel etc.: „Wenn 2 Dinge gleich sind, kreise sie ein!“

In jeder der 6 Reihen einer Seite befinden sich 5 Hampelmänner (oder 5 Gießkannen, etc.), die sich nur geringfügig voneinander unterscheiden: „Suche in jeder Reihe 2 Dinge, die ganz gleich sind, kreise sie ein!“

Akustische Differenzierung (Genaueres Hinhören):

Ein Kästchen enthält jeweils zwei Dinge: Knopf — Kopf, Traube — Taube, Haus — Maus, usw. Alle Bilder werden zuerst „gelesen“. „Kreise ein, was ich dir nenne!“

Form- und Raumauffassung:

Auf einem seitenfüllenden Bild hält jedes von drei Kindern an einer langen Leine, die sich mit denen der anderen Kinder verschlungen hat, ein Spielzeug. „Welchem Kind gehört die Ente (das Pferd, die Lokomotive)?“

In einem etwas größeren Quadrat ist ein Kinderfahrrad dargestellt, dessen Einzelteile mit weiteren Fahrradteilen im danebenliegenden Quadrat verstreut sind. „Welche Teile gehören zu dem Rad im ersten Kasten?“

Eine Seite der Arbeitsblätter ist mit vielen kleinen Dreiecken, Quadraten, Rechtecken und Kreisen gefüllt. „Male alle Kreise rot, alle Quadrate blau, alle Dreiecke grün an!“

Gedächtnis:

Von den 6 Gegenständen einer Reihe werden dem Kind zuerst 3, später 4, dann 5 genannt, die es sich merken und dann einkreisen soll.

Denken in Sachgebieten:

Die Hälfte einer Seite ist mit dem Bild eines Kaufmannsladens ausgefüllt. In den Reihen darunter sind die Abbildungen der Dinge einzukreisen, die es im Laden gibt.

Allgemeine Begriffsbildung:

Auf einer Seite sind ungeordnet viele verschiedene Dinge dargestellt. „Kreise alle Tiere ein (alle Musikinstrumente, alles, was schwimmt)!“

Zahlenbegriff:

Über eine Seite wurden Perlen in 3 Größen lose verstreut. „Male alle kleinen Perlen grün (großen — rot, mittleren — gelb) an!“

Am Anfang einer Reihe ist ein Dominostein zu sehen, in der Reihe folgen Gruppen von z. B. 3 Vögeln, 5 Käfern, 4 Schaufeln usw., die nicht in der gleichen Weise angeordnet sind, wie die Punkte des Würfels. „Suche in der Reihe diejenigen Dinge, die in derselben Anzahl vorhanden sind wie die Punkte des Würfels!“

Die Aufgaben der Arbeitsblätter sind sehr vielseitig und haben verschiedene Schwierigkeitsgrade.

Die Blockleimung erlaubt das Herauslösen einzelner Seiten, so daß bei der Bearbeitung die Interessen des Kindes berücksichtigt werden können. Leider sind die Seiten beidseitig bedruckt.

Das Begleitheft enthält neben eingehenden Arbeitsanleitungen auch Hinweise, wie das Kind auf die schriftlichen „Arbeiten“ vorbereitet werden kann. Anregungen für die Erweiterung der Aufgaben durch Gespräche, Erzählungen, Spiele und Erlebnisse innerhalb und außerhalb des Hauses werden in die Erläuterungen einbezogen. Wenige Sätze weisen darauf hin, daß die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten eines Kindes von der Sprache und dem Verhalten der Erwachsenen, die es umgeben, ständig beeinflusst wird.

Die Erziehenden müssen sich dessen bewußt sein und ihre Bemühung um die Förderung der ihnen anvertrauten Kinder nicht auf die dargebotenen Übungen beschränken.

Klaus Schüttler-Janikulla

„Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung für Kinder von 4–7 Jahren im Elternhaus, im Kindergarten, in der Vorklasse und im Anfangsunterricht“ (3 Mappen). Finken-Verlag, Oberursel/Taunus. Jede Mappe ist einzeln erhältlich. Preis einer Arbeitsmappe DM 7,20, eines Begleitheftes DM 4,—. Jede Mappe enthält ca. 50 Blätter im DIN A 4-Format. Die in lebhaften und freundlichen Farben gehaltenen Bilder oder schwarz-weiß gehaltenen Umrißzeichnungen entsprechen der Auffassungsgabe der Kinder. Bei den Darstellungen wurden Überschneidungen vermieden. Die Begleithefte sind 60–100 Seiten stark.

Die Kinder benötigen für die Bearbeitung der Blätter Buntstifte, Bleistifte, Wachstifte, Schere und Klebstoff.

Die Zielsetzung der Arbeitsmappen geht von der besonderen Bedeutung der sprachlichen Entwicklung im frühen Kindesalter aus: Je größer der Wortschatz in der Muttersprache ist, je klarer die Begriffsbildung, um so besser, d. h. um so vielschichtiger und differenzierter wird das Denkvermögen. In der Zeit vom 4.—6. Lebensjahr ist es besonders notwendig, den Sprachschatz der Kinder zu erweitern und zu sichern. Die vorliegenden Blätter sollen hierbei helfen.

Jede Mappe enthält 6–8 Bildserien, die Darstellungen aus der Umwelt des Kindes zum Thema haben, z. B.

Mappe 1: Thomas und Sabine beim Spiel, im Wohnzimmer, auf dem Markt;

Mappe 2: Auf dem Spielplatz, im Zoo, auf der Post;

Mappe 3: Im Wald, beim Arzt, auf dem Flughafen, usw.

Als Hauptpersonen erscheinen in allen Mappen Thomas und Sabine und ihre Eltern.

Das Hauptbild jeder Serie bietet die Grundlage für das Gesprächsthema. Hier wird das Kind zunächst zum freien Erzählen angeregt. Es lernt dann durch genaues Schildern der abgebildeten Dinge neue Worte und Begriffe.

Die Darstellungen auf den Nebenbildern vertiefen das Thema. So werden z. B. die Hauptbilder in anderen Farben oder Dinge/Personen in anderen Zusammenhängen gezeigt. Dadurch wird das Kind zum Beobachten und Vergleichen angehalten und zu immer treffenderen Beschreibungen angeregt.

Weitere Nebenblätter stellen Aufgaben, die die optische Differenzierung, die Form- und Raumauffassung, das Denken in Sachgebieten, den Zahlenbegriff, die allgemeine Begriffsbildung und das Gedächtnis in ähnlichen Formen — jedoch anderen Zusammenhängen und Anordnungen — schulen wie die zuerst erwähnten Blätter. Die Arbeitsblätter sind so angelegt, daß sie auch zerschnitten werden können. So entstehen Puzzle-, Memory-, Lege- und Lottospiele, die weitere Übungsmöglichkeiten bieten.

Das Hantieren mit dem Material macht die Arbeit für die Kinder interessanter und abwechslungsreicher. Neben den geistigen Fähigkeiten wird auch die Geschicklichkeit, das Zusammenwirken von Auge und Hand, geschult. Anregungen für eigenes Schaffen des Kindes und die Entfaltung der Phantasie ergeben sich aus diesen Tätigkeiten von selbst.

Dem Begleitheft für die Hand des Erwachsenen sind kurze „allgemeine Vorbemerkungen zur Sprachbildung und Begabungsförderung im Vorschulalter“ vorangestellt, ehe es ausführliche Anweisungen und viele Anregungen zum Gebrauch des Sprachtrainingsmaterials gibt. Die verschiedenen Bearbeitungsschritte des Hauptbildes und der Nebenbilder werden eingehend geschildert. Hierzu gehören u. a.: Vorschläge für weitere Gesprächsthemen, die sich an das Thema des Hauptbildes anschließen, und die Aufzählungen von Worten und Begriffen, die dem Kind wahrscheinlich noch nicht bekannt sind.

Genannt werden weitere Spielmöglichkeiten und Spielregeln für Ratespiele, Gesellschaftsspiele und schnell selbst zu machende Würfelspiele. Vorschläge für Verse und Reime gehören ebenso zu jedem Thema wie die Angabe von Bilderbuchtiteln und Liedern.

Für die Arbeit mit Vorschulkindern liegen noch weitere Arbeitsmappen vor:

Prof. H. Katzmeier

„Sprach- und Denktraining, Werkspielblätter für 4—7jährige“. Verlag Julius Beltz, Weinheim, Berlin, Basel. Der Preis der Mappe, die auch eine 12seitige Anleitung enthält, beträgt DM 5,80. In dieser Mappe (Format 19×26 cm) sind 35 Arbeitsblätter, deren Aufgabenstellung der der erstgenannten Mappe im wesentlichen entspricht. Die Aufgaben werden in (zum Teil recht kleinen) Schwarz-Weiß-Zeichnungen dargeboten.

Joachim Kamratkowski, Helga Meißner

„Begabungsförderung, Arbeitsblätter für Vorschulkinder und Schulanfänger“. Verlag Julius Beltz. Die Arbeitsmappe ist zum Preis von DM 7,80 erhältlich, das 64 Seiten starke Anleitungsheft für DM 3,—. Auf 63 Arbeitsbogen mit meist 3farbigen Bildern (einige sind etwas unübersichtlich) werden Fragestellungen wie in den erstgenannten Mappen dargeboten.

Waltraud Seyd

„Düsseldorfer Arbeitsblätter, Form — Farbe — Menge“. Neckar Verlag, Villingen. Die Mappe kostet DM 6,—, das Begleitbuch, das das Bildmaterial noch einmal verkleinert enthält, DM 9,80. Die Mappe hat DIN A 4-Format. In der Mappe liegen 30 Arbeitsbogen mit großen, schwarz-weißen, geometrischen Zeichnungen. Der Titel der Mappe gibt deren Programm an.

Die hier genannten Arbeitsblätter geben nur einen Teil des z. Z. im Handel angebotenen Materials wieder.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Die kulturpolitischen Sprecher ihrer Fraktionen, MdB Dr. Martin (CDU) und MdB Raffert (SPD), besuchten als Mitglieder der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages für auswärtige Kulturpolitik auf ihrer letzten Reise vom 7.—16. 1. 1972 nach Ägypten, Griechenland und in die Türkei u. a. auch die dortigen deutschen Schulen und führten intensive Gespräche mit Regierungsvertretern der jeweiligen Länder.
2. Die Deutsche Schule Guayaquil/Ecuador hat die 2 folgenden Publikationen herausgegeben:
Erwin Patzelt, Fauna, Flora, Indígenas en el Ecuador mit 74 farbigen Abbildungen und Begleittext in spanischer, deutscher und englischer Sprache;
Herbert Scherer, La indispensable Revolución Cultural; 52 Seiten.
3. Dem Direktor der Deutschen Schule in Guayaquil, Herrn Herbert Scherer, wurde die folgende Auszeichnung vom Erziehungsministerium verliehen:
„Orden al Mérito Educacional de 1ª Clase“.
4. Wie schon früher mitgeteilt, hat die Deutsche Schule Wilhelm von Humboldt in Lima/Peru den Aufbau einer Schule in Cajamarquilla, das im Erdbebengebiet liegt, übernommen. Ein Pavillon mit 3 Klassenräumen ist bereits in Betrieb, der zweite soll im April 1972 fertig sein. Zur vollen Finanzierung fehlen noch etwa DM 3177,—. Die Schule schreibt hierzu:
„Es wäre sehr schön, wenn es gelänge, dieses Loch durch ein wenig ‚Nachhilfe‘ aus Deutschland zu stopfen. Vielleicht bliebe dann sogar noch etwas für die Innenausstattung oder für die Anschaffung von Lehrmitteln übrig.“
5. Die Zeitschrift Universitas gibt dreimal im Jahr eine spanische Ausgabe heraus:

UNIVERSITAS

Revista Alemana de Letras, Ciencias y Arte
Edición Trimestral en Lengua Española

Die Zeitschrift ist zu beziehen über:

Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft m. b. H.
D 7000 Stuttgart 1
Postfach 40

Offene Stellen

Folgende Funktionsstellen sind zu besetzen:

1. Deutsche Schule Temperley/Argentinien
Stelle des Leiters der deutschen Abteilung
durch einen Hauptschullehrer/Konrektor/Rektor — sofort —
2. Nedjat-Oberrealschule Kabul
Stelle des Leiters des deutschen Kollegiums
durch einen Oberstudienrat/Studiendirektor zum 1. 8. 1972

3. Deutsche Schule Madrid
Stelle des Schulleiters
durch einen Studiendirektor/Oberstudiendirektor zum 1. 9. 1972
4. Deutsche Schule Oruro
Stelle des Schulleiters
durch einen Oberstudienrat/Studiendirektor zum 1. 2. 1973
5. Deutsche Schule La Paz
Stelle des Schulleiters
durch einen Oberstudienrat/Studiendirektor zum 1. 2. 1973
6. Deutsche Schule Karibib
Stelle des Schulleiters
durch einen Realschullehrer/Realschuldirektor zum 1. 2. 1973.

Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen (dreifach) auf dem Dienstweg an das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens und ein Satz der Bewerbungsunterlagen werden direkt an die Zentralstelle erbeten.

Persönliche Nachrichten

Bundesverdienstkreuz für den 1. Vorsitzenden des VdLiA

Am 18. Januar 1972 überreichte der Regierungspräsident in Detmold in einer Feierstunde dem 1. Vorsitzenden des VdLiA, Herrn E. Stegmann, das Bundesverdienstkreuz am Bande, das ihm vom Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland verliehen worden ist.

In seiner Ansprache würdigte der Regierungspräsident die langjährige ehrenamtliche Tätigkeit des Ausgezeichneten, wobei an erster Stelle das erfolgreiche Wirken für die Auslandsschulen und ihre Lehrer zu nennen ist. Darüber hinaus ist E. Stegmann als 1. Vorsitzender des Gesamteuropäischen Studienwerkes Vlotho und als Vorsitzender der Gesellschaft der Freunde und Förderer der Musikakademie Detmold tätig. Die Vielseitigkeit seiner ehrenamtlichen Aktivität erhellt nicht zuletzt daraus, daß er 10 Jahre lang deutscher Vertreter im Komitee des internationalen Musikfestivals Pablo Casals war.

In seiner Erwiderung betonte Herr Stegmann, er betrachte die Auszeichnung als eine Ehrung, die er weitergeben möchte an die vielen Kolleginnen und Kollegen, die gleich ihm am Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens nach dem verlorenen Kriege beteiligt waren.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland und die Schriftleitung der Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ gratulieren dem Verbandsvorsitzenden zu dieser ehrenvollen Auszeichnung in der Hoffnung, daß Einsatzfreude und Ausstrahlungskraft dieser ungewöhnlichen Persönlichkeit noch lange zum Nutzen aller erhalten bleiben.

Für die Schriftleitung:
G. Lepiorz

Für den VdLiA:
H. Klitzing

Dr. Alderich Franzmeyer †

Selbst als Sohn eines Auslandslehrers in Brasilien geboren, ergriff er den Beruf des Vaters, wurde Lehrer, studierte und promovierte in Deutschland und kehrte anschließend nach Brasilien zurück. In São Leopoldo beteiligte er sich am Aufbau eines Lehrerseminars, dessen Leitung er dann übernahm. Nach dem zweiten Weltkrieg kehrte er in seine

westfälische Heimat zurück, arbeitete als Lehrer, Schulleiter und in der Weiterbildung der Junglehrer. Am 2. Weihnachtstag 1971 verstarb er im Alter von 73 Jahren.

G. Lepiorz

G. Scholz

R. Schröter

Rektor a. D. Heinrich Meise 95 Jahre

Dem wohl ältesten lebenden ehemaligen Auslandslehrer ist es vergönnt, am 12. April 1972 im Ev. Altenheim in Halle/W. seinen 95. Geburtstag zu begehen. Dreimal war der Jubilar als Lehrer und Schulleiter im deutschen Auslandsschuldienst tätig: 1901—1904 in Rustschuk in Bulgarien, 1910—1913 in Bukarest und von 1917—1918 in Câmpina in Rumänien. Noch immer ist er geistig aktiv und vermag sich dadurch gegen die Schwächen eines hohen Alters zu wehren. Herzlichen Glückwunsch dem Unermüdlichen in freundschaftlicher Verbundenheit.

G. Lepiorz

G. Scholz

R. Schröter

Realschullehrer Werner Schumann 65 Jahre alt

Geboren in Lößnitz im Erzgebirge, war Werner Schumann zunächst im Volksschuldienst in Sachsen tätig, studierte aber dann noch Französisch, Englisch und Geschichte in Leipzig, Innsbruck, Paris und London und legte 1935 in Leipzig die Staatsprüfung für das Lehramt an Höheren Schulen ab. Anfang 1936 ging er an die Deutsche Schule in Temuco, wo er bis Ende 1952 blieb. Seit seiner Rückkehr nach Deutschland unterrichtete er an Gymnasien und Realschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, blieb aber dem Auslandsschulwesen mit ganzem Herzen verbunden. Wir wünschen ihm für den Ruhestand in Dortmund, Markgrafenstraße 157¹/₂, alles Gute.

Für die Schriftleitung:

G. Lepiorz

Für den Vorstand des VdLiA:

E. Stegmann

Hinausgegangen:

Asien:

Gutschow, Gerd, VL	3430 Mülheim, Engelbertusstr. 14	Dt.-Schweiz. S. Bangkok
--------------------	----------------------------------	----------------------------

Amerika:

Tschampel, Dieter, OStR	6051 Nieder Roden, Leipziger Ring 63	DS Guatemala
Hamel, Dietmar, RSL	7605 Bad Peterstal, Hauptstr. 90a	DS Barranquilla
Radeboldt, Heide, OL	7550 Rastatt, C.-M.-v.-Weber-Str. 2	DS Caracas
Kardel, Peter, RL	2430 Neustadt, Westpreußenring 35	DS Guayaquil
Köpfler, Ilse, HL	7700 Singen, Uferweg 8a	DS Lima-Miraflores
Lödel, Elisabeth, Kg	8000 München 21, Rechpacherstr. 45	do.
Niklaus, Christine, Kg	8011 Zorneding, Ringstr. 14	do.
Mamsch, Erich, Dr. StR	5892 Meinerzhagen, Philosophenweg 1	do.
Pistor, Carola, VL	4300 Essen, Olbrichstr. 4	do.
Windelband, Richard, StR	6341 Eibach, Koppelbergerstr. 11	DS Arequipa
Schön, Marianne	4600 Dortmund, Stahlwerkstr. 23	DS Sta. Ursula Santiago de Chile
Fleiter, Ludwig, Dr, OStD	5060 Bensberg, Danielsweg 2	Dt. Goethe-S. Buenos Aires
Kaufmann, Wilfried, HL	7015 Korntal, Neuholdenstr. 59	Inst. Pre-Teologico São Leopoldo (Brasilien)

Aus aller Welt

Deutschland

Zur Demokratisierung

Auf ihrer Bundestagung in Würzburg am 21. Oktober 1971 hat die Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren u. a. zur Demokratisierung folgende EntschlieÙung gefaÙt:

Die Schule in der Demokratie, eine Schule, in der alle am Schulleben Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleitung, Schulverwaltung) im Rahmen ihrer durch Sachkompetenz und Einsichtsfähigkeit bedingten Möglichkeiten zusammenarbeiten, wird bejaht. Diese Schule ist gekennzeichnet durch:

- allseitige Kommunikation;
- Offenlegung und Begründung der Sachentscheidungen;
- Mitverantwortung derer, die an den Entscheidungen beteiligt sind.

Wer jedoch das staatsbürgerliche Gleichheitsprinzip uneingeschränkt auf die Schule überträgt, verkennet, daß in der Schule Lehrende und Lernende — also „Ungleiche“ — zusammenarbeiten und daß man den verantwortungsbewußten, mündigen Staatsbürger nicht heranbildet, indem man Heranwachsenden mehr Kompetenz zumutet, als sie schon besitzen können.

Die Grenzen der Demokratisierung und Mitbestimmung in der Schule ergeben sich aus folgenden Forderungen:

1. Es muß gewährleistet sein, daß die Schule Bestandteil eines in parlamentarischem Auftrage kontrollierten, staatlichen Schulwesens bleibt.
2. Die Funktionsfähigkeit der Schulen darf nicht gefährdet werden.

Zu 1:

Die einzelne Schule kann nicht Stätte autonomer Demokratie sein. Die Institution einer drittelparitätisch zusammengesetzten „Schulkonferenz“ mit weitreichenden Entscheidungskompetenzen hätte die Zersplitterung des Schulwesens und damit den endgültigen Verzicht auf gleiches Lernangebot, vergleichbare Maßstäbe, Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schulen und Gleichheit

der Bildungschancen zur Folge. Im Extremfall wären Eltern und Schüler — deren Freizügigkeit in der Wahl der Schule nicht unbegrenzt ist — einseitig geprägten Schulen ausgeliefert.

Die kurze Amtszeit der Mitglieder einer solchen Schulkonferenz und ihre dauernde Abwählbarkeit durch die sie entsendenden Gremien würden nicht nur die Kontinuität der schulischen Arbeit in Frage stellen; die sich ergebende Fluktuation wäre gleichzeitig das Ende jeglicher personalen und damit transparenten Verantwortung für getroffene Entscheidungen. Die Gefahr, daß Mitglieder der Schulkonferenz sich mehr den sie entsendenden Gruppen als den demokratisch legitimierten Organen des Staates verantwortlich fühlen, ist nicht auszuschließen.

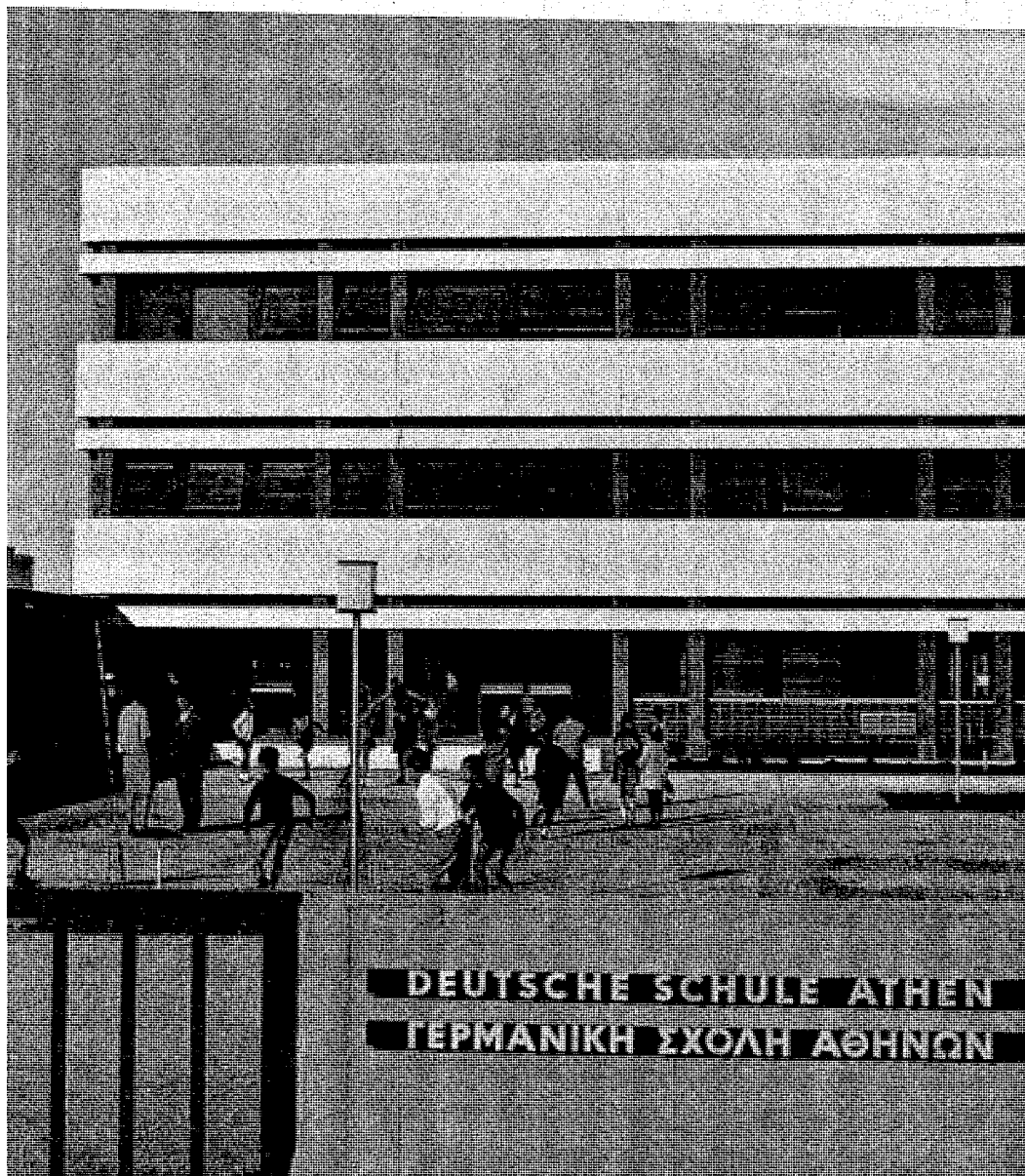
Die Wahl des *Schulleiters* auf begrenzte Zeit — wie sie z. B. in Hamburg beabsichtigt ist — dient nur scheinbar der Erweiterung der Rechte von Eltern, Lehrern und Schülern; sie bringt aber auch nicht — wie behauptet wird — eine Festigung der Position des Schulleiters mit sich. In Wahrheit bedeutet sie eine weitere Schwächung des rechtsstaatlich-demokratischen Elements im Schulleben. Denn nur der Schulleiter, der innerschulischen Interessengruppen gegenüber frei ist, kann eine effektive staatliche Schulaufsicht und die korrekte Durchführung von Beschlüssen der Legislative an der einzelnen Schule gewährleisten. Nur ein Schulleiter, der sich nicht in permanenter „Probezeit“ fühlt, besitzt das nötige Maß an Unabhängigkeit gegenüber allen schulischen Gruppen, um auch im Konfliktfall seine Schutz-, Ausgleichs- und Kontrollfunktion unparteiisch wahrnehmen zu können.

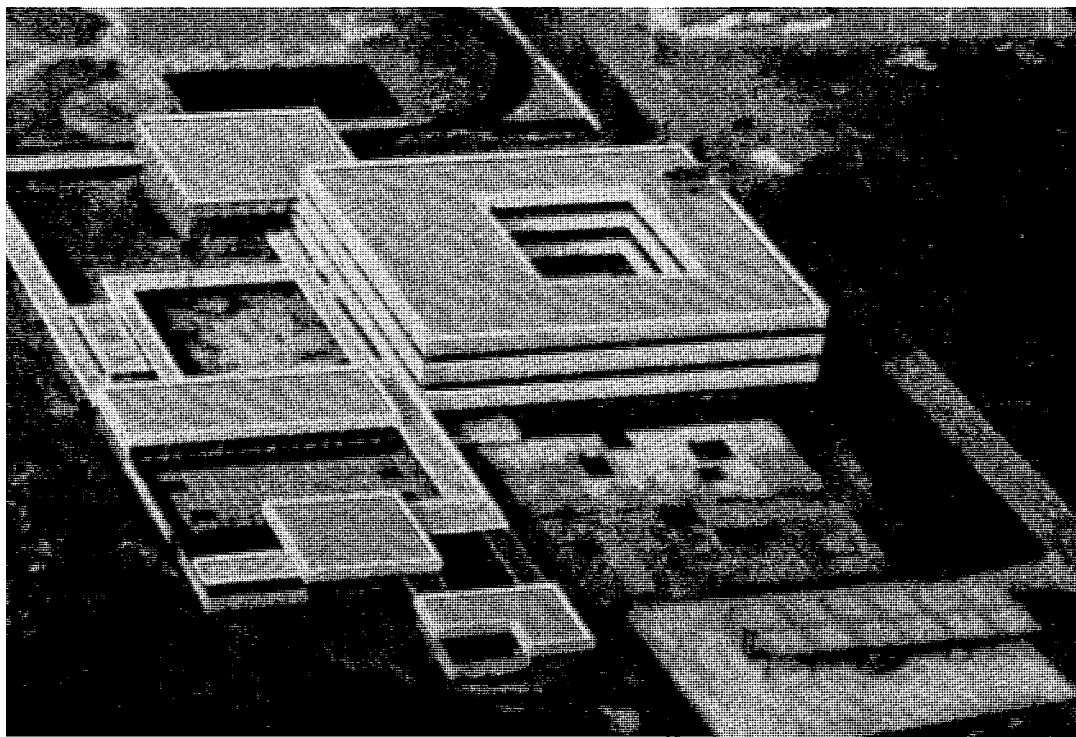
Zu 2:

Wenn die Schulkonferenz jeder Schule beispielsweise legitimiert wird, alle Beschlüsse der Lehrerkonferenz aufzuheben und zur erneuten Beratung und Beschlußfassung zurückzuverweisen (Entwurf zum Schulverfassungsgesetz der SPD-Fraktion in der Hamburger Bürgerschaft), oder wenn sie gar über „die Gestaltung der Bildungs-

Deutsche Schule Athen — Deutsche Schule Mexiko

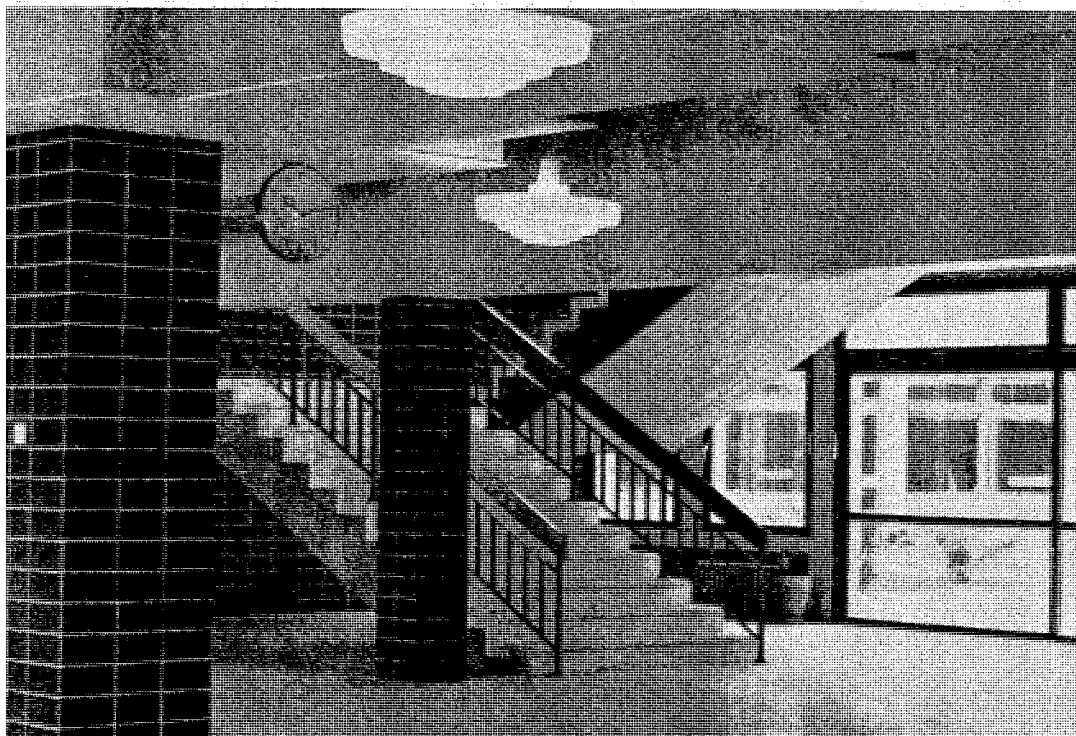
▼ Eingang, Hof und Hauptgebäude der Deutschen Schule Athen.

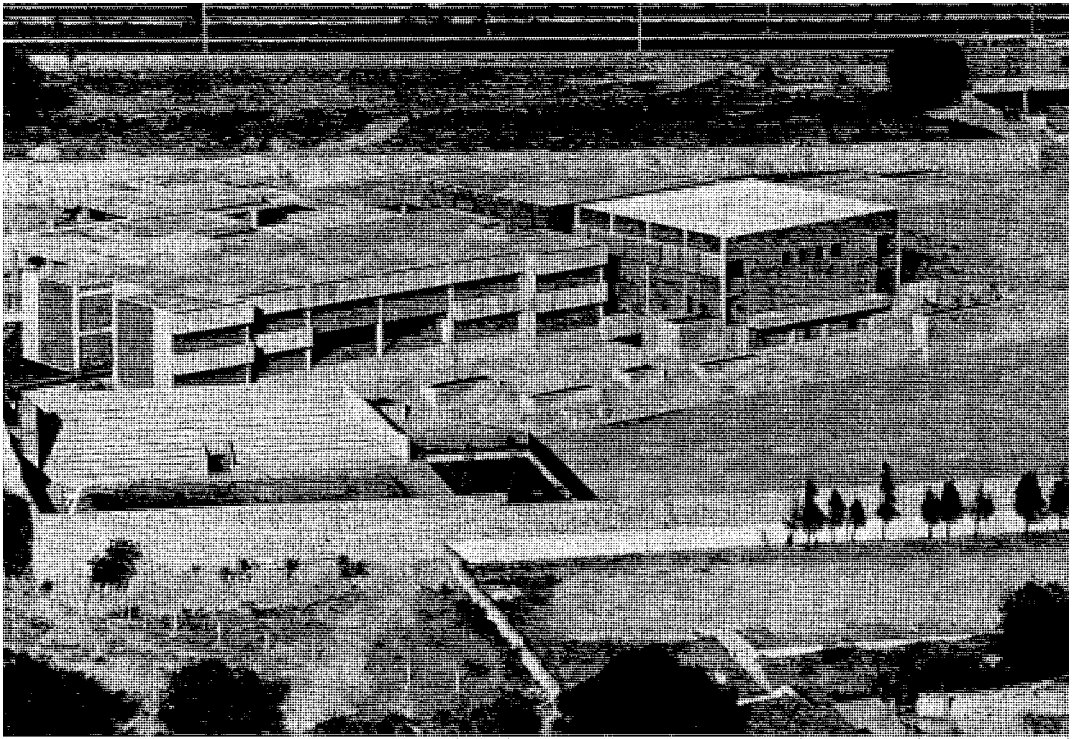




▲ Luftaufnahme des gesamten Schulgeländes vor den Toren Athens.

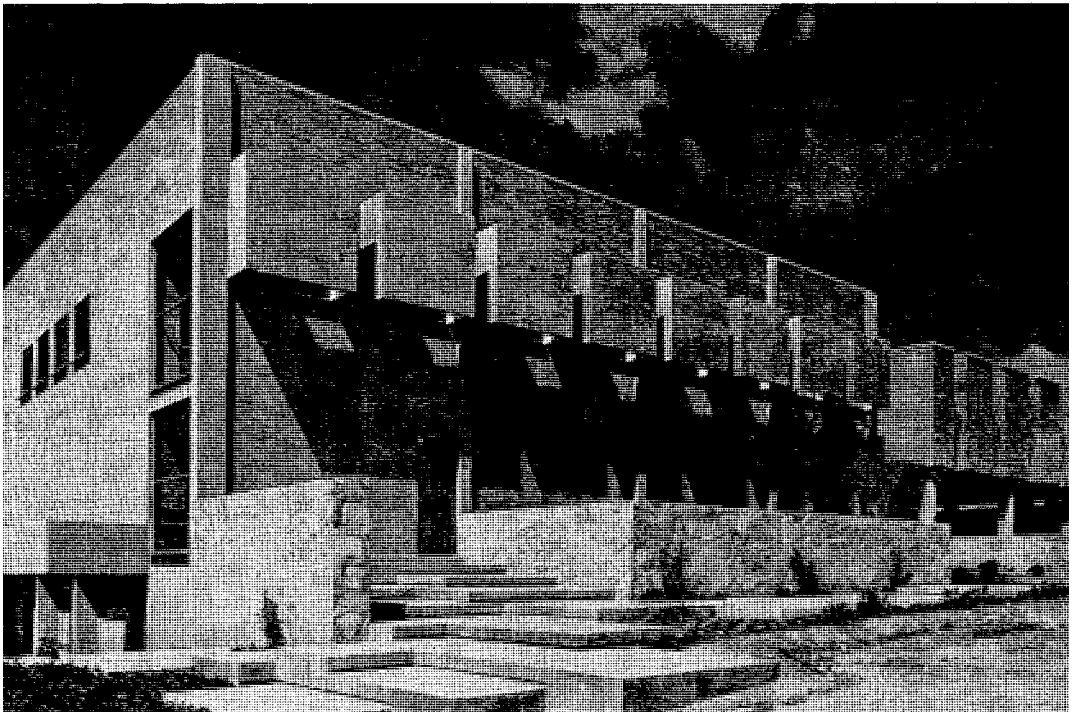
▼ Eingangshalle des neuen Schulgebäudes.

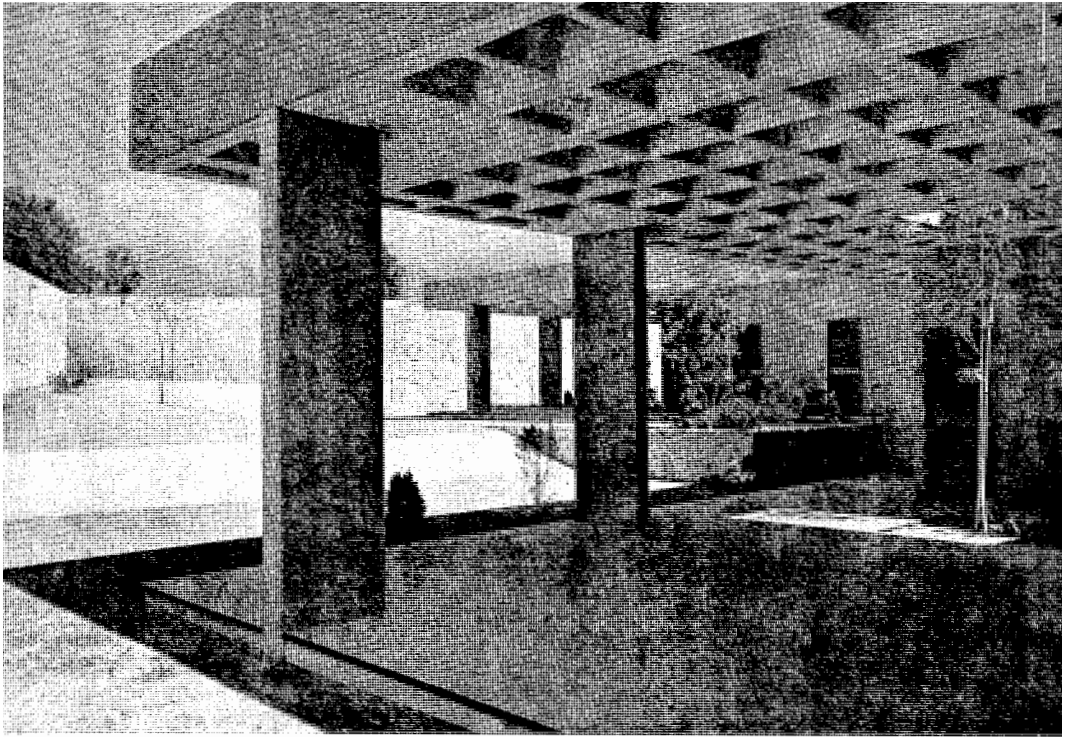




▲ Deutsche Schule Mexiko. Luftaufnahme des Anexo III; rechts die Turnhalle, dahinter die Verwaltung, in der Mitte die Primaria, hinter ihr der Kindergarten, vorn links das Schwimmbecken.

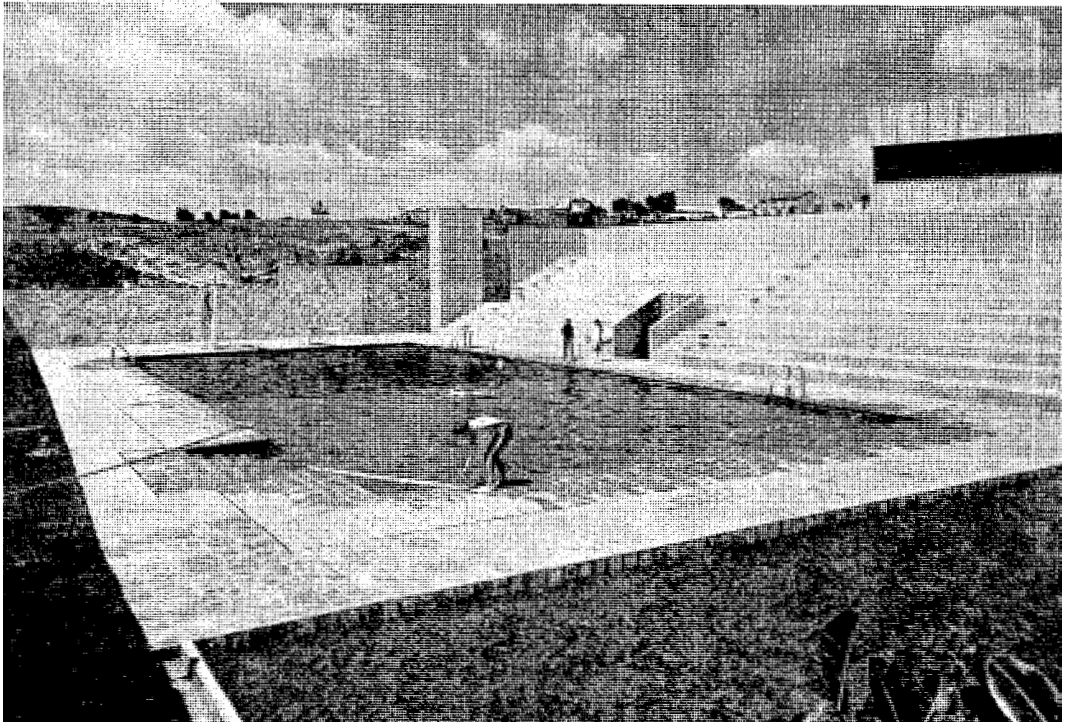
▼ Turnhalle, rechts das Verwaltungsgebäude.





▲ Hinter der überdachten Terrasse des Kindergartens der Schulhof.

▼ Schwimmbecken der Schule.



und Erziehungsarbeit in der Schule“ entscheiden soll (Entwurf des Schulmitwirkungsgesetzes durch das KM von Nordrhein-Westfalen), dann ist eine Lähmung des ganzen Schul- und Unterrichtsablaufs die unvermeidliche Folge.

Von Experten für erforderlich gehaltene und daher mit Sachverstand beschlossene Maßnahmen können verhindert oder zumindest verzögert werden. Die ständige Betriebsamkeit beim Handhaben der Einspruchs- und Abstimmungsmechanismen und der Zwang zu taktischen Absprachen hinter den Kulissen kosten viel Energie, die der Effizienz und Qualität der eigentlichen Unterrichtsarbeit verlorengeht.

Es ist selbstverständlich (und an jeder funktionierenden Schule ist es der Fall), daß gewählter Ermessensspielraum jederzeit verantwortet, daß pädagogische und unterrichtliche Maßnahmen immer begründet werden und korrigierbar sein müssen. Eine Schulkonferenz, die ein Beratungs- und Informationsgremium, eine Koordinierungsstelle für Anregung und Kritik ist, kann in diesem Prozeß der Offenlegung eine wichtige Rolle spielen.

(Die Höhere Schule Heft 1/1972)

Europa

Deutsche Schule Genua

Erstmals in ihrer über 100jährigen Geschichte wurde die Schule ermächtigt, die Reifeprüfung durchzuführen. Unter dem Vorsitz von Herrn Ministerialrat Dr. Götz, dem Prüfungsbeauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, unterzogen sich am 24. Mai 1971 zwei Schülerinnen mit Erfolg der Prüfung und erwarben das Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife. Weitere zehn Schüler(innen) legten mit Erfolg die Schlußprüfung ab.

Wie in den vergangenen Jahren vermittelten wir auch dieses Jahr Schülern im Alter von 7–14 Jahren Ferienaufenthalte in Kinderheimen in Süddeutschland, besonders im Schwarzwald und in Oberbayern. Dankbar stellen wir fest, daß bisher die Kinder und ihre Eltern mit den Deutschlandaufenthalten sehr zufrieden waren.

(Aus dem Jahresbericht 1970/71)

Zum Tode des bulgarischen Außenministers Iwan Bascheff

Iwan Bascheff, 55, seit 1956 Außenminister, seit 1962 Mitglied des ZK der bulgarischen KP, wurde am 12. Dezember 1971 beim Schilaufen auf der Witoscha südlich von Sofia Opfer eines Schneesturms. Bascheff legte 1936 die Reifeprüfung an der Deutschen Schule Sofia ab. Er gehörte, vorzüglich begabt und vielseitig interessiert, zu ihren besten Schülern. Im Geschichtsunterricht vertrat er offen seine kommunistische Überzeugung, die ihn nach 1944 aufsteigen ließ. Auch als Minister blieb er bescheiden: er führte ein vorbildliches Familienleben, fuhr zwischen Wohnung und Amt statt im Dienstwagen auf dem Fahrrad und verbrachte seine Freizeit mit Wandern und Schilauf. Manchem seiner einstigen Lehrer, die aus der BRD Bulgarien besuchten, bewies er seine Anhänglichkeit. Vielleicht hat die an der Schule nicht bloß dozierte, sondern vorgelebte Toleranz, etwa ihren (noch 1944 über 200) jüdischen Schülern gegenüber, seine Persönlichkeit mitgeprägt. So wird Iwan Bascheffs Schicksal viele seiner früheren Lehrer bewegen. G. Scholz

Sonstige Länder

Südwestafrika

Insgesamt besuchen 1186 Schüler die deutschen Privatschulen Lüderitzbucht, Karibib und Windhoek. 506 Schüler wohnen in Heimen. An deutschen Abteilungen der Regierungsschulen bzw. deutschen Staatschulen sind 944 Schüler registriert worden, von denen wiederum 303 Kinder in Heimen wohnen. Dazu kommen noch konfessionell gebundene Privatschulen mit deutscher Unterrichtssprache, an denen 92 Kinder Deutsch als 1. Sprache und 142 Kinder Deutsch als 3. Sprache (neben den Landessprachen) erlernen. 749 deutschsprachige Kinder besuchen Afrikaans- und Englisch-Medium-Schulen bei insgesamt 6171 Schülern. Von diesen wiederum erlernen Deutsch als 3. Sprache 4057 (= 65,7 %).

Aus dem innerdeutschen Schuldienst sind z. Z. 16 Lehrkräfte zu einer Dienstleistung bei den Erziehungsbehörden Südwestafrikas beurlaubt. Sie unterrichten an den Grund-

schulen in Grootfontein, Keetmanshoop, Okahandja, Omaruru, Otavi, Otjiwarongo, Swakopmund, Walfischbucht und Windhoek.

(Aus den Informationen des DLV Nr. 4/1971)

Nedjat-Oberrealschule Kabul

Kultusminister Professor Dr. Hahn weilte vom 21. bis 25. November 1971 in Kabul/Afghanistan. Als Repräsentant der BRD weihte er dort den Neubau der 1924 gegründeten und nun im wesentlichen mit Mitteln der BRD wiederaufgebauten Nedjat-Oberrealschule (besonderes Anliegen: deutsche Sprachkenntnisse) ein.

(Schulzeitung Nr. 11/1971 des KM Baden-Württemberg)

DS Mexiko: Anexo III stellt sich vor

Das Anexo III ist eine Zweigschule der Deutschen Schule Alexander von Humboldt in Mexiko-Stadt. Die Schule umfaßt gegenwärtig 18 Klassen, vom Kindergarten der Vierjährigen bis zur 6. Primarklasse (7. Schuljahr). Beim Abschluß der Primaria erhalten die Schüler das von den mexikanischen Erziehungsbehörden ausgestellte Certificado de Primaria.

Am 12. November 1970 begann der Schulhausneubau in Lomas Verdes. Trotz einiger Verzögerungen im Baubeginn und Schwierigkeiten bei der Ausführung des Bauvorhabens konnte der Unterricht pünktlich am 6. 9. 1971 im neuen Schulgebäude aufgenommen werden.

Nach den Plänen ist die Möglichkeit zum Ausbau der Schule gegeben. Solange die weiterführenden Sekundariaklassen noch nicht vorhanden sind, müssen die Schüler nach Ablegung einer Aufnahmeprüfung in die Zentralschule in Tacubaya überwechseln.

Der Lehrkörper im Anexo III setzt sich aus 25 Lehrkräften zusammen. Davon sind 2 von Deutschland vermittelte Lehrer, 15 deutsche Ortskräfte und 8 mexikanische Lehrkräfte. Die Schülerstatistik zeigt folgendes Bild:

	Kna- ben	Mäd- chen	Gesamt	davon deutsch- sprachig
Kindergarten	74	43	117	47
Primaria	181	155	336	166
insgesamt	255	198	453	213

Der Anteil der deutschsprachigen Schüler beträgt somit 47 %. Die durchschnittliche Klassenstärke beläuft sich auf 25 Schüler.

Der Stundenplan sieht für den Kindergarten und die Subprimaria 25 Wochenstunden vor; von der 1. Primariaklasse an sind 30 Wochenstunden angesetzt. Der Unterricht beginnt für alle Schüler um 8 Uhr und endet um 12.15 bzw. 13.10 Uhr.

Eine große Erleichterung für viele Eltern brachte der neu eingerichtete Schulbusdienst. Zur Zeit laufen vier Schulbusse, die täglich zwei Fahrten machen.

Durch die Lehrmittelaufwendungen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln konnte eine spürbare Verbesserung in der Ausstattung mit Lehrmitteln erreicht werden. Die Schule verfügt jetzt über moderne Geräte wie Tonbandgerät, Plattenspieler, Thermokopiergerät, Umdrucker, Filmprojektor u. a. Durch den systematischen Einsatz guter Lehrmittel kann zweifellos ein besseres Unterrichtsergebnis erzielt werden.

Nachdem bereits im vergangenen Schuljahr mit einer Differenzierung im Deutschunterricht begonnen wurde, wobei der Klassenverband in einigen Deutschstunden gewahrt blieb, wurde mit Beginn dieses Schuljahres der Deutschunterricht von der 1. bis 6. Primaria völlig differenziert.

Eine klare Differenzierung in muttersprachliche und fremdsprachliche Gruppen und eine wissenschaftlich durchdachte Darbietung des Stoffes sollen dem Deutschunterricht an der Schule neue Impulse geben, dem Schüler gerechter werden und damit zu einer größeren Effektivität führen. Diese Differenzierung verspricht wohl einen größeren Unterrichtserfolg im Fach Deutsch, mindert jedoch in keiner Weise die großen Anforderungen, die an die zweisprachige Aufnahmefähigkeit unserer Schüler gestellt werden.

Soll die deutsche Sprache für viele Schüler nicht nur Fremdsprache bleiben, sondern zur zweiten Sprach-Heimat werden, muß ihr auch Heimatrecht gewährt werden. Dann erst ist gewährleistet, daß die deutsche Sprache an unserer Schule nicht nur Kommunikationsmittel bleibt, sondern gemein-

same Sprache wird als erstes Symbol der Brüderlichkeit auf dem Weg der Verständigung zwischen Menschen und Völkern.

A. Koenig

Deutsche Schule La Paz

Das Colegio Alemán Mariscal Braun, dessen Arbeitsgemeinschaft für Flugphysik (Segelflug) viel Aufsehen erregt hat, hat ein Alphabetisationszentrum eingerichtet, in dem eine größere Anzahl von Schülern der Oberklassen regelmäßig am Abend freiwillig mitarbeitet.

Mehrere frühere Schüler erhalten z. Z. eine monatliche Beihilfe aus dem von den

Eltern zur Verfügung gestellten „Hilfsfonds für das Studium in Deutschland“.

(Aus dem Jahresbericht 1970)

80 Jahre Deutsche Schule Santiago de Chile

Zum 80jährigen Bestehen der DS Santiago erscheint die Schülerzeitschrift *Copihue* 118 Seiten stark, nicht nur nach Umfang, sondern nach dem Inhalt die beste Schülerzeitschrift, die mir je in die Hände kam. Sie ist ein ernsthafter Versuch der Jugend, sich selbst und die Umwelt zu verstehen, ohne Wichtigtuerei, sondern mit Humor. Nun bleibt nur noch der Wunsch nach einer ausgeglicheneren Zweisprachigkeit übrig!

G. Lepiorz

Buchbesprechungen

Erzähler der Welt. Hrsg. von Karl August Horst. 24 Bände. Bd. 2: *Geschichten und Novellen aus Italien, 19./20. Jahrhundert.* 567 S. — Bd. 4: *Gesch. und Novellen aus Frankreich, 18. Jahrhundert.* 588 S. — Bd. 10: *Novellen und Romane aus Spanien, 20. Jahrhundert.* 598 S. — Bd. 23: *Gesch. und Novellen aus Rußland, 19./20. Jahrhundert.* 592 S. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1971. Vorbestellpreis Ln. je 22,—, Hld. 27,50 (Einzelpreis 24,—/30,—).

Es wäre unbillig, Vermisses bei einer Auswahl zu erwähnen, die auf bemessenem Raum nichts enthält, worauf sich leicht verzichten ließe. Dem Literaturkritiker und Übersetzer Karl August Horst ist es wie bei den vorausgegangenen 16 Bänden der 24bändigen Reihe geglückt, durch repräsentative Werke zu belegen, was seine orientierenden Nachworte als wesentlich herausstellen. Der *Italienband* enthält Bedeutendes von Alessandro Manzoni, Silvio Pellico, Giovanni Verga, Antonio Fogazzaro, Edmondo de Amicis, Giovanni Pascoli, Italo Svevo, Gabriele d'Annunzio, Luigi Pirandello, Grazia Deledda, Corrado Alvaro, Giuseppe Tomasi di Lampedusa und Cesare Pavese. Der *Frankreichband* bringt nach den beiden Eingangskapiteln des Romans „Das Leben der Marianne“ (1731—36) von Pierre Carlet de Marivaux Voltaires Er-

zählungen „Mikromegas“ (1752) und „Die Prinzessin von Babylon“ (1769), Denis Diderots einst von Goethe übersetzte und kommentierte Dialogerzählung „Rameaus Neffe“ (nach 1774), die Novelle „Der verliebte Teufel“ (1772) von Jacques Cazotte, Bernardin de Saint-Pierres Idylle „Paul und Virginie“ (1787) und „Die Reise um mein Zimmer“ (1794) von Xavier de Maistre. Den *Spanienband* füllen Miguel de Unamuno (Tante Tula, Kap. 1—25; 1921), Vicente Blasco Ibáñez (Hochzeitsnacht; nach 1891), Ramón del Valle Inclán (Herbstsonate; 1902—05), Pío Baroja (1872—1956; Elizabide, Das Leben der Atome, Marichu, Liebe und Grausamkeit), Azorín (= José Martínez Ruiz; 9 Kap. aus dem Roman „Antonio Azorín“; 1903), Gabriel Miró (Molen und Meer, 1917; Der Betbruder und sein Hund, 1919), Juan Ramón Jiménez (Platero und ich; 1917), Ramón Pérez de Ayala (Tiger Juan; 1926), José Ortega y Gasset (Ästhetik in der Straßenbahn, 1916; Kastilische Landschaften, 1916) und Ramón Gómez de la Serna (aus „Phantasmagorien“, 1961 erschienen). Auch was der *Rußlandband* von Nikolái Lessków, Wladimir Solowjéw, Wladimir Korolénko, Antón Tschéchow, Fjodor Sologúb, den Ukrainern Mychajlo Kozjubynskyj und Wassyl Stefanyk, von Maxim Gorki, Alexander Kuprin, Iwán Búnin, Leoníd Andrejew,

Michail Prischwin, Michail Kusmin und Iwan Schmeljow bietet, ist mit sicherem Gespür ausgewählt. — Mit den Bänden 2, 4 und 10 liegen nun auch die Länderausgaben Italien (2 Bände), Frankreich (5) und Spanien (3) geschlossen vor. Auf je einen Band Portugal und Rußland (3) sowie auf zwei Bände Südamerika darf man sich freuen. G. Scholz

Jürgen Eick (Hrsg.): So nutzt man den Wirtschaftsteil einer Tageszeitung. Societäts-Verlag, Frankfurt 1971. 544 S., Ln. DM 32,—.

Die Kenntnis wirtschaftlicher Zusammenhänge gehört längst zum Allgemeinwissen. Auf sie kann kein politisch Interessierter verzichten, am wenigsten der Lehrer: er ist nicht nur als Wähler, Gehaltsempfänger, Steuerzahler, Verbraucher und Sparer persönlich betroffen, sondern zur Erziehung mündiger Staatsbürger berufen. Wer diese Kenntnis erstrebt, sollte sich, statt mit dem Studium schwieriger, oft einseitiger Theorien zu beginnen, zunächst an den Wirtschaftsteil gediegener Zeitungen halten. Um ihn ganz verstehen und auswerten zu können, bedarf man freilich einer voraussetzungslosen, umfassenden Einführung. Sie liegt in dem stattlichen Band vor, den seine Verfasser, 18 Redakteure der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“, mit Recht „Fibel, Lesebuch und Nachschlagewerk“ nennen. In seinen drei Teilen (I. Volkswirtschaft, Wirtschafts- und Währungspolitik; II. Die Unternehmen; III. Börsen und Märkte) werden alle wirtschaftlichen Begriffe erklärt, wirtschaftliche Vorgänge erläutert, ihre wechselseitigen Beziehungen aufgedeckt, ihre Stellenwerte in Gesellschaft und politischem Kalkül bestimmt. Jeder der drei Teile ist in viele übersichtliche Abschnitte gegliedert, zu deren Inhalt das Sachregister rasch führt. „Kleine Wörterbücher“ der Wirtschafts- und Währungspolitik, der Unternehmenswirtschaft, der Wertpapierbörsen, der Warenmärkte fassen für Eilige das im Text Behandelte in Stichworten zusammen. Die Klarheit des Werks, das auch diffizilen Problemen nicht ausweicht, ist beispielhaft. Ein Einzelner hätte es so kaum zu schreiben vermocht; es beruht auf den in langjähriger Erfahrung gewonnenen Einsichten der 18

Mitarbeiter. Daß die eingängigen Beispiele dem Wirtschaftsteil der FAZ entstammen, schränkt die allgemeine Gültigkeit der Darstellung nicht ein. Der Leser erwirbt einen vertieften Einblick in die Wirtschaft und die Fähigkeit, sich aus den im Wirtschaftsteil seiner Zeitung täglich gelieferten Informationen einen auch praktisch bedeutsamen Vorsprung zu sichern. G. Scholz

Marcel de Grève / Frans van Passel: Linguistik und Fremdsprachenunterricht (Hueber Hochschulreihe Bd. 8). Deutsche Fassung von Hermann Müller. Max Hueber Verlag, München 1971. 155 S., kart. DM 10,— (Hueber-Nr. 6672).

Jede Auslandsschule, nicht nur die deutsche, beschäftigt sich mit dem Phänomen der Zweisprachigkeit. Auf der Praxis gründende Untersuchungen und wissenschaftliche Arbeiten, veröffentlicht gerade in dieser Zeitschrift, z. B. unseres Kollegen Prof. W. Wiczerkowski, beweisen es. Insofern scheint es wichtig, daß man dieses Werk aus der frankophonen und niederländischen Linguistik zur Kenntnis nimmt. Die Zweisprachigkeit wird in diesem Werk im V. Kap. behandelt, psychologisch, didaktisch und methodisch einsichtig gemacht. Die Verf. schreiben im Auftrag der AIMAV (Association internationale pour la recherche et la diffusion des méthodes audio-visuelles et structuro-globales, Brüssel), gehören zu jenen Linguisten, die dem Strukturalismus zuzuordnen sind. In diesem Zusammenhang darf auf das Buch von Günther Schiwy, Der französische Strukturalismus. Methode-Methode-Ideologie (rororo Nr. 310/11, 4. Aufl. 1970) hingewiesen werden, das kritisch die Tendenzen der strukturalistischen Methode als Überwindung (Ablösung) der existentiellen herausarbeitet. Nach einem Kapitel über allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft, das im wesentlichen auf F. de Saussure und seinen Nachfolgern aufbaut, untersucht Kap. II Sprachpsychologie und Fremdsprachenunterricht. Das Ergebnis lautet: Wer eine Fremdsprache lernen will, muß sich einen Grundschatz von Sprachgewohnheiten (sets of habits) erwerben; es ist methodisch schlecht, konkretes Material im Fremdsprachenunterricht gleich theore-

tisch zu analysieren... (S. 53). Deutlich wird die Motivation im Kap. III: Phonetik, Phonologie und Strukturalismus. Da heißt es: Im Anfängerunterricht läßt sich zwar die ganzheitliche Methode nutzbringend anwenden, doch sollte man ziemlich bald zur Strukturanalyse übergehen (S. 75). Lexikologische Probleme und ihre didaktische Relevanz sind Gegenstand des Kap. IV, näherhin, wie ein Grundwortschatz sinnvoll auszuwählen sei. Das Schlußkapitel (Die geschriebene und die gesprochene Form der Sprache) fordert die bekannten Etappen: hören-sprechen-lesen-schreiben. Den Text fast erdrückende Fußnoten und eine weitgespannte Bibliographie, vor allem französischer Linguisten, ergänzen das für den Lehrer bestimmte Werk, das Wege zeigt, wie vertraute Routine überwunden werden kann.

C. Schneider

Staden-Jahrbuch. Beiträge zur Brasilkunde und zum brasilianisch-deutschen Kultur- und Wirtschaftsaustausch. Hrsg. von *Carlos Fouquet* und *Rudolf Lang*. Band 18. Verlag Instituto Hans Staden, São Paulo 1970. 179 S. mit 16 Bildtafeln, kart. etwa DM 20,— (Auslieferung Buchhandlung C. Boysen, Hamburg 36).

Das Hans-Staden-Institut in São Paulo legt als 18. Band der Reihe das Staden-Jahrbuch für 1970 vor, das, wie gewohnt, beredtes Zeugnis von den Bemühungen des Instituts um Brasilkunde und Kulturaustausch ablegt und jedem Freund des großen Landes vielfältige Unterrichtung bietet. Die Herausgeber haben es verstanden, wieder gute Fachleute zur Mitarbeit zu gewinnen. Der Tübinger Ordinarius für Geographie, Spezialist für Südamerika, steuert einen aufschlußreichen Beitrag über „Amazonien als Lebens- und Wirtschaftsraum“ bei; er berichtet über Möglichkeiten und Erfahrungen der Kolonisation und kommt zu dem Schluß, daß Amazonien ein Siedlungsraum für viele Millionen Menschen niemals werden kann. Vilém Flusser zeigt auf, welche philosophischen Impulse von Brasilien ausgehen, so daß man berechtigt ist, einen Beitrag „Brasilianische Philosophie“ zu nennen. Er charakterisiert drei Generationen brasilianischer Philosophen, zu deren zweiter er selbst

gehört. Der Kunst in der Gegenwart sind zwei Aufsätze gewidmet: Augusto de Campos betrachtet „Die Avantgarde der Volksmusik“, Zulmira Ribeiro Tavares den „Film Heute“. Andere Beiträge behandeln Bankwesen, Kolonisation im 19. Jahrhundert, Architektur, Vorgeschichte usw.

F. Lichtenberg

Heinrich Zech: Das Große Lexikon des Sports. Technik, Taktik, Regeln, Geräte, Übungsstätten. Mit 306 Zeichnungen, 284 Fotos und 16 Farbtafeln. Geleitwort von Martin Lauer. S. Fischer Verlag, Frankfurt 1971. 592 S., Glb. DM 38,—.

Das allgemeine Interesse am Sport in aktiver und passiver Form hat eine Flut von Veröffentlichungen über dieses Gebiet hervorgebracht, von denen aber nur wenige auf eine umfassende und sachliche Information angelegt sind. Auf dieses Bedürfnis zugeschnitten ist das vorliegende Lexikon, das in rund 1500 alphabetisch geordneten Artikeln informiert über sämtliche Erscheinungsformen des Sportes in unserer Zeit. Bestechend klar im Aufbau, erhält das Buch einen hohen Gebrauchswert nicht zuletzt durch 306 übersichtliche, auch dem Laien sofort verständliche Skizzen von Bewegungsabläufen, Geräten und Spielfeldern. Der Charakter des Lexikons bringt es mit sich, daß eine Sportart häufig nur durch das Aufsuchen mehrerer Stichworte vollständig erfaßt werden kann („Turnen“ über 20); diese Anordnung bietet aber den Vorteil der schnellen Information auch auf Teilgebieten einer komplizierten Sportart, der noch ergänzt wird durch Literaturhinweise über die Gebiete: Allgemeines, Bewegungslehre und Biomechanik, Pädagogik und Psychologie, Sportarten, Sportmedizin, Training, Übungsstätten. Die zahlreichen, in den Text eingebauten Fotografien haben weit über einen illustrativen Wert hinaus hohe informatorische Aussagekraft. Für die Schule ist dieses Lexikon zur Anschaffung zu empfehlen, da es viele Fragen beantwortet, die nicht nur im Sportunterricht auftauchen, sondern von allgemeinem Interesse sind, ohne daß für eine Beantwortung ein Nachforschen in speziellen Fachbüchern erforderlich wäre. Für die Auslandsschule gilt das

in besonderem Maße, da hier noch weniger die Möglichkeit einer schnellen Information über Detailfragen gegeben ist. Bei der erweiterten Bedeutung, die dem Sport in der Auswärtigen Kulturpolitik für Völkerverständigung und Kooperation zugemessen wird, spielt die sportliche Repräsentation in der Auslandsscholarbeit eine wesentliche Rolle. Dabei kann das vorliegende Lexikon eine gute Hilfestellung leisten. H. Klitzing

Erich Beyer (Hrsg.): *Reclams Sportführer*. Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1971. 768 S., 32, z. T. vierfarbige, Bildtafeln, 287 Zeichnungen im Text, Sonderformat 21,5 × 14,5 cm, Kunststoffeinband DM 34,—.

Dieses Handbuch will „für den Laien und den Fachmann, für den Freund des Sports ganz allgemein, eine gute Orientierungshilfe und Informationsquelle“ sein. Um diesen Zweck zu erreichen, gliedert sich dieser Sportführer in drei Teile: Im ersten Abschnitt finden sich die Kapitel: Geschichte des Sports, Deutsche und internationale Organisationen, Sport in Lehre und Forschung (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Bewegungslehre, Trainingslehre, Medizin), Sportstättenbau. Im zweiten Teil werden in geschlossenen Kapiteln 75 Sportarten vorgestellt, wobei auch seltene ausländische Spiele einbezogen werden. Ein dritter Teil enthält Übersichten internationaler Auszeichnungen, Bedingungen für Leistungsabzeichen, eine Tabelle der Olympischen Spiele und Rekordlisten. Ein Vorzug des Sportführers ist sein lehrbuchartiger Aufbau, so daß eine gründliche Information über einzelne Sportarten möglich ist. Das Auffinden einzelner Begriffe erleichtert ein Personen- und Sachregister, das allerdings etwas ausführlicher sein könnte. Da die ohne erläuternden Titel in den Text eingestreuten Fotografien nur illustrativen Charakter haben können, wäre eine reichhaltigere Ausstattung mit sachlich informierenden Abbildungen erforderlich. Das Buch kann auch älteren Schülern als Hilfsmittel und Quelle in die Hand gegeben werden, da die Beschreibungen der einzelnen Sportarten durch ihre Gliederung in geschichtliche Entwicklung, Regeln und Wettkampfbestimmungen,

Technik, Taktik und Literaturhinweise einen guten Überblick, Vollständigkeit und leichte Faßlichkeit bieten. H. Klitzing

Manfred Durzak (Hrsg.): *Die deutsche Literatur der Gegenwart, Aspekte und Tendenzen*. Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1971. 464 S., kart. DM 22,80.

Wer sich in diesem Bande eine Art Literaturgeschichte der Gegenwart vorstellt, wird enttäuscht sein. Der auf dem Umschlag kleingedruckte Untertitel „Aspekte und Tendenzen“ zeigt, daß solches nicht geplant war. Vielmehr hat sich Manfred Durzak insgesamt zweiundzwanzig (!) meist jüngere Germanisten verpflichtet, um mit ihrer Hilfe das weite Feld deutscher Literatur der letzten Jahrzehnte seit dem zweiten Weltkrieg von verschiedenen Seiten anzugehen, auf es verschiedene und verschieden starke Scheinwerfer von verschiedenen Perspektiven her einzustellen. Er wie seine Mitarbeiter sind sich darüber klar, daß eine Begrenzung der „Gegenwart“ durch das Ende eines Krieges nicht gerade sehr hilfreich ist. Heinrich Vomweg überschreibt denn auch seinen Spezialartikel: *Deutsche Literatur 1945—1960: Keine Stunde Null*. Das Buch ist aber auch kein Nachschlagewerk über Literatur seit 1945. Für Zwecke der schnellen Information ist es nicht geeignet, z. B. fehlt dafür ein Namenregister. Und nur in wenigen der Artikel finden sich Kurzbiographien mit Werkbesprechungen. Aber gerade in diesen Artikeln kommt das, was sonst die Artikel durchweg auszeichnet, etwas zu kurz. Aber was ist das? Wofür also eignet sich dieses Werk, wo liegt seine Qualität? In der persönlichen Sicht der Autoren, in ihrem Engagement, in ihrer Stellungnahme auch zu Problemen, deren geschichtliche Rolle und Ausdehnung noch gar nicht abzusehen ist (z. B. Experimentelle Prosa). So haben wir hier ein Buch vor uns, das einen Literaturkenner voraussetzt, einen belesenen Freund aller neueren Strömungen und Experimente, einen, der sich klug unterrichten, klug unterhalten lassen will und der Freude daran hat, auf scharfe Thesen und originelle Perspektiven zu stoßen. Ein solcher wird die Aufsätze dieses Buches mit Genuß und Gewinn lesen. K. Richter

Thomas Koebner (Hrsg.): **Tendenzen der deutschen Literatur seit 1945.** Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1971. X, 559 S., Ln. DM 19,80 (KTA 405).

Elf Verfasser der Jahrgänge 1918 bis 1943, nach meist germanistischem Studium in Hochschule, Rundfunk und Verlagswesen tätig, versuchen in 14 Beiträgen, „an dem Symptom Literatur den Prozeß der Geschichte aufzuzeigen“ (VIII), „um skizzenhafte Erklärungen für die uns (auch in naher Zukunft) bestimmenden Kräfte zu gewinnen“ (X). Das geschieht höchst informativ und überzeugend in den drei schon durch ihren Umfang gewichtigsten Abhandlungen von Frank Trommler (Der zögernde Nachwuchs. Entwicklungsprobleme der Nachkriegsliteratur in Ost und West. S. 1—116. — Realismus in der Prosa. S. 179—275) und Thomas Koebner (Dramatik und Dramaturgie seit 1945. S. 348—461). Zu ihnen gesellen sich kürzere Aufsätze: Sprachtheorie und Sprachwandel (Werner Eggers), Formen des Engagements (Horst Albert Glaser), Das Naturgedicht als Stereotyp der deutschen Nachkriegslyrik (Karl Riha), Bewußtseinsstrom, innerer Monolog und Rollenprosa (Gisela Uellenberg), Der pikarische Held — Wiederaufleben einer literarischen Tradition nach 1945 (Norbert Schöll), Unterhaltung als Märchen und als Politik — Zur Massenkultur der Gegenwart (Wolfgang Langenbacher), Das dokumentarische Drama (Jack Zipes), Aspekte des Hörspiels (Johann M. Kamps), Die Situation der Buchkritik (Hans F. Nöhbauer), Literarische Gruppen (Nöhbauer), Literatur als Ware — Beobachtungen an Trends und Analysen des westdeutschen Buchmarkts (Schöll). Sämtliche Beiträge tun dar, wie literarische Tendenzen, Autoren und Werke mit Tagespolitik, Zeitgeschichte und Gesellschaftsstruktur verflochten sind. Da die Beiträger wohl die Themen, kaum aber deren Behandlung aufeinander abgestimmt haben, begegnen dem Leser Fakten, Probleme und Menschen (das Register nennt um 800 Namen) unter vielerlei Aspekten, die sich zu einem ausgewogenen Bild verdichten. Jedem Beitrag folgen detaillierte, bis 1970 reichende bibliographische Angaben. Besonders wertvoll sind auch die zahlreichen aus z. T. kaum

mehr greifbaren Zeitschriften gesammelten Stimmen zeitgenössischer Kritik. Für Deutschlehrer und alle, die sich um ein vertieftes Verständnis der deutschen Nachkriegsliteratur bemühen, ist dieses Spektrum kluger Analysen eine wesentliche Hilfe.

G. Scholz

Wolfgang Leppmann: J. J. Winckelmann. Eine Biographie. Verlag Ullstein — Propyläen Verlag, Frankfurt/Berlin/Wien 1971. 305 S., 16 Tafelseiten, Ln. DM 28,—.

Leppmann, 1922 in Berlin geboren, in Deutschland, Italien und England erzogen, seit 1960 Ordinarius für deutsche Literatur an der University of Oregon, ist es in dieser 1970 in New York erschienenen und nun von ihm selbst ins Deutsche übertragenen Biographie geglückt, Johann Joachim Winckelmanns Leben und Leistung, die Zeit, in der er lebte, und die Persönlichkeiten, die seinen Weg bestimmten, gründlich, distanzierend und lebendig darzustellen. Der Aufbau ist geschickt: In „Epilog und Prolog: Triest“ wird Winckelmanns rätselhafte Ermordung 1768 durch das Gerichtsprotokoll berichtet, in den Kapiteln „Preußen“, „Sachsen“, „Rom und Herkulaneum“, „Florenz und Rom“ begleiten wir Winckelmann von seiner Geburt 1717 als Sohn eines Stendaler Schuhmachers an die Universitäten Halle und Jena und ins Schulhaus zu Seehausen, nach Nöthnitz bei Dresden zum Grafen Büchau, ab 1755 nach Rom, Herkulaneum, Pompeji, Florenz und wieder Rom bis auf seine verhängnisvolle letzte Reise. Dabei erleben wir seine Hinwendung zur Kunst und das Entstehen seiner Werke und werden mit seinen Ansichten so vertraut, daß sich das abschließende Kapitel, in welchem Winckelmanns Hauptwerk, „Geschichte der Kunst des Altertums“ (1763), knapp zusammengefaßt und aus heutiger Sicht kritisch kommentiert wird, mühelos lesen läßt. Leppmann hat recht: Winckelmann, Vater der Kunstgeschichte und der Archäologie, mutet uns durch seine Widersprüche — „der im praktischen Leben so erfahrene Idealist, der Republikaner im absolutistischen Gesellschaftsgefüge, der Ungläubige im Vatikan, der im Ancien régime

durch eigene Kraft emporgekommene Proletarier, der Homosexuelle in einer von der Frau beherrschten Epoche, der Erzieher, der die Schule verabscheute" (S. 10) — modern an. Bibliographische Hinweise, ein Verzeichnis der Bilddokumente und ein Namenregister beschließen das Werk, das zu lesen sich lohnt, vor allem für Kunsterzieher und für Germanisten. G. Scholz

Karl Peltzer: Treffend verdeutscht. Ein aktuelles Fremdwörterbuch unter besonderer Berücksichtigung des fremdsprachlichen Wortgutes in Politik, Technik und Wirtschaft, mit einer neuartigen Klassifizierung. Ott Verlag, Thun/München 1971. 480 S., 3spaltiger Text. Ln. DM 34,80.

Das jüngste der „treffenden Bücher“ des Ott Verlages muß seine Bewährungsprobe noch bestehen. Mit seinen rund 30 000 Fremdwörtern (FW) und seinen Sondervorügen gegenüber bewährten andersartigen FW-Büchern auf dem Markt besteht für den Rezensenten kein Zweifel, daß es den Marschallstab im Tornister trägt. Warum? Erstens ist Peltzer kein schießwütiger Jäger, der am liebsten jedes FW abknallen möchte. Wo es mit Recht, etwa in der wissenschaftlichen Literatur, am Platze ist und sich auch umgangssprachlich durchgesetzt hat (s. u. unter Smoking), erhält es ein graphisches Gütezeichen: das Nachschlagewerk unterscheidet jedesmal drei mögliche Fälle: nicht zu verwenden, bedingt entbehrlich, unentbehrlich. So wird das nur im Deutschen vorkommende Wort Smoking als eingedeutscht betrachtet, mit Recht: Wildhagens Wörterbuch führt es nur im dt.-engl. Teil auf, während es im engl.-dt. Teil nicht erscheint, da das entsprechende englische Wort dinner-jacket lautet (dt. Smoking von engl. smoking-room, wo das dinner-jacket in Abwesenheit der Damen getragen wird). — Ein weiterer Vorzug ist die Verzahnung mit des gleichen Verfassers Wörterbuch „Das treffende Wort“. Dort ist beispielsweise das von Peltzer verpönte Schwammwort „interessant“ als eigenes Stichwort mit 27 treffenden deutschen Bezeichnungen aufgeführt. — Ein Vorzug besonderer Art: eine Zusammenstellung der fremdsprachl. Vor-

und Nachsilben mit ihrer dt. Bedeutung und eine Zusammenfassung der gebräuchlichsten Abkürzungen. — Schließlich: die Betonung liegt auf dem Gegenwartsgebrauch der FW. — Die „englische Krankheit“ unserer Muttersprache, die im Französischen im „franglais“ ihre Entsprechung hat und von den besten Zeitungen angeprangert wird, müßte sich auf die Dauer ebenso erfolgreich bekämpfen lassen wie die französische Überfremdung seit dem 16. Jahrhundert. Wer gebraucht noch Perron für Bahnsteig? (Perron = Freitreppe eines Schlosses; Bahnsteig = quai). Warum sollten nicht eines hoffentlich nicht mehr allzu fernen Tages sit-in, go-in, teach-in, love-in, show-business, showmaster usw. als lächerlich empfunden werden? Schon bemerken wir auf deutschen Bildschirmen, daß deutsche Lieder wieder „in“ sind, weil sie dem Publikumsgeschmack besser munden als die engl. hits und songs. Zusammenfassend: das Werk empfiehlt sich allen denen, die dem FW hellwach gegenüberstehen. H. Sewing

Karl Peltzer: Das treffende Wort. Wörterbuch sinnverwandter Ausdrücke mit Gegenbegriffen und Fremdwörterverzeichnis im Anhang. Ott-Verlag, Thun/München 1970, 12. Aufl., 667 S., DM 27,80.

Die nunmehr 12. Auflage dieses 1955 zuerst erschienenen Synonym-Lexikons beweist den durchschlagenden Erfolg. Er beruht darauf, daß hier dem Leser nicht, wie etwa in Rogets Thesaurus, umständliches Nachschlagen in einem Begriffsraster zugemutet wird, der zu dem gesuchten treffenden Wort führt, sondern daß die einfache alphabetische Reihenfolge gewählt ist. Durch graphische Zeichen werden die Sinnfelder voneinander abgehoben und die Gegenbegriffe geortet. Verweisungen leiten unmittelbar zu den gesuchten Begriffen, sofern sie beim ersten Nachschlagen aus dem gewählten Stichwort nicht hervorgehen. So kann das Allerweltswort „machen“ rund 200 Synonyme außer zahlreichen Verweisungen erschließen. La Bruyère trifft den Kern, wenn er bemerkt: „Unter allen verschiedenen Ausdrücken, welche einen einzigen unserer Gedanken wiederzugeben vermögen, gibt es nur einen, der der wahrhaft

glückliche ist. Wir treffen ihn nicht immer, weder im Sprechen, noch im Schreiben“ (K. Peltzer, Das treffende Zitat, 4. Aufl., S. 222). Hier einzuspringen ist das Anliegen des vorliegenden Buches. Es ist aus der Praxis für die Praxis geschrieben. Es gewinnt weiter an Wert durch einen auch farblich herausgehobenen Fremdwörter-Index, der entweder auf das fremdspr. Stichwort oder auf das deutsche Stichwort hinweist, worunter das Fremdwort zu finden ist. So ist „interessant“ als eigenes Stichwort mit 27 sinnverwandten Wörtern und 3 Verweisungen angegeben. Noch ein Vorteil: die Stichwörter gehen mit der Zeit (siehe etwa „werben“ mit 30 sinnverwandten Ausdrücken und 11 Verweisungen, 3 Gegenausdrücken). Wer die Sünde wider das Wort privat und beruflich bekämpfen will, hat hier den idealen Freund und Helfer, griffbereit neben Schreibmaschine oder Feder, einen Freund, der die Arbeit am Wort erleichtert und der Schludrigkeit zu Leibe rückt. Ein trefflicher Begleiter! H. Sewing

Karl Peltzer: *Das treffende Zitat.* Gedankengut aus drei Jahrtausenden und fünf Kontinenten, alphabetisch nach Stichwörtern geordnet. 4., stark erweit. Aufl. Ott-Verlag, Thun/München 1968. 864 S., Ln. DM 34,50.

Des alten G. Büchmann „Geflügelte Worte“, 1864 zuerst gedruckt und 1970 bei Haude & Spener, Berlin, in 31. Auflage als Jubiläumsausgabe erschienen, sind schlechthin unverwundlich. Das hier besprochene Zitatengut ist nicht als Konkurrenz dazu entworfen, sondern verfolgt ein anderes Ziel. Manches abgegriffene Klischee wird zugunsten eines zeitlich und räumlich weitgespannten Überblicks übergangen. Mehr als 13 000 Stichwörter mit mehr als 38 000 Zitaten und zahlreichen Verweisungen auf verwandte Stichwörter mit Nachweis der Fundstelle und Autorenverzeichnis ergeben einen Reichtum an gescheiten, oft gegensätzlichen und humorvollen Lebensweisheiten, Erfahrungen, Aphorismen, Maximen und Sprichwörtern, eine funkelnde Fülle lebendig dahinströmenden Geistes über Zeiten und Zonen hinweg. Das Autorenverzeichnis umfaßt 176 enggedruckte, übersichtliche und

gut leserliche Spalten, unter dem Buchstaben K z. B. nicht nur Kant und Kung-fu-tse, sondern auch ein russisches Kosmonautenlied. Das Stichwort „Frau“ bringt 153 Zitate und 36 Verweisungen. Es dürfte wohl keinen Benutzer geben, der nicht schon bei erstmaliger Vertiefung in ein paar Seiten spürt, daß hier ein Schatz auf uns wartet, wie er köstlicher und vielfältiger nicht gedacht werden kann. Mancher wird trotz der Riesenauswahl „seine“ Zitatengruben vermissen, so wie der Rezensent seine geliebten spanischen Volksweisheiten und Dr. Johnsons derbe Aussprüche. Dafür ist Lichtenberg, ein verwandter Geist, allerbestens vertreten. Aber: „Der größte Finder ist noch ein Blinder / in all dem Reichtum dieser Welt“ (Christian Morgenstern, zitiert von Karl Peltzer). H. Sewing

Harro Müller: *Dramatische Werke im Deutschunterricht.* Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1971. 201 S., Linson DM 16,— (Best.-Nr. 92590).

Das Werk faßt die bisher getrennte Lehrplanvorschrift: darstellendes Spiel und Dramenbehandlung in eins und begründet dreifach: 1. Theatralische und dramatische Formen begegnen dem Schüler im Theater, im Film, im Rundfunk, im Fernsehen, auf Volks- und Laienbühnen; daher sollten sie auf der Schule behandelt werden. 2. Schöpferisches Gestalten und produktives Denken bilden die Kräfte des Verstehens und Ausformens. 3. Darstellend und verstehend erarbeitet sich der Schüler dramatische Formen und erfährt sprachliche Kunstwerke als Leistung. Müller versteht seine Untersuchung als Leitfaden, der nicht Entscheidungen, sondern Entscheidungshilfen gibt. Spiel ist jede Darstellung..., Text ist... das Stück, Stoff ist... die Fabel. Immer wahrt die Anordnung den Blick auf einen sinnvoll gestuften Lehrgang, versucht elementare und generalisierende Ergebnisse zu vermitteln, d. h. nicht eine oder einzelne Ganzheiten zu betrachten, sondern die Möglichkeiten einer Strukturanalyse aufzuzeigen. Daher geben didaktische Aspekte und methodische Möglichkeiten an jedem Kapitelende den Einstieg in die Praxis. Der Leitfaden gliedert der Gesamtschulzeit sechs

Formen bei: Kasperl, Stegreif, Stück (früher Laienspiel), Hörspiel, Fernsehspiel, Drama, denen sechs Medien entsprechen: Handpuppenbühne, Gesellschaftsraum, Laien- oder Volksbühne, Rundfunk, Fernsehen, Schauspielhaus. „Da die dramatischen Formen Teil unserer kulturellen Wirklichkeit sind, entsprechen die Arbeiten am Text oder Spiel des Unterrichts schwerpunktmäßig den Aufgaben und Funktionen von Berufsgruppen“ (S. 186). So führt der Verf. von den einfach strukturierten Kasperlspielen mit den auf eine zentrale Figur hin zugeschnittenen Handlungen und Dialogen bis zum komplex komponierten Kunstwerk, in dem zu einem differenzierter gewordenen Strukturgefücht noch die Perspektivverschiebungen durch unterschiedliche Formtypen treten. Der Übergang des so angelegten Lehrgangs ist bei den Stücken zu bemerken, bei denen zu den Schwerpunkten der Komposition, nämlich Figuren und Handlungen, nun Dialoge und Konflikte hinzukommen. Zeit und Raum entfalten sich deutlich im Hör- und Fernsehspiel. Bei gleich komplexen Gebilden (Einakter, Mehrakter) entschied der didaktische Gesichtspunkt der Elementarisierbarkeit über die Anordnung. Anmerkungen, Namen- und Werkregister runden diese wertvolle Unterrichtshilfe ab.

C. Schneider

Goethes Gespräche. Eine Sammlung zeitgenössischer Berichte aus seinem Umgang, auf Grund der Ausgabe und des Nachlasses von *Flodoard Freiherrn von Biedermann*, ergänzt und herausgegeben von *Wolfgang Herwig*. Band III, 1. Teil (1817—1825). Artemis Verlag, Zürich/Stuttgart 1971. 883 S., Ln. DM 56,—; Ld. 78,—.

Das in 2/70 über Band II des neuen „Biedermann“ Gesagte gilt auch für diesen 1. Teil des III. Bandes, der Goethes Leben von der Höhe der Mannesjahre ins Greisenalter, von der Niederlegung der Theaterleitung 1817 bis zum goldenen Dienstjubiläum 1825 umfaßt: die fortlaufend nummerierten (4465—5762) und bis auf wenige thematisch bedingte Ausnahmen chronologisch angeordneten Zeugnisse erschließen dem Leser die vielschichtige Welt des

Dichters, Naturforschers, Staatsmanns und Menschen. Neben den vertrauten Gestalten des Kanzlers von Müller, des Prinzen Erziehers Soret, des Philologen Riemer und (ab 1823) des seelischen Kammerdieners Eckermann stehen berühmte und unbedeutende Leute, die mit Goethe in seiner engen Welt oder auf den Reisen nach Böhmen zusammentrafen und darüber verzückt, kritisch oder unbefangen berichten, unter ihnen erstmals die Großfürstin und spätere Großherzogin Maria Pawlowna. Über Goethes Schaffen („Westöstlicher Diwan“, „Marienbader Elegie“, „Wilhelm Meisters Wanderjahre“, Redaktion des Briefwechsels mit Schiller, Versuch einer Witterungslehre, morphologische Studien) ist zwar wenig Neues zu erfahren, doch wer die soziologischen Hintergründe seines Schaffens, die Gesellschafts- und Bewußtseinsstrukturen jener Zeit erkennen möchte, findet in dieser Sammlung von Weisheit und Banalitäten vielerlei Aufschluß. Nicht nur das äußere Bild des Olympiers wird von manchen Zeugen korrigiert: viele rügen seine Eitelkeit, die Jenaer Studenten hasssen ihn, er äußert sich schroff antisemitisch, mißbilligt die Begnadigung Mailänder Verschworener und preußischer Wehrdienstverweigerer, streitet mit Charlotte v. Schiller wegen der Herausgabe seines Briefwechsels mit Schiller, empfängt Carl Maria v. Weber („Schwammgewächs ohne Kernholz“) demütigend unhöflich. Auch diese Mosaiksteinchen gehören zu der schillernden Goethe-Biographie, die dem geduldigen Leser zuwächst. Das überquellende Material zwang zur Teilung des III. Bandes; so wird erst sein 2. Teil das beim Lesen des 1. Teils gelegentlich vermißte Register bringen.

G. Scholz

Alfred Weber / Dietmar Haack (Hrsg.): *Amerikanische Literatur im 20. Jahrhundert. American Literature in the 20th Century.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1971. 282 S., Ppb. DM 22,—.

In der Sammlung Vandenhoeck erscheint nunmehr, nach der vielbeachteten Übersetzung der Anthologie von John McCormick „Amerikanische Lyrik der letzten 50 Jahre“ durch Herta E. Killy und Walther Killy

(mit Originaltext im Anhang), das obige Kompendium aus den Tübinger Vorlesungen von 6 amerikanischen und 5 deutschen Literaturwissenschaftlern, gehalten im Jahre 1969. — Den Vortragenden war es freigestellt, ihr Thema zu wählen. Schon dieser Umstand erhellt, daß es sich hier nicht etwa um ein Nachschlagewerk handelt, das man auf einen Generalnenner bringen könnte. Das Drama ist ausgeklammert, obwohl es als Oszillograph von besonderer Bedeutung ist. Die Vortragsreihe, heißt es im Vorwort, habe sich begrenzen müssen. Somit haben wir es mit einem kursorischen Überblick über Lyrik, Erzählkunst und Exegese zu tun. Der Bogen ist weit gespannt, von Sherwood Andersen und Ernest Hemingway bis zu den Heutigen. Zahlreiche eingestreute Werksanalysen erlauben es, über die literaturwissenschaftliche Darstellung hinaus das Original kennenzulernen. Überall wird nach Möglichkeit das Aktuelle mit den Vorläufern in Beziehung gesetzt, bis hin zur antiken Dichtung, der elisabethanischen Literatur und selbstverständlich zu den Vätern der amerikanischen Eigenwüchsigkeit, sei es den „Rothäuten“ Whitman und Thoreau oder den „Bleichgesichtern“ Longfellow und Lowell (die Unterscheidung stammt von Philip Rahv und wird von F. J. Warnke aufgegriffen). Die europäisch-amerikanischen Wechselwirkungen werden immer wieder ins Bewußtsein gerufen. Wichtig der Versuch, neue Dichtungsgattungen, z. B. das poetologische Gedicht und den Reportageroman („faction“ gegenüber „fiction“), zu Wort kommen zu lassen. Das Jahr 1960 bedeutet einen tiefgreifenden Einschnitt, darin sind sich alle Vortragenden einig. Mehrere Vortragende befassen sich daher intensiv mit dem letzten Jahrzehnt. Sicher ist in so nahem Abstand nur eins: sämtliche Tabus sind gefallen. Dem einen will das wie ein Zeichen für die Lebenskraft der amerikanischen Literatur erscheinen, andere werden es beklagen, je nach den eigenen Wertvorstellungen. Damit ist der Reichtum der Thematik nur angedeutet. Eine erfreuliche Hilfe bedeuten die jeweils deutschen Zusammenfassungen für deutsche und die Summaries für amerikanische Leser (am Schluß der amerikanischen Beiträge Zu-

sammenfassungen, der deutschen Beiträge Summaries). Der sehr ausführliche, lobenswerte Index erlaubt es, über einen bestimmten Dichter, Sachverhalt oder über ein bestimmtes Werk schnell und zuverlässig Auskunft einzuholen. H. Sewing

Rudolf Meldau / Henri Lapouge: Schulsynonymik der französischen Sprache. Quelle & Meyer, Heidelberg 1971. 186 S., Werkstoff DM 16,—.

Das schmale Bändchen im Format eines größeren Taschenbuches (22 × 14 cm) erweist sich als eine Goldgrube für Lernende und Lehrende. Es vereinigt bei nur 240 Stichwörtern weit über 1500 Synonyme — im Schnitt 6—7 sinnverwandte, aber bedeutungsverschiedene Wörter und Wendungen zu je einem deutschen Oberbegriff. In weiser Beschränkung haben die Verfasser einige der am häufigsten vorkommenden Sinnfelder der Umgangssprache aufgegliedert. Die literarischen Ausdrücke sind als solche gekennzeichnet. Der Grundgedanke Rudolf Meldaus, wie er es in der rühmlich bekannten „Synonymik der englischen Sprache“ von Meldau/Whitling (Hirschgraben-Verlag, Frankfurt 1964) vor-demonstriert hat, ist es, eine Synonymik zu schaffen, die speziell auf den deutschen Leser zugeschnitten ist und durch die Verbindung von Definitionen aus dem einschlägigen fremdsprachlichen Schrifttum mit hervorragend gelungenen deutschen Übersetzungen in ein Satzlexikon verwandelt wird, wie es instruktiver nicht gedacht werden kann. Hält man die beiden Bücher, die große allgemeine englische mit 800 Seiten und 800 Stichwörtern und die Schulsynonymik der franz. Sprache, nebeneinander, so wird augenscheinlich, daß die jüngste Schwester eine Schlankheitskur durchgemacht hat, die ihr gut bekommen ist. Der Fachlehrer des Französischen wird sich viel unnötige Mühe ersparen, weil er im Handumdrehen treffliche Satzbeispiele für die mündliche und schriftliche Korrektur von typischen Bedeutungsfehlern vorfindet; der Schüler kann sich keine bessere Anleitung zum treffenden Ausdruck wünschen. Die so wichtige Synonymik, meist mühselig zu erlernen, wird hier zum intellektuellen Vergnügen.

Beispiele: (Stichwort „Tür“): mit der Tür ins Haus fallen: casser les vitres; ein Tor schießen: marquer un but; kehren Sie vor Ihrer eigenen Tür: occupez-vous de vos affaires. (Stichwort „Probe“): die Unterschiede von *épreuve*, *preuve*: Rechenprobe und Beweis, *répétition*, *échantillon*: Waren-

probe und Beispiel, *spécimen* (mit Aussprache-Angabe), *stage* (dazu *stagiaire*), *essay*, *test* und schließlich *sondage fait au hasard*: Stichprobe sind mit sichtlicher Lust an den feinsten Schattierungen dargestellt. Ein warm zu empfehlendes kleines Meisterwerk!
H. Sewing

Zeitschriftenschau

„Bekanntlich ermöglicht das automatische Schnellformulier-System des genialen Philip Broughton jedem, der das Alphabet beherrscht und bis tausend zählen kann, in kürzester Zeit hochwissenschaftliche Formulierungen. Wer das Broughtonsche System auf seine Manschetten geheftet hat, für den sind Kreationen wie ‚integrierte Organisationsflexibilität‘ und ‚synchrone Aktionspotenz‘ Lippenlust. Die Beschäftigung mit der Reform der Juristenausbildung brachte den Verfasser darauf, den Jahrhundert-Einfall Philip Broughtons zu verfeinern und für die Juristenausbildung fruchtbar zu machen. In aller Bescheidenheit wird vorgeschlagen, die Weiterentwicklung des Broughtonschen Ansatzes ‚Broughton-Roelleckesches Schnellinnovationssystem‘ zu nennen.

0 etablierte	0 Bildungs-	0 bedürfnisse
1 gesellschaftl.	1 Erziehungs-	1 elemente
2 historische	2 Führungs-	2 funktionen
3 immanente	3 Herrschafts-	3 instrumente
4 kulturelle	4 Kommunik.-	4 interessen
5 liberale	5 Macht-	5 mechanismen
6 politische	6 Prüfungs-	6 positionen
7 soziale	7 Reform-	7 qualifikat.
8 technokrat.	8 Steuerungs-	8 strukturen
9 wirtschaftl.	9 Wert-	9 systeme

Man braucht diese Wörter nur nach ihren Nummern in der Weise einer dreistelligen Zahl beliebig zusammensetzen und erhält zum Beispiel den Bezug 453 ‚kulturelle Machtinstrumente‘ oder den Bezug 771 ‚so-

ziale Reformelemente‘ oder den Bezug 244 ‚historische Kommunikationsinteressen‘.“

(Tübinger „Juristenzeitung“ 1/1972)

Vorschulische Erziehung. In: *Akademischer Dienst* Nr. 3, 20. 1. 1972. Das Heft bringt eine gute Zusammenfassung des gegenwärtigen Standes der Diskussion um die vorschulische Erziehung. — Erfahrungen der Kinderpsychologie und die gesellschaftspolitische Forderung nach Chancengleichheit haben den Anstoß zur Diskussion gegeben. Bei der Frage der Gestaltung der vorschulischen Erziehung prallen aber nun zwei theoretische Auffassungen über die Grundbedingungen des psychischen Entwicklungsgeschehens aufeinander, die Lerntheorie, die glaubt, durch eine „basale Bildungsförderung“ die geistige Leistungsfähigkeit wesentlich steigern zu können, und die Reifungstheorie, wonach es vor allem auf ein günstiges Klima für die Entfaltung der inneren Fähigkeiten ankommt. Dementsprechend gehen auch die Ansichten, ob und in welchem Rahmen die Fünfjährigen eingeschult werden sollen, auseinander. Da die wissenschaftlichen Ergebnisse noch umstritten sind, werden in allen Ländern der BRD Vorschulversuche in Gang gesetzt und Vorschul-Curricula erarbeitet. Entscheidend dürfte aber der Kostenfaktor werden, wenn bis 1980 für 75 % der Drei- und Vierjährigen und für 100 % der Fünfjährigen Plätze geschaffen werden sollen. Schließlich ist auch noch die Frage zu klären, wer Träger der Institutionen sein soll und woher die Fachkräfte kommen sollen, zumal wenn gleichzeitig die Verkürzung der Arbeitszeit propagiert wird.
G. Lepiorz

Vermögensbildung
durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Stehen Sie nicht weiter abseits, während sich 100-tausende Ihrer Kollegen Wohneigentum schaffen. Jeder dritte im öffentlichen Dienst ist bereits BHW-Bausparer. 400.000 Ihrer Kollegen haben ihr Ziel bereits erreicht. Legen auch

Sie jetzt den Grundstein dafür. Unser Finanzierungsvorschlag wird Sie überzeugen.

Fordern Sie noch heute unsere Schrift „Leichter mit dem BHW“, die Sie ausführlich unterrichtet.

Leichter
mit dem

BHW

Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk

325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

FRANZ BÄUMCHEN

Der Kaufmann

2. Auflage, VIII, 154 Seiten, kart. DM 9,—, Hueber-Nr. 1113

Lehrerheft: 61 Seiten, kart. DM 7,—, Hueber-Nr. 4.1113

Complément à l'usage des étudiants français: 2. Auflage, 40 Seiten, geheftet DM 4,—, Hueber-Nr. 2.1113

English Supplement: In Vorbereitung, Hueber-Nr. 3.1113

Dieses Lehrbuch ist für Ausländer geeignet, die bereits über Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen und sich nun in die Fachsprache der Wirtschaft und des Handels einarbeiten wollen.

Die einzelnen Abschnitte und die Progression der Grammatik entsprechen der „Deutschen Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe 2. Teil“ von Schulz/Griesbach. In den Texten werden dagegen die häufigsten Situationen des Geschäftslebens behandelt und in den Übungen sprachlich vertieft. Der Lernende ist so schon nach kurzer Zeit in der Lage, deutsche Geschäftsbriefe zu verstehen und in einfachem, klarem Deutsch zu beantworten.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/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-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof / Ladestraße · Tel. 650951

Language Programmes Development Centre

A Modern English Course

Book 1

128 Seiten mit Zeichnungen, kart. DM 7,80, Hueber-Nr. 2151

Dazu lieferbar:

Teacher's Book 1 (DM 4,50) — Workbook 1 (DM 6,—) — Word List 1 English-German (DM 2,—) — 1 Record (DM 9,—) — 2 Tapes: Reading Texts with Pauses (ca. DM 90,—) — Achievement Test 1 (DM 1,05)

Book 2

124 Seiten mit Zeichnungen, kart. DM 7,80, Hueber-Nr. 2152

Dazu lieferbar:

Teacher's Book 2 (DM 4,50) — Weitere Lehr- und Lernhilfen in Vorbereitung

"A Modern English Course" ist ein auf drei Bände angelegter Sprachkurs für Erwachsene, die das gesprochene und geschriebene Englisch von heute erlernen wollen. Dieses einsprachige Werk eignet sich für Lernende der verschiedensten Muttersprachen. Nach den neuesten Erkenntnissen von Lernpsychologie, Unterrichtsmethodik und angewandter Linguistik führt "A Modern English Course" zur aktiven Beherrschung der 2500 wichtigsten englischen Wörter und der grundlegenden grammatischen Strukturen.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 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

Anton Ganz

Moderne Übungen zur deutschen Rechtschreibung

105 Seiten, kart., ca. DM 8,—, Verlags-Nr. 1803
erscheint im Mai 1972

Diktat- und Übungstexte mit Problemen aus der Lautlehre, der Groß- und Kleinschreibung und der Zeichensetzung. Ein Übungsbuch, das sich sowohl für den Unterricht als auch für die selbständige Arbeit des Schülers eignet.

Manfred Hoffmann

Geometrie-Programm

Flächensätze an Dreieck und Kreis
Ein Unterrichtsprogramm in 170 Lerneinheiten
118 Seiten, zahlr. Skizzen, kart., DM 6,50, Verlags-Nr. 7801

Dieses vom Autor bereits seit längerer Zeit praktisch erprobte Unterrichtsprogramm behandelt in ausgewogener Reihenfolge die wichtigsten Probleme des Geometrie-Unterrichts an Gymnasien und Realschulen.

Die Programm-Reihe wird fortgesetzt.

Heinz-Christian Schaper

Tonsatzlehre in der Schule

In diesem neuen, in seiner Konzeption ungewöhnlichen Unterrichtswerk wird die Lehre vom Tonsatz — von den kleinsten Elementen bis zur größten Form Schritt für Schritt entwickelt — zum eigentlichen Leitfaden für den Musikunterricht während der ganzen Schulzeit. Der Grundlehrgang liegt bereits vor. Die Erste Aufbaustufe, die das Kernstück des gesamten Unterrichtswerkes bildet, erscheint im Mai/Juni 1972. Anschließend folgt die Zweite Aufbaustufe.

Grundlehrgang (Klasse 4—6)
Schülerheft, 44 S., geh., DM 5.—,
Verlags-Nr. 8802
Übungsheft, 60 S., geh., DM 6.—,
Verlags-Nr. 2.8802
Arbeitssatz für den Lehrer
(Lehrerheft, 48 S., geh.,
1 Schallplatte, 15 Dias)
DM 35.—, Verlags-Nr. 3.8802

Erste Aufbaustufe (Klasse 7—10)
Schülerheft, ca. 80 S., geh.,
Verlags-Nr. 8803
Übungsheft, ca. 80 S., geh.,
Verlags-Nr. 3.8803
Arbeitssatz für den Lehrer
(Lehrerheft, ca. 70 S., geh.,
1 Schallplatte, 15 Dias)
Verlags-Nr. 3.8803

Fordern Sie bitte unseren Sonderprospekt an.



Hueber-Holzmann, Pädagogischer Verlag
D-8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Die pädagogische Fachzeitschrift

aula

Arbeitsmittel
Unterrichtshilfen
Lehrmittel
Ausstattungen
für alle Bildungs- und Erziehungsstätten

sie wird von sachkundigen Lesern hervorragend beurteilt

denn sie hilft allen, denen die Verbesserung unserer Bildungseinrichtungen am Herzen liegt
sie informiert gewissenhaft, erörtert gründlich, berät zuverlässig, gibt Anregungen, ist weitschauend und zukunftsweisend, ist interessant und aktuell
sie ist in der Tat der Umschlagplatz zwischen Forschung, Lehre und Praxis im Bereich der pädagogischen Hilfsmittel
der Schulplanung, -gestaltung und -ausstattung
der Schulleitung und -organisation

nicht erst seit gestern und heute, sondern bereits im 5. Jahrgang

Ständige Beigaben zum Sammeln und Nachschlagen:
a u l a - Enzyklopädie der pädagogischen Hilfsmittel
a u l a - Bibliographie Lehr- und Lernmittel
a u l a - Lexikon der Unterrichtstechnologie

Bekannte Autoren schreiben ihre Aufsätze, Berichte, Untersuchungen, Kritiken, Rezensionen, Hinweise

sie wenden sich an
Lehrer, Dozenten, Schulleiter, Rektoren, Studenten, Ausbilder
Elternbeiräte und Schulpflegschaften
Pädagogen der Forschung und Wissenschaft
Politiker und Parlamentarier
Schulträger in den Gemeinden, Kreisen und Ländern
Vertreter der Kultusministerien und Landesregierungen
Schulplaner, -erbauer und -einrichter
Mitarbeiter pädagogischer Institutionen und Organisationen
Lehr- und Lernmittelhersteller
Fabrikanten von Schulausstattungen
Hersteller von Schulmöbeln und Fachraumeinrichtungen
Verleger, Lehr- und Lernmittelhändler

a u l a : viel gelesen, geachtet, oft zitiert, als Wegbereiter anerkannt, als Werbeträger geschätzt; es lohnt sich wirklich, a u l a zu abonnieren.

Ein Heft kostet 2,50 DM. Das Jahresabonnement kostet 15,— DM in Deutschland, 16,20 DM im Ausland (einschließlich Versandgebühren)



**Fachzeitschrift a u l a Verlag Karl Ihl & Co.
8630 Coburg · Postfach 683**

Eine neue Konzeption für die Grundschule



Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule

Lehrgang. Von Kay Spreckelsen unter Mitarbeit von Bärbel Beens und Wolfgang Peisker. Physikalisch/chemischer Lernbereich

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 (Teilchenvorstellung, Wechselwirkungsvorstellung, Erhaltungsvorstellung) bereit, macht die Schüler mit den Verfahren des zielgerichteten Beobachtens, des Klassifizierens, des Messens und Vergleichens vertraut und entwickelt ein methodisches Verständnis zur Untersuchung abgeschlossener Systeme. — Entwicklung und Erprobung des Lehrgangs werden von der Stiftung Volkswagenwerk gefördert.

1. Schuljahr. **Stoffe und ihre Eigenschaften**

Lehrgang. XVI, 72 S., zahlr. Abb. DM 7,80 (1425)
Schülerarbeitsheft. 20 S., DIN A 4, zahlr. Abb., perforiert u. gelocht DM 2,20 (1435)

2. Schuljahr — 1. Teilband. **Wechselwirkungen und ihre Partner**

Lehrgang. XXIII, 65 S., zahlr. Abb. DM 7,80 (1426)
Schülerarbeitsheft. 18 Bl., DIN A 4, zahlr. Abb., perforiert u. gelocht DM 2,20 (1436)
Materialsammlung (für 34 Schüler) in Karton DM 164,— (8456)
Materialsammlung (für 4 Schüler) in Karton DM 18,— (8466)

2. Schuljahr — 2. Teilband. **Veränderungen und Erhaltung**

Lehrgang. XX, 60 S., zahlr. Abb. DM 7,80 (1427)
Schülerarbeitsheft. 22 Bl., DIN A 4, zahlr. Abb., perforiert u. gelocht DM 2,20 (1437)
Materialsammlung. In Vorbereitung (8457)
Einheiten für das 3. und 4. Schuljahr werden zur Zeit entwickelt.

Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule

Schriftenreihe. Herausgegeben von Hans Tütken und Kay Spreckelsen

Band 1. **Zielsetzung und Struktur des Curriculum**

Texte aus der amerikanischen Diskussion. 108 S. DM 11,20 (1990)

„All denen, die sich um die Neugestaltung des naturwissenschaftlichen Lernbereichs in der Grundschule bemühen, bietet dieser Band Einsichten, die geeignet sind, analoge Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse in unserer Gesellschaft abzukürzen und zu verbessern. Der Band sei aber auch all denen empfohlen, die mit dem Begriff Curriculum bisher nur unklare Vorstellungen verbunden haben. Die Probleme werden hier konkret und verständlich.“ Westdeutsche Schulzeitung, Heft 2/71

Ausführliche Informationen auf Wunsch!

Unsere Anschrift:

Verlag Moritz Diesterweg, 6 Frankfurt/Main, Hochstraße 31 (BRD)

Diesterweg

Klett Schriftenreihen

Klett-Schriftenreihen

- bilden ein Forum, auf dem sich Wissenschaft und Unterrichtspraxis treffen
- fördern den Erfahrungsaustausch unter den Lehrern
- befruchten die Diskussion um Didaktik und Methodik
- zeigen neue Wege und geben Einblick in Unterrichtsversuche unter verschiedenen Voraussetzungen
- stellen in Frage, was fragwürdig geworden ist und bemühen sich um neue entwicklungsfähige Ansätze
- stehen allen Studienreferendaren zu einem erschwinglichen Abonnementspreis zur Verfügung
- sind mit allen Heften früherer Jahrgänge lieferbar.

Klett-Schriftenreihen

gehören in die Hand jedes Lehrers, dem es um die

Weiterentwicklung der Schule und seines Faches geht, und der seinen eigenen Unterricht lebendiger und effektiver machen will.

Klett-Schriftenreihen

Der Deutschunterricht

Der fremdsprachliche Unterricht

Der Physikunterricht

Der Biologieunterricht

Der altsprachliche Unterricht

Der Mathematikunterricht

Der Chemieunterricht

Der Erdkundeunterricht

Politische Bildung

Geschichte in Wissenschaft und Unterricht

Fordern Sie bitte ausführliche Prospekte über die Sie interessierenden Schriftenreihen an!



Ernst Klett Verlag 7 Stuttgart 1 Postfach 809

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

19. Jahrgang Heft 5 Mai 1972

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

Zur Situation der deutsch-argentinischen Schulen	Gerd-Dieter Moos	Seite 113
Welches Schülerbuch für „Neue Mathematik“ im 1. Schuljahr?	Werner Brosch	Seite 116
Die Arbeit im Sprachlabor der Deutschen Schule Barcelona	J. Menke/G. Reichel	Seite 122
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 126
Persönliche Nachrichten		Seite 133
Leserzuschrift		Seite 133
Aus aller Welt		Seite 134
Buchbesprechungen		Seite 137
Zeitschriftenschau		Seite 140

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 Versandkosten; 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

Zur Situation der deutsch-argentinischen Schulen

Von Gerd-Dieter Moos, Buenos Aires

Allen Lehrern, die Gelegenheit hatten, an einer deutsch-argentinischen Schule zu arbeiten, wird die ausgeprägte Trennung zwischen der spanischen und der deutschen Abteilung aufgefallen sein. Diese Zweiteilung oder Dichotomie spiegelt die besondere Situation unserer deutsch-argentinischen Schulen wider. Durch sie erklärt sich die hohe Wochenstundenzahl der Schüler und durch sie entsteht auch die große finanzielle Belastung der Schulträger. Denn hier an den deutsch-argentinischen Schulen werden häufig Fächer doppelt erteilt. An dem Beispiel des 9. Schuljahres der Goethe-Schule sei das Ausmaß der erwähnten Dichotomie erläutert. Es handelt sich um eine Klasse der naturwissenschaftlichen Abteilung. Dieses 9. Schuljahr wird in der Woche 51 Stunden unterrichtet, 35 Wochenstunden in spanischer und 16 in deutscher Sprache. Die Wochenstundenzahl verteilt sich auf 5 Tage; am Samstagvormittag haben die Schüler die Möglichkeit, in einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft zusätzlich Sport zu treiben. Dichotomisch werden folgende Fächer unterrichtet:

<i>Mathematik:</i>	3 Stunden in deutscher Sprache
	5 Stunden in spanischer Sprache
<i>Geschichte:</i>	2 Stunden in deutscher Sprache
	4 Stunden in spanischer Sprache
<i>Erdkunde:</i>	1 Stunde in deutscher Sprache
	3 Stunden in spanischer Sprache
<i>Biologie:</i>	2 Stunden in deutscher Sprache
	2 Stunden in spanischer Sprache.

In den meisten Klassen der anderen deutsch-argentinischen Schulen sieht die Lage ähnlich aus. Eine Koordination zwischen der deutschen und der argentinischen Abteilung wird häufig nicht erreicht. Da die Schüler in vielen Stunden Stoffe erteilt erhalten, die ihnen entweder aus dem deutschen oder dem spanischen Unterricht bekannt sind, reagieren sie oft negativ. Ermüdungserscheinungen und Haltungsschäden sind die Folgen.

Warum hat sich nun an unseren Schulen in Argentinien eine so stark ausgeprägte Dichotomie entwickelt? Diese Frage müssen wir beantworten, ehe wir Wege aufzeigen können, die unsere Schüler und Schulvorstände aus ihrer zusätzlichen Belastung herausführen.

Die deutschen Auslandsschulen in Argentinien wurden bis zum Jahre 1945 hauptsächlich von Kindern deutscher Muttersprache besucht. Zwar lebten ihre Eltern schon oft in der dritten Generation im Gastlande, doch bildeten sie bewußt eine geschlossene Gruppe, die bestrebt war, ihr Deutschtum zu erhalten und zu

pflegen. Charakteristisch für diese Kolonie war ein ausgeprägt deutsches Nationalgefühl. Damals wurde in den Grundschulen nach deutschen Lehrplänen unterrichtet, und Deutsch war Hauptunterrichtssprache. Die argentinischen Erziehungsbehörden nahmen nur beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule eine Prüfung ab. Auch in den Sekundarschulen war in dieser Zeit eine Überbelastung im Stundenplan nicht spürbar. Neben dem argentinischen Pflichtprogramm wurden Deutsch und deutsche Geschichte unterrichtet.

Mit dem Wiederaufleben der deutschen Schulen nach dem Kriege standen die Schulvorstände vor der schwierigen Frage, wie sie den Deutschunterricht in den Pflichtplan des argentinischen Programms einpassen sollten. Deutsch war als Fremdsprache im staatlichen Unterrichtsprogramm nicht vorgesehen. Daher bildete sich eine Zweiteilung heraus; meist wurde Spanisch am Vormittag und Deutsch am Nachmittag unterrichtet. Dieses System wurde von vielen Eltern begrüßt, da ja nun die Kinder ganztägig in den Schulen untergebracht waren und auch dort ihr Mittagessen einnehmen konnten.

Es wurde bereits angedeutet, daß die Dichotomie eine merkbare Belastung des Schulbetriebs darstellt. Die Frage, inwieweit eine solche Schulform für die Zukunft zu verantworten ist, wird immer wieder gestellt. Auch kommen Zweifel darüber auf, ob die Unterrichtsergebnisse im rechten Verhältnis zur hohen Zahl der gehaltenen Stunden stehen. Alle diese kritischen Fragen bewegten sich bisher an der Oberfläche des genannten Problems. Exakte Leistungsmessungen und statistische Erhebungen liegen nur in ungenügendem Maße vor. Zwei Fragen wollen wir jedoch vorrangig zur Diskussion stellen:

1. Sind pädagogische Reformen bei eigenständigem Bestehen vieler Schulen unterschiedlichen Niveaus im Raum Buenos Aires durchführbar?
2. Ist für die Mehrzahl unserer Schüler ein Unterricht in deutscher Sprache zweckmäßig oder sollte man vielmehr einen gezielten Fremdsprachenunterricht in Deutsch erteilen?

Zur ersten Frage könnten wir einen Vergleich mit der schulischen Situation in der BRD heranziehen. Dort geht man immer mehr dazu über, Kinder aus umliegenden Gemeinden zu sammeln und sie in Mittelpunktschulen zusammenzufassen. In diesen Schulen wird den Schülern ein breiteres Feld an Ausbildungsmöglichkeiten angeboten. Die Situation an den deutschen Schulen im Raum Buenos Aires könnte man in ähnlicher Form lösen. Wenn wir schwerpunktmäßig um die Goethe-Norte-Schule einmal und zum anderen um die Ballester-, Utz-Schmidl- und Höltererschule zwei größere Schulgemeinschaften bilden würden, wäre auch hier ein breit angelegtes Angebot im Unterrichtsprogramm möglich. Solche Schulgemeinschaften wären für die Zukunft gesehen sicher lebensfähiger. Auch die Voraussetzungen für eine gestrafftere Unterrichtsplanung sind bei einer solchen Schulform gegeben. Hier könnten die deutschen Lehrer zusammen mit den argentinischen Kollegen die Programme koordinieren und nach und nach den Abbau der Dichotomie ermöglichen.

Die Beantwortung unserer zweiten Frage ist verhältnismäßig einfach. Das Bild an den deutschen Schulen in Argentinien hat sich seit dem letzten Kriege merklich geändert. Heute besucht ein viel größerer Kreis fremdsprachiger Kinder unsere

Schulen. Auch die Nachkommen aus den Familien der deutschen Kolonie sind nicht mehr so sicher in ihren Deutschkenntnissen, wie es deren Eltern vor dem Kriege waren. Von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln wurden gerade in den letzten Monaten immer wieder neue Programme und Lehrbücher für den Unterricht im Deutschen als Fremdsprache an uns herangetragen. Es ist offensichtlich, daß Deutsch als Fremdsprache im Unterricht unserer Auslandsschulen immer mehr Bedeutung gewinnen wird. In Argentinien muß natürlich die Forderung nach der Anerkennung des Deutschen im Rahmen des staatlichen Unterrichtsprogramms erhoben werden. Doch hier sind schon Schritte von der Deutschen Botschaft in Buenos Aires unternommen worden, und wir sind sicher, daß diese Anerkennung bald erfolgen wird.

Bei allen Neuplanungen sollte das Pädagogische Seminar maßgeblich mitbeteiligt sein. Hier wird der Lehrernachwuchs für die deutsch-argentinischen Schulen herangebildet, und hier müssen auch in verstärktem Maße die Methoden vermittelt werden, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten.

Ich möchte noch kurz auf die Tätigkeit der Pädagogischen Kommission in der Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulen in Argentinien hinweisen. Die Arbeitsgemeinschaft ist die Dachorganisation, in der die meisten deutschen Schulen in Argentinien zusammengefaßt sind. Die Pädagogische Kommission wiederum bildet ein Gremium aus Schulleitern und Fachleuten, das in gemeinsamer Beratung pädagogische und schulorganisatorische Probleme zu lösen sucht. Sie berichtet der Arbeitsgemeinschaft, und diese gibt ihren Bericht an den Schulberater der deutschen Botschaft weiter. Die Pädagogische Kommission stellt ein ständiges Bindeglied zwischen den deutschen Schulen in Buenos Aires dar.

Auch der Verband der deutschen Lehrer in Argentinien prägt in wachsendem Maße das pädagogische Leben an den deutschen Schulen im Lande. Durch Fortbildungskurse gibt er seinen Mitgliedern die Möglichkeit, mit den neuesten Unterrichtsmedien und -methoden vertraut zu werden. In ständiger Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln und mit der Deutschen Botschaft in Buenos Aires trägt er immer mehr dazu bei, die Schulen in Argentinien in ihrer Qualität zu heben und den Lehrern die sozialen Sicherheiten zu bieten, die dieser verantwortungsvolle Beruf unbedingt für sich in Anspruch nehmen muß.

Zusammenfassend können wir feststellen, daß in der Zukunft einschneidende schulorganisatorische Veränderungen nötig sein werden. Nur unter Anpassung an die Gegebenheiten des Gastlandes und unter Anerkennung des Deutschen als Fremdsprache werden die deutschen Schulen in Argentinien als nennbarer Faktor im Erziehungswesen des Landes weiter bestehen können.

Welches Schülerbuch für „Neue Mathematik“ im 1. Schuljahr?

Von Werner Brosch, Athen

Mit Beginn des Schuljahres 1972/73 wird in allen ersten Grundschulklassen der Bundesrepublik die „Neue Mathematik“ eingeführt. So will es zumindest die Kultusministerkonferenz, die sich bereits im Oktober 1968 auf diesen Zeitpunkt geeinigt hat. Ob dieser Beschluß für Deutsche Schulen im Ausland bindend ist, soll an dieser Stelle nicht erörtert werden. Zwangsläufig muß sich aber der entsandte Lehrer mit der „Modernen Mathematik“ befassen, da ja für ihn diese Regelung spätestens nach seiner Rückkehr in die Bundesrepublik verpflichtend sein wird. Da viele Schüler Deutscher Auslandsschulen in der Bundesrepublik ihre Schulbildung fortsetzen, wird man schon aus diesem Grund nicht umhinkönnen, „Neue Mathematik“ auch in den Auslandsschulen einzuführen. Warum grundsätzlich der Mathematikunterricht modernisiert werden soll und muß, hat bereits H. G. Becker im Heft 10, Jahrgang 1971 dieser Zeitschrift ausgeführt.

Der Grundschullehrer, der jetzt überlegt, welches Mathematik-Lehrbuch er im kommenden Schuljahr für die Schulanfänger einführen soll, steht vor einem riesigen Angebot. Wie die Aufstellung 1 zeigt, werden zur Zeit 44 Schülerbücher allein für das 1. Schuljahr in Mathematik von den deutschen Verlagen angeboten. Dabei kann diese Liste keinesfalls vollständig sein, da laufend neue Bücher angekündigt bzw. vorbereitet werden. Das Angebot dürfte vor allem deshalb so groß wie kaum je zuvor sein, weil fast jeder Verlag mindestens zwei Werke anbietet: neben einer herkömmlichen Rechenfibel ein überarbeitetes oder neues „Mathematikbuch“. Zwei Verlage haben sogar mehrere „neue“ Mathematikbücher in ihrem Sortiment. So dürfte es für den Lehrer sehr schwer sein, aus dieser Fülle „sein“ Buch auszusuchen. Während in der Bundesrepublik jedes Bundesland nur bestimmte Schulbücher zur Auswahl stellt (z. B. 5 in Hessen!), stehen für den deutschen Lehrer an den Auslandsschulen praktisch sämtliche von den Verlagen herausgegebenen Rechen- und Mathematikbücher zur Wahl. Zwangsläufig stellt sich damit die Frage, nach welchen Gesichtspunkten ein Buch ausgewählt werden soll. Ein Weg, sich von den Verlagen ein Schülerexemplar zur Ansicht schicken zu lassen, ist angesichts der großen Zahl von angebotenen Büchern wohl kaum gangbar. Die Erfahrung zeigt hier übrigens, daß der mathematisch weniger geschulte Lehrer viele Schülerbücher nur beurteilen kann, wenn ihm das entsprechende Lehrerhandbuch vorliegt, das jedoch der Verlag zumeist nur gegen Berechnung liefert. Außerdem ist bei der Auswahl eines Buches auch das entsprechende „Spielmateriale“ zu berücksichtigen. Ist das Material zum „Spielen-Lernen“ geeignet, oder werden die Schüler mehr auf der Suche nach verlorengegangenen Plättchen sein? Da auch das Arbeitsmittel nur gegen Berechnung abgegeben wird, ist es m. E. wegen der damit verbundenen Kosten nicht jedem Lehrer zuzumuten, sich von vielen Verlagen das komplette Material (Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Arbeitsmaterial) zur Ansicht schicken zu lassen. Daher wird dieser Bericht Hinweise zu geben suchen, die die Auswahl eines Mathematikbuches für den Schulanfänger erleichtern sollen, ohne daß dem Lehrer die Vielzahl der aufgeführten Schulbücher zur Ansicht vorliegt.

Vorab läßt sich feststellen, daß nicht mehr alle der aufgeführten Bücher den Forderungen und Ansprüchen der „Neuen Mathematik“ genügen. Viele davon werden wohl nur noch von den Verlagen angeboten, um die Lager zu räumen; die übrigen Bücher befassen sich dagegen mit „Moderner Mathematik“ und berücksichtigen im weiteren oder engeren Sinne die „Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts“ der Kultusministerkonferenz.

Bereits bei flüchtiger Durchsicht dieser Bücher fällt auf, daß sie zwar alle „Neue Mathematik“ anbieten, jedoch mit sehr verschiedenen Zielvorstellungen, Methoden und Arbeitsmitteln. Besonders über die methodische Verwirklichung herrscht keineswegs Sicherheit. Viele Bücher unterscheiden sich teilweise in den Begriffen sowie im Zeitpunkt, zu dem die Zahlen und das herkömmliche Rechnen eingeführt werden. Weiter fällt sofort auf, daß in den einzelnen Mathematikbüchern für das 1. Schuljahr unterschiedliche Auffassungen bestehen, ob bzw. wieviel Zahlenrechnen der Mengenlehre folgen soll. Die untersuchten Bücher zeigen dazu viele Wege. In den Lehrerhandbüchern treten verschiedene Meinungen auf:

- a) Der Herausgeber hält keineswegs alle didaktisch-methodischen Behauptungen der Avantgardisten für wahr. Er macht außerdem in der Gestaltung des Heftes Ernst mit der Tatsache, daß die „traditionelle“ Methodik sehr viel Beachtenswertes für die Gestaltung auch eines modernen Unterrichts zu sagen hat (Breidenbach: „Welt der Zahl“, neu, Lehrerheft 1, S. 5).
- b) ... es geht vielmehr um mathematische Bildungsziele, die auch unabhängig von Zahl und Rechnen gültig sind. Diese Ziele werden z. T. verflochten mit der Arithmetik (Rechnen), z. T. auch ohne direkten Bezug zu ihr bis zum Ende des Werkes weiter verfolgt ... (Sprockhoff, „Welt der Mathematik 1“, Lehrerausgabe o. S.).
- c) ... wir machen hier den Versuch, einmal grundlegende mathematische Begriffe, wie Mengen, Abbildungen, Relationen, Figur vorzubereiten und zum anderen mit Hilfe dieser Begriffe die Arithmetik im Bereich der natürlichen Zahlen bis 100 aufzubauen. Es handelt sich dabei *nicht* um ein Nebeneinander (neben Rechnen auch noch Mengenlehre) und auch nicht um ein Nacheinander (nach dem pränumerischen Teil das altbekannte Rechnen mit Zahlen), sondern vielmehr um ein Ineinander: „Erstrechnen“ auf dem Boden der und mit Hilfe von Begriffsbildung der sogenannten modernen Mathematik (Winter/Ziegler: „Neue Mathematik 1“, Lehrerheft S. 4).
- d) ... wir ließen uns beim Aufbau des vorliegenden Lehrganges jedenfalls nicht von illusionären Zukunftsvorstellungen leiten, nach denen alles niedere Rechnen vom Minicomputer in der Westentasche erledigt werden wird. Als Folge solcher Vorstellungen zeichnet sich bereits in manchen neueren Vorschlägen nicht nur eine Vernachlässigung, sondern vor allem eine gefährliche Isolierung des Rechnenlernens vom Prozeß der Mathematisierung ab (Fricke/Besuden: „Mathematik in der Grundschule 1“, Lehrerheft S. 5).

Welchen Hinweisen soll der Lehrer folgen? Welche von den vielfältigen und verschiedenartigen Anfangsmethoden ist die sinnvollste und zweckmäßigste? Für welches Lehrbuch und für welchen „Spielkasten“ soll sich der Grundschullehrer an der Deutschen Schule im Ausland entscheiden?

Geht man davon aus, daß er sich, wie seine Kollegen in der Bundesrepublik, an die erwähnten Richtlinien der Kultusministerkonferenz hält, so verbleiben von den 44 Büchern der Aufstellung 1 eigentlich nur 12, die in die engere Wahl gezogen werden können. Diese 12 Bücher für den Schulanfänger, von denen schon gesagt wurde, daß sie sehr unterschiedlich aufgebaut sind, wurden nun in der Aufstellung 2 beurteilt. Die Beurteilungskriterien bilden dabei keine Rangfolge, sie erheben auch nicht den Anspruch, vollständig zu sein. Sie ergaben sich teilweise aus der Beschäftigung mit „Moderner Mathematik“, aber auch aus den mehrjährigen Erfahrungen des Verfassers mit herkömmlichen Rechenbüchern und den Versuchen, damit einen differenzierenden und von Schüleraktivität getragenen Rechenunterricht zu gestalten. Beim Vergleich dieser 12 Bücher fiel auf, daß einige Verlage in Details recht großzügig arbeiten, was zu unangenehmen Überraschungen im Unterricht führen kann. So steht in einem Buch zum Legematerial der Hinweis „Zur Benutzung empfohlen“, während man spätestens nach der zweiten Seite merkt, daß es zur Arbeit mit dem entsprechenden Buch dringend notwendig ist. Problematisch erscheint auch in einigen Büchern der Wechsel vom Vier- zum Zweifarbendruck. Jedoch lediglich ein Lehrerheft weist darauf hin:

„Bis zur Seite 48 einschließlich sind die Bilder vierfarbig, den Farben der Plättchen entsprechend. Von Seite 49 an steht:

schwarz	für schwarz
rot	für rot
weiß	für gelb
grau	für blau“.

Diese beiden Beispiele zeigen, daß man sich rechtzeitig und umfassend um ein Lehrbuch für seine Klasse bemühen muß, mit dem sich weitgehend reibungslos arbeiten läßt und das den Intentionen des Lehrers optimal entspricht. Man kann den bayerischen Schulräten¹⁾ nicht uneingeschränkt zustimmen, wenn sie sagen: „In aller Eile werden Schulbücher — ohne ausreichende praktische Erprobung — gemacht, werden Arbeitsmittel fabriziert und auf den Markt geworfen“, man muß aber doch vor einem „didactagläubigen Konsumverhalten“ warnen. Die Verlage sind primär am neuen Absatzmarkt „Mengenlehre“ interessiert. Ihren Angaben in der Werbung darf man daher nicht kritiklos vertrauen. Ziel dieses Aufsatzes ist es nicht nur, den Lehrern im Ausland bei der Auswahl eines Mathematikbuches für das 1. Schuljahr behilflich zu sein, sondern auch zu zeigen, welches „Zubehör“ zu den einzelnen Schülerbüchern gehört.

So möchte dieser Bericht den Kollegen draußen Zeit und Mühe sparen helfen und zum reibungslosen Ablauf des angeordneten Starts in die „Neue Mathematik“ beitragen.

¹⁾ Vgl. „Stellungnahme zur geplanten Einführung der Mengenlehre in der Volksschule“ in „Welt der Schule“, April 1971.

Aufstellung 1

Rechen- und Mathematikbücher für das 1. Schuljahr zum Schuljahresbeginn 1972/73

Nr. / Titel	Verlag	Best.- Nr.	DM	S.	Lehrerhandbücher		
					Best. Nr.	DM	S.
1 Mathematik im 1. Schuljahr + Gestaltmaterial (im Pr. inbegr.)	Bagel	351	7,80	120	o. Nr.	7,80	140
2 CVK-Arbeitsblätter für neue Mathematik	Cornelsen	621	7,40	126	10716	6,40	48
3 Übungsbuch für den Rechenunterricht — Allgemeine Ausgabe — 1. u. 2. Schj. Ausgaben für	Diesterweg	1331	3,60	63	1923	4,80	80
4 Baden-Württemberg	Diesterweg	2191	3,60	64	—	—	—
5 Berlin	Diesterweg	1341	3,60	64	—	—	—
6 Bremen—Bremerhaven	Diesterweg	2211	3,60	64	—	—	—
7 Hamburg	Diesterweg	2201	3,60	64	—	—	—
8 Hessen	Diesterweg	2101	3,60	64	—	—	—
9 Niedersachsen-Nord	Diesterweg	2181	3,60	64	—	—	—
10 Niedersachsen-Süd	Diesterweg	2171	3,60	64	—	—	—
11 Nordrhein-Westfalen-Köln-Aachen	Diesterweg	2121	3,60	64	—	—	—
12 Nordrhein-Westfalen-Rhein-Ruhr	Diesterweg	2131	3,60	64	—	—	—
13 Rheinland-Pfalz	Diesterweg	1315	3,60	64	—	—	—
14 Umgang mit Zahlen 1 — Ein Lehr- gang für die Grundschule in Mathe- matik 1. Schj. + Rechenkasten . . .	Hahnsche Hahnsche	o. Nr. o. Nr.	4,20 4,20	56 —	o. Nr. —	7,80 —	176 —
15 Wir lernen Mathematik I 1. Schj. <i>Neubearbeitung</i> + Arbeitskarten I Mengen 1 . . . + Arbeitskarten II Zahlen 1 . . . + Mathematik-Sammelmappe für Arbeitskarten + Logische Blöcke — Kleinausgabe — + Rechenplättchen + Spielpläne + Zeichenlineal	Herder Herder Herder Herder Herder Herder Herder	15491 14955 14956 14990 15008 15010 14969 15019	7,80 2,30 2,30 4,50 6,80 2,— 2,50 1,80	111 32 32 — — — — —	15492 — — — — — — —	10,80 — — — — — — —	? — — — — — — —
16 Wir lernen Mathematik I 1. Schj. <i>alte Ausgabe</i>	Herder	14639	7,80	111	14679	9,80(!)	96
17 Meine Fibel zum Rechenkasten . . .	Herder	14729	6,80	72	14731	9,80(!)	80
18 Mathematik in der Grundschule . . + Übungsheft I + Rechenstäbe	Klett Klett Klett	1651 16511 16512	6,80 1,70 5,80	88 49 —	16591 — —	12,80 — —	— — —
19 Unser Rechenbuch für Bayern . . + Arbeitsheft	Klett Klett	1512 15122	6,40 2,10	74 50	15129 Lehrerheft frei	15,— —	? —
20 Unser Rechenbuch für Hessen . . + Arbeitsheft	Klett Klett	15115 15122	6,40 2,10	? 50	15129 —	15,— —	? —
21 Unser Rechenbuch für Niedersachsen + Arbeitsheft	Klett Klett	15116 15122	6,40 2,10	? 50	15129 —	15,— —	? —
22 Unser Rechenbuch für Nordrh.-Westf. + Arbeitsheft	Klett Klett	15117 15122	6,40 2,10	? 50	15129 —	15,— —	? —
23 Unser Rechenbuch für Rheinl.-Pfalz + Arbeitsheft	Klett Klett	15118 15181	6,40 2,10	? 50	15198 —	frei —	— —
24 Unser Rechenbuch für Saarland . . + Arbeitsheft	Klett Klett	15118 15181	6,40 2,10	? 50	15198 —	frei —	— —
25 Neues Rechnen 1 + Arbeitsheft zur Rechenfibel N. R.	Klett Klett	1641 16411	6,20 2,—	64 48	16419 —	5,— —	? —
26 Unsere Rechenfibel + Übungsheft + Arbeitsmappe	Klett Klett Klett	15111 15121 15011	5,30 2,— 4,40	62 64 —	— 15191 —	— frei —	— 32 —

Aufstellung 1 (Fortsetzung)

Rechen- und Mathematikbücher für das 1. Schuljahr zum Schuljahresbeginn 1972/73

Nr. / Titel	Verlag	Best.-Nr.	DM	S.	Lehrerhandbücher		
					Best. Nr.	DM	S.
27 Klett Schul-Versuch - Vorkurs - 1. Schj. + 4 Übungshefte	Klett Klett	22011 22016	3,40 8,60	66 112	22019 —	frei —	? —
28 Rechenfibel + Malbuch zum ersten Rechnen .	Salle Salle	5511 5510	4,40 3,80	60 32	— o. Nr.	— frei	— 8
29 Welt der Mathematik 1 + matema (Plättchen) Nr. 1	Schroedel Schroedel	43011 63060	7,60 3,80	112 —	33011 —	? —	64 —
30 Die Welt der Zahl Ausgabe: Menge, Zahl, Form + Arbeitsmittel 32 Plättch. in 4 Farb.	Schroedel Schroedel	43361 43360	? i. V.	144 —	43381 —	? —	57 —
31 Neue Mathematik matema 4	Schroedel Schroedel Schroedel	53001 63021	7,60 11,80	111 —	53041 63024	? 4,80	84 ?
32 Die Welt der Zahl, Rechenfibel für Volksschulen + Rechenplättchen + Legesymbole + Schreibfolie + Spezialbuntstifte + Aufgabensammlung	Schroedel Schroedel Schroedel Schroedel Schroedel Schroedel	43010 61004 43020 43023 43024 43041	6,60 2,— 2,20 —,80 2,30 3,80	64 — — — — —	33010 — — — — —	6,60 — — — — —	64 — — — — —
33 Die Welt der Zahl Rechenfibel — Arbeitsfibel a) Druckschrift-Ausgabe mit Schreibfolie b) Schreibschrift-Ausgabe mit Schreibfolie	Schroedel Schroedel Schroedel	1000 10001	5,80 5,80	— — —	— — —	— — —	— — —
34 alef 1 - Arbeitsblätter für d. Schüler + Aufgabenkarten + matema Nr. 1 + matema Nr. 2	Schroedel Schroedel Schroedel Schroedel	63101 63004 63060 63003	10,80 7,80 3,80 12,80	64 — — —	63103/04 63002 63005	37,20 4,80 i. V.	? — ? —
35 Rechne mit, Rechenfibel	Schwann	103-301	5,80	63	103-501	—,50	? —
36 Die Zaubersfibel (bisherige Ausgabe) Schülerausgabe mit Arbeitsbeilagen + Rechenarbeitsblätter	Westermann Westermann	110959 110958	6,60 4,—	128 48	190959 190958	6,60 1,—	256 ?
37 Die Zaubersfibel Ausgabe: Bayern mit Arbeitsbeilagen, Stift und Folie	Westermann	111959	7,60	?	190959	6,60	256
38 Westermann Mathematik für die Grundschule 1. Schuljahr (Zauber- fibel) + Logimat	Westermann Westermann	110791 110800	7,80 6,80	128 —	— —	— —	— —
39 Westermann Mathematik für die Grundschule Ausgabe: Bayern + Logimat (S. 38)	Westermann	110891	8,80	?	—	—	—
40 Die Welt der Zahl (operativ-ganz- heitl. Ausgabe!) läuft aus!!!	Schroedel	43001	7,80	—	33001	7,80	? —
41 Die Welt der Zahl (lineare Zahlen- darstellung!) läuft aus!!!	Schroedel	10211	4,—	—	—	—	—
42 Einführung i. d. Mathematik 1. Schj. + Merkmalklötzchen	Diersterweg	9301	i. V.	?	9302	?	?
43 Mathematikwerk für die Grund- schule Band I	Schwann	103-41	i. V.	?	?	?	?
44 Mathematik in Grundformen . . . Arbeitsbuch Nr. 1, 2, 3, 4 Stufe I f. Vorschule + 1. Schuljahr Stufe II 1. + 2. Schuljahr Arbeitsbuch Nr. 1, 2, 3, 4	Klett Klett Klett Klett	16711 16714 16721 16722	i. V. i. V. i. V.	? ? ?	16715 16719 16725 16729	i. V. i. V. i. V. i. V.	? ? ? ?

Aufstellung 2

Buchtitel:

- 1 = Mathematik im 1. Schuljahr
 2 = CVK-Arbeitsblätter für neue Methoden
 3 = Umgang mit Zahlen
 4 = Wir lernen Mathematik (Neubearbeitung)
 5 = Wir lernen Mathematik (alte Ausgabe)
 6 = Mathematik in der Grundschule

- 7 = Klett Schul-Versuch
 8 = Welt der Mathematik 1
 9 = Die Welt der Zahl, Ausgabe: Menge ...
 10 = Neue Mathematik
 11 = alef 1 Arbeitsblätter für den Schüler
 12 = Westermann Mathematik für die Grundschule — Zauberbibel —.

Beurteilungskriterien	B u c h t i t e l											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Erfolgt die Neuorientierung in diesem Buch behutsam an den im Unterricht bewährten Stoffgebieten?	+	—	+	—	○	+	○	—	+	—	—	+
Wird das herkömmliche Rechnen ausreichend berücksichtigt?	+	○	+	+	+	+	○	+	+	○	—	+
Wird die komplizierte Materie der Mengen, Relationen, Mächtigkeiten und Abbildungen für den Erstkläßler altersgemäß dargeboten?	+	○	+	○	+	+	+	○	+	+	○	+
Werden die neuen mathematischen Bildungsziele mit dem Rechnen verflochten?	+	○	○	+	+	+	+	○	+	+	—	+
Kann sich der Schüler mit dem Buch etwas selbständig, d. h. ohne Lehrer, erarbeiten?	○	—	○	○	○	○	—	○	○	○	○	—
Gibt das Buch dem Schüler die Möglichkeit der Selbstkontrolle seiner Arbeit?	—	—	○	—	—	+	—	—	—	—	○	—
Berücksichtigt das Buch das unterschiedliche Lern- und Arbeitstempo der Schüler, d. h. ist die Aufgabenstellung differenz.?	—	+	—	—	—	—	—	—	○	○	—	○
Sind genügend Aufgaben für die Übung da?	+	—	—	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gibt es noch zusätzliches Übungsmaterial?	—	—	—	+	+	+	—	—	—	—	+	—
Wird der Lehrstoff auf Arbeitsblättern gebracht? (wichtig für die Differenzierung!)	—	+	—	—	—	—	5 Hefte	—	—	—	+	—
Enthalten die einzelnen Fibelseiten Anmerkungen, damit auch Eltern wissen, worum es in den Aufgaben geht?	○	+	○	○	○	—	—	—	+	+	—	+
Erfordert die Arbeit mit dem Buch verschiedenartiges „Spielmateriale“?	—	+	—	—	—	—	+	—	—	—	+	—
Ist das „Spielmateriale“ handlich: (In bezug auf Anzahl des Legematerials, Größe, Handlichkeit u. a.)	+	+	—	+	+	+	+	○	+	+	○	○
Steht der Preis für Buch und Arbeitsmittel im angemessenen Verhältnis zu konkurrierenden Angeboten?	+	—	—	—	—	+	+	+	?	—	—	—
Stellt das Buch Lernziele auf? (Im Sinne der Curriculaforschung!)	—	+	—	—	—	—	—	—	—	+	?	—
Gibt es zum Buch Testmaterial, mit dessen Hilfe eine Kontrolle möglich ist, ob die Ziele des Buches tatsächlich erreicht wurden?.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	+	?	—

+ ja — nein ○ teilweise ? = nicht bekannt

Die Arbeit im Sprachlabor der Deutschen Schule Barcelona

— Information für die Eltern —

(Aus dem Jahresbericht 1970/71 der Deutschen Schule Barcelona)

Von Dr. Johannes Menke und Günther Reichel

1. Deutsch als Fremdsprache

Das Sprachlabor (SL) an unserer Schule, das zur Förderung des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eingerichtet wurde, konnte im März 1971 mit seiner Arbeit beginnen.

Seitdem wird für jede der 12 Klassen des Bachilleratozweigs 1 Deutschstunde pro Woche im SL gegeben. Außerdem ist noch für jede Klasse dieses Zweigs eine zweite Stunde reserviert; sie wird aber augenblicklich nur in wenigen Fällen (für Leistungstests etwa) genutzt, weil wir noch nicht genug Übungsmaterial haben.

Neben dieser klassenweisen Nutzung des SL besteht an den Nachmittagen für den einzelnen Schüler die Möglichkeit, im „Offenen Sprachlabor“ seine individuellen Schwächen in der deutschen Sprache zu beheben. Diese Einrichtung gibt es zunächst zweimal in der Woche für je zwei Stunden. Die Schüler kommen für 30 bis 40 Minuten, auf Rat ihres Deutschlehrers oder auch aus eigener Initiative, immer aber nach vorheriger Absprache mit den Eltern und dem Sprachlaborlehrer. Im „Offenen Sprachlabor“ arbeiten die verschiedenen Schüler an verschiedenen Übungen; nur eine vollausgebaute Anlage, wie sie für unser SL gewählt wurde, ermöglicht diese wichtige Ergänzung des Sprachunterrichts (vgl. dazu den Jahresbericht 1968/69). In den Schulstunden, in denen das SL nicht für den Deutschunterricht belegt ist, wird es von Klassen des Abiturzweigs für Englisch und Französisch aufgesucht.

Die Arbeit des Schülers im Sprachlabor wird gelenkt durch Sprachlaborprogramme oder Sprachlaborübungen (SLÜ) auf Tonbändern. Im folgenden soll eine solche SLÜ für 10- bis 12-jährige näher dargestellt werden.

Der Schulbus wartet.

1. Teil: *Höre, was gefragt und geantwortet wird:*

Ansager
(alles in Kursive)

Ist Miguel schon aufgestanden?

— Ja, er ist schon aufgestanden.

So sollst du jetzt selbst antworten!

} Beispiel

(1.1)

Hat er schon sein Brot eingepackt?

Phase I

Phase II

Ja, er hat sein Brot schon eingepackt.

Phase III

Phase IV

(1.2)

Hat er auch bestimmt sein Deutschheft mitgenommen?

Phase I

Phase II

Ja, er hat bestimmt sein Deutschheft mitgenommen.

Phase III

Phase IV

(Es folgen weitere 7 Übungseinheiten)

2. Teil: *Am nächsten Morgen! Miguels Mutter ruft,
und der Junge antwortet:*

Miguel, steh auf!	}	Beispiel
Ich bin schon aufgestanden, Mutter. <i>Du bist jetzt Miguel; rede an seiner Stelle!</i>		
(2.1)		
Miguel, steh auf!		Phase I
		Phase II
Ich bin schon aufgestanden, Mutter.		Phase III
		Phase IV
(2.2)		
Miguel, zieh dich an!		Phase I
		Phase II
Ich habe mich schon angezogen, Mutter.		Phase III
		Phase IV

(Es folgen weitere 7 Übungseinheiten; dann):

Gott sei Dank, er hat es mal wieder geschafft. Abschluß der „Szene“,
Stimme der Mutter

3. Teil: *Im Schulbus! Er hat schon auf Miguel gewartet.
Die anderen Jungen und Mädchen ärgern sich
über Miguel, und Isabel sagt zu ihm:*

Ich glaube, du kannst nicht früh aufstehen. — Doch, ich bin sonst immer früh aufgestanden. <i>Jetzt antworte du wieder an Miguels Stelle!</i>	}	Beispiel
(3.1)		
Ich glaube, du kannst dich nicht schnell anziehen.		Phase I
		Phase II
Doch, ich habe mich sonst immer schnell angezogen.		Phase III
		Phase IV
(3.2)		
Ich glaube, du kannst nicht pünktlich weggehen.		Phase I
		Phase II
Doch, ich bin sonst immer pünktlich weggegangen.		Phase III
		Phase IV

(Es folgen weitere 6 Übungseinheiten)

Im 4. und 5. Teil werden weitere Szenen- und Übungseinheiten angeboten)

Damit erkennbar wird, in welche Lage der Schüler durch ein solches Sprachlaborprogramm gebracht wird, soll kurz skizziert werden, wie er es hört. Die SLÜ beginnt mit der Stimme eines Ansagers; es wird knapp die Situation benannt, in die der Schüler sich hineinbegeben muß — was auch noch durch eine Geräusch-

kulisse verstärkt werden könnte — und eine erste Anweisung gegeben, die sich auf den unmittelbar folgenden Minidialog bezieht. Dieser Minidialog wird von zwei neuen Stimmen — die Frage von einer Frauen-, die Antwort von einer Männerstimme — gesprochen. Durch ihn wird a) die Situation genauer bestimmt und b) ein Beispiel dafür gegeben, wie der Schüler in den folgenden Minidialogen des 1. Teils reagieren soll; sie sind alle gleich gebaut. Nach dem Beispiel hört der Schüler die Aufforderung, von nun an in der Rolle des Antwortenden selber zu sprechen.

Jede der Übungseinheiten besteht aus vier Phasen (daß es auch noch andere SLÜ-Formen gibt, sei hier nur erwähnt). Phase I, gesprochen von der gleichen Stimme wie die Frage im Beispiel, stellt den Übungsanstoß dar. Er muß so zielgerichtet sein, daß der Schüler unmittelbar danach die richtige Antwort produzieren kann. Das geschieht in der Phase II, für die das Tonband in diesem Fall eine Pause von $1\frac{1}{2}$ -facher Länge der Phase III, also der Sprechzeit für die richtige Antwort, zur Verfügung stellt. Der Schüler hört diese Musterantwort in der Phase III von der gleichen Stimme, die schon im Beispiel die Antwort gegeben hat, und kann mit ihr seine eigene Reaktion vergleichen. Je nachdem, ob er richtig, halb richtig oder falsch geantwortet hat, kann er in der Phase IV noch einmal wiederholen oder sich verbessern; Phase IV erscheint auf dem Tonband wieder als Pause von der gleichen Länge wie Phase II.

Im 2. und 3. Teil unserer SLÜ ergeben sich aus der etwas anderen Situation andere Stimmenbesetzungen. In beiden Teilen verändert ist auch die Zeit für die Phasen II und IV; sie beträgt hier die 2fache Länge der Sprechzeit für die Musterreaktion (Phase III). Das hat seinen Grund in der Änderung der Anforderungen an den Schüler, von der gleich noch zu sprechen sein wird.

Das, was der Schüler in dieser SLÜ leisten soll, ist genau bestimmbar. Es wird hier die Bildung des Perfekts bei einer besonderen Gruppe von Verben vorgeführt und geübt; das -ge- des Partizips steht zwischen dem Stamm des Wortes und dem für diese Verbgruppe charakteristischen Verbzusatz (auf-ge-standen). Ob von den anderen Möglichkeiten (ge- am Anfang / das ge- fehlt) schon beide oder erst eine vorher bekannt sein sollen, kann der Lehrer entscheiden. Auf jeden Fall muß aber eine 2. und 3. Schwierigkeit der Perfektbildung schon vorher behandelt sein: der Unterschied zwischen den starken und den schwachen Verben und der Unterschied im Gebrauch des Hilfsverbs (sein, haben).

Die Anforderungen, die in dieser SLÜ an den Schüler gestellt werden, erhöhen sich noch dadurch, daß er jeweils bestimmte sprachliche Zusammenhänge beachten muß. Im 1. Teil hat er nur eine bestätigende Antwort zu geben, so daß er sich darauf konzentrieren kann, die vorher in der Frage schon gehörte sprachliche Form aufzunehmen und umzustellen. Im 2. Teil muß die gesuchte Form im Kontrast zum Imperativ des Übungsanstoßes schon selbst gebildet werden; zwar kann sich der Schüler an das im 1. Teil Gelernte erinnern, aber anders als dort muß hier in der 1. Person geredet und müssen die für den Dialog charakteristischen Füllwörter („schon“) eingebaut werden. Im 3. Teil ist es ähnlich, nur geht die Übung von einer anderen Kontrastform aus, und die Antworten haben eine andere Akzentuierung.

Damit eine solche SLÜ richtig eingesetzt wird und wirklich einen Lernerfolg bringt, bedarf es einer Reihe von Entscheidungen des Lehrers: Welche anderen sprachlichen Erscheinungen müssen die Schüler schon vorher gelernt haben? / Müssen noch andere Übungen zum Gegenstand dieser SLÜ (etwa ein formaler Drill zur Perfektbildung der trennbaren Verben) vorgeschaltet werden? / Wie kann in den anderen Stunden des Deutschunterrichts das im SL Gelernte weitergeführt werden? — Als Faustregel für einen erfolgreichen Ablauf der SLÜ selbst kann gelten, daß sie von jedem Schüler nach drei Durchgängen fehlerfrei beherrscht sein muß. Über den längerfristigen Lernerfolg und über den Gewinn für die Sprachbeherrschung in veränderten Situationen muß ein Test Auskunft geben. — Eine entscheidende Voraussetzung dafür, daß ein Schüler die Möglichkeiten des Sprachlabors ausnutzen kann, ist die Herausbildung seiner Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Selbstkorrektur des eigenen Sprechens (Phase III und IV). Die SL-Lehrer richten darauf ihre besondere Aufmerksamkeit. (J. Menke)

2. Englisch und Französisch im Sprachlabor

Seit an der Deutschen Schule Barcelona ein Sprachlabor eingerichtet wurde, das in erster Linie dem Deutschunterricht in den Klassen des Bachillerato-Zweiges dienen soll, haben auch die Fachlehrer für Englisch und Französisch die Möglichkeit, diese moderne Anlage mitzubenutzen. Der Sinn der Arbeit im Sprachlabor ist in den beiden genannten Fremdsprachen gleich:

1. Grammatische Strukturen sollen eingeübt und gefestigt werden.
2. Die Aussprache soll verbessert, die Intonation gefördert, das Ohr soll geschult werden.
3. Die Konzentrationsfähigkeit soll gesteigert werden.

Das Einüben grammatischer Strukturen hat dabei den Vorrang.

Der Schule stehen bisher drei Programme zur Verfügung:

Englisch: das sog. „Heidelberger Programm“, ein lehrbuchabhängiges Programm für den Anfangsunterricht im Englischen.

„Pattern Drills“, lehrbuchunabhängige Strukturübungen, die in den Klassen 5—10 benutzt werden.

Französisch: „Exercices structuraux“, lehrbuchunabhängige Strukturübungen, die im Französischunterricht eingesetzt werden, der an unserer Schule in Form von Arbeitsgemeinschaften erteilt wird. Bei der geringen Wochenstundenzahl des Französischen macht sich der Intensivierungs- und Übungseffekt der Arbeit im Sprachlabor besonders bemerkbar.

Leider haben die „Pattern Drills“ und „Exercices structuraux“ einen wesentlichen Nachteil, der darin besteht, daß es sich dabei um Einzelsätze handelt, in denen bestimmte Strukturen eingeübt werden sollen. Dadurch sind die jeweiligen Sätze aus ihrer „Situation“ herausgelöst, was das Verständnis erschwert. Sinnvoller wären hier kleine Dialoge, Übungen in Verbindung mit Bildern, Texten und anderen Hilfsmitteln. Es bleibt zu hoffen, daß das Arbeitsmaterial, das die Schule bisher besitzt, in Zukunft in dieser Richtung erweitert und bereichert werden kann. (G. Reichel)

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Von Vertretern der Zentralstelle wurden die folgenden Reisen durchgeführt:
Oberschulrat Dr. Veuhoff vom 16. bis 19. 2. 1972 Genf; vom 6. bis 9. 3. 1972 Brüssel;
Oberschulrat Becker vom 21. bis 26. 2. 1972 London und Den Haag;
Oberschulrat Dr. Vix vom 5. bis 10. 3. 1972 Stockholm;
Abteilungspräsident Onnen vom 27. 2. bis 5. 3. 1972 Paris;
Schulrat Moritz, vom 9. bis 18. 3. 1972 Madrid und Vigo;
Oberschulrat Becker vom 13. 3. bis 20. 3. 1972 Madrid, San Sebastian, Bilbao;
Oberschulrat Diekert vom 13. bis 20. 3. 1972 Madrid, Las Palmas, Santa Cruz;
Abteilungspräsident Onnen vom 15. bis 26. 3. 1972 Rio de Janeiro und Montevideo.
2. In der Woche vom 6. bis 10. März 1972 fand im Goethe-Institut München in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle statt:
Werkstattgespräch: Unterrichtsmittel auf der Sekundarstufe für Deutsch als Fremdsprache;
Seminar: Pädagogische Verbindungsarbeit (Fachkontakt) mit Lehrern des Faches Deutsch als Fremdsprache im Ausland.
Über das Werkstattgespräch wird ein ausführliches Protokoll gefertigt, das dann den Schulen zugeschickt wird.
3. An der IV. Tagung deutscher Schulen Lateinamerikas, die in der Zeit vom 27. bis 30. 3. 1972 in Buenos Aires durchgeführt und von der Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulen in Argentinien veranstaltet wurde, nahmen von deutscher Seite teil:
VLR I. Dr. Lederer, Leiter des Schulreferats im Auswärtigen Amt;
Dr. Reimers, Vorsitzender des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der KMK;
von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen:
Abteilungspräsident Onnen und
Oberschulrat Klemp.
Über die Tagung folgt in einer der nächsten Nummern ein ausführlicher Bericht.
4. Für die Teilnehmer des Weiterbildungsprogramms 1972/73 für deutschsprachende Lehrer und Erzieher (Kindergärtnerinnen) aus Lateinamerika und Südafrika einschließlich Südwestafrika fand vom 2. bis 4. Februar 1972 eine Einführungstagung im Jugendhof Rheinland, Königswinter, statt.

Zur Begrüßung der Stipendiaten waren erschienen:

Vom Pädagogischen Austauschdienst Herr Neumeister, Herr Braun, Herr Steinmetz;

von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Herr Becker, Herr Dinter, Frl. Metzdorf.

Zu der Tagung waren auch die Betreuer von den Schulen, an denen die ausländischen Lehrkräfte und Kindergärtnerinnen tätig werden sollten, eingeladen. Diese konnten dadurch in engem Kontakt mit den Beteiligten mit der Zielsetzung des Weiterbildungsprogramms bekannt gemacht werden.

Neben einer allgemeinen Aussprache mit praktischen Hinweisen und einer Beratung in Einzelfragen wurden folgende Referate gehalten:

Das Schulwesen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
(OStD Neumeister, PAD)

Fragen der gegenwärtigen Lehrerausbildung
(Prof. Dr. Steindorf, PH Bonn)

Grundsätze und Probleme der gegenwärtigen Ausbildung der Erzieher
(Kindergärtnerinnen)
(Frau Schwinger, Fachhochschule, Darmstadt).

Außerdem wurden ein Besuch beim Bundesrat im Bundeshaus Bonn mit Informationsgespräch und eine Besichtigung der Lehrmittelausstellung Herold in Bad Godesberg durchgeführt.

Teilnehmerliste der Lehrer und Kindergärtnerinnen:

Argentinien

Susana Herrmann

Carin Otto

Bolivien

Christina M. Valdivia

Brasilien

Rosa Almeida Prado

Marli Braatz

Eltor Breunig

Egon Esch

Eliane Esch

Elisa Frank

Elvira Friesen

Asta Grün

Johannes Janzen

Waltraud Knaf

Célia Liessem

Lilly E. Nachtigal

Ingrid Schüssler

Ursula Lippli

Lieberto Streck

Elisabeth Troost

Ingrid van der Weyhe

Chile

Beatriz Bustos

Renate Friedrichs

Noemi Miranda

Marließ Moreira

Helga Renner

Ursula Liewers

Guatemala

Gesine J. Grajeda

Mexico

Lillyan Howeg

Beatriz Liebig

Paraguay

Kornelius Boschmann

Tina Braun

Peru

Dr. Ana Boner

Südafrika

Johan van Vuuren

Südwestafrika

Eberhard Hofmann

Uruguay

Dr. Lilian Vaz Ferreira

5. Auf die folgenden Publikationen wird verwiesen:

- a) W. Siegler, Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht. Bericht über ein internationales Seminar des Goethe-Instituts vom 16. bis 20. März 1970, Hueber 1972 (vgl. Sonderheft von Der deutsche Lehrer im Ausland, November 1971)

W. Roß, Deutsch in der Konkurrenz der Weltsprachen, Hueber 1972
Auswärtige Kulturpolitik

Themenheft der Zeitschrift Sprache im technischen Zeitalter Heft 39-40/1971, Kohlhammer Stuttgart

H. Koch, Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen, Verlag f. Sprachmethodik, Königswinter 1970

b) Schallplatten

- 1) „Deutsche Schule Johannesburg singt und spielt“ (Leitung: Petra Skriver und Günter Wegner).

Seite A: Volkslieder und Tänze aus Deutschland;

Seite B: Till Eulenspiegel

(Kantate für Kinder von Günther Kretschmar)

- 2) Deutsche Schule Tokyo:

„Der Schulchor singt“ (Leitung Dietrich Schmidt)

Seite 1: Volks- und Tanzlieder;

Seite 2: Eine kleine Weihnachtsfeier

- 3) Deutsche Schule Guatemala:

„Der Rattenfänger von Hameln“,

Kantate für Kinder von Günther Kretschmar. Chor der Primaria und Instrumentalgruppe der Schule unter Leitung von Werner Götz

6. Bei der Zentralstelle gingen ein:

Deutsche Schule Santiago/Chile „Copihue 1971“

Verband deutscher Lehrer in Argentinien. Mitteilungsblatt Nr. 29 / Nov. 71, 4/71

DS Lagos/Nigeria

Jahresbericht 1970/71

Nedjat Oberrealschule Kabul/Afghanistan

Festschrift zum Neubau 1971

DS Lüderitzbucht/SA

Nautilus — Mitteilungsblatt Nr. 22 Dezember 1971

DS Guayaquil/Ecuador: Erwin Patzelt:

Fauna, Flora, Indígenas en el Ecuador

DS Tokyo-Yokohama/Japan

Jahresbericht 1971

DS San Alberto Magno, Barcelona/Spanien

Jahresbericht 1970/71

DS Humboldt, Caracas/Venezuela

Bericht 1970/71

DS Cali, Kolumbien

Bericht 1971

DS Athen/Griechenland

Festschrift zur Einweihung des Schulhausneubaus 1969

DS v. Humboldt, Mexico Anexo 2 1970—1971

DS Johannesburg Schulschrift als Beitrag zur Förderung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule 1971

St. Kilian's School Dublin Presseveröffentlichungen

7. Bis zum 1. 2. 1972 gingen in der Zentralstelle 94 Lehrmittelanforderungen ein. Die beschleunigte Abwicklung, die 1971 bei der Lehrmittelversorgung zu verzeichnen war, hat dazu geführt, daß die Lehrmittelspenden im allgemeinen vor Beginn des neuen Schuljahres, d. h. meistens in den großen Ferien, eintreffen. Einige Schulen haben nun den Wunsch geäußert, die Zentralstelle möge die Sendungen so abschicken, daß sie vor oder nach den Ferien ankommen. Eine derartige Steuerung ist nicht möglich, und die Zentralstelle muß erwarten, daß sich auch in den Ferien jemand um eingehende Lehrmittelspenden kümmert. Andere Schulen haben offenbar das Problem dadurch zu lösen versucht, daß sie auf einen anderen Anforderungstermin ausweichen. Jedenfalls ist eine deutliche Zunahme der Zahl von Anträgen zum 1. 2. zu beobachten. Falls diese Entwicklung anhält oder sich sogar noch verstärkt, muß die Zentralstelle nach eigenem Ermessen die Bearbeitung einiger Anträge zurückstellen. Die Kapazität ist eben nur begrenzt, und die frühe Vorlage eines Antrags hat deshalb keineswegs automatisch eine frühere Lieferung zur Folge. Die Zentralstelle hat bekanntlich zwei Anforderungstermine festgesetzt, und zwar den 1. 2. und den 1. 6. eines jeden Jahres. Der erste Termin ist für Schulen gedacht, deren Schuljahr im Herbst (Sept./Okt.) beginnt; der zweite Termin ist besonders geeignet bei einem Schuljahresbeginn in den ersten Monaten des Jahres (Jan.—Apr.). Nur wenn sich die Anforderungen auf beide Termine gleichmäßig verteilen, d. h. nur wenn keine Schule ohne besondere Gründe von der geplanten Verteilung abweicht, kann eine gleichmäßige Bearbeitung der Anträge sichergestellt werden.

Ausgleichszulage und Abschlagszahlungen

I.

Nach fast zweijährigen Bemühungen der Zentralstelle um eine Anpassung der Richtlinien für die Gewährung von Ausgleichszulagen an die Entwicklung der Lehrerbeseoldung liegt nunmehr die Zustimmung der Bundesminister des Innern und für Wirtschaft und Finanzen zur Änderung der §§ 4 und 5 der Richtlinien vor. Die Änderung gilt — auf Grund besonderer Bemühungen des Auswärtigen Amtes — rückwirkend ab 1. Juli 1971.

Die Änderung der Richtlinien bringt u. a. die seit längerem fällige Einstufung der Volks- und Realschullehrer in die Besoldungsgruppen A 12 bzw. A 13 BBesG. Diese Einstufung kann allerdings nur dann berücksichtigt werden, wenn die Einweisung in die entsprechende Besoldungsgruppe durch das Land erfolgt ist. Eine Verbesserung ergibt

sich außerdem in der Einstufung nichtbeamteter Lehrkräfte. Die finanziellen Auswirkungen sind in den Einzelfällen jedoch unterschiedlich. Außerdem hat die neue Fassung, deren Entwurfstext als Anlage beigefügt ist, gegenüber der bisherigen Katalogisierung der Amtsbezeichnung den Vorteil, daß künftig Änderungen des Besoldungsrechts und tariflicher Vereinbarungen unmittelbar auch für Auslandslehrer gelten, ohne daß es der langwierigen Prozedur einer Richtlinienänderung bedarf.

II.

Die Neuberechnung der laufenden Abschlagszahlungen auf die Ausgleichszulage könnte zwar nunmehr erfolgen, jedoch wäre eine Berechnung zum jetzigen Zeitpunkt unrationell. Die bevorstehende nochmalige Änderung der Kaufkraftausgleichssätze und die ebenfalls bevorstehende Erhöhung der Grundgehälter läßt es im Interesse aller Beteiligten ratsam erscheinen, bei der Neuberechnung der Abschläge diese beiden Änderungen mit zu berücksichtigen. Es ist daher beabsichtigt, die Änderungen so vorzunehmen, daß die Besoldungsstelle der Bundesfinanzverwaltung die Zahlung der neuen Beträge spätestens zum 1. 5. 1972, mit entsprechender Rückwirkung, ausführen kann. Mit der ersten Zahlung wird ggf. ein angemessener Abschlag auf den sich aus einer höheren Einstufung in der Zeit vom 1. 7. bis 31. 12. 1971 ergebenden Mehrbetrag angewiesen.

III.

Durch die Verzögerung in der Entscheidung über die Änderung der Richtlinien konnte bisher mit der Berechnung und Festsetzung der Ausgleichszulagen für 1971 nicht begonnen werden. Sie wird jedoch unverzüglich in Angriff genommen, sobald die laufenden Abschlagszahlungen berechnet und angewiesen worden sind.

IV.

Die Zentralstelle bittet um Verständnis für die oben geschilderten Maßnahmen und wäre dankbar, wenn Anfragen und Erinnerungen nach Möglichkeit unterlassen oder auf ganz besonders dringende Fälle beschränkt würden. Sie wird sich bemühen, Verzögerungen, die vor allem bei der Festsetzung der Ausgleichszulagen für 1971 unvermeidbar sein werden, auf ein Mindestmaß zu beschränken.

Vorsorglich wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, daß für die Berechnung der Ausgleichszulage allein die Richtlinien vom 1. 1. 1966, und zwar in der jeweils geltenden Fassung, maßgebend sind. Da es sich bei diesen Zahlungen nicht um eine Besoldung handelt, kann eine Überleitung in eine höhere Besoldungsgruppe durch das Land nur dann zur Berücksichtigung des Grundgehalts dieser Besoldungsgruppe bei der Ausgleichszulage führen, wenn die neue Besoldungsgruppe sich im Rahmen der Vorschriften des § 4 der Richtlinien hält. Nach der Neufassung ist die Obergrenze durch das Bundesbesoldungsrecht gesetzt („... und auch bei einer Tätigkeit im öffentlichen Dienst des Bundes nach den Vorschriften des Bundesbesoldungsgesetzes hätte gewährt werden können“). Die Zentralstelle hat keine Möglichkeit, bei der Berechnung der Ausgleichszulagen von anderen Grundgehältern als den in den Richtlinien festgelegten auszugehen.

V.

Es wird gebeten, dieses Rundschreiben den vermittelten Lehrkräften in geeigneter Weise möglichst schnell zur Kenntnis zu bringen und sie anzuhalten, daß der Zentralstelle die landesrechtlichen Besoldungsmerkmale nach dem Stand vom 1. 7. 1971 sowie etwaige seither eingetretene Änderungen unverzüglich mitgeteilt werden.

In Vertretung

Onnen

Neufassung der §§ 4 und 5 der Richtlinien für die Gewährung von Ausgleichszulagen an die vom Auswärtigen Amt an Schulen im Ausland vermittelten Lehrer vom 1. Januar 1966.

§ 4 Grundgehalt und Grundvergütung

- (1) Bei einem beamteten Auslandslehrer wird für die Ermittlung des Richtbetrages das Grundgehalt derjenigen Besoldungsgruppe berücksichtigt, das ihm aufgrund seines Besoldungsdienstalters nach dem jeweils geltenden Besoldungsgesetz zuletzt vor der Vermittlung an eine Schule im Ausland zustand und auch bei einer Tätigkeit im öffentlichen Dienst des Bundes nach den Vorschriften des Besoldungsgesetzes hätte gewährt werden können. Die Übertragung eines Amtes mit höherem Endgrundgehalt (Beförderung) nach der Vermittlung an eine Schule im Ausland wird vom Zeitpunkt der Rechtswirksamkeit der Einweisung in eine Planstelle an berücksichtigt. Zulagen zu den Grundgehältern bestimmter Besoldungsgruppen werden in dem durch das Bundesbesoldungsgesetz festgelegten Rahmen berücksichtigt.
- (2) Bei einem nicht beamteten Auslandslehrer werden für die Ermittlung des Richtbetrages die Grundvergütung und die Zulagen in Anwendung der Tätigkeitsmerkmale des Bundesangestelltentarifvertrages berücksichtigt, die den an der Schule im Ausland überwiegend auszuübenden Tätigkeiten entsprechen und bei einer vergleichbaren Tätigkeit im öffentlichen Dienst des Bundes hätten gewährt werden können.
- (3) Änderungen des Besoldungs- oder Tarifrechts für vergleichbare Bedienstete im Inland sind jeweils insoweit entsprechend zu berücksichtigen, als sie auch bei einer Tätigkeit im öffentlichen Dienst des Bundes Anwendung fänden.
- (4) Ergibt sich nach den Absätzen 1 und 2 ein geringeres Grundgehalt oder eine geringere Grundvergütung als nach den bisher geltenden Bestimmungen, wird weiterhin der höhere Betrag zugrunde gelegt. Änderungen des Besoldungs- oder Tarifrechts nach Absatz 3 werden in diesem Fall erst berücksichtigt, wenn sie bei Anwendung der Absätze 1 und 2 zu einem höheren als dem bisher zugrunde gelegten Betrag führen. Neuberechnungen des Besoldungsdienstalters sind nicht vorzunehmen.
- (5) In besonders begründeten Einzelfällen kann der Bundesminister des Innern im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Wirtschaft und Finanzen ausnahmsweise abweichende Entscheidungen treffen.

§ 5 Auslandszulage

- (1) Die Auslandszulage wird in Höhe von 60 v. H. des Betrages berücksichtigt, den ein Auslandsbeamter der gleichen Besoldungsgruppe in der für den zuständigen Dienstort maßgebenden Zone nach den Vorschriften des Bundesbesoldungsgesetzes erhält.
- (2) Bei den nicht beamteten Auslandslehrern werden für die Errechnung des Betrages der Auslandszulage die einzelnen Vergütungsgruppen des Bundesangestelltentarifvertrages mit folgenden Besoldungsgruppen verglichen: VI b/A 7, Vc/A 8, Vb/A 9, IV b/A 10, IVa/A 11, III/A 12, II a/A 13 und Ib/A 14.
- (3) Ist ein Schulort einer bestimmten Zone noch nicht zugeteilt, gilt die für die örtliche zuständige Auslandsvertretung festgelegte Zone auch für diesen Schulort.

Besteht in einem Lande keine örtlich zuständige Auslandsvertretung, bestimmt das Auswärtige Amt im Einvernehmen mit dem Bundesminister des Innern und dem Bundesminister für Wirtschaft und Finanzen, zu welcher Zone der Schulort gehört.

(4) § 4 Abs. 4 gilt entsprechend.

Tagung des „Verbandes deutscher Lehrer im Ausland“ in Vlotho/Weser, 4.—8. 9. 1972

Im Zusammenhang mit dem Landesinstitut für schulpädagogische Bildung, Düsseldorf, veranstaltet der Verband deutscher Lehrer im Ausland seine Fortsetzungstagung 1972 unter dem Thema:

Erfahrungen an und mit deutschen Auslandsschulen und die Möglichkeit ihrer Nutzung an innerdeutschen Schulen

Vorläufiges Programm:

4. 9. Oberschulrat Stegmann (1. Vorsitzender des VdLiA):
„Zu Ziel und Aufgabe der Tagung“
Ministerialrat Diehl (Kultusministerium, Düsseldorf):
„Erfahrungen eines Mitgliedes des Auslandsschulausschusses beim Besuch von Auslandsschulen“
Oberschulrat Becker (ZfA):
„Die Fortentwicklung des Auslandsschulwesens in Aktion und Reaktion“
5. 9. Ministerialrat Domhof (Kultusministerium, Düsseldorf):
„Die schulische Situation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in NRW“
Oberschulrat Klemp (ZfA):
„Didaktische Anmerkungen zum Fach Deutsch als Fremdsprache“
6. 9. Schulrat Moritz (ZfA):
„Die Relevanz von Kindergartenarbeit und Vorschulerziehung an deutschen Auslandsschulen“
- 6.—8. 9. Gruppenarbeit in Arbeitsgemeinschaften zu Themen im Anschluß an die Referate.

Der Verband lädt alle Interessierten herzlich zu dieser Tagung ein, insbesondere die, die Erfahrung im Unterricht mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer haben. Interessierte aus dem Lande NRW bitten wir, sich auch direkt auf dem Dienstwege über ihre Schulbehörde um Teilnahme an dieser Tagung zu bemühen; und zwar möglichst unter Hinweis auf die Nummer im Verzeichnis des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung, in dem die Tagung aufgeführt wird.

Alle, die gern nach Vlotho kommen möchten, sollten auf jeden Fall ihr Interesse dem Tagungsleiter mitteilen:

Dr. Manfred Sauer, 2. Vorsitzender des VdLiA, 56 Wuppertal 1, Funkstraße 47.

gez. Sauer

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Geyer, Friedrich, OStR	8959 Roßhaupten, Alemannenfeld 7	DS Istanbul
Leuschner, Hans, StR	2805 Brinkum, Neckarstr. 16	DS Istanbul

Asien:

Karch, Karl-H., Dr. OStR	6520 Worms, Huttenstr. 2	Nedjat-ORS Kabul
Schroedter, Ernst, StR	3500 Kassel-Ha., Wegmannstr. 61 b	Nedjat-ORS Kabul
Niggenmeyer, Benno, VL	4600 Dortmund-Scharnhorst, Schmollerweg 5	DS Kabul

Amerika:

Schwebsch, Manfred, L	6000 Bergen-Enkheim, Bachgasse 9	DS Guayaquil
Laue, Johanna, RSL	2870 Delmenhorst, Riedeweg 276	DS Lima-Miraflores
Mainz, Gerhard, OStR	3500 Kassel, Am Gesänge 30	DS Lima-Miraflores
Berendes, Mathilde, OStR	6301 Biebertal-Krumbach, Himbergstr. 24	W.-v.-Humboldt- Inst. Santiago
Stenger, Lothar, L	6341 Niederscheld, Eichenweg 26	W.-v.-Humboldt- Inst. Santiago

Leserzuschrift

Die Deutschen Lehrer am Istanbul Erkek Lisesi haben in Nr. 11/1971 der Zeitschrift DdLiA unter den Informationen mit Erstaunen gelesen: „Aus gegebenen Anlässen Lektürevorschlag des Leiters der Zentralstelle für alle vermittelten Auslandslehrer: Das Märchen ‚Von den Fischer und seine Frau!‘“

Es handelt sich dabei weder um eine Information noch um einen gelungenen Scherz, sondern um eine — nicht nur wegen ihrer allgemeinen Form — deplazierte Bemerkung. Sie dient keineswegs der Verbesserung der Arbeitsatmosphäre zwischen Auslandsschule und der Zentralstelle; sie erregt Ärgernis, weil aus ihr zu sehr ein unangebrachtes Obrigkeitsdenken spricht.

Personalvertretung
der deutschen Lehrer
am Institut Erkek Lisesi

Mit vorzüglicher Hochachtung
i. A. Klaus Lehnhardt

Stellungnahme des Präsidenten der Zentralstelle:

„... But that I am forbid
to tell the secrets of my prison-house
I could a tale unfold ...“

die zwar nicht das Blut gerinnen ließe, mir aber wohl Verständnis für meine Lektüre-Empfehlung einbrächte. Die Gerechten unter unseren Auslandslehrern bitte ich nachträglich um Nachsicht, daß auch ihnen die Lektüre des Märchens nahegelegt wurde, die ich selbst mir nach dem Kriege jährlich verschrieben habe.

Im übrigen hat Herr Lehnhardt recht: Der Hinweis hätte besser unter „Leserzuschriften“ stehen sollen.

E. Onnen

Aus aller Welt

Deutschland

151. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 4. Februar 1972 unter dem Vorsitz von Senator Reinhard Philipp (Hamburg) in Bonn zu ihrer 151. Plenarsitzung zusammen.

Die Konferenz nahm einen ersten Zwischenbericht über den Stand der bisherigen Überlegungen zur Neuordnung der Organisation und des Zusammenwirkens der im Bereich der Bildungsplanung tätigen Einrichtungen des Bundes und der Länder entgegen; es wurde vereinbart, weitere Beratungen auch mit der Finanzministerkonferenz fortzusetzen.

Im Mittelpunkt der Beratungen standen die wiederaufgenommenen Bemühungen um eine *Harmonisierung der Lehrerbildung und Lehrerbesehung*. Senator Löffler (Berlin) erläuterte zunächst den im Dezember 1971 vorgelegten Entwurf eines Abkommens der Länder über die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung. In der Aussprache wurde die Bereitschaft deutlich, auch im Hinblick auf die in mehreren Ländern in Vorbereitung befindlichen Lehrerbildungsgesetze noch in den nächsten Monaten zu einer Übereinkunft zu gelangen. Staatssekretärin Dr. Laurien (Rheinland-Pfalz) und Staatssekretär Moos (Hessen) wurden beauftragt, unter Beteiligung von Mitarbeitern aller Mitglieder der Konferenz die nachstehenden Fragen und Probleme zu prüfen und dazu entsprechende Vorschläge vorzulegen:

- Erarbeitung eines Lehrerbildungskonzepts
- Sicherstellung der gegenseitigen Anerkennung der Abschlüsse und damit Gewährleistung der Freizügigkeit
- Aufstellung eines Programms und eines Zeitplans für die praktische Umsetzung abzuschließender Vereinbarungen
- Überprüfung der Möglichkeiten für die Erarbeitung von gemeinsamen Prüfungs- und Studienordnungen

Im übrigen sprachen sich die Kultusminister für eine nachhaltige Unterstützung der Bemühungen der UNESCO für ein *Internationales Jahr des Buches 1972* aus; sie erklärten sich bereit, die Plakataktion des Deutschen Komitees zu fördern.

Sonstige Länder

Internationale Schul- und Jugendmusikwochen Salzburg 1972

Veranstalter: Internationales Institut für Musikerziehung

Es finden im Sommer 1972 vier Kurse statt:

Für die Musikerziehung bei 6—16jährigen in Volks-, Haupt-, Real-, Sekundar- und Mittelschulen

A-Kurs: Vom 23. 7. — 2. 8.

B-Kurs: Vom 3. 8. — 13. 8.

Der B-Kurs wird in zwei Parallelkursen geführt:

B¹ vornehmlich für die Grundschararbeit

B² für Musikerziehung bei 10—16jährigen

Der 3. 8. ist Anreisetag

Der 13. 8. ist Abreisetag

Für die Musikerziehung bei 10—18jährigen an höheren Schulen, auch zur Weiterbildung für frühere Teilnehmer des A- und B-Kurses

C-Kurs: Vom 23. 7. — 2. 8.

Der 23. 7. ist Anreisetag

Der 2. 8. ist Abreisetag

Leitung: Leo Rinderer, Anton Dawidowicz: Choraufführungen der Kursteilnehmer im Salzburger Dom, einschließlich Dirigier- und Chorleiterkurs.

Unter Mitarbeit von: Hans Bachl, Hugo Beerli, Cesar Bresgen, Franzpeter Goebels, Josef Huber, Felicitas Kehldorfer, Wilhelm Keller, Walter Kral, Eugen Mayer-Rosa, Wolfgang Pillinger, Hermann Rauhe, Hermann Regner, Eva Schindler, Margit Schneider, Elimar Schulz, Josef Sulz, Eberhard Würzl.

Gesamthema: Beiträge zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichtes der Grundstufe (6—10jährige), der Sekundarstufe I (10—16jährige) und der Sekundarstufe II (16—18jährige).

Kurse zu freier Wahl für alle Kurse: Stimmbildung, Chorsingen und Chorleitung, Technik des Dirigierens, Einführung in das Musizieren mit Orff-Instrumenten, Blockflötenspiel für Anfänger und Fortgeschrittene, Instrumentalkreise, Europäische Tänze, Spiele mit Geräuschen, Klängen und Tönen.

Rahmenprogramm für alle Kurse: Besichtigung der Mozartstadt und der Mozart-Gedenkstätten / Fahrt ins Salzkammergut / Rundfahrt über die Großglockner-Hochalpenstraße / Besuch des weltbekannten Marionettentheaters, Besuch eines Festspiels.

Unterkunft: Im Borromäum (Schlafsaal S 22.— pro Nacht), Privatunterkunft ab S 40.— pro Person im Zweibettzimmer, ab S 70.— für Einbettzimmer.

Verpflegung: Frühstück im Borromäum S 14.—, für Mittagessen wird in nahegelegenen Gaststätten ein preiswertes Menü nach Wahl verabreicht.

Kursbeitrag: S 240.—, Anmeldegebühr S 35.—, DM 5.—, Sfr 6.—.

Anmeldungen: für Österreich und Schweiz an Dr. Leo Rinderer, A-6020 Innsbruck, Haydnplatz 8. Für die BRD an Dr. Leo Rinderer, 8 München 80, Ismaninger Str. 156.

Deutsche Schule Barcelona

Im Bericht über das Schuljahr 1970/71 nehmen Schulvereinsvorstand und Schulleitung gemeinsam zu der Verordnung des Spanischen Unterrichtsministeriums vom 19. 9. 1969 über das Bachillerato Mixto an den Deutschen Schulen in Spanien Stellung. Nach diesem Plan können die spanischen Schüler der Deutschen Schule Barcelona nach 8 Jahren der Absolvierung des sogenannten Bachillerato Mixto die deutsche Reifeprüfung ablegen, die von den spanischen Behörden voll anerkannt wird und zum Hochschulstudium in Spanien und Deutschland ohne Einschränkung berechtigt (vgl. DdLiA Heft 4/1972 S. 89). Es heißt dann weiter: „Im Grundschulbereich treten in der Struktur der Schule kaum wesentliche Veränderungen ein, da unsere Grundschulabteilung bereits weitgehend ‚integriert‘ ist, d. h.

über eine deutsch-spanisch gemeinsame Ausbildung ihrer Kinder verfügt.

Im Oberschulbereich werden die ... Fächer (Spanische Sprache und Spanische Literatur, Spanische Geschichte und Erdkunde, Spanische Nationalpolitische Erziehung und Religion) ... wie bisher in spanischer Sprache und von spanischen Lehrern unterrichtet. Alle anderen Fächer ... werden von deutschen Lehrern in deutscher Sprache und nach deutschen schulischen und pädagogischen Vorstellungen unterrichtet.

Eine Möglichkeit zu einem Studium des rein spanischen Bachillerato — wie bisher — wird nach der stufenweisen Einführung des Bachillerato Mixto nicht mehr an der Deutschen Schule gegeben sein.

Wenn auch das höhere Maß an Anforderungen, die besonders an den spanischsprachigen Schüler durch die Einführung des Bachillerato Mixto gestellt werden, nicht verkannt werden soll, so muß jedoch auch festgestellt werden, daß dem sprachlich begabten und fleißigen spanischen Schüler mit Hilfe der besonderen Förderungsmaßnahmen der Schule eine besonders gute Gelegenheit geboten wird, in die deutsche Sprache und Kultur einzudringen und sie sich zu eigen zu machen, ohne dabei die Entfaltung der eigenen Kultur zu vernachlässigen.“

Bei dem Anstieg der Schülerzahl auf 1294 ist trotz der Anmietung eines neben dem Grundschulgebäude (calle Roviralta) gelegenen Hauses „der Schulneubau zu einer absoluten, nicht mehr verschiebbaren Notwendigkeit geworden“.

(Aus dem Jahresbericht 1970/71)

DS Istanbul

Kulturpreis für Professor Dr. Ahmed Emin Yalman

Am 28. November 1971 hat die türkische Regierung dem Nestor der türkischen Journalistik, Professor Dr. Ahmed Emin Yalman, geb. 1888 in Saloniki, in Würdigung seines über sechzigjährigen publizistischen Wirkens den Staatlichen Kulturpreis verliehen.

In der wechselvollen Geschichte seines Landes hat der liberale Journalist Yalman als aufrechter Mann stets geschrieben, was er dachte, auch wenn er dafür seinen Tribut zu zahlen hatte: 1920 wurde er von dem letzten Padischah Vahdettin nach Westanatolien, anschließend von der englischen Besatzungsmacht nach Malta verbannt, 1952 wurde ein Attentat auf ihn verübt, 1959 wurde er zu 15 Monaten Gefängnis verurteilt.

Ahmed Emin Yalman hat im Jahre 1907 die Deutsche Schule Istanbul absolviert. Er ist einer ihrer ältesten lebenden Abiturienten. Warum ihm seine alte Schule „besonders lieb geblieben“ ist, hat er 1968 in der Festschrift zu ihrem hundertjährigen Jubiläum dargelegt. Aus seinem Aufsatz seien zwei Stellen zitiert:

„Inmitten der dunklen Palastwillkürherrschaft des Sultans Abdul Hamit II. schien mir die Deutsche Schule ... ein Paradies und eine Zufluchtsstätte der Freiheit zu sein. Sie bildete eine der wenigen Inseln in der damaligen Türkei, wo man keine Angst fühlte, seine Meinung aufrichtig auszusprechen, wo niemand fürchtete, daß die Worte von einem Geheimagenten und in einer gefälschten und übertriebenen Form einer höheren Geheimbehörde gemeldet würden und man selbst und die Familie darunter zu leiden hätte.“

„Meine Dankbarkeit gegenüber der Deutschen Schule ist nicht nur eine rein persönliche. Ich bin der Ansicht, daß die Türkei der Deutschen Schule und den anderen guten Fremdschulen, die es ermöglichen, daß wir gründliche Kenntnisse der fremden Sprachen erwerben, eine tiefe Dankbarkeit schuldig ist. Diejenigen, die diese Schulen ungerechterweise angreifen, vergessen, daß wir viele Studenten in fremde Länder schicken und dabei ein großes Risiko eingehen, während die Wissensquellen im Lande selbst uns große Vorteile bieten. Ich habe diese Ideen in vielen Artikeln zum Ausdruck gebracht.“

„Ich weiß, was ich meiner Schule verdanke“ sagte Ahmed Emin Yalman nach

der Verleihung des Kulturpreises. Die Deutsche Schule Istanbul ist stolz auf ihn.
H. A.

Uruguayische Handelsschüler in der Bundesrepublik

An der Deutschen Schule Montevideo besteht seit 1966 ein zweijähriger höherer Handelskurs, der eigenen Liceo-Abgängern (10. Schuljahr) und deutschsprechenden Absolventen anderer Schulen, die über eine vergleichbare Vorbildung verfügen, eine Berufsgrundbildung mit sprachlichem Schwerpunkt anbietet. (Vgl. DdLiA Heft 7-8/1970, S. 181 ff.)

Um gleichzeitig die kaufmännische Ausbildung und die deutsche Sprache zu vervollkommen sowie die Bindung an deutsches Kulturgut zu verstärken, hat der Leiter des Handelskurses einem Teil seiner Absolventen gutbezahlte Stellen (heute über DM 1000,— Anfangsgehalt und zinsloser Anfahrtskredit) in westdeutschen Firmen vermittelt.

Gegenwärtig arbeiten rund 20 unserer ehemaligen Handelsschüler, darunter 3 Jungen, in verschiedenen Städten Westdeutschlands, insbesondere in Düsseldorf, München und Hamburg. Die meisten Mädchen sind als Fremdsprachensekretärinnen tätig; die Jungen entscheiden sich in der Regel für weiterführende oder ergänzende Schulen, zuweilen nach vorangegangener Praxis in Montevideo. Ein mindestens zweijähriger Aufenthalt hat sich als zweckmäßig erwiesen, da sonst die Schwierigkeiten des Einlebens das Deutschlandbild überschatten. Nur in zwei Fällen lösten Unternehmen das Arbeitsverhältnis nach Ablauf der Probezeit; die betroffenen jungen Damen kamen aber sofort in anderen Firmen unter. Die heimgekehrten Handelskursteilnehmer haben in Montevideo besonders gute Anstellungen gefunden.

Der Handelskurs hat als Brücke nach Deutschland und als Sprungbrett für relativ gute Positionen in Uruguay auf deutsche Familien eine immer größere Anziehung ausgeübt, vor allem auf Familien, denen die Deutsche Schule zu teuer war

oder zu weit entfernt lag. Die uruguayischen Handelskursteilnehmer werden erst neuerdings vom Reisefieber der deutschen Gruppe angesteckt: Anfang dieses Jahres fuhr die erste Uruguayerin ab; zum nächsten Jahreswechsel werden mindestens zwei weitere folgen.

Angesichts der zerrütteten Universität betrachten immer mehr Jugendliche mit Studienreife den Handelskurs als Alternative zum Studium; sie ziehen die kurze und praxisbezogene Berufsgrundbildung einer unsicheren akademischen Laufbahn vor. Auf diese Weise konnte in diesem

Schuljahr ein Teil der Bewerber für den Handelskurs nicht berücksichtigt werden.

Bei der Diskussion um die Reform der deutschen Auslandsschule sollte nicht vergessen werden, daß man die deutsche Sprache in Zukunft nur noch erfolgreich „verkaufen“ kann, wenn man dem möglichen Erwerber einen besonderen Anreiz bietet. Wie man außerhalb der Oberschicht Anreize auszuüben vermag, kann man am bescheidenen Modell des Handelskurses an der Deutschen Schule Montevideo studieren.

Wolfgang Spieker

Buchbesprechungen

Knaurs Großes Märchenbuch. Droemer-Knaur, München 1971. 360 S. mit 85 Bildern nach Aquarellen von Martin und Ruth Koser-Michaëls, 15,5 × 22 cm, Ln. DM 16,80.

Freilich, man muß sich schon lösen können aus der Betriebsamkeit einer zweckdienlich gesteuerten, gemütsarmen Welt, wenn man, auch als Erwachsener, an diesem stattlichen Märchenbuch mit dem lustigen bunten Umschlag seine helle Freude haben will. Aus sechs Märchensammlungen des Knaur-Verlages sind hier die ansprechendsten Volks- und Kunstmärchen in breiter Auswahl zusammengetragen. Märchen der Brüder Grimm, von Bechstein, Andersen und Hauff werden durch Erzählungen aus Tausendundeiner Nacht und durch einige aus Nordamerika, Schweden, Irland, Italien, Serbien und Griechenland ergänzt. Da tauchen alte Bekannte aus dem Zauberland der eigenen Kindheit wieder in ganzer Frische auf, gute und böse, bettelarme und reiche. Man blättert, liest, hält an bei den herrlichen, oft ganzseitigen Farbbildern und ertappt sich bald in den angenehmen Fesseln des Geheimnisvollen und Wunderbaren. Und so sollte es sein, will man das zum Erzählen und Vorlesen in der Kinderstube wohlgeeignete Buch verwenden. Wer einmal die glückstrahlenden Augen der Vier- bis Achtjährigen beobachtet hat, weiß um die Begeisterungsfähigkeit der wunderhungrigen

Kindesseele, ahnt das erste Tasten des hilfebrauchenden Kindes nach dem sich meldenden Ich und gibt das Buch auch gern dem Kinde zu eigenem Lesen in die Hand. Bei allem sind eine positive Einstellung zum Märchen, die Erkenntnis seiner erzieherischen Werte — manchen Vorbehalten zum Trotz — und der befreienden Macht der Phantasie eine natürliche Voraussetzung. Sie mag noch unterstrichen werden durch die Sorge um ein drohendes Abgleiten der Kinder aus dem echten Kinderland.

J. Krull

Heinrich Schliemann. Das abenteuerliche Leben des Großkaufmanns, des Entdeckers und Ausgräbers von Troja, Mykene, Orchomenos und Tiryns, aus den Quellen dargestellt von *Franz Georg Brustgi*. Nymphenburger Verlagshandlung, München 1971. 324 S. mit 35 Abb., Ln. DM 28,—.

Zu Schliemanns 150. Geburtstag am 6. 1. 1972 bietet sich dieses Buch Jugendlichen und Erwachsenen an, die Spannung nicht in schaler Science Fiction suchen, sondern im romanhaft bewegten Leben einer faszinierenden Persönlichkeit finden möchten. Wie Schliemann aus dem Nichts über eine heute unvorstellbar harte Krämerlehre zum erfolgreichen Petersburger Großkaufmann aufsteigt, der, nacheinander deutscher, russischer, amerikanischer Staatsbürger, die ganze

Welt handelnd, spekulierend, beobachtend bereist, nebenher über anderthalb Dutzend Sprachen erlernt, als 44-jähriger das Studium an der Sorbonne beginnt, mit 47 im heimatischen Rostock promoviert, wie er in seinen besten Mannesjahren sich und einen beträchtlichen Teil seines Vermögens seinem „Hobby“, der Archäologie, widmet und seinen Namen mit Troja, Mykene, Orchomenos und Tiryns verbindet, wird von Brustgi durch meist wörtliche Zitate aus Schliemanns Büchern, Tagebüchern und Briefen sowie aus Äußerungen der Freunde fesselnd belegt. So erstet dem Leser das Bild eines Menschen, der in strenger Selbstzucht den materiellen Widerstand gegen den Erwerb von Bildung und Reichtum bricht, der sich bei seiner oft abenteuerlichen Jagd nach Geld die Fähigkeit zu schwärmerischer Liebe bewahrt und dem ein naiver Glaube an den Wirklichkeitsgehalt Homerischer Gesänge Ausgräbertriumphe beschert. Das Werk sollte in allen Schülerbüchereien vorhanden sein.

G. Scholz

Liselotte und Armin Orgel-Köhne (Hrsg.):

Pieter und Anka leben in Belgien (Kinder-Europa-Reihe Bd. 12). Erika Klopp Verlag, Berlin 1971. 44 S. mit 38 Originalfotos, lam. DM 7,90.

Wenn mit „Pieter und Anka leben in Belgien“ der 12. Band der inzwischen sehr beliebten Reihe erscheint, so ist mit ihm eigentlich erst Europa-Halbzeit, und es wäre zu wünschen, daß zum ersten Dutzend das zweite erscheinen könnte. Angenehmer, unterhaltsamer und intensiver können Kinder im Sinne eines sich stärkenden Europagedankens nicht mit ihren Altersgenossen jenseits oft eng gezogener Grenzen bekanntgemacht werden. So zeigen Pieter und Anka ihren Besuchern wunderschöne alte Städte, berühmte Badeorte am Nordseestrand, lassen sie wissen, daß man hier im Lande entweder Flämisch oder Wallonisch spricht und es dieserhalb oft Streit gibt, in Brüssel einer der schönsten Marktplätze der Welt und weiter draußen das Atomium zu sehen sind. So ist in einem kleinen Land oft mehr zu sehen als in einem ganz großen, wo alles weit auseinander liegt. Was Wunder, wenn Pieter und Anka Mühe haben, alle Schönheiten ihrer belgischen Heimat zu

zeigen, und der kleine oder große Leser dieses neuen Kinder-Europa-Baedeker wieder reich beschenkt wird.

R. Schröter

Langenscheidts Wortschatz-Kartei. Bearbeitet von der Langenscheidt-Redaktion.

Englisch I. Die tausend wichtigsten Wörter. — Französisch I. Die tausend wichtigsten Wörter. Langenscheidt KG, Berlin/München 1971. Je DM 12,80.

1000 Karteikarten, 10 × 4,1 cm, durchnumeriert und nach Wichtigkeitsstufen in Gruppen zu je 250 Karten unterteilt, bieten dem Lernenden mit nicht gesichertem Kenntnisstand auf der Vorderseite das englische bzw. französische Wort samt Lautumschrift, Ordnungsnummer und Häufigkeitskennzeichen, auf der Rückseite die deutsche Übersetzung. Ein Beiblatt erläutert die vielseitige Verwendbarkeit der Karten: sie erleichtern das systematische Einprägen oder Wiederholen der Vokabeln bei durch Umstecken möglicher Kontrolle, lassen sich auf reichlich bemessenem freiem Raum individuell ergänzen und gestatten Abfragewettbewerbe mit mehreren „Spielern“. Praktiker haben in ansprechender Form, in gewohnter Langenscheidt-Qualität und zu angemessenem Preis Lernmittel geschaffen, die rasch und bequem zum Erwerb eines Mindestwortschatzes wissenschaftlich ermittelter Häufigkeit führen und des vorbehaltlosen Beifalls ihrer hoffentlich zahlreichen Benutzer sicher sein dürfen.

G. Scholz

Helmuth Seiffert: Marxismus und bürgerliche Wissenschaft (Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 75). C. H. Beck, München 1971. 242 S., Ppb. DM 12,80.

Dieses Buch ist die Fortsetzung der zweibändigen „Einführung in die Wissenschaftstheorie“ des gleichen Verfassers (bespr. in 5/71). Damit es jedoch voraussetzungslos benutzt werden kann, hat er in seiner Einführung (4–58) deren wichtigste Gesichtspunkte, wenn auch mit anderer Akzentsetzung, noch einmal zusammengefaßt. Erst dann beginnt der erste Teil mit einer „Kritik der Dialektik“ (59–156). Verf. betont im Vorwort, daß — in der heute stark dogmatisierten Situation — „seine Marxismus-Kritik nicht wohlfeilem Einverständnis mit der Meinung der Mächtigen,

sondern davon völlig unabhängigen anthropologischen Grundüberzeugungen entspringt“. Somit wird also eine Abhandlung gegeben, die unabhängig ist von der Tagesmeinung und den Abstand und die Sachlichkeit wahr, die dem Philosophen wohl ansteht, und von jedem — Marxist oder Nichtmarxist — mit Nutzen gelesen werden kann. Der erste Teil führt von der Entwicklung des Ideologiebegriffes zur Betrachtung der „Kritik der Ideologiekritik: Marxismus“. Dann folgt die Entwicklung des Utopie-Begriffes, die in die Betrachtung des Totalitätsbegriffes mündet. Diese Gedankenfolgen werden mit ausführlichen Zitaten der Primärschriften belegt. Der zweite Teil bringt die „Rechtfertigung der Wissenschaft“ (157—198). Sie geht aus von Schillers berühmter Jenaer Antrittsrede über die Universalgeschichte und kreist dann um die konstruktivistische Wissenschaftskritik, um eine ausführliche Kritik daran zu legen. Als Ergebnis stellt Verf. abschließend heraus: der „bürgerliche“ Konstruktivismus „hält sich nicht — wie das der Marxismus expressis verbis tut — lange bei der Kritik des Gegebenen auf, sondern sucht Normen einzuführen, nach denen heute und hier gehandelt werden soll“ (197). Der wissenschaftliche Apparat des Buches besteht aus 13 Seiten Anmerkungen und aus über 350 Nummern der Bibliographie. Wie bei den anderen Bänden besteht die Klarheit der Diktion in der Erörterung philosophischer Gedanken.

W. Krieß

Wissen im Überblick — 4 Bde. Band II:

Das Leben. Die Welt der modernen Wissenschaft: Zelle, Pflanze, Tier, Vererbung, Evolution. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1971. 736 S., davon 346 ein- und mehrfarbige Tafeln, 42 Fotos, 33 Tabellen, Glb. DM 80,—, einzeln DM 85,— (Bestell-Nr. 14792).

In 3/69, 9/70 und 5/71 wurden bei der Besprechung der Bände 1, 3 und 4 wesentliche Kriterien zur Gesamtanlage des Werkes herausgestellt. Der zuletzt erschienene Band 2 ist nach denselben Gesichtspunkten gegliedert und ausgestattet. Der Herausgeber bezeichnet das Buch als ein „umfassendes Kompendium der modernen Bio-

logie“. Diese Einschränkung ist berechtigt und spricht für die Bescheidenheit des Autorenteam. Die fünfzehn Abschnitte, nach der heute eingeführten Lehrfolge gegliedert, umfassen die Bereiche: Vom Tierzauber zu den Genen; Chemische Reaktionen in lebenden Systemen; Zelle, Gewebe und Organe; Haupttypen der Lebewesen; Fortpflanzung und Entwicklung; Entwicklung im Tierreich; Physiologie des Stoffwechsels; Information und deren Verarbeitung; Vererbung; Die biologische Evolution, Paläontologie; Leben und Umwelt; Verhalten; Systematik; Das Lebensphänomen in der philosophischen Reflexion und schließlich ein umfassendes Gesamtregister. Vorab läßt sich, ohne auf Details einzugehen, sagen, daß jeder Fachbiologe, aber auch jeder biologisch interessierte Laie, der das Buch in die Hand nimmt, es nicht so schnell weglegen wird. Die Autoren haben sich jede Mühe gegeben, alle wichtigen Fragenkomplexe zumindest anzuschneiden. Von einer Publikation dieser Art eine vertiefende Behandlung aller Themenbereiche zu erwarten wäre eine ungerechtfertigte Forderung. Mit Sicherheit wird der Leser angeregt, sich bei den ihn interessierenden Fragen um die einschlägige Spezialliteratur zu bemühen. Dem Rezensenten seien noch einige Anmerkungen erlaubt, die zur Benutzung des Buches anregen können. Die Illustrationen stellen in ihrem Inhalt (nicht immer in der Ausführung) eine ganz wesentliche Bereicherung dar, die die Durcharbeitung der einzelnen Kapitel sehr erleichtert. Hervorzuheben ist weiter die geschickte und wohlgedachte inhaltliche Gliederung, die dem Wortbegriff „Biologie“ wirklich entspricht. Ganz ohne chemische Grundkenntnisse ist eine ergiebige Arbeit mit dem Werk allerdings nicht möglich; eine kurze Einführung in die Biochemie wird gegeben. Es bleibt zum Schluß nur noch zu sagen, daß der Verlag mit dem Werk eine vorhandene Lücke auf dem Buchmarkt zu füllen verstanden hat. Es wäre zu wünschen, daß „Das Leben“ in jeder Fachbibliothek der Schule, auch in der Präsenzbibliothek der Oberstufe, den ihm gebührenden Platz findet. Die Gewähr für eine intensive Benutzung ist sicher gegeben.

N. Herrmann

Zeitschriftenschau

Neue Aspekte im Geographie-Unterricht

„Wissen ist Macht, geographisches Wissen ist Weltmacht“ hieß es einmal. Doch welche Bedeutung mißt man heute dem Erdkunde-Unterricht in der Bedeutungsreihe aller übrigen Fächer zu? Die Massenmedien in ihrer täglichen Berichterstattung lassen alles Geschehen eingebettet sein in geographische Bezüge. Die Bildpresse ergänzt das alles in überreichem Maße. Kinder mögen heute von der Erde und dem Weltraum mehr wissen als bisher der Erwachsene im Schnitt. Wozu dann noch ein besonderer Erdkunde-Unterricht? Die bisherige Landschafts- und Ländergeographie in aufsteigender Stufenfolge vom Nahen zum Fernen hat weitgehend an Bedeutung verloren und damit der Zwang zu ermüdender Wiederholung stofflichen Einzelwissens.

Auf all diese Fragen und die unterrichtliche Veränderung geographischer Wissensvermittlung hat Westermanns „Geographische Rundschau“ seit Jahr und Tag Antwort zu geben versucht. Zwar nehmen in den Heften die Stoffe landschafts-, länder- und wirtschaftskundlicher Art jeweils den größten Raum ein, doch in vielen werden auch methodische Bestrebungen im Fach Erdkunde angesprochen. In den Heften des Jahres 1971 wurde dazu geschrieben über „Stand und Probleme der Vegetationsgeographie“ (3/71); „Wege zu veränderten Bildungszielen im Schulfach Erdkunde“ — als Bericht über eine Tagung in Tutzing im Februar 1971 (4/71); „Über die Stellung der Geographie in der internationalen Wissenschaftsorganisation der UNESCO“ (10/71), hier ist auch der Bericht über den 38. Deutschen Geographentag in Erlangen—Nürnberg wiedergegeben. Entscheidende Beiträge finden sich in den Heften 12/71 und 1/72.

Im letzten Heft des vergangenen Jahres berichtet der Verband Deutscher Schulgeographen durch seine „Arbeitsgruppe Lehrpläne“ über Empfehlungen für den Geographie-Unterricht in Zusammenhang mit dem Ausbau der gymnasialen Oberstufe

zur Kollegstufe durch folgende Leitthemen: Geographie im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld der Kollegstufe/Sekundarstufe II; Organisatorische Einordnung der Geographie; Übergreifende Lernziele im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld und der geographische Beitrag zu diesen Lernzielen. Die Entwicklung der Curricula zu den neuen Lernzielen ist bereits weit fortgeschritten. —

Im einzelnen fortgesetzt wird die Diskussion zu den neuen Plänen in Heft 1/72, wo Kultusminister Bernhard Vogel über „Die Schule in der Reform ihrer Ziele und Inhalte“ in Erlangen referierte und Stellung nahm zur neuen Bildungsplanung, Curriculumforschung, zur Neueinordnung der Geographie in der Schule, Geographie und politische Bildung in Beziehung setzte, die Lehrerausbildung speziell für das Fach Erdkunde ansprach und Aspekte der Weiterarbeit in bezug auf die neuen Lehrinhalte andeutete. — Hans-Jürgen Klink schrieb über „Geoökologie (Beziehung der Lebewesen zur Umwelt) und naturräumliche Gliederung als Grundlagen der Umweltforschung“. Hier wird das Problem der planvollen Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen (Boden, Wasser, Luft) angesprochen und somit Fragen der Zukunftssicherung des Menschen überhaupt. Fortgesetzt wird dieses Thema durch den Beitrag von Jürgen Hagel „Geographische Aspekte der Umweltgestaltung“, das hier auch als eine Bildungsaufgabe angesprochen wird. Aus dieser Praxis selbst kommt der Erfahrungsbericht eines Obersekundakurses von Wulf Habrich „Umweltforschung in der Schule“.

Aus diesen Themenstellungen wird deutlich, daß durch die Wandlungen unseres Lebens und die Gefährdung unserer Umwelt sich zwangsläufig auch die Schwerpunkte des Faches Geographie ändern werden. In einem neuen Curriculum müssen sich die Gewichte verlagern auf Landschaftshaushalt, Raumordnung, Umweltschutz, regionale Wirtschafts- und Verkehrspolitik, Stadt- und Regionalplanung sowie Entwicklungspolitik. R. Schröter

Vermögensbildung
durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Es gibt keinen vernünftigen Grund, auf unsere Vorteile zu verzichten! Es sei denn, Sie wollen kein eigenes Heim oder eine sichere Geldanlage. Tun Sie jetzt den entscheidenden Schritt. Als Ihre bedeutendste Selbsthilfeeinrichtung

machen wir Ihnen Finanzierungsvorschläge, die sich Ihren persönlichen Verhältnissen anpassen. Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Schrift „Leichter mit dem BHW“ an.

Leichter
mit dem **BHW**

Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk

325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

Auf deutsch, bitte!

Das moderne Unterrichtswerk in vier Bänden
von Schulz/Griesbach/Lund/Heinsen

Zu „Band 2“ des Kurses ist jetzt erschienen:

Übungsheft

80 Seiten, mit vielen Zeichnungen, kart. DM 8,—, Hueber-Nr. 3.1126

Das „Übungsheft“ ist das Arbeitsmaterial des 3. Lern-Durchgangs einer jeden Lektion. Nach ersten Anleitungen zum Lösen der Fragen in der Klasse wird diese Lernhilfe zuhause als Ergänzung und Vertiefung des Lehrstoffes verwendet. Die Korrektur der Übungen erfolgt dann anhand des „Schlüssels“ (erscheint im Sommer).

Isprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning/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. 370 91

in Bonn-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof/Ladestraße · Tel. 65 09 51

Neu bei Hueber

Werner E. Bunjes / Detlev Dittmer

A Systematic Approach to English Pronunciation

192 Seiten, kart. DM 14,—,
Hueber-Nr. 2111

Mary Snell

Vom Lesen zum Interpretieren

am Beispiel der englischen Lyrik
119 Seiten, kart. DM 7,50,
Hueber-Nr. 2162
2 Schallplatten:
DM 12,—, Hueber-Nr. 2.2162

Mario Vitti

Einführung in die Geschichte der neugriechischen Literatur

195 Seiten, kart. DM 22,—,
Hueber-Nr. 5074

Günther Haensch /
Annette Lallemand-Rietkötter

Wortbildungslehre des modernen Französisch

111 Seiten, kart. DM 11,—,
Hueber-Nr. 3103

Manuel Wiznitzer

Êtes-vous à la page?

Gallicismes — Locutions
avec leurs équivalents allemands
156 Seiten, kart. DM 12,—,
Hueber-Nr. 3104

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning/München
Krausstraße 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

Neu für den Deutschunterricht an Fortgeschrittene!

Im Rahmen dieses variablen Lehrsystems „Deutsch für Fortgeschrittene“ (die „Deutsche Grammatik im Überblick“ und selektiv einsetzbare Sprach- und Texthefte) erschien soeben:

Humor und Satire

Texte mit Übungen

von Heinz und Rosemarie Griesbach

112 Seiten, kart. DM 8,—, Hueber-Nr. 1137

Diese an idiomatischen Ausdrücken, Redewendungen reiche humoristische Kurzprosa stammt von Hans Bender, Heinrich Böll, Werner Finck, Max Frisch, Wolfgang Hildesheimer, Hermann Kasack, Erich Kästner, Ernst Kreuder, Kurt Kusenberg, Erich Pfeiffer-Belli, Sigismund von Radecki, Jo Hanns Rösler, Heinrich Spoerl, Thaddäus Troll und Kurt Tucholsky. Worterklärungen, Fragen zum Text und Wortschatzübungen sichern einen guten Lehrerfolg. Das Buch eignet sich besonders für Interpretationsübungen und Diskussionen im Fortgeschrittenen-Unterricht.

Von „Deutsch für Fortgeschrittene“ ist zur Zeit lieferbar:

Deutsche Grammatik im Überblick (DM 8,—) — Sprachheft 1. Sprachübungen zur Grammatik: Funktionen und Satzstrukturen (DM 10,—) — Texthefte: Moderne Welt 1. Sachtexte mit Übungen (DM 7,—) — Moderne Welt 2. Sachtexte mit Übungen (DM 8,—).

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning/München, Krausstraße 30

Neuerscheinung

Deutsche Geschichte und Kultur

Bilder aus 2000 Jahren

von Klaus Schulz

144 Seiten mit 484 Abbildungen, kart. DM 14.80, Leinen DM 19.80

Die Integration unserer Welt kann sich nicht ohne Kenntnis und Beachtung der geschichtlichen und kulturellen Entwicklung der Völker vollziehen.

Dieser Bildband will einen Beitrag zum Dialog zwischen den Generationen und Nationen leisten. 484 Bilder mit konzisen Erläuterungen, durch sieben einführende geschichtliche Abrisse über die verschiedenen Epochen ergänzt, ergeben eine anschauliche, sich aus vielen Facetten zusammensetzende Dokumentation.

„Deutsche Geschichte und Kultur“, das sich textlich an Klaus Schulz' Buch „Aus deutscher Vergangenheit“ (ebenfalls bei Hueber erschienen) anlehnt, eignet sich für Deutsch lernende Ausländer mit guten Sprachkenntnissen. Lehrer werden dem Band viele Ansätze zum Dialog in Klasse und Kurs entnehmen. Die Neuerscheinung ist gleichzeitig ein ideales Prämienbuch!

Verlag Langewiesche, Königstein

(Vertrieb in den deutschsprachigen Ländern)

Max Hueber Verlag, Ismaning/München

(Verkauf in alle anderen Länder)

Neue Literatur zur Vorschulerziehung

N. Hoenisch, E. Niggemeyer, J. Zimmer

Vorschulkinder

4. Aufl. 1971, 240 S., 409 Fotos, Großformat, kart.

Klettbuch 92385 19,80 DM

Am Beispiel der Vorschulklasse für Fünfjährige in der Berliner John-F.-Kennedy-Schule wird der Lehrplan eines Vorschuljahres geschildert. Soziale Erfahrungen, körperliche und seelische Gesundheit, die Umwelt in der Sicht der Naturwissenschaften, Mathematik, die Voraussetzungen menschlicher Verständigung, Kunst und körperliches Training sind die systematisch geordneten Bestandteile dieses Lernprogramms. Die Verf. wollen mit einer Fülle von methodisch-didaktischen Hinweisen, praktischen Vorschlägen und instruktivem Bildmaterial Eltern, Kindergärtnerinnen, Lehrer und Pädagogen ermutigen, auch unter den gegebenen Verhältnissen improvisierend mit Vorschulerziehung zu beginnen.

M. Arndt, u. a. (Hrsg.)

Didaktische Spiele

4. Aufl. 1972, 164 S., kart.

Klettbuch 92189 12,— DM

(Lizenzausgabe des Verlages Volk und Wissen, Berlin, bearbeitet von K. v. Winterfeld und der Verlagsredaktion)

Diese Spielsammlung gibt allen, die sich um die gezielte Förderung der Vorschulkinder bemühen, eine praktische Hilfe. Die Spiele sind den verschiedenen Lernbereichen zugeordnet, und zu jedem Spiel ist sein pädagogisches Ziel beschrieben. Umwelterfahrungen werden gefestigt und erweitert und zugleich die für das Lernen erforderlichen Verhaltensweisen und Arbeitsformen eingeübt — im Spiel.

L. Schenk-Danzinger

Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife

Untersuchungen über die Bedeutung von Schulreifegruppentests und vorschulischer Förderung

2. Aufl. 1970, 66 S., 12 Tab., kart.

Klettbuch 92764 5,— DM

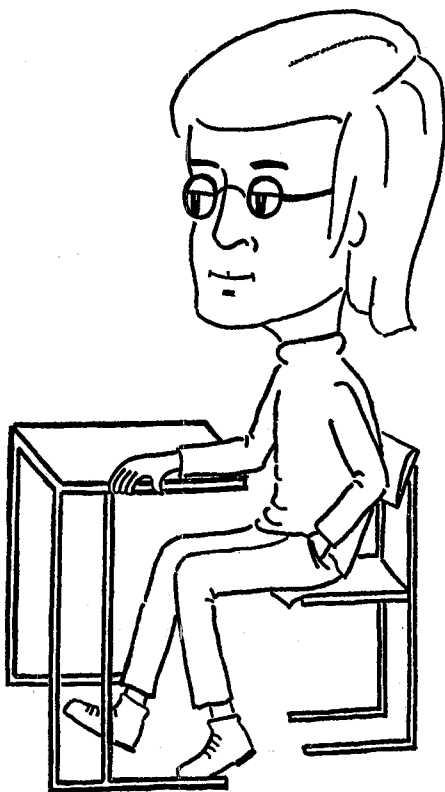
(= Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 7)

Die Verf. beschränkt sich nicht auf eine Analyse der geltenden Bestimmungen über das Schuleintrittsalter und die eingeführten Methoden und Kriterien zur Bestimmung der Schulreife, sondern sie übt an vielen Punkten deutliche Kritik und schließt eigene Empfehlungen an. Dabei stehen die vorschulische Förderung und die Lese- und Rechtschreibschwäche im Vordergrund aller Überlegungen; denn an der vorschulischen Förderung und der Berücksichtigung der Legasthenie in der pädagogischen und organisatorischen Planung entscheidet sich das Schicksal vieler normalbegabter Kinder.

Ernst Klett Verlag
D 7000 Stuttgart 1 · Postfach 809



Praktische Anweisungen zur optimalen Gestaltung von Unterrichtsmaterial



Die Pädagogischen Wissenschaften haben Modelle entwickelt, die den Lehrer von der Informationsvermittlung entlasten sollen: Gruppenarbeit, Programmierter Unterricht, Entdeckungslernen etc. Doch auch methodenzentriertes Lehren und Aktivierung des Schülers zur selbständigen Produktivität setzen ein bestimmtes Wissen als Ausgangspunkt voraus: In der Praxis muß der Lehrer auch heute noch als Grundlage für Problemstrukturierung und -lösung dem Schüler Wissen vermitteln.

Die moderne Pädagogische Psychologie hat jetzt auch für dieses Lehrstadium Handlungsanweisungen zur optimalen Gestaltung von Unterrichtsmaterial erarbeitet:

Norbert Groeben:

Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten

Das Buch ist nicht vom Fachwissenschaftler für den Fachwissenschaftler geschrieben, sondern vom (auch lehrenden) Psychologen für den lehrenden Praktiker (in Volksschule, Gymnasium, Universität, Erwachsenenbildung etc.). Das Resultat sind theoretisch abgeleitete und empirisch gesicherte Handlungsanweisungen zur optimalen Darbietung von gesprochenen und schriftlichen Lernstoffen. Die Regeln sind unmittelbar in der Unterrichtsvorbereitung anzuwenden. Ihr Ziel: ein großer Behaltenserfolg – Wecken von Interesse beim Schüler – Verständlichkeit.

Norbert Groeben:

Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten

177 Seiten, 23 Abbildungen, kart. 19,80 DM.

ISBN 3-402-04020-4.

Bezug durch Ihre Buchhandlung.

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

19. Jahrgang Heft 6 Juni 1972

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

X Soziale Öffnung und Strukturprobleme der deutschen Auslandsschule	Georg Schmidl	Seite 141
Oberstufenvarianten an der Deutschen Schule in México	Heinrich Hofmann	Seite 148
Schulprojekt Cajamarquilla	Dieter Frese	Seite 153
Nachlese zur 11. DIDACTA 1972	Rudolf Schröter	Seite 155
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 158
Persönliche Nachrichten		Seite 160
Buchbesprechungen		Seite 161
Zeitschriftenschau		Seite 168

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 Versandkosten; 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

Soziale Öffnung und Strukturprobleme der deutschen Auslandsschule

Von Georg Schmidl, Bogotá

Die fortschreitende Demokratisierung und Sozialisierung der Gesellschaft sind zweifellos Wesensmerkmale unserer Zeit. Die Schule als Erziehungs- und Bildungsstätte ist wie keine andere Institution ein Produkt der umgebenden Gesellschaft und spiegelt als ihr Abbild all ihre Probleme, Spannungen und Ideale wider. Weder in Methodik und Lehrinhalt noch in ihren Erziehungsidealen ist die Schule daher primär auf die Zukunft eingestellt, sondern eher vergangenheitsorientiert und gegenwartsbezogen. Daraus folgt auch, daß sie die künftige Gesellschaftsordnung nur in sehr beschränktem Umfang vorbereiten kann. Es ist vielmehr die Gesellschaft selbst, die sich durch die Dynamik ihrer wirtschaftlichen, sozialen, politischen und geistig-kulturellen Kräfte die ihr gemäße Schulform selbst schafft und nötigenfalls erzwingt. Allerdings kann von der Schule erwartet werden, daß sie mit der Entwicklung Schritt hält, allen Neuerungen aufgeschlossen, wenn auch kritisch prüfend, gegenübersteht, will sie den Start in die Zukunft nicht versäumen und als altmodisch verschrien werden.

Die ihrem Charakter und Ursprung nach private deutsche Auslandsschule repräsentiert nicht nur die Zielsetzungen ihrer Gründer, sondern auch die berechtigten Interessen der unterstützenden deutschen Stellen, wie das in den kulturpolitischen Grundsatzserklärungen des Auswärtigen Amtes und den Neuorientierungsleitsätzen der Zentralstelle zum Ausdruck kommt.¹⁾

In zunehmendem Maße gerät die Auslandsschule aber auch in das Spannungsfeld der nationalistischen, politischen und sozialen Entwicklungstendenzen des Gastlandes. Besonders in Lateinamerika war die deutsche Auslandsschule gedacht als Ausbildungsstätte für die Kinder der ortsansässigen oder vorübergehend vertraglich tätigen Koloniedeutschen. Durch die Aufnahme einheimischer Kinder aus der guten Gesellschaft entwickelte sie sich sehr bald zu einer bilingualen und bikulturellen Begegnungsschule. Nach deutschen Maßstäben ist sie sicherlich kein Tummelplatz für die Jugend einer snobistischen Oberschicht, sondern gemäß dem Milieu, dem sie entstammt, eine Bildungsanstalt der gehobenen Mittelklasse.²⁾

Aus der Sicht der Gastländer ist das Etikett der Privilegiertenschule dagegen durchaus berechtigt, wenn man davon ausgeht, daß z. B. in Kolumbien 80%

¹⁾ Deutsche Auslandsschulen und ihre Struktur im Rahmen einer deutschen Kulturpolitik im Ausland, von Engelbart Onnen, in DdLiA Heft 9/1970, S. 231.

Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik, in DdLiA Heft 6/1971, S. 145.

Die soziale Öffnung: Utopie, Schlagwort oder Programm? von Engelbart Onnen, in DdLiA Heft 7—8/1971, S. 173.

²⁾ Stammen unsere Schüler aus der absterbenden Oberschicht? von Karl Heinz Petry, Lima, in DdLiA Heft 12/1970, S. 322.

der Bevölkerung weniger als 200 DM monatlich verdienen und die infolge der Bevölkerungsexplosion zu wenigen Schulen in Leistungsstand und Ausstattung unzureichend sind.

Die herkömmliche Begegnungsschule bildete einen fruchtbaren Ansatzpunkt für die deutsche auswärtige Kulturpolitik und erfüllte in diesem Rahmen die ihr gestellten Aufgaben mit Erfolg, da sie eine Breiten- und Tiefenwirkung gewährleistete, wie sie durch keine andere Institution oder kulturelle Aktivität erreicht werden konnte. Durch den ausgleichenden Einfluß des Begegnungscharakters wurde eine einseitig nationalistische Kulturpropaganda selbst in den zwölf Jahren nationalsozialistischer Euphorie vermieden. Das Bemühen um erzieherische und fachliche Probleme stand eigentlich immer im Vordergrund. Andererseits schießt die neuerdings erhobene Forderung auf Verzicht jeglicher Selbstdarstellung wieder über das Ziel hinaus. Die Pflege des eigenen Image braucht ja nicht unbedingt Selbstzweck zu sein. Ohne ein vernünftiges Aufzeigen der nationalen und kulturellen Eigenart verliert die Auslandsarbeit Sinn und Motivierung.

Im Zuge der bereits erwähnten Neuorientierung der auswärtigen Kulturpolitik wurde auch die Stellung und Zielsetzung der Auslandsschule neu definiert als Institution der Bildungshilfe und sogar als Instrument internationaler Gesellschaftspolitik. Eine Grundvoraussetzung für die Erfüllung dieser Aufgaben ist natürlich die Abkehr von der traditionellen Kolonie- und Privilegiertenschule, eine bewußte soziale Öffnung und eine allmähliche Strukturveränderung. Das durch diese Neukonzeption angestrebte Ideal ist nun nicht etwa eine Hilfs- oder Armenschule, sondern ähnlich wie bisher die Vorbereitung der Führungsschicht von morgen durch gezielte Aufnahme von Kindern der aufstrebenden, sogenannten bewußtseinsbildenden Schichten, von denen angenommen wird, daß sie die heute noch mächtigen, besitzenden, aber absterbenden Klassen ablösen werden. Als Fernziel soll also über die soziale Öffnung der Schule eine Demokratisierung der Gesellschaft bzw. ihre Umstrukturierung auf evolutivem Wege erreicht werden.

Selbst wenn man der Schule entgegen den einleitenden Feststellungen als Hypothese einen wesentlichen gesellschaftsverändernden Einfluß zuerkennt, bedeutet diese Zielsetzung für die Auslandsschule ein problematisches Unterfangen, das von vielen vorsichtigen Traditionalisten als fragwürdige und gefährliche Einmischung in die inneren Angelegenheiten des Gastlandes abgelehnt wird. Nach ihrer Meinung sei es besser, der augenblicklichen Gesellschaftsstruktur Rechnung zu tragen und auf unsichere soziale Experimente, die nur dem guten Ruf der Auslandsschule schaden und sogar ihre Existenz aufs Spiel setzen könnten, zu verzichten. Außerdem stehe es noch gar nicht fest, ob die sogenannten bewußtseinsbildenden, intellektuellen Kreise von heute ohne radikale Umwälzung überhaupt an die Macht kämen.

Als soziales Zugeständnis werden lediglich die auch von anderen Wohltätigkeitsorganisationen eingerichteten Patenschulen befürwortet, die aber selbst in den Gastländern auf zunehmende Kritik stoßen, da sie die bestehenden Klassengegensätze nicht überwinden und die entscheidende demokratische und soziale Integration aller Volksschichten nicht verwirklichen.

In dieser patriarchalischen Einstellung sehen sich die Gegner einer weitergehenden sozialen Öffnung auch durch die offizielle Politik der mächtigsten Institution Lateinamerikas, der katholischen Kirche, bestätigt, die zwar durch eine Reihe weltweiter Organisationen und Hilfsaktionen einen beeindruckenden Beitrag zur Linderung der Not leistet, im übrigen aber den Unterschied von arm und reich als gottgewollte Ordnung akzeptiert und — von einigen revolutionären Einzelgängern abgesehen — weiterhin mit den Mächtigen gerade in den südamerikanischen Staaten paktiert.

Als weiteres Argument gegen die soziale Öffnung dient oft das Schlagwort von der Ungleichheit der Startchancen und der psychologischen Frustration. Nach neueren Forschungsergebnissen der Psychologie sei die Intelligenz kein unverrückbarer, angeborener Erbfaktor, sondern durch entsprechende Förderung des Kleinkindes zwischen Geburt und Einschulungsalter sei eine regelrechte Begabung und Steigerung der Intelligenz möglich. Vom erzieherischen Standpunkt aus gesehen sei daher das soziale Problem nicht die Armut und materielle Not an sich, sondern die dadurch oft bedingte Geringschätzung der geistigen und seelischen Werte. Durch die mangelhafte Beherrschung der eigenen Muttersprache und die oft fehlende geistige Anregung sei das Kind aus ärmeren Familien gerade im Hinblick auf die Zweisprachigkeit im Wettbewerb mit anderen, geförderten Kindern entscheidend benachteiligt.

Die soziale Öffnung wird aber nicht nur von konservativen Kreisen abgelehnt oder in ihrer Wirksamkeit bezweifelt, sondern von den radikalen Sozialreformern „links“ überholt und in Frage gestellt. Diese Extremisten sind davon überzeugt, daß die soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Bildungsprozeß ohne gewaltsame Veränderung der Gesellschaftsstruktur nicht verwirklicht werden kann. In den meisten südamerikanischen Ländern sei diese Revolution unvermeidbar, da weder der Einzelmensch noch die herrschende Klasse freiwillig auf ihre Privilegien verzichten würden und die Dynamik der ungeheuren Bevölkerungsexplosion keine Zeit für eine stufenweise Entwicklung lasse. Es sei einfach eine Illusion, zu glauben, oder eine bewußte Heuchelei, so zu tun, als ob die Gesellschaft durch barmherzige Wohltätigkeit, durch einige Stipendiaten oder sonstige soziale Experimente entscheidend verändert werden könnte. Ein noch so guter Bachiller oder Universitätsabsolvent habe ohne entsprechende Beziehungen im Wettbewerb mit einem schlechter qualifizierten Sohn aus einflußreicher Familie keine Chancen, solange diese korrupte Gesellschaft weiterbestehe.

Durch eine Demonstration des guten Willens dem Gastland gegenüber soll nun aber nicht nur die soziale Revolution, sondern im Hinblick auf den zunehmenden Nationalismus auch die mögliche Schließung und Verstaatlichung fremdländischer Erziehungseinrichtungen vermieden werden.

Von den Gegnern dieser Vorleistungstheorie wird angeführt, daß das Erziehungswesen auch in den Entwicklungsländern ein so hochbrisantes Politikum darstelle, daß im Ernstfalle weder die soziale Öffnung noch eine verstärkte Einstellung auf die Bedürfnisse des Gastlandes eine ausreichende Sicherung gegen Nationalisierungstendenzen bedeuten, zumal ja an dem Hauptangriffspunkt, nämlich an dem Unterricht in fremder Sprache und Kultur festgehalten werde. Im übrigen säßen alle ausländischen Schulen in dieser Hinsicht in einem Boot.

Die anderen Ausländer, die sowohl der sozialen Frage als auch dem Nationalismus wesentlich unbelasteter und unbefangener gegenüberstünden als wir Deutschen, dächten aber gar nicht daran, ihren guten Ruf, ihr gesellschaftliches Prestige durch einseitige Experimente aufs Spiel zu setzen, die im Landesdurchschnitt ja doch nicht ins Gewicht fielen.

Wenn man anschließend vom Für und Wider der Meinungen absieht, so bleibt als Tatsache bestehen, daß sich die Umwelt auch für die Auslandsschule gewandelt hat. Die Gesellschaft ist im Aufbruch und in Bewegung. Der statische Ordo-Begriff ist durch eine dynamische Weltanschauung abgelöst. Die Auslandsschule läuft in ihrem Beharrungsstreben Gefahr, von der Entwicklung überrollt zu werden.

Es mag in diesem Zusammenhang dahingestellt bleiben, ob eine bewußte soziale Öffnung einen wirklich ins Gewicht fallenden Beitrag zur Veränderung der Gesellschaftsstruktur darstellt, ob eine Politik der Vorleistung notwendig und sinnvoll ist, ob nicht vielleicht doch der gewaltsame Umsturz das einzige Heilmittel ist.

Als Lösung abzulehnen ist auch das untätige Warten auf die Initiative des Staates, der durch die Einrichtung genügender und vorbildlicher Schulen, durch Ausbildung qualifizierter Lehrkräfte das Prestige der Privatanstalten im fairen Wettbewerb allmählich überwinden könnte. Zweifellos ist die finanzielle und wirtschaftliche Misere der Entwicklungsländer oft der einzige Grund für die Nichtverstaatlichung und relative Freiheit der Auslandsschule, denn die Tendenz zur Nationalisierung des Erziehungswesens ist auf der ganzen Welt unverkennbar.

Selbst wenn man daran zweifelt, daß eine demokratische Regierungsform in Anbetracht der Bevölkerungsexplosion und wirtschaftlichen Not überhaupt in der Lage ist, eine effektive soziale Gerechtigkeit herbeizuführen, selbst wenn man davon ausgeht, daß die gesellschaftspolitischen Reformbetreibungen oft nur rhetorische Pflichtübungen der jeweiligen Regierungen darstellen, bedeutet das für die Auslandsschule noch keine Garantie, keinen Grund zur selbstzufriedenen Beruhigung. Die Gefahr einer gewaltsamen, blutigen Revolution ist nicht gebannt. Es bleibt aber auch die eigene Gewissensentscheidung, die moralische Verantwortung für den einzelnen wie für die Auslandsschule als öffentlicher Institution, die Notwendigkeit einer neuen Standortbestimmung und Zielsetzung in einer sich verändernden Welt.

Ein weiterer Grund zur Besinnung und Neuorientierung ergibt sich aus der bildungsökonomischen Betrachtungsweise des Auslandsschulwesens. Im Mittelpunkt der Kritik steht das Mißverhältnis zwischen Einsatz und Ertrag, insbesondere der große Reibungsverlust, die hohen Ausfallquoten zwischen Kindergarten und Bachilleratsabschluß.

Die Gründe hierfür sind verschiedenartig, betreffen aber doch hauptsächlich das mit vielen Vorurteilen belastete Phänomen der zweisprachigen Erziehung, genauer gesagt, das noch weithin unerforschte Problem der frühen Zweisprachigkeit.

Die Notwendigkeit der Beherrschung einer oder mehrerer Fremdsprachen ist heutzutage ein selbstverständliches Bildungsziel. In vielen Ländern ist man

dazu übergegangen, den Fremdsprachenunterricht bereits in der Volksschule einsetzen zu lassen. Andererseits ist aber erwiesen, daß der Erwachsene eine fremde Sprache rationeller und schneller erlernt als ein Kind, das zur vollen Aneignung der Muttersprache in Wort und Schrift doch mindestens 15 Jahre benötigt, da der geistige Reifeprozess zu berücksichtigen ist.

Trotz Sprachlabors und anderer audio-visueller Hilfsmittel kann der heutige Mensch das Sprachenstudium natürlich nicht erst als Erwachsener beginnen, wenn er durch Berufsausbildung oder -ausübung bereits in Anspruch genommen ist und dafür oft schon die Kenntnis der Fremdsprache benötigt.

Vor Beginn des Verstandesalters, d. h. vor dem 10.—12. Lebensjahr ist das Erlernen einer Fremdsprache zumindest unproduktiv, da im wesentlichen auf Imitation angewiesen. Die dabei erzielten Erfolge und Kenntnisse stehen in keinem Verhältnis zum Aufwand an Zeit und Energie. Eine zweisprachige Erziehung und Ausbildung vom frühen Kindesalter an ist jedoch pädagogisch, psychologisch und linguistisch höchst angreifbar und unbefriedigend. Das Kind beherrscht erst im Alter von etwa 5 Jahren die Grundstrukturen der eigenen Muttersprache. Eine zweisprachige Erziehung vor diesem Zeitpunkt, etwa mit 3 Jahren, wie das noch an einigen Auslandsschulen geschieht, schadet der eigenen Muttersprache und beeinträchtigt den Erwerb der Zielsprache, da die gesicherte Ausgangsbasis fehlt.

Wenn man davon ausgeht, daß beim Kleinkind die Sprache gleichzusetzen ist mit Wissen, kann man ermesen, welche Zumutung und Überforderung es bedeutet, die Umwelt gewissermaßen in zweifacher Nomenklatur begreifen und assimilieren zu müssen, obwohl die Aufnahmefähigkeit keineswegs doppelt vorhanden ist. Die weithin noch unerforschten Gefahren einer psychologischen Schädigung sind nicht von der Hand zu weisen.

Man mag zunächst von der Spontaneität und dem Mitteilungsbedürfnis unserer Primariaschüler beeindruckt sein, die auch in der Fremdsprache frisch drauflosreden, vielleicht sogar flüssig, aber doch eben falsch, vom schriftlichen Ausdruck ganz zu schweigen. Im Bachillerat, im beginnenden Verstandes- und Pubertätsalter, läßt dann die Spontaneität nach, die Fehler aber bleiben und sind trotz Grammatik und Strukturdrill nicht mehr zu beseitigen. Selbst nach 12 Jahren intensiven Bemühens, bei 5—6 Wochenstunden systematischen Deutschunterrichts und etwa 20 Wochenstunden deutschen Sachunterrichts ist das Ergebnis höchst unbefriedigend, und von perfekter Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift kann keine Rede sein.

Die Qualifizierung des Beherrschungsgrades einer Sprache ist natürlich immer relativ und zeugt oft von einer erstaunlichen Selbstüberschätzung. Andererseits erreicht ein Bachiller im Englischen mit Fremdsprachenmethodik bei durchschnittlich 4 Wochenstunden Unterricht nach 5—6 Jahren relativ bessere Kenntnisse als in der deutschen Sprache bei erheblich höherer Intensität. Die Erklärung dafür liegt sicherlich auch in der komplizierteren Struktur der deutschen Sprache, zweifellos aber auch im Unterschied zwischen der nachteiligen, verfrühten Zweisprachigkeit und dem Vorzug des wesentlich effektiveren Fremdsprachenunterrichtes bei einsetzendem Verstandesalter.

Welche Lösung böte sich an? Voraussetzung für die Verbesserung der Deutschkenntnisse und für einen rationelleren Einsatz der Mittel und Lehrkräfte wäre nach dem Gesagten zweifellos eine wesentliche Beschränkung der frühen Zweisprachigkeit an der Auslandsschule.

Die Kritik richtet sich nicht gegen die Zweisprachigkeit als solche und zielt auch nicht auf die gelegentlich geforderte Preisgabe oder Beschränkung des Kindergartens und der Primaria-Abteilung, die aus den verschiedensten Gründen, vor allem aber wegen der Breiten- und Tiefenwirkung ihren Platz an der Auslandsschule behalten müssen.

Die angestrebte Schulstruktur könnte etwa folgendermaßen aussehen:

- 1) Beginn des Kindergartens ab 5., frühestens 4. Lebensjahr.
- 2) Einsprachigkeit des Kindergartens und der Klassen 1—4 der Grundschule, mit einigen integrierten Stunden in Musik, Turnen, Spielen, Werken usw.
- 3) Mit einsetzendem Verstandesalter, d. h. etwa ab 5. Schuljahr, Beginn der systematischen, intensiven Unterweisung in der Zielsprache, mit Fremdsprachenmethodik und 6—8 Wochenstunden.
- 4) Etwa ab 10. Schuljahr allmählicher Übergang zur Zweisprachigkeit, durch Erteilung einer zunehmenden Anzahl neutraler, kulturkundlicher und auch intellektueller Fächer in der Zweitsprache, in differenzierten Leistungsgruppen.

Vielleicht wird die Forderung nach hoher Stundenintensität des fremdsprachlichen Anfangsunterrichtes und der ab 10. Schuljahr vorgesehenen Zweisprachigkeit auf schulorganisatorische und landesgesetzliche Widerstände stoßen. Aus psychologischen Gründen, vom Standpunkt der Wirksamkeit des deutschen Sprachunterrichts und aus bildungsökonomischen Erwägungen liegt der Vorteil des skizzierten Schulaufbaus jedoch auf der Hand.

Es würden weniger deutsche Lehrer benötigt, die Ausfallquote von Kindergarten bis Bachillerat wäre geringer, da nur geeignete Schüler nach langjähriger Beobachtung aus der hauptsächlich einsprachigen Grundstufe in die fremdsprachlich bestimmte Sekundarstufe und in die in zunehmendem Maße zweisprachige Oberstufe vorrücken dürften. Sprachlich schwächere Kinder könnten im Rahmen der Leistungsdifferenzierung bis zum Bachilleratsabschluß in fremdsprachlichen Deutschgruppen geführt werden, in die auch Versager aus den sprachlich besseren Kursen eintreten könnten, ohne gleich die Schule verlassen zu müssen. Die zur Erreichung eines hohen Leistungsstandes notwendige Auslese und der daraus resultierende pyramidenartige Schulaufbau könnten durch einen gezielten und gut vorbereiteten Seiteneinstieg besonders ausgewählter Kinder, evtl. aus sozial schwächeren Schichten, noch zu Beginn des Bachillerates korrigiert werden.

Neben dieser vertikalen Akzentverschiebung im Deutschunterricht von der Primaria auf das Bachillerat müßte die Auslandsschule gerade im Hinblick auf die eingangs erwähnte Demokratisierung des Erziehungswesens auch zu einer horizontalen Differenzierung ihres Ausbildungsangebotes kommen, mit dem Ziele, die bisher praktizierte negative, unsoziale Auslese aufzugeben, allen aufgenommenen Kindern eine ihrer Begabung, ihren Fähigkeiten und Neigungen gemäße Förderung zuteil werden zu lassen und sie auf das Berufsleben vorzubereiten.

Diese noch der Zukunft vorbehaltene Neuorientierung ist mangels weiterführender Anstalten, die Schulversager aufnehmen könnten, und der dadurch bedingten folgenreicheren Frustration für die Auslandsschule von besonderer Wichtigkeit.

Neben den traditionellen, wissenschaftlichen Sekundarabteilungen wird daher die Einrichtung von Mittel-, Handels- und Fachschulzweigen, von Haushalts- und Berufsschulzweigen vor allem an den zentral gelegenen Anstalten unumgänglich sein. Auch die Angliederung von Internaten und Tagesheimstätten liegt in dieser Richtung.

Die Schule der Zukunft wird aus rationellen und wirtschaftlichen Erwägungen notwendigerweise ein Großbetrieb sein müssen, ein vielgliedriges, komplexes Unternehmen mit modernem Management, mit Fachleuten für die einzelnen Gebiete und Abteilungen. Der oft mystifizierte und glorifizierte Erzieher, Pädagoge oder Psychologe wird nur einer unter vielen Spezialisten sein. An seine Seite tritt gleichberechtigt der Techniker, auch an der Schule.

Wie das überschaubare, persönlichkeitsbestimmte Handwerk dem Großbetrieb, der oft als seelenlos verschrienen, mechanisierten Fabrik weichen mußte, so wird auch im Schulwesen die Konzentration und Integration in großen Systemen und Verbänden aus Gründen der kostspieligen technischen Ausstattung und der zunehmenden Bevölkerungsballung unvermeidbar sein. Das längst angebrochene naturwissenschaftliche Zeitalter wird, ob wir wollen oder nicht, unser meist von der Vergangenheit her bestimmtes, klassizistisches und humanistisches Erziehungswesen und Bildungsideal nötigenfalls auch gegen unser Beharrungsstreben verändern. Auch hier gilt: nicht die Schule wird die Gesellschaft bestimmen, sondern, umgekehrt, von ihr geformt und geprägt werden.

Abschließend soll stichwortartig ein Versuch skizziert werden, der Anfang Februar 1972 am Colegio Andino in Bogotá angelaufen ist und vielleicht als praktisches Beispiel für die soziale Öffnung, für einen möglichen Strukturwandel und für die Wirksamkeit des Deutschunterrichts mit Fremdsprachenmethodik bei einsetzendem Verstandesalter dienen könnte.

In Übereinstimmung mit der Neuorientierung der Auslandsschule, ihrer verstärkten Ausrichtung als Institution der Bildungshilfe und im Einklang mit den Reformbemühungen der kolumbianischen Regierung wurde am 2. Februar 1972 eine Stipendiatenklasse von 62 sozial bedürftigen, begabten kolumbianischen Kindern eröffnet.

Die 10–12jährigen Jungen wurden von mehreren Schulen vorgeschlagen, auf Grund von zwei von der Pädagogischen Universität durchgeführten Aufnahmetests und einer persönlichen Vorstellung aus etwa 230 Bewerbern ausgewählt.

Sie erhalten am Colegio Andino in drei Gruppen zu je 20 Schülern zunächst 6 Wochenstunden Unterricht (4 Std. Deutsch, 2 Std. Rechnen) und besuchen gleichzeitig das 6. Schuljahr an ihrer Stammschule.

Nach 1–1½ Jahren sollen die geeigneten Schüler in einem eigenen Stipendiatenkurs ins I. Bachillerat (= 7. Schuljahr) mit Deutsch als Fremdsprache aufgenommen und bis zum Oberschulabschluß geführt werden. Eine allmähliche Integration der besten Schüler in unsere Bachilleratsklassen ist als Fernziel

vorgesehen. Eine Prognose oder auch nur ein vorläufiger Erfahrungsbericht sind verständlicherweise noch verfrüht. Mit schlüssigen Ergebnissen kann erst in einigen Jahren aufgewartet werden. Fest steht bereits jetzt das positive Echo dieses Modellversuches bei den kolumbianischen Behörden.

Die Verleihung der höchsten kolumbianischen Auszeichnung, der Cruz de Boyacá (in Silber), am 6. März 1972 aus Anlaß des 50jährigen Bestehens des Colegio Andino ist nicht nur eine offizielle Anerkennung der bisher zum Wohle der kolumbianischen und deutschen Jugend geleisteten Erziehungsarbeit, sondern beruht auch, wie der kolumbianische Staatspräsident, Dr. Misael Pastrana Borrero, bei der feierlichen Übergabe der Auszeichnung in der Schule hervorhob, ...“ auf der freiwilligen Initiative des Colegio Andino im Sinne der sozialen Öffnung und der Demokratisierungsbestrebungen der kolumbianischen Regierung“.

Sicherlich beseitigen wir mit diesem bescheidenen Beitrag einer Stipendiatenklasse nicht die bestehenden sozialen Ungerechtigkeiten, noch weniger können wir damit die Gesellschaftsstruktur verändern.

Für die Auslandsschule ist es aber wichtig, sich aus der traditionsbedingten Unbeweglichkeit zu lösen, den gesellschaftspolitischen Strömungen Rechnung zu tragen, teilzuhaben an der dynamischen Entwicklung unserer Zeit, und sei es auch nur durch das Beispiel guten Willens, sozialer Verantwortung und befreiender Tat.

Oberstufenvarianten an der Deutschen Schule in México

Von Heinrich Hofmann, Leiter der Preparatoria

I. Auch die Deutsche Schule in México-Stadt, tiefer verstrickt in die spezifischen Probleme der Auslandsschule als vielleicht manche andere Institution gleichen Namens in Lateinamerika, ist dabei, sich intensiv mit der Zukunft des Gegenwärtigen auseinanderzusetzen. Bei der Analyse des Problemfeldes helfen ihr nicht nur die an manchen ortsorientierten Ecken anstoßenden Empfehlungen der Zentralstelle, nicht nur die zahllosen Strategien und Pläne der Lehrerkonferenzen; neue Aspekte der mexikanischen Universität sind es gegenwärtig, die ihr die Chance einräumen, einen Richtpunkt greifbar zu fixieren. Da sich der Modellentwurf der hiesigen Hochschule zum Teil in Konkordanz mit den Vorstellungen der Zentralstelle befindet, können die Pläne vom Horizont der Erwägungen ins Zentrum realisierbarer Schulorganisation gerückt werden.

II. Die Deutsche Schule in México-Stadt hat den Gedanken der Universität, eine berufs- und zugleich hochschulbezogene „gymnasiale“ Oberstufe zu schaffen, aufgegriffen und schon teilweise realisiert. Bevor wir auf Reformvorstellungen eingehen, muß eine Erklärung zur Struktur der Schule gegeben werden, denn es mag befremden, wenn wir von Einflüssen der Universität auf die Schule sprechen.

Schulbehördlich unterstehen die Primaria (Grundschule) und die Secundaria (Mittelstufe, Klassen 8—10) der „Secretaría de Educación Pública“. Die Ober-

stufe (Klassen 11 bis 13) ist der Universität angegliedert und wird von dort beaufsichtigt. Sie schloß bisher mit dem mexikanischen Bachillerat und der Erweiterten Ergänzungsprüfung (Abitur) ab und war vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichtet. Eine strenge Auswahl führte zu einer dünnen Spitze.

Die Oberstufe führt die Bezeichnung „Preparatoria“.

III. Die Forderungen nach einer Oberstufenreform ergaben sich aus schulinternen wie aus kultur- und gesellschaftspolitischen Notwendigkeiten. Die politische Brisanz der Reformgedanken wird in den Äußerungen des Generalsekretärs der Universität spürbar, der dem bisherigen Hochschulsystem (dazu zählt die Preparatoria) mangelnden Demokratisierungswillen vorwarf und es als „noch immer elitäres Zentrum“ bezeichnete. Der erste Schritt zur Hochschulreform sei die Gründung des „Colegio de Ciencias y Humanidades“ (CCH), eben jenes Oberstufenversuchs, mit dem wir an der Deutschen Schule experimentieren. Was hier verwirklicht werden soll, sei in frei übersetzten Auszügen aus dem Projekttext (abgedruckt in der „Gaceta UNAM“, órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México) mitgeteilt:

„Näher betrachtet, wäre ein stärkeres Wachstum auf dem Gebiet der Oberstufe und der Universität dadurch denkbar, daß man die Möglichkeiten im Rahmen des herkömmlichen Bachillerats vermehrte. Die Universität hat jedoch neben ihren akademischen Vorstellungen auch Forderungen zu erfüllen, die sowohl dem sozialen wie dem wissenschaftlichen Fortschritt dienen sollen, d. h. sie muß sich hinsichtlich der Studienorganisation, der Wahlmöglichkeiten und Modalitäten flexibler gestalten. Man sollte die Basis schaffen für einen fachübergreifenden Unterricht und eine zwischenschulische Kooperation. Das führt zu einer vielseitigen Ausbildung des Schülers, die ihn befähigt, leichter zwischen den verschiedenen schulischen Alternativen zu wählen, wie z. B. einer berufsbezogenen Ausbildung mit „Seitenausstiegen“ zur raschen Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Daraus ergibt sich die Vorstellung einer Grundausbildung in der höheren Schule auf folgenden Gebieten: Methoden der experimentellen Wissenschaft, die historisch-soziale Analyse, die Mathematik und die spanische Sprache. Diese fundamentalen Disziplinen versetzen den Schüler in die Lage, zwischen Studium und Beruf wählen zu können. Die Initiativen zielen auf eine mehrseitige Ausbildung, nämlich nicht nur die Voraussetzungen für das übliche akademische Studium zu schaffen, sondern gleichzeitig eine Lehrzeit einzurichten, in der der Unterricht im Klassenzimmer und im Labor mit der Anleitung in Werkstätten und in den Zentren der Arbeitswelt kombiniert ist. Die Ausbildung ist also eine Synthese von akademischer und praktischer Anleitung.“

Daraus ergibt sich für die Deutsche Schule (Preparatoria) der als *Anlage* beigefügte Studienplan.

Die Stoffpläne für die einzelnen Fächer und Semester wurden von der Universität ausgearbeitet. Die Wahl der Fremdsprache blieb der Schule überlassen. Neben dem 5stündigen Deutschkurs haben die Schüler des Colegio Alemán noch die Möglichkeit eines fakultativen Englischunterrichts. Der von der Universität herausgegebene Stoffplan für die Fremdsprache ist anspruchslos. Er zielt nicht auf den sprechenden Gebrauch der Fremdsprache, sondern nur auf lesendes

Verständnis und schriftliche Übersetzung. Gemäß dem Anspruch der von der Zentralstelle entworfenen Modelle II und III geht der Deutschunterricht im CCH-Zweig der Oberstufe über die Minimalforderungen hinaus. Deutschlandkunde und Konversationsübungen sind eingeschaltet. Der Schüler soll auch in anderen Fächern dem Unterricht in deutscher Sprache folgen können.

Die Methodik in sämtlichen Fächern des CCH-Zweiges ist auf die Forderung „Lernen zu lernen“ ausgerichtet. Der von vielen Lehrern noch geübte Dozentenstil und das enzyklopädische Stoffwissen werden abgelehnt. Im Mittelpunkt stehen vielmehr das Experiment und die selbständige Gruppenarbeit. Zur Absicherung dieser Methoden sendet die Schule ihre Lehrer in Fortbildungslehrgänge, die von der Universität angeboten werden. Der Leiter des neuen Oberstufenzweiges betreut die Lehrer didaktisch und methodisch.

Im Interesse einer frühen Erziehung zur Selbst- und Mitverantwortung verlangt die neue Oberstufe keine Begründung bei Unterrichtsabsenz. Mehr als 20 % der Kursstunden darf der Schüler allerdings nicht versäumen, wenn ihm das Semester angerechnet werden soll.

Trotz nicht bestandener Semestralprüfung in mehreren Fächern kann der Schüler am nächsthöheren Semester teilnehmen. Die Prüfung in dem einen oder anderen Fach darf in einer sogenannten „zweiten Runde“ wiederholt werden. Ist die Leistung noch immer nicht ausreichend, kann ein weiterer Versuch am Ende des nächsten Semesters oder zu einem noch späteren Zeitpunkt jeweils am Semesterende gemacht werden. Hat der Schüler alle Testate gesammelt, wird ihm das Bachilleratszeugnis ausgehändigt. Um eine Anhäufung von Reprobationen zu vermeiden, übernimmt der Leiter des CCH eine intensive Tutorentätigkeit.

IV. Nach dem 2. Semester kann der Schüler auch technische Fächer hinzuwählen und ein Diplom neben dem Bachilleratszeugnis erwerben. Für diesen Fall bietet die Schule 4 fachübergreifende Grundkurse an, deren Stoffpläne von der Universität allerdings noch nicht erarbeitet wurden. Das zu diesem Kurs gehörende Praktikum absolviert der Schüler an dem von ihm ausgewählten Arbeitsplatz. Die Bezeichnung „technische Fächer“ ist im weitesten Sinne zu verstehen und umfaßt Spezialgebiete, die von der „Verwaltung einer Schweinezuchtfarm“ über „Internationales Lufttransportwesen“ bis zur „Labortätigkeit mit Röntgenstrahlen“ reichen. Die bis in jedes Berufsdetail führende Spezialisierung wird durch eine fundamentale theoretische Ausbildung in den 4 Grundkursen ergänzt.

V. Unter dem weiten Dach der Deutschen Schule in México wohnen neben dem Oberstufenzweig CCH und den traditionellen Oberstufenklassen noch die Secundar- und Primarschulen mit ihren stufenspezifischen Problemen und ihren rund 2750 Schülern, Brutstätten für zahlreiche typische Auslandsschulkonflikte. Daß der neue Oberstufenweg nicht völlig abgesichert durch diese Plantage mit so verschiedenen Anbausorten führen kann, liegt auf der Hand. Dem erfahrenen Lehrer genügt das Stichwort „Fachräume“, um zu wissen, vor welcher Stundenplanmauer der technische Direktor steht. Da den Schülern des CCH über ihre 25 Fachstunden hinaus Labore und die Bibliothek zum selbständigen Arbeiten zur Verfügung stehen müssen, bleiben die Grenzen der Realisationsmöglichkeiten des CCH im Rahmen der „Gesamtschule“ eng gezogen. Die Vor-

aussetzungen für ein Oberstufenmodell, dessen Ziel nicht der Nachweis angesammelten Stoffwissens, sondern die Fähigkeit richtigen Umgangs mit der Aufgabe ist, können schon im Hinblick auf hinreichend vorbereitetes Lehrpersonal nur schrittweise geschaffen werden.

Trotz dieser Einschränkungen kann das Projekt CCH als ein Beitrag zur Verbesserung der Struktur unserer Schule bezeichnet werden. Es berücksichtigt sowohl kulturpolitische Interessen der BRD wie auch gesellschaftspolitische Notwendigkeiten des Gastlandes, da es zweisprachige Schüler zur Hochschulreife und zugleich in verantwortungsvolle Berufe führt.

VI. Der Übergang von der Secundaria zur Oberstufe stellte bisher eine die Ausfallquote stark erhöhende Hürde dar. Solange für den Unterbau keine neue Struktur gefunden ist, wird es trotz des CCH bei einer Zäsur bleiben müssen. Eine Milderung des Abgängerelends haben wir allerdings dadurch erreicht, daß wir

- a) neben dem CCH und den herkömmlichen Bachillerats- und Abiturklassen eine berufsbezogene, nicht zur Hochschulreife führende Handelsschulklasse einrichteten. Diese Schüler können ein Diplom der deutsch-mexikanischen Industrie- und Handelskammer erwerben. Der Unterricht wird in deutscher und spanischer Sprache gegeben.

- b) in Übereinkunft mit dem von der BRD gegründeten „Centro de Estudios Tecnológicos Mexicano-Alemán“ (CETMA) vorwiegend technisch begabten Secundarschülern den Übertritt in dieses Institut ermöglichen. Der für die Oberstufe oder den Handelsschulzweig nicht geeignete Schüler findet damit einen Ausweg aus der für ihn bis dahin in einer Sackgasse mündenden Laufbahn an der Deutschen Schule.

VII. Mit der Variante CCH in der Oberstufe rechtfertigt sich die Bezeichnung „Preparatoria“. Eine letzte Rechtfertigung allerdings kann erst gegeben werden, wenn die ersten Schüler nach Abschluß des 6. Semesters im CCH die Deutsche Schule verlassen.

Der Studienplan des CCH wird folgenden Ablauf haben:

1. Sem.	Std.	2. Sem.	Std.	3. Sem.	Std.	4. Sem.	Std.	5. Semester	Std.	6. Semester	Std.
Mathem. I	4	Mathem. II	4	Math. III	4	Math. IV	4	1. Wahlpflichtfach (ein Fach ist für beide Semester auszuwählen)			
								Mathematik V		Mathematik VI	
								Logik I	4	Logik II	4
								Statistik I		Statistik II	
Physik I	5	Chemie I	5	Biologie I	5	Experimen- talunterr. in Physik, Biologie u. Chemie	5	2. Wahlpflichtfach (ein Fach ist für beide Semester auszuwählen)			
								Physik II		Physik III	
								Chemie II	5	Chemie III	5
								Biologie II		Biologie III	
Welt- und Zeitgesch.	3	mex. Gesch. I	3	mex. Gesch. II	3	Geschichts- theorien	3	3. Wahlpflichtfach (ein Fach ist für beide Semester auszuwählen)			
								Ästhetik I		Ästhetik II	
								Ethik I	3	Ethik II	3
								Philosophie I		Philosophie II	
Prakt. Er- ziehung zum Schreiben I	3	Prakt. Er- ziehung zum Schreiben II	3	Prakt. Er- ziehung zum Schreiben u. Dokumentat.	3	Prakt. Er- ziehung z. Schreiben u. Dokument.	3	4. Wahlpflichtfach (2 Fächer sind für beide Semester auszuwählen)			
								Ökonomie I		Ökonomie II	
								Polit. + Soziale Wissenschaft I		Polit. + Soziale Wissenschaft II	
								Psychologie I		Psychologie II	
								Recht I	3	Recht II	3
								Verwaltung I		Verwaltung II	
								Geographie I	3	Geographie II	3
								Griechisch I		Griechisch II	
								Latein I	(6)	Latein II	(6)
Klass. Welt- literatur	2	Klass. Span. 2 u. hispanische Literatur	2	Mod. Welt- literatur	2	Mod. span. 2 u. hispanische Literatur	2	5. Wahlpflichtfach (ein Fach ist für beide Semester auszuwählen)			
								Gesundheits- wesen I		Gesundheits- wesen II	
								Kybernetik + Computer- technik I		Kybernetik + Computer- technik II	
								Kommuni- kation I		Kommuni- kation II	
								Umwelt- gestaltung I	2	Umwelt- gestaltung II	2
								Graphische Gestaltung I		Graphische Gestaltung II	
Deutsch Englisch (fakultativ)	5 (3)	Deutsch Englisch	5 (3)	Deutsch Englisch	5 (3)	Deutsch Englisch	5 (3)	Deutsch Englisch	5 (3)	Deutsch Englisch	5 (3)
Sport	2	Sport	2	Sport	2	Sport	2	Sport	2	Sport	2
Kunsterz. + Musik	1	Kunsterz. + Musik	1	Kunsterz. + Musik	1	Kunsterz. + Musik	1	Kunsterziehung + Musik	1	Kunsterziehung + Musik	1
Wahlfrei: Praktische Ausbildung mit d. Technikerdiplom als Abschluß											
Theoret. (4)				Theoret. (4)				Theoretische (4)		Theoretische (4)	
Grundausb.				Grundausb.				Grundausbildung		Grundausbildung	
Gesamt- stundenz.		25 (28)	25 (28)	25 (32)		25 (32)	25 (32)	28 (35)		28 (35)	

Die verbleibenden Freistunden (vormittags) verbringen die Schüler mit selbständiger Arbeit in den Labors bzw. in der Bibliothek.

Schulprojekt Cajamarquilla

Von Dieter Frese, Miraflores-Lima

Als einige Wochen nach der großen Erdbebenkatastrophe am 31. Mai 1970 die ersten spontanen Geldspenden aus Deutschland an uns gesandt oder angekündigt wurden und man uns bat, das Geld zur Linderung der Not für die Erdbebenopfer zu verwenden, stellte sich uns die Frage, wie das Geld am sinnvollsten einzusetzen sei. Einer Organisation mochten wir es nicht geben. Die Phase der ersten Hilfeleistung direkt nach dem Beben war vorüber. Nach einigem Überlegen kamen wir zu dem eigentlich naheliegenden Schluß, das Geld zum Wiederaufbau einer Schule zu verwenden.

Inzwischen hatten mehrere Lehrer des Colegio „Alexander von Humboldt“ an Schulen in Deutschland geschrieben und mit ihnen gemeinsam Sammlungsaktionen organisiert. Einige Schulen schickten von sich aus Geldbeträge. Ehemalige, inzwischen wieder nach Deutschland zurückgekehrte Lehrer der Humboldtschule brachten ebenfalls beträchtliche Summen zusammen. Auch Privatpersonen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis einiger Lehrer richteten Zuwendungen an uns. Last not least unterstützte auch die Deutsche Botschaft unser Vorhaben. So kam schließlich ein recht ansehnlicher Betrag zusammen. Wir wandten uns sodann mit unserem Hilfsangebot an das peruanische Erziehungsministerium mit der Bitte, uns ein geeignetes Projekt zu übergeben. Unser Wunsch war, eine Schule allein mit den uns zur Verfügung stehenden eigenen Mitteln zu errichten; wir wollten nicht etwa eine Mitbeteiligung an einem größeren Projekt. Darüber hinaus dachten wir an eine Betreuung der Schule, etwa in Form einer Patenschaft, durch das Colegio „Alexander von Humboldt“ in Lima. Uns wurde der Wiederaufbau einer Schule in Cajamarquilla, einem kleinen Ort in der Schwarzen Kordillere, vorgeschlagen. Wir nahmen den Vorschlag an. Denn dieses Projekt entsprach genau unseren Vorstellungen und hatte außerdem den großen Vorteil, daß uns der DED (Deutscher Entwicklungsdienst), der in jenem Gebiet tätig ist, behilflich sein konnte.

Nachdem die Finanzierung des von uns als Erdbebenhilfe geplanten Schulprojektes in Cajamarquilla im wesentlichen gesichert war, wir in einer Reihe Besprechungen mit dem peruanischen Erziehungsministerium Übereinstimmung erzielt hatten, die Baupläne unseres Architekten genehmigt waren und wir uns auch mit der Deutschen Botschaft abgestimmt hatten, war es unser Wunsch, Cajamarquilla einmal selbst kennenzulernen und mit den Menschen dort persönlich zu sprechen. Außerdem wollten wir uns vergewissern, wie weit die Arbeiten der im Bau befindlichen Straße nach Cajamarquilla fortgeschritten sind, denn davon hängt es weitgehend ab, bis wann „unsere Schule“ fertiggestellt sein wird. Schließlich gab es auch noch einige Unklarheiten, vor allem hinsichtlich der Grundstücksfrage, zu beseitigen, die ein persönliches Gespräch mit den Leuten in Cajamarquilla erforderlich oder zumindest wünschenswert erscheinen ließen.

Am Mittwoch, dem 3. Februar 1971, kurz nach 6 Uhr fuhren wir mit zwei Wagen von Lima los. Insgesamt waren wir sechs Personen: Herr Krauthausen (Direktor des Colegio „Alexander von Humboldt“), Señor Málaga (Sub-

direktor) und ich als Vertreter der Deutschen Schule in Lima, ein Fahrer der Schule und zwei Studenten aus Deutschland, die auf einer Lateinamerika-Reise waren und die Gelegenheit nutzten.

Nach 190 km verließen wir bei Pativilca die Panamericana Nord und bogen rechts ab. Der Andenanstieg begann. Gegen Mittag erreichten wir mit etwa 4100 m den höchsten Punkt nahe der Quelle des Río Santa, der das Callejón de Huaylas durchfließt. Von da ab fiel der Weg allmählich, dem Flußlauf nach Norden folgend.

Ungefähr 3 Stunden später waren wir in Huaraz, unserem Tagesziel. Dort suchten wir den Ingenieur vom DED, Herrn Nagel, auf, der den Straßenbau nach Cajamarquilla leitet und in ständiger Verbindung mit den dortigen Bewohnern steht, die — gewissermaßen als ihren Baukostenanteil — die Arbeitskräfte kostenlos stellen. Das Straßenprojekt wird von der Cooperación Popular (COOPOP) durchgeführt, einer peruanischen Institution, die sich auch — im Rahmen der Entwicklungshilfe — ausländischer Fachleute bedient.

Zusammen mit Herrn Nagel und einem Verbindungsmann aus Cajamarquilla fuhren wir am nächsten Tag nach Cajamarquilla. Von Huaraz aus stieg die Straße steil die Schwarze Kordillere hinan. Der Blick in das Santatal und auf die gegenüberliegende Weiße Kordillere, deren schneebedeckte Gipfel jedoch zumeist in Wolken gehüllt waren, war phantastisch. Nach 2 Stunden, kurz hinter dem Paß, der uns über etwa 4200 m führte, mußten wir nach links in einen schmalen Pfad einbiegen, der in ein Seitental abzweigt und einmal die Autoverbindung nach Cajamarquilla bilden soll.

Nach 20 km endete der Weg vor einer Felswand. Eine Stunde Fahrzeit hatten wir für diese Strecke, die die Grenze des Zumutbaren für ein Nicht-Geländefahrzeug war, gebraucht. Etwa 15 Arbeiter waren dabei, mittels Dynamit und einer Raupe den Weg durch das Gestein weiterzutreiben. Das gleiche geschah auf der anderen Seite vom Ort aus. Die beiden Baustellen waren noch ungefähr 500 m voneinander getrennt, die besonders schwer zu überwinden sind, da eine tiefe, V-förmige Schlucht dazwischenliegt.

Wir ließen unsere beiden Wagen etwa 30 m vor der Baustelle stehen und gingen das restliche Stück nach Cajamarquilla zu Fuß. Wir brauchten nur die Schlucht zu überqueren und schafften es in einer guten halben Stunde.

Cajamarquilla, das 3300 m hoch liegt, war noch ein Trümmerfeld. Nur wenige Häuser waren wieder aufgebaut. Im Ort selbst mögen heute noch etwa 700 Menschen leben, mit dem näheren Einzugsgebiet zusammen sind es ungefähr 2500. Eine Reihe Leute hat nach der großen Katastrophe am 31. Mai 1970 den Ort verlassen und sich in der Umgebung angesiedelt. Wir wurden sehr freundlich von den Dorfbewohnern begrüßt. Sie zeigten deutlich, wie sehr sie sich darüber freuten, daß wir ihnen die Schule bauen wollen. Zwei primitive Notgebäude dienten inzwischen als Unterrichtsräume. Die frühere Schule liegt total in Schutt. Die von uns gebaute Schule soll 6 Klassenräume und einen Verwaltungsteil umfassen. Zunächst wird mit einer Zahl von 130 bis 140 Schülern zu rechnen sein.

Sofort nach unserem Eintreffen rief der Bürgermeister den Gemeinderat zusammen. In der dann folgenden Aussprache wurden in teils sehr lebhafter,

jedoch sachlicher und disziplinierter Form alle anstehenden Fragen behandelt. Am Schluß waren sämtliche Punkte, auch die Grundstücksangelegenheit, geklärt. Wir kamen überein, daß alsbald mit der Erstellung der Fundamente begonnen werde. Die Arbeitskräfte werden kostenlos vom Dorf gestellt. Herr Nagel wird freundlicherweise die Bauleitung übernehmen und für die Beschaffung und den Transport des notwendigen Materials sorgen. Einstweilen muß das Material noch das letzte Stück getragen oder auf Mulas transportiert werden. Notfalls könnten auch die vorgefertigten Bauelemente der Schule auf diese Weise nach Cajamarquilla geschafft werden. Wir glauben jedoch, daß das nicht nötig sein wird, da wir fest mit der Fertigstellung des noch fehlenden Straßenabschnitts bis April rechnen.

Gegen 5 Uhr nachmittags machten wir uns auf den Rückweg. Durch den im Laufe des Nachmittags aufgezogenen Nebel war der lehmige Weg völlig aufgeweicht, und wir fuhren wie auf Schmierseife. Gegenverkehr ist auf diesem schmalen Weg nicht möglich. Man wird die Strecke sicherlich stundenweise in einer Richtung freigeben oder an einigen Stellen Wartenischen schaffen müssen.

Als wir die Hauptstraße wieder erreicht hatten, verabschiedeten wir uns von Ingenieur Nagel, der mit seinem Jeep nach Huaraz zurückfuhr, während wir die entgegengesetzte Richtung einschlugen. In einem Dorf am Weg suchten wir noch den Schulleiter von Cajamarquilla auf. Seine Anschrift hatten wir von seinem Vater, dem Bürgermeister von Cajamarquilla, erfahren.

Spät abends erreichten wir Casma an der Küste, wo unsere Straße in die Panamericana einmündete. Von dort bis Lima waren es noch 360 km. Wir entschlossen uns, nach einem Imbiß durchzufahren, und waren Freitag morgen um 4 Uhr zurück in Lima.

Mit unserem Architekten besprachen wir in der Woche darauf die nächsten Schritte. Wir holten Kostenangebote ein und verhandelten mit verschiedenen Firmen. Inzwischen sind die Bauelemente bei einer Fabrik in Lima in Auftrag gegeben. Zwar wird die Schule nicht, wie ursprünglich geplant, zum Beginn des neuen Schuljahres fertig sein, doch voraussichtlich wird die Einweihung noch im ersten Trimester stattfinden können.

Nachtrag: Ein Pavillon mit 3 Klassenräumen konnte inzwischen in Betrieb genommen werden, der zweite ist im Rohbau fertiggestellt (vgl. auch DdLiA Heft 4/1972 Seite 97).

Nachlese zur 11. DIDACTA 1972

Von Rudolf Schröter, Halle/W

In Heft 7-8/71 unserer Monatsschrift berichteten wir über die im Wechsel zur DIDACTA veranstaltete 3. Interschul in Dortmund. Ihre Devise „Erziehung für den Fortschritt der Welt“ kann gleichermaßen für die 11. DIDACTA in Hannover gelten. In seinem Beitrag zum „schul-management I/72“ (Westermann) zieht denn auch H. Frommberger, der Initiator der Interschul, das

Fazit zu den Veranstaltungen DIDACTA-Interschul unter der Überschrift „Bildungswerbung durch pädagogische Ausstellungen“ und stellt fest, daß sich beide Vorhaben gewandelt haben, sich mehr aufeinander zu entwickeln und noch „pädagogischer“ geworden seien. War es bisher im wesentlichen der Interschul vorbehalten, Schule in Funktion zu zeigen und damit den bisherigen Ausstellungstil zu durchbrechen, so zeigte die 11. DIDACTA, daß sie sich von einer Lehrmittelmesse ebenfalls stark zum Pädagogischen hin gewandelt hat und ihr dieser Strukturwandel recht gut bekommen ist.

Einerseits gab sie ein Informationsangebot wie sonst nirgends auf der Welt, stand im inhaltlichen Bereich ganz auf dem Boden gegenwärtiger Realitäten und strebte nach den Worten von Stadtschulrat O. Harde, Hannover, ein Rendezvous mit der Zukunft der Schule an, denn es reiche nicht mehr, daß Schüler die Vergangenheit verstehen, es sei nicht einmal genug, die Gegenwart zu begreifen, denn schon junge Menschen müßten lernen, die allgemeine Richtung und das Tempo der Veränderungen vorzusehen. Noch immer bleiben die Schüler zumeist in der festen Organisationsform der Klasse. Doch will die Schule ihnen das zukünftige Leben erleichtern, dann müssen sie in wechselnden Organisationsformen arbeiten. Hier andererseits Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen sei ebenfalls Aufgabe der 11. DIDACTA, besonders da, wo sie die Schule in Funktion zeige.

Das Zukunftsmodell der Schule wird ohne Computer nicht zu denken sein. Ihr Mittelpunkt soll der Lehrer bleiben, der aber entlastet sein muß von administrativen Aufgaben. In der Schulverwaltung wie überhaupt im gesamten Schulbereich gibt der Computer Entlastung in vielerlei Möglichkeiten. Das bedingt wiederum den Unterricht am Computer selbst, da das Wissen um ihn und die EDV zu einem Bestandteil der Allgemeinbildung werden muß. Dann ist auch der Unterricht durch den Computer möglich, vor allem im mathematischen Bereich, in der Betriebswirtschaftslehre, in der Statistik, so daß die Schüler bereits im Schulunterricht mit der Planung und Steuerung von Projekten vertraut gemacht werden können, was wiederum ihre Eigentätigkeit sowie das Denken in Strukturen fördert. Ohne Programme ist das alles natürlich nicht durchzuführen, und der Einsatz des Computers in der Schule steht und fällt mit ihrem Angebot. Sie werden zu Programmsystemen zusammengefaßt sein müssen, die untereinander wieder angeschlossen werden können, so daß sie ein konsequentes Baukastensystem ermöglichen, um den wachsenden pädagogischen und organisatorischen Anforderungen der Schule von morgen zu entsprechen. — In der Funktionsschau Lernzentrum wurden die didaktischen Funktionen technischer Medien aufgezeigt und die Realisierung von Lernzielen mit Hilfe von audio-visuellen Medien vorgestellt.

Das Mißverhältnis sprunghaft gestiegener Kosten für eine moderne Schulausstattung und finanzieller Möglichkeiten der Schulträger ließ Fr. Edding die Frage aufwerfen: Lassen sich Schulausstattung, Lehr- und Lernmittel rationalisieren? Die Zauberformel wäre, mit geringer Erhöhung der Ausgaben gleiche und bessere Resultate zu erzielen. Hierbei sei zu bedenken, daß der technische Fortschritt an sich relativ unproblematisch ist, die Produktion ungehindert läuft, sich steigert und dadurch die Markttransparenz und Marktsteuerung im-

mer schwieriger werden läßt. Der Medienmarkt werde schon insofern zu einem schwerwiegenden Problem, als durch ihn im Schulsektor Ziele, Inhalte und Methoden der Bildung bestimmt werden, so daß die Entwicklung dieses Marktes eine Planungsarbeit neuer Art notwendig mache, um Fehlentwicklungen zu vermeiden und einen gewissen Rationalisierungseffekt zu erzielen.

Und der Lehrer? Man sprach von seiner Frustration und daß viele mit einem Schock von der DIDACTA nach Hause gefahren seien. Woher soll er sogleich ausreichende Informationen zu rechter Auswahl, woher Kenntnisse und Fertigkeiten zu sinnvollem Einsatz komplizierter Apparaturen nehmen? Wohl wurden in der Funktionsschau Lernzentrum Unterrichtsbeispiele gezeigt, wie mit Hilfe technischer Medien die Arbeit in wechselnden Gruppen vollzogen und dabei die Mitarbeit der Schüler angeregt und kritisches Verhalten entwickelt und geschult werden könnte. Doch ohne zusätzliche Aus- und Weiterbildung des Lehrers im Medien- und Computerbereich wird das alles nicht durchführbar sein. Schließlich ist er wohl auch berechtigt, bei Überforderung in Abwehrstellung zu gehen, wie er andererseits kritisch überprüfen sollte, wenn bestimmte Lehrcomputer durch sture Abfrageschemata auf überholt geglaubte Unterrichtsformen zurückgehen, damit die zur Rezeptivität verleitende Seite technischer Lehrhilfen nicht überhandnehme. Die Effektivität der vielen technischen Wunderdinge erschließt sich nicht durch bloßes Anschauen, sondern würde sich erst durch intensive Erprobung ermitteln lassen.

In diesem Riesenangebot hochgezüchteter technischer Hilfsmittel ist die Propaganda für den Einsatz von Schiefertafel und Griffel ein Kuriosum. Die wissenschaftliche Rechtfertigung dazu von Fr. Steinwachs in Aachen bezieht sich auf 30 000 elektronische Meßdaten zur Legasthenie und stellt fest, daß Kinder, die mit Schiefertafel und Griffel schreiben lernen, denen überlegen seien, die mit Schreibheft und Bleistift oder Filzschreiber unterrichtet würden. Schreibschwäche von Schulanfängern könne bei Benutzung von Schiefertafel und Griffel besser überwunden werden. Die Arbeitsgemeinschaft für Schreib-erziehung argumentiert anders und hat wohl die Mehrzahl der Grundschullehrer hinter sich, die 80% der Schulanfänger nach einem Schreiblehrgang unterrichten, wie er erstmalig in unserem Lehrerhandbuch zur Auslandsschulfibei empfohlen werden konnte. Nicht das Training der Fingerspitzenmuskulatur, sondern die Schwungformen von Arm und Hand zu denen der Finger entsprechen unserer Erfahrung nach den Prinzipien eines modernen Schreibunterrichts. Hinzu kommt die notwendige pädagogische Forderung, daß das Kind seine Lernschritte überprüfen können muß, was beim Gebrauch von Schiefertafel und Griffel, wo Schreibergebnisse jeweils durch Schwamm und Lappen beseitigt werden, nicht möglich ist. Diese Kontroverse auf der DIDACTA mutet wie ein Anachronismus an in bezug auf die komplizierten technischen Unterrichtsmedien und das geheimnisvolle Sirren und Klicken der Computer.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Die 79. Sitzung des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der KMK fand am 10. und 11. Februar 1972 in Bad Homburg statt.

Der Auslandsausschuß beschloß, der Kultusministerkonferenz die Errichtung eines Sprachdiploms in zwei Stufen an den deutschen Schulen im Ausland vorzuschlagen. Die 2. Stufe soll den Grad der Beherrschung der deutschen Sprache ausweisen, der zum Besuch deutscher Hochschulen berechtigt.

Das Verzeichnis der Amtsstellungen der Leiter deutscher Schulen und selbständiger Schulabteilungen an deutschen Schulen im Ausland wurde routinemäßig entsprechend den Vorschlägen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen überprüft und ergänzt.

Die Richtlinien für die Behandlung von Bewerbungen für den Auslandschuldienst wurden abschließend beraten.

Im Hinblick auf aufgetretene Mißverständnisse zur Frage der Verlängerung von Dienstverträgen in nicht gesundheitsgefährdenden Gebieten wurde erneut festgestellt, daß die normale Vertragszeit drei Jahre beträgt, diese bei Bewährung um zwei Jahre verlängert werden kann, darüber hinaus in besonderen Bedarfsfällen auf Antrag der Schule um weitere zwei Jahre. Jede Vertragsverlängerung setzt das Einverständnis der Vertragspartner, des Schulleiters, der Heimatschulbehörde und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Auswärtiges Amt) voraus.

Ein Unterausschuß des Auslandsschulausschusses wird prüfen, ob und unter welchen Voraussetzungen die Beteiligung von deutschen Schulen im Ausland an Reformversuchen der Sekundarstufe II sinnvoll ist.

2. Deutsches Sprachdiplom — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. März 1972:

Die Kultusministerkonferenz beschließt, ein Deutsches Sprachdiplom zu schaffen, das von Schülern im Ausland, insbesondere von Schülern deutscher Schulen im Ausland, in zwei Stufen erworben werden kann. Das Diplom der zweiten Stufe wird als vollgültiger Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse anerkannt.

Die verantwortliche Vorbereitung und Leitung der Diplomprüfungen wird ein Zentraler Ausschuß übernehmen, über dessen Zusammensetzung die Kultusministerkonferenz zu gegebener Zeit auf Vorschlag des Ausschusses für das Auslandsschulwesen beschließen wird.

Die für die Kostenregelung erforderlichen Verhandlungen sollen unverzüglich in die Wege geleitet werden. Sie sollten so rechtzeitig abgeschlossen sein, daß die Verwaltungsarbeiten für das Deutsche Sprachdiplom noch im Jahre 1972 aufgenommen werden können.

Der Ausschuß für das Auslandsschulwesen wird beauftragt, seine Vorarbeiten für die Durchführung von Diplomprüfungen fortzusetzen und so bald wie möglich Vorschläge für die weiteren Maßnahmen vorzulegen.

3. Von Vertretern der Zentralstelle wurden die folgenden Dienstreisen durchgeführt:

Abteilungspräsident Onnen Dienstreise nach Spanien zur Teilnahme an der Tagung der Direktoren und Schulvorstände der Deutschen Schulen in Spanien vom 26. bis 29. 4. 1972 in Barcelona; anschließend Besuch der Deutschen Schulen Valencia und Sevilla.

Schulrat Schuh führte Weiterbildungskurse für Lehrkräfte im Kindergarten und in der Grundschule durch in Mailand/Italien, in Toronto, London und Kitchener/Kanada und in Lima/Peru.

Regierungsrat Schmidt nahm am XI. Internationalen Kongreß der Fremdsprachenlehrer in der Zeit vom 4. bis 8. April 1972 in Saarbrücken teil.

4. Der Deutschen Schule Bogotá (Colegio Andino) wurde anlässlich der Feier ihres 50jährigen Bestehens der Orden Cruz de Boyocá (in Silber) verliehen. Die Auszeichnung wurde vom kolumbianischen Staatspräsidenten Dr. Post-rana in Anwesenheit des Erziehungsministers, Dr. Galán, am 6. März 1972 im Rahmen einer Feierstunde überreicht.

5. Statistisches

Die vermittelten Lehrer, deren Anzahl am 1. 6. 1971 1333 betrug, verteilen sich auf die folgenden Geburtsjahrgänge:

Geburtsjahr	Anzahl	Geburtsjahr	Anzahl	Geburtsjahr	Anzahl
1910	4	1922	4	1934	94
1911	4	1923	4	1935	95
1912	4	1924	14	1936	117
1913	—	1925	27	1937	112
1914	4	1926	24	1938	99
1915	4	1927	12	1939	100
1916	10	1928	52	1940	130
1917	8	1929	60	1941	56
1918	2	1930	39	1942	20
1919	4	1931	57	1943	20
1920	4	1932	59	1944	8
1921	24	1933	57	1950	1

Offene Stellen

Die Stelle des Leiters

der Deutschen Schule in Nairobi/Kenia

ist zum 1. Januar 1973 durch einen HL zu besetzen.

Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen (dreifach) auf dem Dienstweg an das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —, 5 Köln 1, Postfach 108008, zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens und ein Satz der Bewerbungsunterlagen werden direkt an die Zentralstelle erbeten.

Persönliche Nachrichten

Oberstudiendirektor a. D. Dr. Friedrich Bock †

Am 5. März 1972 starb in Hagen völlig unerwartet Oberstudiendirektor a. D. Dr. Friedrich Bock im Alter von fast 73 Jahren. Von 1932 bis 1938 war er als Studienrat an der Deutschen Schule Sofia tätig. Nach dem 2. Weltkrieg ergriff er die Initiative zu regelmäßigen Treffen ehemaliger deutscher Lehrer in Bulgarien. Über die kameradschaftlichen Zusammenkünfte, die sich zunehmender Beliebtheit erfreuten, haben wir in unserer Monatsschrift jeweils berichtet. Noch halten wir sein Rundschreiben Nr. 31 in der Hand, in dem er auch für diese Pfingsten Lehrer und Schüler der ehemaligen deutschen Schulen in Bulgarien zum 12. Treffen nach Berlin-Spandau einlädt. — Unermüdlich war Dr. Bock auch für den Büchertisch unserer Zeitschrift auf seinen Fachgebieten — Physik, Chemie, Biologie — tätig. Noch kurz vor seinem Tode hatte er sich bereit erklärt, die Rezension eines neuen Werkes zu übernehmen. — Er hat durch die Jahrzehnte hindurch der Sache Auslandsschule treu und unauffällig gedient. Sein Tod ist für seine große Familie und seinen noch größeren Freundeskreis ein unersetzlicher Verlust. Wir haben ihm viel zu danken.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Oberstudiendirektor Dr. Herbert Rothfritz †

Am 18. 2. 1972 ist Oberstudiendirektor Dr. Herbert Rothfritz, geb. am 6. 12. 1907, in Pforzheim, Spicherstr. 13, einem unheilbaren Leiden erlegen. Der Verstorbene war über zehn Jahre an der Deutschen Schule Istanbul tätig, von 1935 bis 1944 als Studienassessor und Studienrat für Deutsch, Englisch und Geschichte, in den Jahren 1960/61 als ihr Leiter. In zwei schwierigen Perioden der Schulvergangenheit hat er sich durch seine Tüchtigkeit und seine ausgleichende menschliche Güte hohes Ansehen erworben. Seine früheren Schüler und Mitarbeiter trauern um ihn.

Deutsche Schule Istanbul

Hinausgegangen:

Europa:

Eberhard, Dorothea, Kg	6370 Oberursel, Hohemarktstr. 90	ES Karlsruhe
Bollenbach, Hermann, RSL	6900 Heidelberg, Fasanenweg 2 A	DS Brüssel
Visel, Christa, ROL	7500 Karlsruhe, M.-Alexander-Str. 2	do.
Emmerich, Heidrun, Kg	4300 Essen, Virchowstr. 130	Ist. Nostra Signora Rom
Hendlér, Margarete, HSL	4600 Dortmund-Höchst	Ist. Giulia Mailand
Zyzik, Maria, L	6400 Fulda, Stauffenbergstr. 21	Ist. Giulia Mailand

Asien:

Holzappel, Klaus, L	6500 Mainz-Weisenau, Heiligkreuzweg 81	Nedjat-ORS Kabul
Matschke, Hartmut, OStR	7251 Gebersheim, Dobelstr. 55	do.
Mohr, Gerhard, L	2400 Lübeck, Dorfstr. 7	do.
Müller, Gerold, HL	7210 Rottweil, In der Au 20	do.
Schubert, Heiner, ROL	7411 Reutlingen-Degerschlacht, Blumenstr. 8	do.

Wessa, Walter, StR	6718 Grünstadt, Kreuzerweg 73	Nedjat-ORS Kabul
Hardt, Jürgen, StR	5205 St. Augustin 1, Pappelweg 7	DS Tokyo
Amerika:		
Kanne, Christian, VL	4933 Blomberg, Brüntrup 61	DS Arequipa
Badura, Horst, StR	3011 Gleidingen, im Winkel 11	W.-v.-Humboldt-Inst. Santiago
Göbel, Heinz	5760 Neheim-Hüsten, Olivaweg 11	Dt. Lehrer-Sem. Buenos Aires
Wegermann, Hermann, RSL	2190 Cuxhaven, Südersteinstr. 26	III. Region der EKLBB Panambi/Brasilien

Buchbesprechungen

Richard Hamann / Jost Hermand: Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart. Bd. 1: Gründerzeit (sammlung dialog Bd. 54). Nymphenburger Verlags-handlung, München 1971. 240 S. mit 40 Abb., Ppb. DM 16,—.

Dieser 1. Band versucht, aus der kulturellen Entwicklung in der Gründerzeit bestimmte Einheitskomplexe herauszuschälen, in denen sich Geisteszustände manifestieren, die sich nur aus dieser Epoche selbst erklären lassen und zugleich dieser Zeit ihr Gepräge geben. Dabei stammen die Kernstücke von Richard Hamann, während Prof. J. Hermand, Germanist in Madison (Wisconsin), Abschnitte über Literatur, Wissenschaft und Musik überarbeitet, neu hinzugefügt und das Ganze aufeinander abgestimmt hat. Die Perspektive, die mit dem Paradoxon einer materialistischen Geistesgeschichte umschrieben wird (Vorwort), sucht den gemeinsamen Nenner (hier: Stil und Stilstufen) für die Gründerzeit. Zwar wird die ökonomisch-gesellschaftliche Grundlage in die historische Betrachtung einbezogen, aber einer vulgär-materialistischen Vereinfachung i. S. einer absoluten Identifizierung von Basis und Überbau widersprochen. Das Ergebnis ist überraschend, da die Bismarckzeit im gängigen Geschichtsunterricht zumeist in rein politischer Betrachtung steckenbleibt. Freilich zwingt die Stilerkenntnis, wie sie hier geübt wird, zu vereinfachenden Begriffen, aber es leuchtet ein humanistischer Universalismus auf, für den alles Spezialwissen nur ein Teil eines übergreifenden Ganzen ist. Im „Gründerprunk“ werden Stilideale sichtbar,

die sich einsichtig an der Malerei veranschaulichen lassen: Einzelbild und Personifikation, Nahbild und Vordergründigkeit, der bedeutungssteigernde Hintergrund, die Schärfe der Kontraste und die Unbedingtheit in Werk und Gestalt. Der „Gründergeist“ zeigt sich im Kämpfertum und in der konstruktiven Gesinnung. Der neue Aktivismus führt zur Lust am Aggressiven und verkündet die Absage an den Liberalismus. Dieser Teil des Buches lebt von der Auseinandersetzung vor allem mit Nietzsche. Sein „Wille zur Macht“ kennt nur Rang und Unbrüderlichkeit. Er gipfelt im Ideal der vornehmen Haltung, jedoch nicht dort, wo sie seit altersher vorhanden war, sondern bei den Emporkömmlingen. Das Schlusskapitel „Idee und Realität“ zeigt Künstler, Dichter und Philosophen, die an den wichtigsten Problemen dieser Jahre vorbeigingen und Intelligenzutopien verfallen waren. Hinter diesem „Olymp des Scheins“ sieht Hermand schon Ansätze zu steigender Versachlichung, die eine neue Wertung der Produktivität des Geistes und des Werkes als Produkt heraufführt. Die sorgsam ausgewählten 40 Abbildungen — leider schwarzweiß — dienen der Unterstreichung für eine „wechselseitige Erhellung der einzelnen Künste“, wie Oskar Walzel es genannt hat.

C. Schneider

Hans J. Vermeer: Einführung in die linguistische Terminologie (sammlung dialog Bd. 53). Nymphenburger Verlags-handlung, München 1971. 117 S., Ppb. DM 12,—.

Der Zweck des Büchleins liegt darin, die Problematik aller Definitionen aufzuzeigen, die heute in der linguistischen Forschung gang und gäbe sind. Vermeer lenkt die Aufmerksamkeit auf den Sinn der Terminologie und stellt den Inhalt eines Terminus seiner bloßen Namensform gegenüber. Die traditionelle Grammatik meinte, daß die geschriebene Sprache fundamentalere als die gesprochene sei, daß die literarische Sprache von sich aus reiner und korrekter sei. Aber absolute Richtlinien für sprachliche „Reinheit“ und „Richtigkeit“ gibt es nicht, denn Wertungen können nur in bezug auf einen vorher gewählten Standort vorgenommen werden. Daher ist die moderne Linguistik keine normative, sondern eine deskriptive Wissenschaft. In welcher Relativität terminologischer Prägungen das hineinführt, versteht Vermeer behutsam, man darf sagen, spannend aufzuzeigen. Ausgehend von Definitionstypen zergliedert er, was die Lehrmeinungen der verschiedenen Schulen unter dem Wort-Begriff z. B. „Sprache“ wissenschaftlich verstehen. Er läßt die äußerst umfangreiche Literatur, vor allem die englische, über diesen Komplex in seinem Text unmittelbar, nicht im Anhang mitreden. Struktur und Laute der Sprache bzw. Sprachzeichen und Zeichengrößen (Ränge) vergleicht er bei den verschiedenen Schrittmachern und ihren Richtungen, hebt sie voneinander ab und reduziert sie. Ein eigenes Kapitel widmet er der Phonetik und Phonologie, indem gewisse Arbeitsmethoden dargestellt werden, die die jüngsten Entwicklungen in der Theorie der distinktiven Merkmale gezeitigt haben. Die Bemerkungen über die historische Vorbelastung der Terminologie, die üblicherweise am Anfang einer Untersuchung zu finden sind, erscheinen hier als Schlußkapitel. Bisweilen möchte einen unmathematischen Begabungstyp die den Naturwissenschaften entlehnte Fülle undurchsichtiger Zeichen und Formeln in gewissen Abschnitten entmutigen. Eine Tabelle der indo-europäischen Sprachfamilie, Sprachenkarte, eine Skizze des Mund-Nasen-Rachen-Raumes und Vokal- bzw. Konsonantentabellen sind einem Register vorangestellt.

C. Schneider

John Lyons: Einführung in die moderne Linguistik. Aus dem Englischen übertragen von Werner und Gerda Abraham. Für den deutschen Leser eingerichtet von Werner Abraham. C. H. Beck, München 1971. 538 S., Ppb. DM 27,50.

Das neunzehn Seiten umfassende Literaturverzeichnis beweist, welche Bedeutung dieser moderne Wissenschaftszweig für die Praxis vieler Berufe gewonnen hat, wie man es sich noch vor einem Jahrzehnt nicht hat vorstellen können. So ist diese Einführung unentbehrlich für jeden, der etwas über Linguistik erfahren möchte. Vom Leser wird eine intellektuelle Anstrengung erwartet, wenn ihm der Umgang mit Formeln und Symbolen aus der Mathematik, insbesondere der Mengenlehre, nicht geläufig ist. Darüber hinaus finden sich Termini der scholastischen Philosophie, hier jedoch in einer Begriffswelt, die in jüngster Zeit im Zusammenhang mit der Computerwissenschaft und Automatentheorie entwickelt worden ist. Das Werk ist nicht auf die Anwendung der Linguistik hin angelegt, sondern ist rein deskriptiv. Unter den Linguisten nimmt Lyons einen generativen und transformationellen Standort ein. Zunächst wird der Weg der traditionellen Grammatik über die vergleichende Philologie bis zur modernen Linguistik als exakter wissenschaftlicher Erforschung der Sprache beschrieben und die auffallende Tendenz zum Strukturalismus festgestellt. Jede Sprache ist ein System von Beziehungen, deren Elemente (Laute, Wörter usw.) unabhängig von den zwischen ihnen herrschenden Beziehungen der Äquivalenz oder des Kontrastes keine Gültigkeit haben. Die Saussuresche Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* (Chomsky: Kompetenz und Performanz) definiert der Verf. als Gegensatz von „Äußerungen“ und „Sätzen“, d. h. die Äußerungen entsprechen der *parole*, die er als Evidenz für das Gerüst der zugrundeliegenden gemeinsamen Struktur = der *langue* betrachtet. Die Struktur der Sprache kennt zwei Ebenen: Form oder Ausdruck von Bedeutung oder Inhalt. Die Form-Ausdrucksebene zeigt zwei Stufen: Laute und Wörter. Sie ist Sache der Phonologie bzw. Grammatik, die Klärung der Be-

deutung Sache der Semantik. Diesen Stufen geht der Verf. in ihren Erscheinungen in Substanz und Form, in ihren paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen und in ihrer statistischen Struktur nach. Schaubilder erhellen die Schichtungen. Die Phonetik und die Phonologie analysieren die Mehrdeutigkeit, die der „Laut“ birgt. Reale Wörter werden zunächst phonologisch untersucht, d. h. wie das Wort bestimmten systematischen, kombinatorischen Grundsätzen folgt. Eine phonologische Regelmäßigkeit führt zu distinktiven Merkmalen, die sich bis hin zur Neuformulierung der Lautverschiebungsgesetze auswirken. Die Abhängigkeit der phonologischen von der grammatischen Struktur bleibt bestehen. Grammatik heißt Beschreibung der Sätze als Kombination von Wörtern und Wortgruppen aufgrund der Zugehörigkeit zu Distributionsklassen. Sie ist eine Art Algebra, bei der die Variablen die Wortklassen, die Konstanten die einzelnen Wörter sind. Diese „generative“ Grammatik gliedert sich in Einheiten (Satz, Teilsatz, Syntagma, Wort, Morphem). Das hierarchische Verhältnis gibt sich darin kund, daß Einheiten „höheren Ranges“ aus solchen „niederen Ranges“ zusammengesetzt sind: Rang = Ebene = Schicht. Dieser Formalismus bringt eine Ablehnung jedes Versuchs mit sich, die Sätze inhaltsbezogen zu katalogisieren, bevor sie aufgrund ihrer distributionellen Beziehungen zwischen ihren Bestandteilen klassifiziert sind. Zunächst werden für jede Sprache die für sie unabhängig geltenden grammatischen Einheiten ermittelt und dann erst die Etiketten wie Behauptung, Frage, Ausrufe, Befehle nach ihrem semantischen Zusammenhang aufgeklebt. Diese Unterscheidung untersucht der Verf. bei isolierenden (Chinesisch), agglutinierenden (Türkisch) und flektierenden (Latein) Sprachen. Jede Grammatik, die den Anspruch erhebt, jedem von ihr erzeugten Satz sowohl eine Analyse der Tiefen- als auch der Oberflächenstruktur zuzuordnen und diese Analysen zueinander systematisch in ein Verhältnis zu setzen, ist eine transformationelle Grammatik. Daß zwischen Tiefenstruktur und Semantik eine starke Bindung besteht, wird in allen Teilen des Buches vertreten. Die grammatischen

Kategorien sind im Lichte der allgemeinen Syntaxtheorie besprochen: Wortart = primäre, Flexion = sekundäre, Syntax = funktionale Kategorie. Was möglicherweise in der menschlichen Sprache universal ist, sind die kombinatorischen Eigenschaften der haupttragenden Kategorien untereinander. Wenn dies so ist, dann wäre es vorstellbar, daß die Basiskomponente einer Transformationsgrammatik für jede Sprache zwei Subkomponenten enthält: die erste wäre universal und würde die kategoriale Kombination von lexikalischen Elementen erfassen; die zweite würde Regeln enthalten, die die Flexionsmerkmale auf verschiedenen Ebenen der Konstituentenstruktur miteinander verknüpfen. Die traditionellen Satzteile erscheinen hier als grammatische Funktionen: nukleare (Subjekt + Prädikat) und extranukleare (Objekt usw.) Konstituenten. Die Leistung des Verbs wird geprüft nach den Begriffen transitiv und ergativ. Der Zusammenhang der grammatischen und semantischen Elemente ist Gegenstand des 9. Kap. Der Begriff „Bedeutung haben“ muß von den konkreten Fällen auf die abstrakte Ebene übertragen werden, damit er auf die größere Klasse der Sätze angewendet werden kann, die von den Grammatikregeln erzeugt werden. Eine der fundamentalen Grundsätze des Strukturalismus lautet, daß jede linguistische Einheit ihren Platz in einem System hat und ihre Funktion oder ihr Wert von den Relationen abzuleiten ist, die es mit den anderen Einheiten des Systems eingegangen ist. Abschließend stehen die semantischen Einheiten, wie Synonymie, Hyponymie, Inkompatibilität (Unvereinbarkeit) und Komplementarität, zur Diskussion. C. Schneider

Ernest R. Hilgard / Gordon H. Bower: Theorien des Lernens. In deutscher Sprache herausgegeben von Hans Aebli und Hans-Eberhard Zahn. Mit einer Einführung von H. Aebli. Aus dem Amerikanischen von H.-E. Zahn. Ernst Klett Verlag, Stuttgart. Bd. I. 2. Aufl. 1971. 365 S. mit zahlr. Abb., Linson DM 27,20 (Bestell-Nr. 92379) Bd. II. 1971. 410 S. mit Register und Glossar, Linson DM 32,— (Bestell-Nr. 92380).

Hans Aebli, Konstanz, in der Einführung: „Diesen besonderen Status verdankt die Lerntheorie unter anderem der Tatsache, daß sie eine der ältesten Branchen der experimentellen Psychologie überhaupt ist. Ihre Wurzeln reichen in das letzte Jahrhundert zurück“ (11). Die Folge davon ist, daß heute eine fast unübersehbare Menge von Arbeiten und auch Theorien zur Psychologie des Lernens in Deutschland, den Vereinigten Staaten und auch in der Sowjetunion vorliegen. Diese nun hat vorerst Hilgard von der Harvard-Universität bereits 1948 und dann mit Bower von der gleichen Universität in 3. Auflage 1966 gemeinsam vorgelegt. Sie vermeiden, aus dieser Vielfalt eine Systematik der Lerntheorien zu destillieren; sondern im 1. Band legt Hilgard in 10 Kapiteln die von je einem Urheber und seinen Schülern entwickelten Theorien dar. Nach einem allgemeinen Kapitel über Lerntheorien folgen Thorndikes Lehre von den Verbindungen, Pawlows „klassische“ Konditionierungslehre, Guthries Lehre von der Konditionierung durch Kontiguität, Skinners „operante“ Konditionierung, Hulls systematische Theorie des Verhaltens, Tolmans Lernen von Zeichen und schließlich die Gestalttheorie und Lewins Feldtheorie; den Abschluß bildet Freuds Psychodynamik. Jede dieser Darstellungen bringt auch exemplarische Experimente, die den Forschungsweg der Theorie oder ihre Anwendungsmöglichkeiten erkennen lassen, und schließt mit einer zusammenfassenden Bewertung. Diesem ersten Band, der nach den historisch gewachsenen Systemen gegliedert ist, folgt im zweiten eine Aufspaltung nach lerntheoretischen Problemen. Bower berichtet über mathematische Lerntheorien, das Lernen als Informationsverarbeitung und über die Neurophysiologie dieses Lernvorganges. Neuere Forschungen über Entwicklungen der Grundbedingungen des Behaltens und der Aufmerksamkeit folgen. Im abschließenden Kapitel vermittelt Hilgard „dem Leser das Bewußtsein, daß die Lerntheorie inzwischen so gut geworden ist, daß sie auch praktisch ist und daß sie damit einem pragmatischen Wahrheitskriterium zu genügen beginnt, vor dem sie

bis vor wenigen Jahren noch kaum zu bestehen vermochte“ (Aebli S. 13). Diese beiden Bände können in der Breite ihrer Anlage und der Konzentration auf das Wesentliche als ein Standardwerk der Theorien des Lernens gewertet werden. Für jede weitere Erforschung des Lernvorganges enthalten sie die unbedingt notwendigen geschichtlichen, sachlichen und methodischen Voraussetzungen, ohne die in der heutigen labilen Situation der Pädagogik in Deutschland keine Entscheidung getroffen werden kann. Den beiden Herausgebern, Aebli und Zahn, ist zu danken, daß sie dieses Werk durch die Übersetzung der deutschen Wissenschaft erschlossen haben. W. Krief

Carel F. van Parreren: Lernprozeß und Lernerfolg. Eine Darstellung der Lernpsychologie auf experimenteller Grundlage. 2., veränd. Aufl. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1971. 388 S., Ln. DM 42,—.

In dem Buch, das als Einführung in die Lernpsychologie geschrieben worden ist, behandelt van Parreren verschiedene Lernphänomene, die beim Menschen zu beobachten sind. Ausgangspunkt des Autors sind experimentelle Beiträge der Forschung, darunter auch eigene, in denen er seine Ausführungen verankert. Von den Lerntheoretikern behavioristischer Herkunft, die er nur en passant erwähnt, setzt sich van Parreren bewußt ab: 1. Für ihn ist ein „unitaristischer“ Standort der Lernpsychologie (d. h. die Überzeugung, daß Lernen in seinen verschiedenen Formen auf einen gemeinsamen Prozeß zurückgeführt werden kann) nicht haltbar. Demgemäß zieht er eine pluralistische Betrachtungsweise vor. 2. Besonders wichtig ist ihm, daß dem Prinzip der Lebensnähe bei der Untersuchung menschlichen Lernverhaltens Genüge getan wird. Da das Lernen von Mensch und Tier qualitativ nicht gleichzusetzen ist, können die Phänomene menschlichen Lernens nur beim Menschen selbst (und nur in sinnvollen Situationen) erfaßt werden. 3. Lernprozesse lassen sich nicht ausschließlich aufgrund messbarer Leistungen erhellen. Von Bedeutung sind gerade die psychischen Vorgänge, die sich durch

die Selbstbeobachtung des lernenden Menschen erschließen lassen. — Im ersten Teil geht der Autor auf den Verlauf und die Ergebnisse von Lernprozessen ein, wobei er u. a. Handlungsstrukturen, Automatisieren, nicht-bewusstes und beiläufiges Lernen, Memorieren, Bildung von Begriffen, Entstehung von Wortbedeutungen, Lösung anschaulicher Probleme und komplexe Lernprozesse beschreibt, im zweiten Teil auf die Aktualisierung von Lernresultaten, wobei er darstellt, wie einmal erworbene Lernergebnisse angewandt werden und wie sie die Person beeinflussen. In diesem Teil legt er eine Systemtheorie vor, die er an eigens dafür angestellten Versuchen entwickelt. — Van Parreren verwendet ein eigenes theoretisches Begriffssystem, das ihm erlaubt, die vielfältigen Erscheinungen menschlichen Lernens in größere Zusammenhänge einzuordnen. — Das Buch soll nicht nur Leser ansprechen, die sich über die Grundlagenforschung im Bereich der experimentellen Lernpsychologie unterrichten möchten, sondern auch solche, die sich über die didaktischen Konsequenzen der Lernforschung informieren wollen. Dem Schulpraktiker werden die zahlreichen lebensnahen Lernbezüge ohne Zweifel entgegenkommen, auch wenn der Autor menschliche Lernprozesse (was ihm im übrigen wohl bewußt ist) nur in ihren allgemeinen Aspekten studieren und darstellen konnte. — Insgesamt aber dürfte das vorliegende Werk geeignet sein, den Leser an lernpsychologische Probleme heranzuführen.

W. Wiczerkowski

Hartwig Schröder: Lerntheorie und Programmierung. Lerntheoretische Grundlagen der Programmierten Unterweisung. Ehrenwirth Verlag, München 1971. 232 S., Ppb. DM 19,80.

Dieses Buch ersetzt eine Fachbücherei. Wie der Untertitel sogleich vermuten läßt, wird auf Grund der Tatsache, daß eine umfassende lerntheoretische Ableitung des Progr. Unterrichts noch aussteht, der Versuch unternommen, die bisher vorliegenden Entwürfe der Psychologie, der Informationstheorie und der Kybernetik darzulegen und zu überprüfen. Hierbei gewinnt der Leser ein umfassendes Bild von den gegenwärtig

in Konkurrenz liegenden prinzipiellen Auffassungen, die, auf pragmatischer Grundlage entstanden, zwar lernpsychologisch, informationstheoretisch und regeltechnisch relevante Ergebnisse zeitigen, aber allesamt keinen absoluten Gültigkeitsanspruch erheben können, übrigens ganz im Sinne der von Nicolai Hartmann beschworenen Gefahr der sogenannten Grenzüberschreitung, des Kardinalfehlers des konstruktiven Denkens. Die positiven Aspekte und die Grenzen klar zu erkennen ist für eine kritisch-gerechte Würdigung der drei Hauptrichtungen unerlässlich. Der Verfasser hält es für ausgeschlossen, daß Unterr.-Programme mehr sein können als die „Vermittlung von Grundkenntnissen, Einübung von Fertigkeiten und Ausbildung von Fähigkeiten“. Als solche erfüllen sie eine wichtige, sehr begrüßenswerte Funktion: sie erweitern die jetzigen Möglichkeiten wirkungsvollen Unterrichts, indem sie, sinnvoll und zeitweise eingesetzt, die vorläufig gesicherten Ergebnisse der Lernpsychologie, Informationstheorie und Kybernetik einbringen. Aber Bildung ist mehr als Ausbildung. Sie beruht auf der freien Entscheidung des mündigen Geistes und ist daher ohne anthropologische und ontologische Grundlegung nicht zu verwirklichen. Auch hier sei an Nicolai Hartmanns Warnung erinnert. Simplex sigillum veri — dieser alte Satz stimmt nicht. Tierversuche etwa oder mathematisch-formale Methoden in Ehren, aber der verplante Mensch würde sich seiner Freiheit begeben und ungebildet bleiben. Der Band besticht durch das wohl-abgewogene Urteil, den Ausblick und die Zusammenfassung am Schluß, das Literaturregister mit rund 1500 Titeln, das Namens- und Sachverzeichnis, welches die Benutzung zur Freude macht (etwa 270 Autoren sind im Text behandelt, z. T. sehr ausgiebig, wie B. F. Skinner; und etwa 450 Sachhinweise sorgen für gezielte Antworten). Das gründliche Werk ist ein Compendium, ein Ariadnefaden, ein Sprungbrett zu eigener Urteilsbildung. Ein großer Wurf.

H. Sewing

Gunther Eigler: Auf dem Weg zu einer audio-visuellen Schule. Vom geschlosse-

nen Lehrsystem zu offenen Lernsystemen. Ehrenwirth Verlag, München 1971. 172 S., Ppb. DM 16,80.

Eigler versucht die Bedeutung der modernen Medien als neue Möglichkeit des sogenannten „Bildungsvollzuges“ herauszuarbeiten. In 16 Kapiteln klärt er die Begriffe (Lernzieltypen, Lernen und Lehren, Medienwahl, Curriculum-Ansätze, Differenzierung, Individualisierung und Organisation der Lernprozesse, um nur einiges herauszugreifen). Das Modewort „audio-visuell“, an und für sich nichts umwerfend Neues, deutet auf eine Tendenz, deren Gültigkeit heute nicht mehr bestritten wird. Bei der praktischen Anwendung jedoch entstehen Schwierigkeiten und Engpässe, ja Aporien, da jedes Multimedien-Verbundsystem eine Besinnung auf das Lernziel und den Adressaten immanent voraussetzt. An den Erprobungsversuchen für 5. Klassen in Mathematik wird erhellt, wie entscheidend die Curriculum-Wahl ist, viel wichtiger als das Mediensystem. In Deutschland steckt die Curriculum-Forschung für die einzelnen Phasen und Fächer, von rühmlichen Ausnahmen abgesehen, noch in den Kinderschuhen. Die Technik ist zwar durchaus in der Lage, schon jetzt aufwendige Systeme anzubieten, aber die einmal getroffene Wahl würde unweigerlich die „an sich als revisionsbedürftig erkannten Lehrinhalte“ stabilisieren, „und zwar mit einem hohen Grad an Perfektion“. Die Analyse der Zusammenhänge und die Sorge um das Quo vadis des audio-visuellen Weges hat Eigler die Feder geführt, ein dankenswertes und notwendiges Unterfangen. Der wissenshungrige Leser wird begreifen, daß die Alltagspraxis, etwa beim Sprachunterricht an Gymnasien auf der Mittelstufe, nur sporadisch in gebrauchsfertiger Form als jetzt schon verbindlich oder empfehlenswert berücksichtigt werden kann. Der Ausgangspunkt liegt in den Arbeiten Skinners und besonders in denen von Ausubel und Gagné, einer speziellen Betrachtungsweise, die mit anderen Grundeinstellungen konkurriert. Das mag durchaus ein Vorteil sein: in der Beschränkung zeigt sich erst der Meister. Alles in allem ein Buch, das nachdenklich stimmt und vor

der Entscheidung für dieses oder jenes Medienverbundsystem unbedingt gelesen werden sollte. K. Sewing

Herbert Wilhelmy: Geomorphologie in Stichworten, Band I: Endogene Kräfte, Vorgänge und Formen. Verlag Ferdinand Hirt, Kiel 1971. 103 S., 51 zweifarb. Abb., 12,8 × 18,5 cm, Kunststoffkart. DM 13,80.

Die modernen Gesellschaftswissenschaften haben die Geomorphologie nahezu völlig aus den Erdkundestoffplänen verdrängt. Als ein heuristisches Prinzip der Länderkunde kehrt sie in bescheidenem Umfang zurück. Dieses Stichwortbuch bietet nun dem Erdkundelehrer sichere Hilfsmittel zur raschen Orientierung: es ist knapp, klar, unmißverständlich und entwirft musterhafte Modellvorstellungen. Der Autor ist mehrfach ausgezeichnete Wissenschaftler mit pädagogischer Erfahrung. Besonders beachtenswert sind die Abschnitte über geomorphologische Methoden, Entstehung der Kontinente, Gebirgsbildungsvorgänge und vulkanische Erscheinungen. Der neueste Stand der Forschung wurde berücksichtigt; jedes Kapitel schließt mit einem Verzeichnis weiterführender, auch fremdsprachiger Literatur. Angesichts der hervorragenden Qualität und Ausstattung ist der Preis des kleinen Werkes gerechtfertigt. Weitere Bändchen werden folgen. A. Riedl

Fremdwörterbuch naturwissenschaftlicher und mathematischer Begriffe. Herausgegeben von K. Freytag, bearbeitet von W. Ciba, D. Henss, A. Langkavel u. K. Wigand. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971. 342 S., DIN A 5, kart. DM 24,— (Bestell-Nr. 4505).

Mit Recht bezeichnet der Verlag das vorliegende Wörterbuch als Neubearbeitung, nicht etwa als zweite Auflage des 1966 erschienenen Vorläufers, der vom gleichen Autor herausgegeben wurde (vgl. die Besprechung in 7/8 1967). Der Umfang des Buches wuchs von 125 auf 342 Seiten, bedingt dadurch, daß nun auch mathematische Begriffe weitgehend berücksichtigt und die Stichwörter um über 100 % vermehrt wurden. So vermißt man jetzt z. B. nicht mehr

die in der Biochemie und Molekulargenetik üblichen Abkürzungen wie ATP, RNS usw. Zu allen Substantiven ist das Genus angegeben. Ein Teil der knapp gefaßten Begriffserklärungen wurde neugestaltet, was sehr dem Verständnis zugute kommt. Sicherlich wird auch in Zukunft an dieser oder jener Erklärung gefeilt werden müssen. Von den Naturwissenschaften werden in erster Linie Biologie, Chemie und Physik berücksichtigt, doch findet man — wesentlich mehr als in der Erstausgabe — Stichwörter auch aus Nachbardisziplinen, einschließlich Medizin, Psychologie und Philosophie. Hierbei kann eine Vollständigkeit natürlich nicht erstrebt, geschweige denn erreicht werden. So werden beispielsweise von den Mineralien nur solche aufgenommen — und auch das nur in Auswahl —, die für die Chemie von Bedeutung sind. Die Bandbreite des erfaßten Gebietes wird deutlich durch die Stichwörter einer beliebig herausgegriffenen Halbside: haplostemon, Haplostichie, Hapteren, Haptonastie, Haptotropismus, hardware, Harmonie, harmonisch, harmonische Punkte und Geraden, Hausdorffraum, Hausterien, He, Heaviside-Kalkül und Hebephrenie. Das Wörterbuch kann jetzt uneingeschränkt für Lehrer und Schüler empfohlen werden. Es erscheint mir durchaus zweckmäßig, dieses Wörterbuch in mehreren Exemplaren der Schülerbücherei zuzugesellen, so daß es den Schülern der Oberstufe als Nachschlagewerk, ähnlich wie der „Duden“, ständig zur Verfügung steht. F. Bock

Günther Sturm: Moderne Mathematik?

Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1971. 146 S., 125 Abb., br. DM 6,80 (Bestellnr. 16 7080).

Grundkurs für Schüler, Eltern und Lehrer — heißt der Untertitel dieses Taschenbuchs. Es bringt eine Einführung in die Mengenlehre, den Übergang von Mengen zu Zahlen, Operationen in der Menge der natürlichen Zahlen, einen Abschnitt über Geometrie, mengenalgebraisch betrachtet, und einen über Aussagenlogik. Das Büchlein behandelt also die „neue Mathematik“, die ab 1972 auch in die Grundschule Einzug hält. Die erklärten Begriffe werden

an Beispielen erläutert, außerdem finden sich in dem Büchlein 200 Aufgaben mit den Lösungen, dazu ein Literaturverzeichnis, ein Stichwortverzeichnis und ein Verzeichnis der verwendeten Symbole. Dem Schüler kann das Büchlein durch Selbststudium den Unterricht nicht ersetzen, dafür ist es zu knapp. Aber Erwachsene, die noch nichts von der „modernen Mathematik“ gehört haben, können sich mit etwas gutem Willen in diese Gebiete einarbeiten, und für sie und für die Lehrer ist es dann ein ganz ordentliches Nachschlagewerk, wenn über den einen oder anderen Begriff Zweifel bestehen. H. Lechner

Helmut Swoboda: Knaurs Buch der modernen Statistik. Droemer Knaur, München 1971. 360 S., 250 Abb., Ln. DM 22,—.

„Wie die Statistik beweist ...“, wie oft begegnet uns dieser Satz im heutigen Leben! Aber „beweist“ die Statistik wirklich, was behauptet wird, oder „lügt“ sie, wie boshafte Kritiker sagen? Offenbar ist beides möglich. Als vernünftiger Mensch kann man nicht jede Statistik als Lüge abtun, aber auch nicht jede Behauptung als wahr annehmen, die angeblich durch eine Statistik als solche erwiesen ist. Und da wir in unserm heutigen Leben andauernd mit Statistiken konfrontiert werden, wird es das Vernünftigste sein, sich etwas über die „Statistik“ zu informieren, was sie ist, was sie leisten will und kann, um damit in der Lage zu sein, eine Statistik richtig zu lesen und ihre Aussagekraft zu beurteilen. Dazu ist das vorliegende Buch eine gute Hilfe. Wie in allen Werken der Reihe „Exakte Geheimnisse“ versucht auch hier der Verfasser mit Erfolg, den Durchschnittsmenschen in das Gebiet der modernen Statistik einzuführen, ohne mehr mathematische Kenntnisse vorauszusetzen, als sie in der Schule erworben wurden. Gewiß, man muß mitdenken, man muß einen Abschnitt vielleicht zweimal lesen. Aber dann kann man auch eine Statistik richtig beurteilen, und das ist in einer Zeit, in der unsere persönliche Entscheidung doch oft, bewußt oder unbewußt, von einer Statistik beein-

flußt wird, den Preis des Buches wert. Die Ausstattung des Buches ist gewohnt gut.

H. Lechner

Hans Grupe: Biologie-Didaktik. Auswahl der Lehrinhalte und Gestaltung des Unterrichts. Aulis Verlag Deubner & Co, Köln 1971. XVI, 351 S. mit 25 Abb., DIN A 5, kart. DM 28,— (Bestellnr. 4009).

Grupe ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen Abt. Lüneburg; sein Buch ist in jeder Hinsicht für den täglichen Gebrauch des Lehrers konzipiert. Es ist keine in sich geschlossene Abhandlung, die das ganze Feld der Didaktik der Biologie umpflügt, sondern in klarer Anordnung werden alle nur möglichen didaktischen Fragen, die beim Lehrer während seines Unterrichtes auftauchen könnten, in Kurzform erörtert. Man ist versucht, es ein Lexikon der Didaktik zu nennen. In 14 Hauptabteilungen ist es gegliedert, die von der Biologie als Wissenschaft und ihrem Bildungswert ausgehen, ausführlich die Didaktik und Lehrinhalte, fächerübergreifende Sachverhalte und Arbeitsmethoden, besonders den Unterricht, seine Planung und Hilfsmittel, besprechen. Auf 320 Seiten werden rund 140 Stich-

wörter abgehandelt; das kann nur bei starker Straffung des Stils und Konzentration auf das Wesentliche geschehen. Somit liegt ein Werk vor, das stets zur Hand sein muß, wenn der Lehrer Zweifel hegt oder seine Meinung einer anderen gegenüberstellen will. Zur Frage „Was heißt Biologie?“ werden vier verschiedene Antworten geboten. Die Didaktik selber wird der Methodik gegenüber nach Weniger als „die Theorie der Bildungsinhalte“ definiert. Grupe macht „deutlich, daß Didaktik als Wissenschaft von gesellschaftspolitischer Bedeutung ist. Schulbiologie kann daher niemals — gegen allen Protest — Biologie als Grundlagenwissenschaft auf niederem Niveau sein; eher ist sie vergleichbar der angewandten Biologie, die wie die Didaktik nach der unmittelbaren Bedeutung für den Menschen fragt“ (43). Erfreulich ist, daß „Zur Einführung in die biologischen Arbeitsmethoden“ (178—196) auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen (Kant, Nicolai Hartmann, Max Hartmann) zurückgegangen und ihre Gültigkeit an einfachen biologischen Beispielen demonstriert wird. Eine nach Abteilungen geordnete Bibliographie von über 350 Nummern, ein Namen- und Sachverzeichnis beschließen den zu empfehlenden Band.

W. Krieß

Zeitschriftenschau

Chomski, Noam: Beruht Programmierter Unterricht auf einer Unwissenschaft?
In: *betrifft: erziehung* Heft 3/1972.

Der amerikanische Linguist, durch seine „Generative Grammatik“ bekannt geworden, zieht hier gegen den Urheber und Propagandisten des Programmierten Unterrichts Byrrhus Frederik Skinner zu Felde, der in seinen wissenschaftlichen Untersuchungen feststellte, daß das Verhalten von Mensch und Tier durch Reize verändert wird, die er reinforcer oder Verstärker nennt, wobei positive Verstärker ein Verhalten verstärken und negative es verringern und beim Auslöschen eines Verhaltens keine Verstärkungsreize mehr

auftreten. Mit den gesellschaftlichen Komponenten und Konsequenzen dieser Theorie und Skinners Gesellschafts- und Menschenbild setzt sich nun Chomski auseinander in der Absicht, die von Skinner angepeilte vollkommene Steuerung unseres Verhaltens unterlaufen zu können. Doch zu dieser Kritik nimmt im gleichen Heft ein Dritter Stellung, der Verhaltensforscher H. Rademacher, Mitglied der Initiativgruppe Solingen, der nachweist, daß Chomski in einigen Argumenten über das Ziel hinausschießt und glaubt, gewisse Realitäten wegdiskutieren zu können.

R. Schröter

Vermögensbildung
durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Auch Ihr Einkommen reicht für ein Haus oder eine Eigentumswohnung! Wer im öffentlichen Dienst tätig ist, hat eine reelle Chance, durch die außergewöhnlichen Vorteile des BHW zum eigenen Heim zu kommen. Unser Finanzierungs-

plan ist auf Ihre persönlichen Verhältnisse abgestimmt und gibt Ihnen die Gewähr, schon in wenigen Jahren in Ihren eigenen vier Wänden leben zu können. Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Schrift „Leichter mit dem BHW“ an.

Leichter
mit dem

BHW

Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk

325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

Werklehrerin

Erfahrung in Zeichenunterricht und Internatsarbeit, englische und französische Sprachkenntnisse, sucht neuen Wirkungsbereich im Ausland.

Angebote an Max Hueber Verlag – rö

Chansons de France

Die 30 bekanntesten Volkslieder
Zusammengestellt und mit Anmerkungen versehen von Brigitte Stenzel
52 Seiten, mit Noten und Zeichnungen, geh. DM 5,50, Hueber-Nr. 3113
2 Schallplatten (Aufnahme von 15 Liedern): 17 cm Ø, 33 U/min, DM 12,-, Hueber-Nr. 2.3113

Eine sicher willkommene Auflockerung des Unterrichts!

MAX HUEBER VERLAG

Auslandsschul- verzeichnis

Zusammengestellt von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln
50 Seiten, geheftet DM 4,-,
Hueber-Nr. 9095

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München
Krausstr. 30

Dieses nun in 3. Auflage lieferbare Verzeichnis gibt Auskunft über Schulen im Ausland, an denen deutschsprachiger Unterricht oder verstärkter Deutschunterricht erteilt wird. Zu jeder Schule werden genaue Angaben gemacht: Anschrift, Schultyp und Unterrichtssprache, Prüfungsbeurteilung, Sprachenfolge, Schuljahresbeginn, Ferien, Schüler, Kinder im Kindergarten, Lehrer und Kindergärtnerinnen.



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-Dulsdorf: Bundesbahn-Bahnhof/Ladestraße · Tel. 650951

Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht

Herausgegeben vom Informationszentrum für Fremdsprachen-
forschung, Marburg

3. Jahrgang 1972. Umfang je Heft: 108-128 Seiten

Jahresabonnement (4 Hefte): DM 40,-, Hueber-Nr. 6739

Einzelheft: DM 10,-

Ab Jahrgang 3/1972 erscheint diese bereits weithin bekannte und für Informations- und Nachschlagezwecke unentbehrlich gewordene Fachbibliographie fortlaufend in unserem Verlag. Der Fremdsprachenlehrer verfügt mit dieser Bibliographie über immer aktuelles Informationsmaterial. In jedem Heft werden ca. 250 Titel erfaßt und durch eine Knapp-textsammlung, ein Schlagwort- und ein Autorenregister ergänzt.

Die Bibliographie sollte in der Lehrerbibliothek jeder Deutschen Schule im Ausland stehen.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/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

Sequenzen Musik Sekundarstufe I

Ein Musikbuch für Zehn- bis Sechzehnjährige

Mit »Sequenzen« legt der Ernst Klett Verlag ein Unterrichtswerk für den Musikunterricht vor, das von einer neuen Konzeption ausgeht. Es versteht sich als Beitrag zum Musik-Curriculum, der den akustischen Bereich unter verschiedenen Aspekten erschließt und Modelle für den Unterricht anbietet.

Das Unterrichtswerk ist in sechs Komplexe gegliedert:

1. Schall:

Musik im Gesamtbereich alles Hörbaren

Musik als Schall

2. Musik und Sprache:

Möglichkeiten ihrer Unterscheidung, Trennung und Verbindung

3. Hören und Verstehen:

Musik als Information

musikalische Kommunikationsprozesse, menschliches Hörverhalten

Bedingungen der Entstehung und Veränderung des Hörverhaltens

4. Schalleigenschaften:

Bestimmung des hörbaren Materials

5. Formverläufe:

Formprinzipien der Musik

6. Hörerfahrung und Gesamterfahrung:

Hörerfahrung in Sinnzusammenhang mit anderen Sinneseindrücken und in ihren Umweltbezügen

Musik und Umwelt

»Sequenzen« wurden erarbeitet von der »Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik« mit den Mitgliedern Rudolf Frisius, Peter Fuchs, Ulrich Günther, Willi Gundlach, Gottfried Küntzel und der Verlagsredaktion Musik unter Mitarbeit zahlreicher Lehrer.

»Sequenzen« besteht aus Materialien für den Schüler, aus einem ausführlichen Lehrerband und aus didaktisch aufbereiteten Tonträgern.

Bitte, fordern Sie die kostenlose »Information 1« an (Klettbuch 08731), die eine ausführliche Darstellung der Konzeption enthält oder das Informationspaket »Sequenzen« zum Preis von 30,- DM.

Es enthält das Schülerbuch, den Lehrerband, Arbeitskarten und Tonbeispiele.



Ernst Klett Verlag • D 7000 Stuttgart 1 • Postfach 809

Wir stellen vor:

Das neue Großwörterbuch Englisch-Deutsch

„Bekommt man ein neues Wörterbuch in die Hand, so versucht man auf jeden Fall erst einmal, den Verfasser aufs Kreuz zu legen, sprich: herauszufinden, was er alles nicht verzeichnet hat. Heinz Messingers „Großwörterbuch Englisch-Deutsch“ widersteht solchen Versuchen ganz ausgezeichnet.“

Dieses Zitat stammt aus der renommierten „Süddeutschen Zeitung“, und der Rezensent schließt seine Kritik mit der Bemerkung, daß man den „Großen Messinger“ mit Vergnügen unter seine Lexika einreicht.

Wir freuen uns selbstverständlich über diese wohlwollende Aufnahme unseres Verlagsneulings und möchten auch Ihnen den „Großen Messinger“ ans Herz legen. Er ist die ideale Arbeitshilfe für jeden, der ein umfassendes englisches Wörterbuch braucht. Mit über 120 000 Stichwörtern in aktueller Auswahl — z. B. aus dem Bereich der Elektronik, Computertechnik und Raumfahrt — geht er umfangmäßig weit über ein Handwörterbuch hinaus.

Vorteilhaft für den Lernenden ist der sozusagen „nahtlose“ Übergang vom „Kleinen“ zum „Großen Messinger“, wie überhaupt unsere Wörterbücher den Schüler von Beginn seiner Studien an stufenweise, seinem jeweiligen Wissensstand entsprechend, weiter fördern.

**Großwörterbuch Englisch-Deutsch von Heinz Messinger,
1104 Seiten, Format 18 x 26 cm, Ganzleinen, DM 58,—**



Langenscheidt

Lehrbuch der Chemie

neu

für die Sekundarstufe 1 (NEUBEARBEITUNG)

Von H. Lüthje und G. Hefele unter Mitarbeit von G. Konopka und K. Freytag
XVI, 320 S., zahlr. farb. Abb., Linson DM 16,80 (5098)

Grundlage und Zentrum jeder Stoffeinheit sind sorgfältig ausgewählte Versuche, deren Ergebnis knapp formuliert wird. Auf der experimentellen Praxis, die den Schüler zu genauer Beobachtung und Auswertung anhält, baut sich die Einsicht in Stoffeigenschaften und chemische Vorgänge auf, aus denen Regeln, Gesetze und Theorien abgeleitet und definiert werden. Modellvorstellungen über Atom- und Molekülbau und chemische Reaktionen werden sehr frühzeitig einbezogen.

Grundzüge der Chemie

neu

Von W. Arndt und E. Halberstadt. VI, 288 S., zahlr. farb. Abb., Linson DM 15,80 (3654)

Lehrerband In Vorbereitung (654)

Erkenntnisse der modernen Chemie so darzustellen, daß sich der Erfahrungsbereich des Schülers schrittweise erweitert und daß ihm ein Einblick in die Denk- und Arbeitsweise der Chemie möglich wird, ist das Ziel dieses Buches.

Einführung in die Chemie

Von H. R. Christen

Einbändige Ausgabe: XXIV, 479 S., 276 zum Teil farb. Abb., Linson DM 21,80 (5397)

1. Teilband: Grundzüge der anorganischen Chemie, Allgemeine Chemie und Metalle. XXIV, 263 S., zahlr. farb. Abb., DM 13,80 (5398)

2. Teilband: Organische Chemie. XXIV, 215 S., zahlr. farb. Abb., DM 11,80 (5399)

Lehrerband: zu 5397 bzw. 5398/99. V, 144 S., zahlr. Abb., perforiert und gelocht DM 9,80 (597)

neu

Ziel des Buches ist moderner Chemieunterricht unter Berücksichtigung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse. Für den Anfangsunterricht ist der induktive Weg unerlässlich. Aber schon frühzeitig wird das Interesse an theoretischer Grundlegung geweckt. Die Auseinandersetzung über Modellvorstellungen beim Atombau und bei chemischen Reaktionen ist deshalb ein zentrales Thema.

Diesterweg *salle*

GRUNDLAGEN DER GERMANISTIK

Eine Handbuchreihe · Herausgegeben von Hugo Moser

Neuauflagen 1971:

- 2 Die deutsche Novelle zwischen Klassik und Romantik**
von Josef Kunz
2., überarbeitete Auflage, 175 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 10,80
ISBN 3 503 00702 4

- 5 Geschichte der deutschen Sprache**
I. Die Entfaltung der deutschen Sprachgestalt in der Vor- und Frühzeit
von Fritz Tschirch
2., überarbeitete Auflage, 194 Seiten, 2 Abb., DIN A 5, kartoniert, DM 11,80
ISBN 3 503 00718 0

Zuvor sind erschienen:

- 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
ISBN 3 503 00371 1
- 3 Stoff- und Motivgeschichte**
von Elisabeth Frenzel
172 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 9,80
ISBN 3 503 00373 8
- 4 Literatur und darstellende Kunst im Mittelalter**
von F. P. Pickering
229 Seiten, 2 Tafeln, DIN A 5, kartoniert, DM 12,80
ISBN 3 503 00374 6
- 6 Formen der „Volksdichtung“**
von Hermann Bausinger
291 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 14,80
ISBN 3 503 00376 2
- 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
ISBN 3 503 00377 0
- 8 Neue deutsche Epik**
von Heinrich Maiworm
186 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 10,80
ISBN 3 503 00378 9
- 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
ISBN 3 503 00379 7
- 10 Die deutsche Novelle im 19. Jahrhundert**
von Josef Kunz
178 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 10,80
ISBN 3 503 00380 0
- 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
ISBN 3 503 00381 9
- In Vorbereitung:
- 12 Deutsche Volkskunde**
von Gerhard Heilfurth, Günter Wiegelmann, Matthias Zender
DIN A 5, kartoniert. — Erscheint 1972
ISBN 3 503 00578 1



ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin · Bielefeld · München

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

19. Jahrgang Heft 7/8 Juli/August 1972

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

IV. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas vom 27. bis 30. März 1972 in Buenos Aires . . .	Dr. Georg Ullmann	Seite 169
Lehrermangel an Deutschen Auslandsschulen? . . .	Herbert Scherer	Seite 178
Die Mutterschule	Peter Moritz	Seite 181
Vor 50 Jahren im brasilianischen Urwald . . .	Hermann Hartmann	Seite 184
Die St. Petri Schule Kopenhagen		Seite 188
Das Ostkolleg der Bundeszentrale für politische Bildung in Köln . .		Seite 190
Wohnungstausch unter Auslandslehrern?		Seite 192
Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland		Seite 193
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 195
Persönliche Nachrichten		Seite 200
Aus aller Welt		Seite 203
Buchbesprechungen		Seite 208
Zeitschriftenschau		Seite 216

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 Versandkosten; 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

IV. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas vom 27. bis 30. März 1972 in Buenos Aires

Von Dr. Georg Ullmann, Quilpué

Es kann nicht Aufgabe einer zusammenfassenden Übersicht sein, den Verlauf einer Tagung in allen Einzelheiten wiederzugeben. Deshalb beschäftigt sich dieser Bericht nur mit den zentralen Themenstellungen sowie mit den wichtigsten Ergebnissen der Arbeitsausschüsse, insoweit beides für unsere Schulen in Lateinamerika in nächster Zukunft von Bedeutung sein wird¹⁾.

Gegenüber den früheren Lateinamerikatagungen, auf denen es im wesentlichen um eine Bestandsaufnahme des Vorhandenen ging, wurde sichtbar, daß die Diskussionen um die Auslandsschulen und diese selbst in Bewegung geraten sind, was wohl am deutlichsten folgendes Zitat aus dem Referat des Leiters der Schulabteilung im Auswärtigen Amt widerspiegelt, in dem es heißt, „daß jede Schule, vor allem aber jede Auslandsschule, mehr zu sein hat als etwa nur eine Art pädagogischer Dienstleistungsbetrieb für eine bestimmte Anzahl von Eltern“.

Noch deutlicher werden die Akzente gesetzt in den Leitsätzen zur deutschen auswärtigen Kulturpolitik. Dazu sagt der Außenminister der Bundesrepublik Deutschland folgendes:

„Die deutschen Auslandsschulen müssen in ihrem Geist mit unserer gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten, ein Zentrum kultureller Begegnung mit dem Partnerland sein und zu einem Abschluß führen, der beim Partner und bei uns anerkannt wird.“ „Die deutsche Sprache soll Träger und nicht Ziel unseres Wirkens im Ausland sein. Wir wollen unsere Sprache dort fördern, wo sie ein geeignetes Kommunikationsmittel ist, Zukunftsaussichten hat und wo ein Interesse daran besteht, aber nicht aus Gründen nationalen Prestiges.“ Die Leitsätze enthalten auch die Forderung, das Instrument Schule und seine Anpassung an eine veränderte Welt zu überprüfen.

In Anlehnung daran standen auf der Tagung zwei Themenkomplexe im Mittelpunkt des Interesses, die man etwa mit folgender Fragestellung umreißen kann:

1. Welchen Platz müßten die Auslandsschulen im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik einnehmen und wie müßten diese Schulen in ihrer Struktur heute aussehen, um diesen Platz einzunehmen?

¹⁾ Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß der Bericht mit wenigen Ausnahmen keine persönliche Stellungnahme darstellt, sondern die grundsätzlichen Gedanken und Tatbestände aus den verschiedenen Referaten (vgl. a. a. O.) — zum großen Teil wörtlich — zusammenfassend wiedergibt. (Der Verfasser)

2. Welche Maßnahmen sind notwendig, um der vielfältigen Kritik zu begegnen, daß die Ergebnisse des deutschen Sprachunterrichts an den Auslandsschulen völlig unzureichend sind? ²⁾

Eine überzeugende Antwort auf die in dem Themenkomplex 1 enthaltene Fragestellung war deshalb so wichtig, weil in der bundesdeutschen Öffentlichkeit immer wieder die unklare Definition der Funktion der Auslandsschule kritisiert wird, ja darüber hinaus mancher bezweifelt, ob eine sinnvolle Einordnung der Auslandsschulen in die gegenwärtige auswärtige Kulturpolitik überhaupt möglich ist.

Namentlich sind es die deutschen Schulen in Lateinamerika, mit denen sich die öffentliche Diskussion in der BRD beschäftigt. Die Gründe dafür liegen einmal in der großen Anzahl der in diesem Raum befindlichen Auslandsschulen (74 größere von Bonn geförderte Schulen und 100 kleinere Siedlerschulen in Paraguay und Brasilien) und zum anderen in der Häufigkeit der kritischen Stimmen, die gerade aus den Ländern Lateinamerikas kommen. Punktualisiert man diese Kritik, ergibt sich folgendes ³⁾:

1. Die Privatschulen seien in erster Linie für die Kinder der sozialen Oberschicht bestimmt und bevorzugten bestimmte fremdsprachliche oder konfessionelle Gruppen,
2. sie würden sich vor allem der Erziehung von Ausländerkindern widmen und die eigenen Kinder zu Ausländern erziehen,
3. im Gegensatz zu den nationalen Schulen würden diese Schulen Schulgeld erheben,
4. in einer Reihe von Fällen würden die nationalen Schulgesetze nicht beachtet,
5. die Schulen würden nicht im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Bestrebungen ihrer Gastländer, die katastrophalen Erziehungsmißstände und überkommene Gesellschaftsstrukturen zu überwinden, unterstützen.

Auch in dem Referat von Herrn Onnen wird deutlich betont, „daß die kulturpolitische Wirksamkeit der meisten Schulen, so wie sie heute noch strukturiert sind, in keinem vertretbaren Verhältnis steht zu den von der Bundesrepublik zur Verfügung gestellten Mitteln, und zwar besonders dadurch,

²⁾ Mit der ersten Fragestellung setzen sich folgende Referate auseinander: Dr. Lederer, Leiter des Schulreferats im AA, „Die Förderung der Deutschen Schulen im Ausland im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik“; E. Onnen, Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, „Strukturprobleme der Deutschen Schulen in Lateinamerika“. Eine Antwort auf die zweite Fragestellung gaben die Referate: H. Klemp, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, „Deutsch als Fremdsprache, Auffassungen — Aufgaben — Möglichkeiten“; Dr. Reimers, Vorsitzender des Auslandsschulausschusses der KMK, „Sprachdiplome für Deutsche Schulen im Ausland“.

³⁾ Aus dem Referat von Dr. Lederer.

daß die privaten Interessen in ihnen vorherrschen,
daß fundamentale pädagogische Prinzipien vernachlässigt werden,
daß ihre geographische Verteilung einseitig ist.“

Wenn man in der deutschen Öffentlichkeit immer wieder eine fehlende kulturpolitische Standortbestimmung der deutschen Auslandsschule bemängelt, so sei hier der Hinweis erlaubt, daß die offiziellen Kulturpolitiker selbst lange Zeit hindurch recht unklare Vorstellungen von einer effektiven auswärtigen Kulturpolitik hatten⁴⁾.

Das drückt m. E. auch das Referat des Leiters der Schulabteilung aus, wenn hier gesagt wird, „daß bei der auswärtigen Kulturpolitik der BRD etwa in den ersten 10 Jahren ihres Bestehens die Selbstdarstellung im Vordergrund“ gestanden habe „und bei diesen Bemühungen in erster Linie auf die bewährten und gesicherten Werte deutscher Kultur“ zurückgegriffen wurde. Heute kann es jedoch nicht mehr um eine Selbstdarstellung „mit Hilfe einer Darstellung der gesicherten Werte unserer Kultur“ gehen. Eine auswärtige Kulturpolitik, die als legitimes Ziel die Darstellung unserer nationalen Ausprägung von Problemen hat, die alle Menschen angehen, und damit der Verständigung zwischen den Völkern und der Sicherung des Friedens dient, kann sich nicht mehr mit dem „herkömmlichen ästhetisch bestimmten Kulturbegriff begnügen. Der Begriff Kultur muß notwendigerweise weitergefaßt sein als bisher. Kultur und Zivilisation müssen eins sein. Der heutige Kulturbegriff steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem dynamischen Prozeß unserer Gesellschaft. Und Kulturaustausch kann in diesem Sinne nicht mehr, darf aber auch nicht weniger sein als ein umfassender, alle Aspekte der Gesellschaft einschließender, geistiger, künstlerischer und menschlicher Austausch zwischen den Völkern.“

Da die deutschen Auslandsschulen nach wie vor ein wichtiges Instrument im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik bleiben werden, müssen sie einen Umwandlungsprozeß durchmachen, der dieser veränderten Situation Rechnung trägt. Zukunft hat, nach Dr. Lederer, lediglich die Schule, die sich, wenn auch in einer spezifischen Form, bewußt als Teil des öffentlichen Schulwesens des jeweiligen Landes begreift.

In dem Referat wird weiter gesagt, daß das Auswärtige Amt künftig die verfügbaren Mittel zielbestimmter als bisher einsetzen wird. Das bedeutet, daß auf dem Gebiet der Schulen mehr Einfluß genommen werden und daß das öffentliche Interesse der BRD wie auch das des Gastlandes mehr als bisher in den Vordergrund gerückt werden soll. Nach offizieller Auffassung stehen folgende Forderungen im öffentlichen Interesse:

1. Die Aufnahme möglichst vieler begabter Kinder,
2. der Abbau der derzeitigen überspitzten Pyramidenstruktur an manchen Schulen durch Verbesserung der Aufstiegschancen mittels differenzierter Unterrichtsprogramme,
3. die soziale Öffnung der Schulen,

⁴⁾ Persönliche Meinung des Verfassers!

4. die stärkere Berücksichtigung der Bedürfnisse des Gastlandes durch Angliederung berufsbezogener, vorwiegend technisch orientierter Lehrgänge,
5. die Verbesserung der Deutschkenntnisse und hiermit im Zusammenhang die bessere Ausbildung der entsandten Lehrer für das Fach „Deutsch als Fremdsprache“,
6. die Verwendung von Ortslehrkräften anstelle von entsandten Lehrern, ihre qualifizierte Aus- und Fortbildung sowie die Anhebung ihrer Vergütungen.

Die Realisierung dieser Forderungen bedeutet notwendige Umstrukturierungen. Mit dem Memorandum Nr. 3 über eine Konzeption von Modelltypen für deutsche Schulen im Ausland hat die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen auf die notwendige Strukturreform der Auslandsschulen schon längst reagiert. In seinem Referat ging Herr Onnen näher darauf ein.

„Wenn deutschsprachige Gruppen im Ausland die kulturelle Verbindung mit Deutschland aufrechterhalten wollen, sind wir verpflichtet, nach Möglichkeit solche Bestrebungen zu unterstützen; zum anderen sind die Schulen geeignet, Klischeevorstellungen zu korrigieren und ein wahres Bild über das Deutschland von heute zu vermitteln, und schließlich sind die Schulen im besonderen Maße als Anlauf- und Förderstellen für Bildungshilfe geeignet.“

Werden hier die Gründe der Förderung genannt, so sind darin gleichzeitig die Zielbestimmungen enthalten, nach denen sich die Struktur der Schulen auszurichten habe. Dazu hat die Zentralstelle im wesentlichen folgende Modelltypen entwickelt ⁵⁾:

1. Die zweisprachige Sekundarschule als Modell II, die Vorrang vor allen anderen haben soll:

Ziel des deutschen Unterrichts ist hier die komplementäre Bildung in deutscher Sprache, angestrebt wird ein bilateral anerkannter Sekundarabschluß; es handelt sich vor allem um fremdsprachige Schüler, die Struktur der Schule wird durch die Sekundarstufe mit zwei vorangehenden sprachlichen Vorbereitungsjahren oder einem vorangehenden 0-Jahr gekennzeichnet.

2. Die Schule mit verstärktem Deutschunterricht als Modell I:

Ziel des deutschen Unterrichts ist hier der Erwerb guter deutscher Sprachkenntnisse (danach richtet sich auch der Grad der Förderung dieser Schulen), wobei das „Deutsche Sprachdiplom“ als Stimulans und Maßstab Bedeutung haben wird. Auch hier handelt es sich im wesentlichen um fremdsprachige Schüler; strukturell gliedert sich dieser Typ in Primar- und Sekundarstufe.

3. Die deutsche Sprachgruppen-Schule als Modell III:

Ziel des deutschen Unterrichts ist bei diesem Typ die Pflege der deutschen Muttersprache innerhalb des landeseigenen Unterrichtssystems, Schüler und Lehrkräfte gehören überwiegend der deutschen Sprachgruppe an, 50 % und mehr

⁵⁾ Die Darstellung gibt nur in groben Umrissen die Modell-Typen wieder.

des Unterrichts werden in deutscher Sprache abgehalten; auch hier gilt das „Deutsche Sprachdiplom“ als Stimulans und Maßstab der Förderung, der Besuch der oberen Klassen richtet sich nach der Begabung der Schüler, dieser Schultyp besitzt Primar- und Sekundarstufe.

Von Land zu Land wird entschieden werden müssen, welche Ziele zu setzen, welche Strukturen anzustreben, welche Förderungsmaßnahmen vorzusehen sind. Die Kombination von Schultypen ist durchaus möglich, jedoch kommt das Modell II den kulturpolitischen Zielvorstellungen am nächsten und wird dementsprechend besonders gefördert. Keinesfalls dürfen sich die Schulen sozial und pädagogisch absondern, sie müssen auch vor allen Dingen den Bedürfnissen des Landes entgegenkommen. In dieser Hinsicht bieten sich verschiedene Kooperationsmodelle an, u. a.:

1. Das Fach Technologie als charakteristisches Fach der Auslandsschulen in der Sekundarstufe,
2. der polytechnische Zug in der Sekundarstufe mit Experimental- oder Sonderstatus,
3. berufsvorbereitende Mittelstufe (Kl. 7—10), insbesondere in Modell I und II, wobei drei Gesichtspunkte ausschlaggebend sind, nämlich der pädagogische (vom Tun zum Denken), der schulpraktische (Auffangen der Überforderten) und der schulpolitische (Berücksichtigung der Bedarfslage der Länder),
4. Kooperationsvorhaben der Auslandsschulen mit der Lehrerbildung und -weiterbildung des Landes, speziell im Musikunterricht, Kunstunterricht, in den Naturwissenschaften, im Sprachunterricht und in der Grundschuldidaktik.

Die Festlegung der Schulen auf bestimmte Akzente wird es in Zukunft erleichtern, mit einem Förderungssystem zu arbeiten, das sich an abgestuften und unterscheidbaren Zielsetzungen orientiert; das gilt für den Umfang der Förderung ebenso wie für die Ausrichtung der Vorbereitung der vermittelten Lehrer, für die Ausbildung einheimischer Lehrer, für die Entwicklung von Lehrmitteln und für eine noch zu leistende Didaktik der Auslandsschulen. Soweit Herr Onnen in seiner Beantwortung der a. a. O. genannten Fragestellung.

Eingangs wurde bereits gesagt, daß sich als zweites Hauptthema der Tagung die Frage nach der Effizienz des Deutschunterrichts an unseren Schulen herauskristallisierte. Mit der Wiedergabe der wichtigsten Überlegungen zu diesem Komplex aus dem Referat von Herrn Klemp soll versucht werden, eine Antwort auf die Fragestellung zu geben. Danach muß für die nichtdeutschsprachigen Schüler an den deutschen Schulen im Ausland der Deutschunterricht nach einer eigenständigen didaktischen Konzeption als Fremdsprachenunterricht erteilt werden. In den Schulen muß die Umstellung von einem muttersprachlich orientierten auf einen fremdsprachen-didaktisch bestimmten Deutschunterricht möglichst schnell und wirksam vorgenommen werden.

Hieraus resultieren folgende Aufgaben:

1. Nur durch einen gründlichen Lernprozeß gelangen die Lehrer von einem fach-naiven Dilettantismus zu fachspezifischem Können und einer veränderten Auffassung ihrer Rolle als Lehrer für das Fach Deutsch als Fremdsprache.

2. Die das Fach Deutsch als Fremdsprache bestimmenden didaktisch-methodischen Prinzipien lassen sich nur aus einer eigenständigen Sicht dieses Faches entwickeln.
3. Die traditionelle Verbindung von Sprachunterricht und Literaturunterricht wird abgelöst durch eine differenzierende Aufschlüsselung der Lernbereiche im Fach Deutsch als Fremdsprache.
4. Die Arbeitsformen und die Arbeitsmittel, die aus der didaktisch eigenständigen Sicht des Faches Deutsch als Fremdsprache neu entwickelt worden sind, erweitern nicht nur das Register des Vorhandenen, sondern fordern auch eine Veränderung des Lehrerverhaltens im Unterricht.
5. Die konsequente Einführung des Faches Deutsch als Fremdsprache führt zu Veränderungen in der Sprachlichkeits- und Organisationsstruktur der Schulen.
6. Eine zielbewußte Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache macht komplementäre Förderungsmaßnahmen im innerschulischen wie im außerschulischen Raum erforderlich.

Aus diesem Aufgabenkatalog ergeben sich notwendige Maßnahmen, um in möglichst kurzer Zeit das Fach Deutsch als Fremdsprache zu realisieren. Nach Klemp lassen sie sich unter folgenden Stichworten zusammenfassen:

1. Die Arbeiten an einem Lehrplan für das Fach Deutsch als Fremdsprache sind angelaufen; durch erste Versuche zeichnen sich grobe Konturen ab.
2. Die Einführung des Sprachdiploms in drei Stufen wird förderliche Auswirkungen haben auf Lehrplanentwicklung, die innere Gestaltung des Unterrichts und auf die Motivierung von Lehrern und Schülern; sie wird auch die Vergleichbarkeit der Leistungen zwischen den einzelnen Schulen ermöglichen.
3. Mit den Unterrichtswerken „Komm bitte“ und „Vorwärts“ liegen erstmals Unterrichtsmittel für die Schulen vor, die den Forderungen einer eigenständigen didaktischen Konzeption entsprechen.
4. Verschiedene organisatorische Maßnahmen sind notwendige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache.
5. Die wichtigste Maßnahme aber dürfte sein, den Lehrkräften durch besondere Veranstaltungen in ihrer Ausbildung bzw. Fortbildung das spezifische Wissen und Können für das Unterrichten im Fach Deutsch als Fremdsprache zu vermitteln.

Aus dem Gesagten geht hervor, welche Bedeutung dem „Deutschen Sprachdiplom“ in Zukunft zukommen wird. Das widerspiegelt auch das Referat von Herrn Dr. Reimers, aus dem besonders der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16. März 1972 genannt werden muß, in dem es u. a. heißt:

1. Die Kultusministerkonferenz beschließt, ein Deutsches Sprachdiplom zu schaffen, das von Schülern im Ausland, insbesondere von Schülern deutscher Schulen im Ausland, in zwei Stufen erworben werden kann. Das Diplom der zweiten Stufe wird als vollgültiger Nachweis der für ein Hochschulstudium in der Bundesrepublik Deutschland erforderlichen Deutschkenntnisse anerkannt.

2. Die verantwortliche Vorbereitung und Leitung der Diplomprüfung wird ein Zentraler Ausschuß übernehmen, über dessen Zusammensetzung die Kultusministerkonferenz zu gegebener Zeit auf Vorschlag des Ausschusses für das Auslandsschulwesen beschließen wird.

Nach vorläufigen Vorstellungen sollen die Prüfungen zum Sprachdiplom der Stufe II, die zunächst Testcharakter haben sollen, bereits Mitte 1973 durchgeführt werden. Wahrscheinlich sind die Prüfungen zunächst auf einen bestimmten Kreis von Schulen zu beschränken (Übergangsphase). Aufgrund der Erfahrungen, die man mit diesen ersten Prüfungen gemacht haben wird, kann das Prüfungsverfahren verbessert werden, der Kreis der teilnehmenden Schulen kann sich erweitern, 1974 könnten dann die Prüfungen zum Sprachdiplom der Stufe I stattfinden.

Bis zu diesem Zeitpunkt werden weitere Ergebnisse der an der Schaffung des Sprachdiploms beteiligten Arbeitsgruppen vorliegen, so daß Unterrichtspraxis, Vorbereitung und Durchführung der Sprachdiplomprüfungen verbessert werden können, bis dieser Prozeß der Entwicklung nach einer Übergangsphase von etwa fünf Jahren abgeschlossen sein wird.

Die mit didaktisch-methodischen Fragen zum Sprachdiplom beauftragte Arbeitsgruppe Chile konnte durch ihren Leiter der Tagung konkrete Arbeitsergebnisse vorlegen:

Es sind folgende:

1. Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Auslandsschulen (veröffentlicht in DdLiA, Heft 2/1972, S. 32 ff.).
2. Die Stoffverteilungspläne vom 7. bis 12. Schuljahr für Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Schulen im Ausland (verschickt an die Schulen durch die ZfA).
3. Die Prüfungsanforderungen zum „Deutschen Sprachdiplom der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder“ (Entwurf).

Hierzu einige Bemerkungen:

Die Zielvorstellungen haben zwar formalen Charakter, können jedoch als Orientierungshilfe und durchaus der systematischen Ausrichtung des Unterrichts und der einheitlichen Vorbereitung auf die Diplomprüfungen an den einzelnen Schulen dienen. Die Lernziele sind als Mindestanforderungen für das Sprachdiplom und als Durchschnittsanforderungen für den Fremdsprachenunterricht anzusehen. Die in den Lernzielen genannten Anforderungen entsprechen den durch die Prüfungsordnung festgelegten Normen. Die Stoffverteilungspläne sollen in Verbindung mit den Lernzielen als Orientierungshilfe für den Umfang und Inhalt des Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache auf den einzelnen Klassenstufen vom 7. bis 12. Schuljahr dienen und damit eine Grundlage für die Prüfungsanforderungen schaffen.

Die Prüfungsanforderungen sind aus der Sicht der Zielvorstellungen und der Stoffverteilungspläne mit Blick auf die Prüfungsordnung zum Sprachdiplom und ihre einzelnen Bestimmungen erarbeitet worden. Der Schwierigkeitsgrad

der Anforderungen gleicht dem des „Kleinen Deutschen Sprachdiploms“ des Goethe-Instituts, ist jedoch der Altersstufe von Schülern der Abschlußklasse der deutschen Schulen im Ausland angemessen. Die Leistungen, die in den einzelnen Prüfungsteilen verlangt werden, orientieren sich an den durchschnittlichen Anforderungen, wie sie in den Lernzielen für das Fach Deutsch als Fremdsprache festgelegt worden sind.

Lernziele, Stoffverteilungspläne und Prüfungsanforderungen zum Sprachdiplom bilden daher ein zusammenhängendes Programm; sie können bei gezielter Anwendung in bestimmtem Umfange der Vereinheitlichung des Unterrichts und der gründlichen Vorbereitung auf die Diplomprüfung dienen.

Mit der Auswertung der Referate für die praktische Arbeit an den Schulen wurden vom Plenum der Tagung verschiedene Arbeitsausschüsse beauftragt. Aus der Fülle der Arbeitsergebnisse und Empfehlungen können hier nur einige genannt werden, die für die weitere Entwicklung der Schulen in naher Zukunft von besonderer Bedeutung sein werden. Die Arbeitsgruppe I „Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung“ erarbeitete u. a. folgende grundsätzliche Empfehlungen:

1. Der Ausbildung und Fortbildung der an Deutschen Auslandsschulen tätigen Lehrer ist in gesteigertem Maße Aufmerksamkeit zu widmen, weil Investitionen auf anderen Gebieten des Auslandsschulwesens nur dann voll zur Wirkung gelangen können.
2. Um Lehrerausbildung und -fortbildung müssen sich die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und neben den bestehenden Lehrerseminaren alle Auslandsschulen bemühen.
3. Der Wichtigkeit der Aufgabe entsprechend sollten künftig mehr Mittel für die Lehrerbildung zur Verfügung stehen.
4. Insbesondere wird gebeten, daß in der ZfA ein geeignetes Referat für alle Fragen der Aus- und Fortbildung der Lehrer an Deutschen Auslandsschulen eingerichtet und personell ausreichend besetzt wird.
5. Grundsätzlich ist zu fordern, daß künftig alle Ortskräfte, die an den Deutschen Schulen tätig sein wollen, ein in ihrem Lande gültiges Lehrerdiplom erwerben.

Eine zweite Arbeitsgruppe befaßte sich im wesentlichen mit Maßnahmen, um das Lehr- und Lernsystem an den Schulen zu verbessern, und entwickelte Vorschläge, die sich auf die praktische Durchführung der Sprachdiplomprüfungen während der Übergangsphase beziehen.

Die Empfehlungen der Arbeitsgruppe 3 widerspiegeln im ganzen die Zustimmung der Schulträger zu den Zielen der Kulturpolitik der BRD und ihren Auswirkungen sowie zu den damit notwendig verbundenen Maßnahmen und Umstellungen im Bereich der deutschen Auslandsschule.

Die vierte Arbeitsgruppe befaßte sich vor allem mit geeigneten Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache und empfiehlt den Schulen die Mitarbeit an der Erstellung von Unterrichtsmaterialien

für den fremdsprachigen Deutschunterricht sowie die Veröffentlichung von Erfahrungen mit speziellen Unterrichtswerken.

Die fünfte Arbeitsgruppe, die sich mit Fragen der sozialen Öffnung der Schulen beschäftigte, nahm im wesentlichen Bezug auf die finanziellen Voraussetzungen einer derartigen sozialen Umschichtung.

Die Arbeit der Gruppe VI, die sich mit Strukturfragen zu befassen hatte, wird in ihrem Ergebnis am deutlichsten in einer grundsätzlichen Entschließung sichtbar, in der ausgedrückt wird, daß die Schulen sich den neuen Aufgaben stellen wollen. Es wird daher vorgeschlagen:

1. den deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika, möglichst bald die Ergebnisse der Tagung mit allen Beteiligten zu diskutieren, den bisherigen Schulaufbau kritisch zu überprüfen, auf der Grundlage der von der Zentralstelle erarbeiteten Modelle und in Übereinstimmung mit den Gegebenheiten des Gastlandes dort, wo es erforderlich ist, neue Zielvorstellungen zu entwickeln, der Lösung des Problems einer begabungsorientierten Aufnahme dabei besondere Bedeutung zuzumessen und sich dort, wo es sinnvoll und ratsam erscheint, in bezug auf die zu treffenden Maßnahmen mit allen deutschen Auslandsschulen eines Landes oder einer Region untereinander abzustimmen,
2. dem Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland, die Schulen bei der Planung und Verwirklichung von Strukturveränderungen wirksam zu unterstützen, auch gegenüber den Behörden des Gastlandes, die notwendige Koordination der zuständigen innerdeutschen Behörden herbeizuführen, sofern strukturverändernde Maßnahmen — etwa bei Aufgaben der Bildungshilfe — in verschiedene Zuständigkeitsbereiche fallen,
3. der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die von den einzelnen Schulen eingereichten Vorschläge daraufhin zu prüfen, ob sie mit den geltenden Förderungsgrundsätzen übereinstimmen und gemeinsam mit den Auslandsschulen die zu treffenden Maßnahmen festzulegen und ihre Durchführung zu unterstützen.

Die zusammenfassende Übersicht über die IV. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas möchte ich schließen mit zwei Zitaten aus den Referaten der Vertreter der Zentralstelle:

„Die klare Zielsetzung, die Eingliederung in das öffentliche Schulwesen und die Anpassung an die wirklichen Bedürfnisse des Landes müssen Form und Inhalt unserer Schulen entscheidend bestimmen... Nur auf diese Weise wird in Zukunft die Frage, warum die BRD eigentlich Auslandsschulen fördern, zu beantworten sein: nicht wie bisher in Formulierungen, die sehr allgemein sein mußten, sondern mit präziser Unterscheidung abgestufter Zielsetzung und darauf abgestimmter Unterstützungsmaßnahmen.“ — „Die spezielle didaktische Problematik des Faches Deutsch als Fremdsprache, die zentraler Teil der Gesamtproblematik der deutschen Auslandsschulen ist, hat auch eine kulturpolitische Dimension, insofern durch die Umstellung der politisch akzentuierte Vorwurf von der kulturellen Dominanz des Deutschen entkräftet und die tatsächliche Gleichwertigkeit beider Sprachen und Kulturen in der didaktischen Struktur der Schulen einsichtig und nach außen deutlich gemacht wird.“

Lehrermangel an deutschen Auslandsschulen?

Von Herbert Scherer / Guayaquil

Ständig steht die deutsche Auslandsschule vor dem Problem, geeignete Lehrkräfte für den Unterricht zu bekommen. Geeignet sind Lehrkräfte, die die Spitzenstellung der deutschen Schule am Ort garantieren sollen. Die Anforderung zusätzlicher deutscher Lehrer in Köln muß auf Widerstand stoßen, weil in Deutschland selbst Lehrermangel besteht und weil die Erhöhung des Personaletats infolge laufender Verbesserungen für die schon eingesetzten Lehrer aufgezehrt wird. Gegen eine Vergrößerung des Stammes an vermittelten deutschen Lehrkräften gibt es obendrein genügend Einwände von der Auslandsschule selbst. Solche sind etwa:

- Solange die Ortskraftbesoldung nicht befriedigend gelöst ist, werden die sozialen Spannungen zwischen vermittelten und Ortskräften mit der Zunahme der vermittelten deutschen Lehrkräfte nur wachsen. Dies gilt vor allem dort, wo der deutsche Lehrer nicht wenigstens mit einem geringen Mehr an Einsatz das beträchtliche Mehr an Gehalt rechtfertigt.
- Bei der kurzen Vertragsdauer fällt die relativ lange Zeit der Einarbeitung schwer ins Gewicht.
- Die Vorbereitung der vermittelten Lehrkräfte ist nach wie vor unzulänglich. Für den Unterricht mag es gut sein, daß der Lehrer nur Deutsch spricht. Die Nichtbeherrschung der Landessprache dürfte aber der wichtigste Hinderungsgrund für ein besseres Verhältnis zwischen vermittelten und Ortskräften sein. Störend wirkt oft auch die mangelhafte Vorbereitung auf die gesellschaftspolitischen Gegebenheiten der Gastländer.

Eine auf die Zukunft gerichtete sinnvolle Schulpolitik sollte deshalb davon ausgehen, daß die Zahl der vermittelten Lehrer nur bei besonderen Versuchen zu vergrößern sei und daß nach Wegen gesucht werden sollte, um geeignete deutschsprachige Lehrer am Ort zu gewinnen. Dies würde auch Nationalisierungstendenzen entgegenwirken oder bei einer eventuellen Nationalisierung die pädagogische Arbeit der Schule nicht in den Grundfesten erschüttern.

Zunächst einmal geht es um die Lehrer, die schon an der Schule unterrichten und für die wir eine Fürsorgepflicht über den finanziellen Bereich hinaus haben. Uns allen sind Floskeln geläufig, daß der einheimische Lehrer nicht so unterrichte wie der deutsche. Wenn dem so ist, dann erwächst uns die Aufgabe, dem einheimischen Lehrer erst einmal vorzuführen, wie unterrichtet werden sollte. Dabei darf niemand erwarten, daß die Umstellung vom Vortrags- zum Arbeitsunterricht etwa innerhalb eines Jahres zu bewerkstelligen sei. Man prüfe einmal, wieviele Lehrer heute in Deutschland in der Lage sind, sich im Mathematikunterricht rasch auf die sogenannte „neue Mathematik“ umzustellen. So muß auch die Arbeit am einheimischen Magisterium auf Jahre hinaus angelegt sein, sie muß frei sein von Ungeduld und Resignation. Einzelne Schulen gehen bereits den Weg, Seminare für die Ortskräfte durchzuführen. An den meisten Schulen sind freilich die wenigen vermittelten deutschen Lehrer unterrichtlich

oder schulorganisatorisch schon so beansprucht, daß sie kaum darüber hinaus einzusetzen sind. Es dürfte aber wohl an jeder Schule möglich sein, wenigstens ein kleines Seminar zur Weiterbildung der nationalen Lehrkräfte durchzuführen. Wichtig ist, daß bei diesem Seminar auch dem guten einheimischen Lehrer die Chance gegeben wird, als Seminarlehrer mitzuwirken, um zu verhindern, daß sich jenes Verhältnis herausbildet, das den Deutschen als Instruktor und den Einheimischen in der Lernfunktion zeigt. Gerade in den sogenannten Entwicklungsländern kann das Inferioritätsgefühl sehr leicht in einen verstärkten Nationalismus umschlagen, der uns die Arbeit immer schwerer macht.

Weitaus zukunftssträchtiger dürfte es sein, junge Menschen ganz neu zum Lehrberuf hinzuführen. Viele Schulen machen schon davon Gebrauch, Abiturientinnen ihrer Schule zunächst als Helferinnen im Kindergarten einzusetzen. Auch hier ist die entscheidende Frage, ob genügend Betreuungspersonal vorhanden ist. Der Nutzen, Lücken zu füllen, überwiegt aber immer noch den Aufwand, den die Unterweisung erfordert, und darüber hinaus bleibt die Genußnutzung, die eine oder andere Kraft endgültig für die Kindergartenarbeit gewonnen zu haben. Im allgemeinen gibt es immer willige Mädchen, die nach dem Abitur gerne mit der Schule verbunden bleiben und sich ein Taschengeld verdienen wollen. Leider ist es für viele nur ein Durchgangsstadium, weil die Tätigkeit im Kindergarten keine privilegierte Arbeit darstellt.

Ebenso sollten an unseren Schulen Abiturienten dafür gewonnen werden, daß sie sich durch das Studium eines Mangelfachs auf den Lehrberuf vorbereiten. Günstige Möglichkeiten bieten sich z. B. für gute Sportler durch einen Einjahreslehrgang an der Deutschen Turnschule in Frankfurt. Es erscheint heute nötig, für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu werben. Unsere Schüler bringen einmal eine gute Vorbildung mit, ferner eine relative Beherrschung der deutschen Sprache. Noch wichtiger erscheint mir, daß unsere ehemaligen Schüler eine andere Mentalität besitzen als die vorhergegangene Generation. Ihnen sollten gezielt Stipendien gegeben werden, die sich schon nach zweijährigem Berufseinsatz gegenüber dem, was eine vermittelte Lehrkraft kostet, auszahlen würden. Selbstverständlich müssen Anreize geschaffen werden, die nicht nur im Finanziellen liegen. Die Bereitschaft, Lehrer zu werden, wird um so größer sein, je besser die Stellung war, die der erwachsene Schüler in seiner Schule eingenommen hat. Wo der Schüler eben nur Schüler war, wird die Bereitschaft gering sein, in gedachte Abhängigkeiten zurückzukehren. Die Deutsche Schule Guayaquil, die 1969 ihren ersten Abiturienten entlassen hat, setzt heute schon aus der geringen Zahl ihrer Schulabgänger drei als Vollkräfte im Kindergarten und einen als Turnlehrer in Volks- und Oberschule ein. Wir versuchen nunmehr auf derselben Basis langfristig die Stellenprobleme im naturwissenschaftlichen Unterricht zu lösen.

Dies enthebt uns noch nicht augenblicklicher Schwierigkeiten, die bei unserer reichhaltigen Differenzierung und unserem großen Angebot entstehen. Wir sind nicht der Auffassung, man könne beim Fehlen einer vollausgebildeten Lehrkraft Unterrichtsstunden streichen und sich auf ein Mindestangebot beschränken, wie dies heute vielfach in Deutschland auf Kosten unserer Kinder geschieht. Wir glauben, daß die Schule heute nicht nur das Risiko eines Über-

maßes an neuen Versuchen bieten darf, sondern daß vor einer Unterbeschäftigung unserer Kinder das Risiko übernommen werden muß, auch weniger perfektionierten Unterricht erteilen zu lassen. Niemand findet ein Arges dabei, wenn sein Kind in der Freizeit unbeaufsichtigt mit Größeren oder Kleineren spielt. Keine Mutter lehnt es ab, die kleineren Geschwister von den größeren betreuen zu lassen. In Jugendbünden und Gruppen erkennt man den Wert der Erziehung der Jugend durch die Jugend an. Man wird aber sofort aufschreien, wenn in der Schule ein Unterrichtsablauf ohne Lehrpersonal gemeldet würde. Von solchen Vorstellungen müssen wir uns frei machen, wenn wir auch in Zukunft in unseren Schulen viel anbieten wollen. Ich trete nachdrücklich für den bedingten Einsatz von Oberstufenschülern als Lehrpersonen ein. Für die lernenden Kinder ist es besser als nichts. Der Lehrerschüler aber hat die Genugtuung, anderen zu helfen, er übernimmt Verantwortung in der Schule und kann sich prüfen, ob er für den Lehrberuf geeignet ist, eine Prüfung, die auch für die Schule wichtig sein wird. Nicht übersehen werden darf, daß der Schüler erzieherischer wirken kann als der Lehrer, weil er zum Kameraden ein anderes Verhältnis hat.

Die Deutsche Schule Guayaquil hat im abgelaufenen Jahr regelrechte Nachführkurse in Mathematik von Schülern abhalten lassen. Wir werden im neuen Schuljahr dazu übergehen, auch freie Sportgemeinschaften von Schülern leiten zu lassen. Darüber hinaus werden wir Oberstufenschüler im Zeichen-, Sport-, Musik- und Schreibunterricht unserer *Escuela anexa*, die wir für arme Kinder gegründet haben, voll einsetzen. Die Schüler widmen sich gerne solchen Aufgaben, weil ihnen dadurch innerhalb der Schule eine ganz andere Position zugewiesen wird. Ein solches Wagnis setzt allerdings voraus, daß mit Schülerparlament, Schülerzeitung und Teilnahme der Schülervertretung an den Lehrerratsitzungen die soziale Integration der Schülerschaft in die Schule bereits vorbereitet ist.

Dies alles wird noch von der Schule organisiert. Ich könnte mir vorstellen, daß wir im Sinne von Ivan Illichs Utopie von der „Entschulung der Gesellschaft“ (Kösel Verlag 1972) noch einen Schritt weitergehen könnten. In einer „Börse der Fertigkeiten“ könnten wir Schüler und Ex-Schüler ihre Kenntnisse anbieten lassen. Das sähe etwa so aus, daß ein Schüler oder Ex-Schüler, der sich sehr für Biologie interessiert, der selbst Pflanzen sammelt und Tiere sezziert, zu einem praktischen biologischen Arbeitskreis einlädt. Bei dem von einheimischen Lehrern vorwiegend theoretisch bestrittenen Unterricht wäre dies eine willkommene Ergänzung. Die Schule stellt nur die Räume zur Verfügung, der Kontakt zwischen Angebot von Fertigkeit und individuellen Bildungsanliegen erfolgt völlig frei. Das Risiko ist dabei nicht größer als in einer freien Spielgemeinschaft von Jugendlichen oder in einer Unterrichtsveranstaltung unter einem schlechten Lehrer.

Wichtig ist, daß wir einmal Abstand gewinnen von jener Vorstellung, daß nur mit unseren perfektionistischen deutschen Methoden eine Unterrichtsgestaltung möglich sei. Wenn wir heute die deutsche Bildungslandschaft betrachten, in der zwar immer Neues geschaffen wird, aber kaum mehr etwas ausreifen darf, geschweige denn mit Ruhe an unsere Kinder herangetragen wird, wenn

bei immer größeren öffentlichen Gemeinschaftsaufgaben jede die Zu- und Einordnung fördernde Erziehung zerstört wird, dann müssen wir uns überhaupt fragen, wie weit wir in der Dritten Welt noch als Lehrmeister auftreten können. Vielleicht sind wir besser beraten, wenn wir mit wenigen guten Führungskräften, die nicht von deutschen Bildungsideologien und von deutschen Systemen, sondern von den Notwendigkeiten der Gastländer ausgehen, eine junge Lehrerschaft im Lande heranbilden.

Die Mutterschule

Briefe für deutsche Mütter im Ausland zum Selbstunterricht ihrer Kinder

Von Peter Moritz, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Köln

An dieser Stelle soll in loser Folge über „Lehr- und Lernmittel zum Selbstunterricht“ berichtet werden. Am Anfang stand ein Bericht über einen neuen Vorschul-Heimkurs „Spielend lernen“ (Heft 1/72, Seite 5 ff.). Ein zweiter Bericht befaßte sich mit „Trainingsmappen für Vorschulkinder“ (Heft 4/72, Seite 92 ff.). Verwiesen wird auch auf den Bericht von Werner Brosch, Welches Schülerbuch für „Neue Mathematik“ im 1. Schuljahr? (Heft 5/72, Seite 166 ff.).

Das Projekt, deutschen Kindern im Ausland durch Fernunterricht den Stoff der deutschen Grundschule zu vermitteln, geht auf eine Anregung des Außenamtes der Evangelischen Kirche zurück. Mit Unterstützung des Auswärtigen Amtes erarbeitete daraufhin eine Arbeitsgemeinschaft erfahrener Pädagogen im Auftrag des Auslandsschulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister seit 1959 Unterrichtsbriefe, die inzwischen weltweit als „Mutterschule“ bekannt geworden sind.

Als die Deutsche Welle damals die „Mutterschule“ in einer Sendung nach Übersee zum erstenmal vorstellte, erreichten den Sender auf Anhieb 400 Anfragen aus allen Teilen der Welt, besonders aus Südafrika und Lateinamerika. Seitdem haben weitere Hunderttausende von Deutschen aus BRD und DDR ihre Heimat verlassen und sich in Nordamerika, in Afrika, in Australien niedergelassen. (Allein im Bereich San Franzisko/USA sind in den Jahren seit 1945 mehr als 400 000 Deutsche zugezogen!)

Viele von ihnen sind nur vorübergehend im Ausland tätig. Sie kehren nach Erledigung ihres Expertenauftrags mit ihren Familien wieder nach Deutschland zurück. Andere sind „echte“ Auswanderer, die sich in ihrem Gastland für immer niederlassen, ihren Kindern jedoch eine deutsche Erziehung zu geben wünschen. Die Erziehungsprobleme sind immer die gleichen:

- Wie sollen unsere Kinder im Ausland Deutsch lernen?
- Wie sollen sie den Anschluß an das Bildungsniveau der innerdeutschen Schulen halten?
- Wie sollen sie draußen überhaupt Lesen, Schreiben und Rechnen lernen?

„Jedes Kind will lernen! Erschrecken Sie nicht, wenn Sie nun die Lehrerin ihres Kindes werden sollen, und sagen Sie schon mal gar nicht, daß Sie das nicht können! Eine Mutter kann alles!“ So steht es im ersten Heft der „Mutterschule“, Briefe für deutsche Mütter zum Selbstunterricht ihrer Kinder (Max Hueber Verlag, 8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30). Verfügbar sind bisher die Unterrichtsbriefe für das 1., 2. und 3. Schuljahr. Die Themen der einzelnen Hefte lauten:

1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr
1. Die Familie	1. Die Nachbarn	1. Unser Haus
2. Unsere Wohnung	2. Die Straße	2. Unser Garten
3. Erwachen und Aufstehen	3. Wir kaufen ein	3. Rings um unser Haus
4. Das Frühstück	4. Die Arbeit des Vaters	4. Auf der Farm
5. Das Spiel	5. Wir haben Besuch	5. Im Dorf
6. Das Mittagessen	6. Das Wetter	6. Auf dem Markt
7. Allerlei Tiere	7. Der Arzt kommt	7. In der Stadt
8. Die Umgebung des Hauses	8. Wir schreiben Briefe	8. Rings um den Wohnort
9. Hilfe für die Mutter	9. Der Feiertag	9. Am Fluß
10. Ich gehe schlafen	10. Wir verreisen	10. Im Gebirge

Die Verfasser wollen mit dieser Themenwahl anzeigen, daß der Unterricht der „Mutterschule“ von der unmittelbaren Umgebung des Kindes ausgehen sollte. Diese Forderung wird verständlich, wenn man bedenkt, daß die zu betreuenden Kinder unter den unterschiedlichsten Bedingungen leben und lernen müssen. „Auf die Mutterschule haben wir schon lange gewartet“, schrieb vor 12 Jahren aus den USA eine Mutter an die Deutsche Welle, „unsere große Sorge ist jetzt endlich behoben. Nun gehen unsere Kinder bei uns selbst in die Schule.“ „So vieles war für mich eine Auffrischung meiner Schulkenntnisse“, erinnert sich eine andere Mutter, die mit Mann (einem Agrarfachmann) und zwei Töchtern lange Jahre in Niger/Westafrica lebte, „eine ganze Menge habe ich dazugelernt.“ Aus Brasilien kam die Mitteilung: „Ich möchte Ihnen sagen, daß die Zusammenstellung der Lehrbriefe ganz ausgezeichnet ist. Ich selbst habe leider keine Zeit dazu, meinen kleineren Kindern Unterricht zu erteilen; aber das macht ebenso gut meine ältere Tochter. Ihre Lehrbriefe haben sie ganz begeistert. Meine Kinder gingen und gehen noch alle in die hiesigen Schulen, in denen der Unterricht in der Landessprache gegeben wird.“

Neben dem reinen Deutschunterricht wird in der „Mutterschule“ aber auch dem Rechnen und der musischen Erziehung Platz eingeräumt. Jedes Heft ist mit lustigen Kinderzeichnungen ausgestattet. Das ist nicht nur eine Äußerlichkeit; der Unterricht wird vielmehr ganzheitlich verstanden. Neben den grundlegenden Kulturtechniken (Lesen, Rechnen und Schreiben) sollen die Kinder sich auch durch Malen und Zeichnen ausdrücken lernen. Auch der Musikunterricht kommt nicht zu kurz. Er beginnt mit rhythmischen Übungen, einer auch den Fünf- und Sechsjährigen verständlichen Einführung in Takt, Noten, Pausen

und Melodie. Die leicht faßlichen theoretischen Anleitungen ermöglichen es auch einer Mutter, die keinerlei pädagogische Vorbildung hat, in die Welt des Wortes und der Zahl, in den Geist der Sprache und der Musik einzudringen und ihr Kind an diesem Verständnis teilhaben zu lassen.

Für das 4. Schuljahr sind folgende Themen geplant:

1. Reise in die Welt. 2. Unsere Erde. 3. Reise durch deutsches Land. 4. Am Meer. 5. In der Tiefebene. 6. Berglandschaften. 7. Landwirtschaft. 8. Industrie. 9. Handel und Gewerbe. 10. Deutsche Heimat. Für Kinder, die dem Grundschulalter bereits entwachsen sind, wird der Selbstunterricht auch weiterhin das beste Bildungsmittel bleiben. Hier können den Eltern deutsche Lehrpläne und Lehrbücher am besten weiterhelfen. In einem GAWI-Rundbrief hat Dr. Roche jedoch 1969 schon auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht, die sich für den pädagogischen Laien bei der Unterrichtung oder der Anleitung zum Selbststudium des Unterrichtsstoffes der über dem Grundschulniveau liegenden Ebene einstellen. Er meint mit Recht: „Hier werden erhebliche Anforderungen an die Vorbereitung des Unterrichts, an die Ausdauer und Energie des Mentors und des Schülers gestellt. Der bessere Weg (für die weiterführende Erziehung und Bildung) scheint deshalb die Einschaltung eines Fernlehrinstituts zu sein, das den erforderlichen Unterrichtsstoff in der für das Selbststudium erforderlichen Aufbereitung mit den nötigen Anweisungen versehen zur Verfügung stellt.“

Der Preis der Mutterschul-Briefe beträgt bei Einzelbezug DM 2,—, bei Abonnementbezug DM 1,80 (für ein Schuljahr 10 Hefte = DM 18,—) zuzüglich Porto und Versandkosten. Es ist bemerkenswert, daß sich der Preis für die „Mutterschule“ in den 12 Jahren ihres Bestehens nicht verändert hat.

Allerdings blieb auch der Inhalt der Briefe unverändert; sie haben sich der rasanten Entwicklung im pädagogischen Bereich gerade in den letzten 10 Jahren nicht angepaßt. Das gilt für den Vorschulbereich ebenso wie für die neue Mathematik, und es gilt für den Sektor Deutsch als Fremdsprache. Wie wichtig gerade dieses Gebiet für deutsche Kinder im Ausland ist, geht aus einer Sendung der „Deutschen Radiostunde“ in Brasilien 1965 hervor: „Wir entfremden uns unseren Kindern in ganz erschreckender Weise, wenn wir uns nicht einmal mehr in der Muttersprache unterhalten können. Diese Fälle gibt es mehr, als man ahnt. Die Kinder plaudern unter sich am liebsten in der brasilianischen Sprache, die sie gelernt haben im Umgang mit Gleichaltrigen. Die Eltern können kaum dem rasenden Redefluß folgen, und die Kinder hören schon gar nicht hin, wenn die Mutter etwas in deutschen Worten erklären will...“ Der Verlag wäre gut beraten, wenn er sich bald und nachdrücklich um die noch fehlenden Briefe für das 4. Schuljahr und um eine permanente Angleichung der Hefte an die modernen pädagogischen Erfordernisse bemühen würde.

Vor 50 Jahren im brasilianischen Urwald

Von Hermann Hartmann, Brackwede

Als Deutschland nach dem 1. Weltkrieg die Reichslande Elsaß-Lothringen und die preußischen Provinzen Posen und Westpreußen abtreten mußte, ergoß sich ein Strom von Beamten aus diesen Gebieten ins Reich. Vor allem waren es Lehrer, die hereinströmten und untergebracht werden mußten oder auf Wartegeld gesetzt wurden. Wir jungen Lehrer, die wir in jenen Jahren von den Seminaren abgingen, hatten auf Anstellung zu warten und bezogen kein Wartegeld. Mein Jahrgang, im März 1921 fertig geworden, konnte erst nach 5—6 Jahren mit Einstellung rechnen.

In dieser Notlage nahm ich vor nunmehr 50 Jahren den Weg in den Auslandsschuldienst. Ich hatte eine vage Kenntnis von der Existenz deutscher Siedlungen und Gemeinden in Brasilien, die eigene Kirchen und Schulen unterhielten. Dort wollte ich ein Unterkommen suchen. Ich teilte meinen Entschluß der Regierung in Minden mit und bat um Genehmigung, mir im Ausland vorübergehend eine Stelle suchen zu dürfen. Die Regierung gab ihre Einwilligung und stellte in Aussicht, nach meiner Rückkehr mein Gesuch um Einstellung in den preußischen Schuldienst in wohlwollende Erwägung zu ziehen. Dieses Gesuch stellte ich aber erst 13 Jahre später. In der Zwischenzeit bewegte ich mich in absoluter persönlicher und beruflicher Freiheit im deutschen Schuldienst in Brasilien.

Viel schwieriger als beurlaubt zu werden war es, einen Schiffsplatz nach Südamerika zu bekommen — und ihn zu bezahlen. Im Sommer 1921 fuhr nur ein einziges deutsches Schiff zum La Plata. Es war ein Frachtdampfer, der einige hundert Passagiere im Zwischendeck unterbringen konnte. Die Überfahrt kostete 5000 Mark. Dieser hohe Preis erklärt sich dadurch, daß das Angebot in Schiffspassagen klein und die Nachfrage groß war. Als Seminarist hatte ich ein Kostgeld von 150 Mark im Monat gezahlt. Mit 5000 Mark hätte ich fast drei Jahre leben können. Das erste, was ich in Brasilien anzuschaffen hatte, war ein Pferd. Es kostete 100 Mark. Für 5000 Mark hätte ich mir 50 Pferde kaufen können.

Es gab in Brasilien damals viel mehr deutsche Schulen, als ich angenommen hatte. 1924 wurde im Jahrhundertbuch der deutschen Einwanderung ihre Zahl mit 850 angegeben. Obwohl Brasilien am Kriege gegen Deutschland teilgenommen hatte, waren nur die Schulen in den Städten geschlossen worden. Die Siedlungsschulen blieben unbehelligt. 1921 waren aber auch die deutschen Schulen in den Städten wieder in Betrieb. An ihnen waren reichsdeutsche Lehrer tätig, die aus irgendwelchen Gründen den Weg nach Brasilien genommen hatten. Die Kolonieschulen dagegen deckten ihren Lehrerbedarf fast ausschließlich aus eigenen Reihen: ein begabter Kolonistensohn, ein körperlich Behinderter oder wer sonst für diesen Posten geeignet war, konnte hier leicht Lehrer werden. Ich war in Porto Alegre, der Hauptstadt des brasilianischen Bundesstaates Rio Grande do Sul, angekommen und wandte mich an den dortigen deutschen Pfarrer.

Durch seine Vermittlung bot mir der Präses der Riograndenser Synode eine Lehrerstelle an zwei Urwaldschulen an: in der Hartzpikade und in Nova Palmeira. In der Hartzpikade hätte ich zu wohnen, und nach Nova Palmeira müßte ich nachmittags reiten. Aus beiden Schulen zusammen würde ich ein Monatseinkommen von ungefähr 50 Mark haben. Da ich mich in einer Notlage befand, sagte ich zu.

In Brasilien trugen neue Siedlungen vielfach den Namen des Kolonisten, der als erster hier eine *picada*, d. h. einen Einschnitt oder eine Schneise in den Wald schlug. Die Hartzpicada war zu meiner Zeit schon aus der ursprünglichen *picada* zu einer geräumigen Siedlung geworden mit weit verstreuten Gehöften, die durch Schlagen und Abbrennen des Waldes immer noch erweitert wurde. Sie hatte ein Zentrum mit einer Kirche, die gleichzeitig auch als Schule diente. Der Pfarrer kam einmal im Monat aus einem drei Reitstunden entfernt liegenden Ort. Mein Unterkommen hatte ich in einem Holzhaus gefunden, das bis dahin als Schuppen für Mais und Maniokwurzeln gedient hatte. Ich mußte nicht nur den Dienst in zwei Schulen versehen, sondern war auch Kantor in der Hartzpikade und Vorsänger in Nova Palmeira.

Mein Dienst begann an einem Sonntag in der Hartzpikade. Der Pastor verkündete vom Altar, daß ein neuer Lehrer eingetroffen sei und der Unterricht morgen beginne. Das Schulgeld betrage eine Mark pro Kind. Damit war ich eingeführt. In der Kirche fand ich ein Harmonium vor, das Baßpedale hatte, die bis dahin aber noch nie benutzt worden waren. Ich befreite sie aus ihrer Verkleidung und trat kräftig hinein. Beim Präludieren der Choräle legte ich Solobaßpartien ein. Die Kolonisten sahen und hörten das mit Staunen und meinten hinterher, ich hätte eine „arg scheene Musik“ gemacht. Für mich war dieser Gottesdienst das erste Bekanntwerden mit der Naturverbundenheit der Landleute: Mitten in der Predigt flog ein Huhn auf die Fensterbank und gackerte laut in die Kirche hinein. Es wollte hier sein gewohntes Ei legen. Man vertrieb es, aber es kam hartnäckig immer wieder, bis es in hohem Bogen hereinflog und in einer Ecke verschwand. Um den Altar herum lagen große Kolonistenhunde, die auf dem Backsteinboden der Kirche Kühlung suchten und sich zunächst noch als durchaus friedliche Kirchgänger erwiesen. Da kam der Schlachter an der Kirche vorbeigeritten, gefolgt von seinen Hunden, und nun erhob sich lautes Gebell um den Altar herum. Der Pastor hielt inne in seiner Predigt, die Kolonisten brachten lautstark die Hunde zur Ruhe und wiesen sie hinaus. Ich habe in Brasilien viele Gottesdienste dieser Art erlebt, doch dieser erste bleibt mir unvergesslich.

Den Leuten in Nova Palmeira blieb es vorenthalten, meine Künste auf dem Baßpedal zu bewundern, denn die Kirche dort hatte kein Harmonium. So mußte es bei meinem Vorsingen bleiben, und es war ein Glück, daß ich in der Lage war, vom Blatt zu singen. So konnte ich jeden Choral mit lauter Stimme anheben. Da den Kolonisten aber kaum ein Choral bekannt war und sie sich auch genierten, ihre rauen Urwaldstimmen ertönen zu lassen, war ich nicht nur Vorsänger, sondern auch Alleinsänger.

Ich hatte auch bei Beerdigungen vorzusingen bzw. solo zu singen und bekam dafür die Gage von einer Mark. Es spielte keine Rolle, wieviel Zeit das

Ganze brauchte. Mit dem Hinreiten zum Trauerhaus, dem Verweilen dort und dem Heimritt im Trauergefolge hinter schwerfälligem Ochsengespann auf holprigen Wegen verging oft ein halber Tag. Die Kolonisten waren äußerst konsequent bei der Einhaltung der Tarife. Andererseits war aber auch niemand so taktlos, mir ein Trinkgeld anzubieten.

Zu Heiligabend veranstaltete ich eine Weihnachtsfeier der Schule und lud die ganze Gemeinde dazu ein. Ich hatte eine brechend volle Kirche und hielt auch eine Ansprache. Wieder staunten die braven Hartzpikader. Ich hätte solch eine „scheene Predigt“ gehalten, sagten sie; ich hätte gesprochen wie ein richtiger Pastor. Die Kunde von dieser Weihnachtsfeier ging von Mund zu Mund und drang weit in die Nachbargemeinden hinein. Kamen da doch eines Abends aus einer entfernt liegenden Pikade mit feierlichen Gesichtern drei Kolonisten angeritten und eröffneten mir, daß ihnen der Pfarrer weggegangen sei, weil sie ihm zu wenig Lohn gegeben hätten. Sie wollten aber jetzt den Pfarrerlohn erhöhen und fragten mich, ob ich nicht bei ihnen Pfarrer werden wolle, da ich doch predigen könne. Es war nicht leicht, diesen guten Leuten verständlich zu machen, warum ich einen solchen Posten nicht annehmen dürfe. Sichtlich enttäuscht ritten sie wieder von dannen.

Die eine Mark, die ich pro Kind und Monat als Schulgeld erhielt, wurde nicht immer in bar bezahlt. Mancher Kolonist kam mit einem Sack Mais angeritten oder mit einem Sack Kartoffeln, setzte ihn vor meine Tür und sagte: „Herr Lehrer, dieser Sack ist jetzt für drei Monate!“ Das ergab eine komplizierte Buchführung, doch niemand hatte je den Versuch gemacht, mich zu überverteln — außer einem. Dieser hatte Zwillinge als Lernanfänger geschickt, den Hugo und den Emil, und gab mir eine Mark in die Hand. „Das stimmt doch nicht“, sagte ich, „das ist ja erst die Hälfte!“ — „Das stimmt schon“, erwiderte er, „ich habe immer nur einen in die Schule geschickt, den Hugo montags, mittwochs und freitags und den Emil an den anderen Tagen.“ Er ließ sich aber überzeugen und legte noch eine Mark dazu.

Als ich nach zwei Jahren den Hartzpikadern mitteilte, daß ich mir eine andere Stelle suchen wolle, waren sie nicht überrascht. Wir trennten uns so, wie gute Freunde sich trennen. Ich habe mein Pferd gesattelt und bin vier Tage über den brasilianischen Kamp geritten — nichts als grüne Grasflächen, die Aasgeier am blauen Himmel über mir und hin und wieder Pampastraße als gelegentliche Belebung der Einsamkeit. Ich ritt zu den Westfalen, meinen Landsleuten am Taquaryfluß, wartete einen Monat auf eine freiwerdende Stelle und war dann wieder untergekommen.

Die Großgemeinde hieß Teutonia und war aufgegliedert in eine Reihe von Pikaden wie Welp-, Frank-, Klarapikade u. a. Wieder waren es zwei Schulen, die ich dienstlich zu versehen, und zwei Kirchen, in denen ich den Organistenamt zu übernehmen hatte.

Was den Kirchendienst anging, so war ich vom Regen in die Traufe gekommen. Glockenziehen bei Sonnenauf- und Sonnenuntergang sowie Kirchenfegen mußte ich übernehmen. Zwar hatte Teutonia eine schöne Kirche mit wohlklingenden Glocken. Aber es war schon sehr lästig, jeden Morgen bei Sonnen-

aufgang und bei jedem Wetter den Weg zur Kirche zu nehmen und zu läuten. Noch lästiger allerdings war das Fegen der Kirche; es war Schwerarbeit und ist meinen Händen gar nicht gut bekommen, denn es bildeten sich Blasen. Die Bänke waren ungewöhnlich lang und aus schwerem Urwaldholz gefertigt. Beim Fegen mußten sie jeweils umgesetzt werden, und das war schon bei jeder einzelnen Bank eine Anstrengung. Zwei volle Stunden brauchte ich zu dieser Arbeit und hatte dabei nicht mehr verdient als 75 Pfennig. Es war das härteste Geld, das ich je verdient habe.

Zu meiner Tätigkeit in Schulen und Kirchen kam jetzt noch ein ausgedehnter Dirigentendienst, denn jede Pikade hatte einen Gesangverein, doch keinen Chorleiter. In Teutonia hatte ich alles in allem ein monatliches Einkommen von 180 Mark. Im Vergleich zur Hartzpikade war es eine fürstliche Besoldung. Als Dienstwohnung stand mir ein geräumiges Fachwerkhaus zur Verfügung; ich hatte Acker- und Weideland. Auf dem Schulgrundstück standen Dutzende von Apfelsinenbäumen, nicht der Früchte wegen angepflanzt, sondern des Schattens wegen, den sie den Pferden der Schüler zu spenden hatten. Nie in meinem Leben habe ich so viele Apfelsinen gegessen wie damals. Die meisten blieben ungenutzt; sie wurden von Wespen gefressen. Es mögen jährlich 10 000 Apfelsinen gewesen sein, die ich nicht verwerten konnte.

Ansässig waren hier auch ein Pfarrer und ein Arzt. Da der Pfarrer nicht mein Vorgesetzter war, erfuhr unser Verhältnis von dieser Seite her keine Belastung. Wenn wir bei gutem und schlechtem Wetter gemeinsam über Berg und Hügel zum Gottesdienst in die Nachbarpikade ritten, zählten wir schon von weitem die Pferde, die an der Kirche standen. Jedes Pferd bedeutete einen Kirchgänger, und von fünf Kirchenbesuchern an mußte Gottesdienst gehalten werden. Waren es nicht mehr als vier Pferde, ritten wir wieder heim und freuten uns auf einen Sonntagvormittag, den wir zu Hause verbringen konnten. Beerdigungen fanden bei jedem Wetter statt, bei schwerstem Regen und bei größter Hitze, und wir erduldeten beides gemeinsam.

Die Fauna Brasiliens brachte mich außer mit Sandflöhen, die mir zwei Blutvergiftungen verursachten, auch noch mit Stinktieren und Lagartos in Berührung. Da ich mir aus verschiedenen Gründen eine stattliche Zahl Hühner hielt, stand ich ihretwegen in ständigem Kampf mit Stinktieren und Lagartos. Die Lagartos, Eidechsen von etwa einem Meter Länge, holten sich mit Vorliebe die jungen Küken; und die Stinktiere oder Beutelratten brachen nachts in den Hühnerstall ein. Zu ihrer Bekämpfung gab es aber ein einfaches und wirksames Mittel. Wenn man nachts eine Schale mit Zuckerrohrschnaps aufstellte, lag meistens am Morgen das Stinktier im Vollrausch daneben. Ein wahrer Alptraum aber waren mir die Schlangen. Trat ich doch einmal im Abenddämmern auf ein solches Reptil, das ich für einen Stock gehalten hatte. Seitdem hielt ich alles, was lang oder krumm auf dem Wege lag, für eine Schlange, und auch noch später in Deutschland habe ich Stöcke auf dem Wege für Schlangen gehalten.

In Deutschland war inzwischen mein Jahrgang zum Schuldienst einberufen worden. Ich dachte vorerst aber noch nicht an eine Heimkehr. Nach diesen in

wirtschaftlicher Hinsicht katastrophalen Jahren in Pikadenschulen winkten bessere Zeiten. Ich zog um in den Norden des Landes und wurde Schulleiter in São Felix und anschließend in Bahía, und erst als die Ablegung der Zweiten Prüfung und die Erwerbung des festen Anstellungsverhältnisses dringlich wurden, bin ich heimgekehrt.

Die St. Petri Schule Kopenhagen

Ihre Verfassung, ihre Aufgabe und ihr Aufbau

Die St. Petri Schule wurde am 31. März 1575 gegründet, als der dänische König Frederik II. der deutschsprachigen St. Petri Gemeinde das Recht erteilte, innerhalb der Stadtmauern Kopenhagens eine Schule zu unterhalten. Die Schüler sollten in dieser Schule lernen, „deutsche Psalmen“ zu singen, aber auch im Rechnen, Lesen und Schreiben unterrichtet werden. Diese königlichen Privilegien sind das Fundament, auf dem die Schule auch heute noch steht, aber sie sind im Laufe der Zeit mehrfach modifiziert und neu bestätigt worden, um die Schule und ihre Tätigkeit mit den jeweiligen Zeitverhältnissen in Einklang zu bringen. In ihrer jetzt gültigen Form wurden die Privilegien für Kirche und Schule am 29. Oktober 1951 durch den regierenden König Frederik IX. neu bestätigt. — Das Unterrichtsministerium hat am 25. 9. 1961 auf Grund der geltenden Bestimmungen über die Verfassung der Schule die St. Petri Schule als eine gemeinnützige Institution im Sinne des Gesetzes anerkannt.

Seit dem Jahre 1630, als Christian IV. als erster König an eigener Stelle einen Patron einsetzte, besteht das Königliche Patronat für St. Petri Kirche und Schule. Der gegenwärtige Patron ist Herr Stiftamtmann Børge Hancke Rossel, der am 1. Oktober 1965 vom König in sein Amt eingesetzt wurde.

Die Verwaltung der Schule, insbesondere die ökonomische, liegt in Händen einer durch die Gemeinde gewählten Schulkommission, die damit repräsentativ der eigentliche Schulträger ist.

Die pädagogische Leitung der Schule liegt seit dem 1. Februar 1949 in Händen des Schulleiters Dr. phil. Hans W. Praetorius, der seit 1935 an der Schule tätig ist. Dr. Praetorius hat vom Ministerium das Recht zur Abhaltung der öffentlichen Prüfungen an der St. Petri Schule erhalten. Dieses Examensrecht wird in Dänemark nicht einer Institution, sondern stets einer Person gewährt.

Die Aufgabe der Schule

Schon durch die Verhältnisse, die zur Gründung der St. Petri Schule führten, wird die Erlernung der deutschen Sprache und in Verbindung damit die Vermittlung der Kenntnis deutschen Kulturgutes die besondere Aufgabe gerade dieser Schule in Kopenhagen. Vom ersten Schuljahr an lernen heute die Schüler sowohl Deutsch als auch Dänisch lesen, schreiben und sprechen. Da auch im Fachunterricht später beide Sprachen gleichberechtigt nebeneinander benutzt

werden, kann man mit Recht die St. Petri Schule als eine zweisprachige Schule bezeichnen. Diese Zweisprachigkeit im Unterricht stellt besondere Anforderungen an Lehrer und Schüler. Die Grundlage für die Benutzung zweier Unterrichtssprachen zu je 50 % ist heute die Genehmigung des dänischen Unterrichtsministeriums vom 13. 3. 1959.

Die Struktur der Schule bewirkt auch eine bestimmte Zusammensetzung der Schülerschaft aus dänischen und deutschen Schülern und einigen Schülern anderer Nationen. Anfang dieses Jahrhunderts wurde die St. Petri Schule daher als eine „Deutsch-Dänische Gemeinschaftsschule“ bezeichnet. Heute nennt man in Deutschland Schulen dieser Art „Begegnungsschulen“. Eine Schule, in der Lehrer und Schüler verschiedener Nationen sich begegnen und zusammenarbeiten, kann nur das Ziel haben, den Sinn für internationale Zusammenarbeit zu fördern und Verständnis für das Leben anderer Völker zu wecken.

Der Aufbau der Schule

Die St. Petri Schule ist heute aufgebaut als eine examensberechtigte private Realschule im Sinne der Schulordnung des Landes von 1958, aber mit einer eigenen, durch die Struktur der Schule gegebenen Verfassung und Unterrichtsplanung. Die ersten sieben Schuljahre bilden die Hauptschule, in deren letzten Klassen u. a. Fremdsprachenunterricht und Mathematik gegeben werden, genau so wie es bei früheren Ordnungen am Anfang des Gymnasiums der Fall war. Vom 8. Schuljahr an teilt sich die Schule in zwei Zweige. Im allgemeinen Zweig — der a-Linie — gibt es Kernfächer und Wahlfächer, und an unserer Schule haben wir uns besonders auf den Sprachunterricht — Deutsch und Englisch —, sowie Schreibmaschinenunterricht, kaufmännisches Rechnen u. a. eingestellt. Der Unterricht schließt nach dem 9. und 10. Schuljahr mit einer staatskontrollierten Prüfung, die Berechtigungen für weitere Berufsausbildung gibt.

Der andere Zweig, die Realschule, enthält 3 Klassen, die der Mittelstufe eines Gymnasiums entsprechen. Auch die Realschule schließt mit öffentlichen Prüfungen (mittlere Reife), und die Schüler können dann anschließend auf die Oberstufe eines Gymnasiums oder auf andere, weiterführende Schulen oder Berufsschulen übergehen.

Die Berechtigung zur Abhaltung dieser öffentlichen Prüfungen ist für die Existenz der Schule von entscheidender Bedeutung.

(Aus dem Jahresbericht 1971)

Das Ostkolleg der Bundeszentrale für politische Bildung in Köln

Seit langem wird darüber geklagt, daß die Vorbereitung der für den Auslandsschuldienst vorgesehenen Lehrer unzureichend ist. Mangelhaft sind vor allem

1. die Kenntnis der Landessprache, vor allem in den Ländern des spanischen Sprachbereichs, auf den über 50 % der vermittelten Lehrer entfallen (vgl. in diesem Heft S. 178).

2. das Verständnis für Deutsch als Fremdsprache (vgl. den ersten Beitrag in diesem Heft),

3. die Information über die deutschsprachigen Länder (vgl. DdLiA Sonderheft November 1971), insbesondere über die DDR, und damit auch das Verständnis der Ost-West-Problematik.

Um diesen dritten Punkt geht es hier.

Seit 15 Jahren bemüht sich das Ostkolleg in Köln, in eigenen Tagungen auf wissenschaftlicher Basis über den internationalen Kommunismus zu informieren, eine sachliche Auseinandersetzung zu ermöglichen und damit eine Voraussetzung für die persönliche Urteilsbildung zu geben. Die Arbeit des Ostkollegs wird von der Absicht geleitet, unter Abbau gängiger Klischeevorstellungen und Vorurteile sowohl die Ursachen des Ost-West-Konflikts wie Möglichkeiten seiner Lösung zu erörtern. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur Umsetzung der Resultate der wissenschaftlichen Forschung einschließlich der Friedensforschung in die politische Bildung geleistet werden.

Dazu dienen die siebentägigen *Grund-Studententagungen*. Sie führen in die Struktur kommunistisch regierter Länder, insbesondere der Sowjetunion, ein. Dabei werden vornehmlich die historischen Voraussetzungen, die ideologischen Grundlagen, das Wirtschaftssystem, die Gesellschaftsstruktur, das politische System sowie die Außenpolitik analysiert.

Aus der Erkenntnis heraus, daß den Tagungsteilnehmern oft das Verständnis der Probleme der eigenen Staats- und Gesellschaftsordnung fehlt, werden seit einer Reihe von Jahren zusätzlich siebentägige *Deutschland-Studententagungen* durchgeführt. Sie behandeln die folgenden Themenbereiche: neueste deutsche Geschichte und ihre Grundlagen, Grundideen der parlamentarisch-repräsentativen Demokratie, Analyse der Situation der BRD und der DDR, weltpolitische Machtkonstellation und außenpolitische Möglichkeiten der Bundesrepublik Deutschland. Diese Tagungen sind den an einer Auslandstätigkeit interessierten Lehrern ganz besonders zu empfehlen.

Weitere fünftägige *Studententagungen* sind jeweils auf die Interessen bestimmter Teilnehmerkreise abgestimmt (Schulbuchautoren, Journalisten, Lehrer usw.). Schließlich werden noch dreitägige *Aufbautagungen* durchgeführt, die im wesentlichen ehemaligen Teilnehmern der Grund-Studententagungen bzw. Deutschland-Studententagungen des Ostkollegs vorbehalten sind.

Das Ostkolleg gehört als Teil der Bundeszentrale für politische Bildung zum Geschäftsbereich des Bundesministers des Innern. Die parteipolitische Unabhängigkeit wird durch das Kuratorium der Bundeszentrale gewährleistet, dem Vertreter aller Bundestagsfraktionen angehören. Die wissenschaftliche Unabhängigkeit des Ostkollegs wird durch ein Direktorium von Hochschullehrern garantiert, in dessen alleiniger Verantwortung die Aufstellung der Lehrpläne sowie die Auswahl der Referenten liegt.

Die Teilnahme an den Tagungen des Ostkollegs ist nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Plätze möglich. Für die Dauer der Tagung sind die Teilnehmer Gäste des Ostkollegs. Sie wohnen in Einzel- und Doppelzimmern und nehmen die Mahlzeiten gemeinsam ein. Fahrkosten können in der Regel erstattet werden, wenigstens innerhalb der BRD.

Die Tagungen finden z. T. in dem schön gelegenen Heim des Ostkollegs in Köln, Stadtwaldgürtel 42, statt, teils an anderen Orten Deutschlands. Als Beispiel für den Ablauf einer Deutschland-Studententagung diene folgendes Programm einer solchen Tagung:

(22 a) Deutschland-Studententagung vom 25. Juni bis 1. Juli 1972

im Kloster Maria Laach

Teilnehmer: Angehörige verschiedener Berufe

Sonntag, 25. Juni

bis

17.00 Uhr *Anreise*

17.30 Uhr *Eröffnung*

19.30 Uhr *Prof. Dr. Thalheim, Berlin: Das Wirtschaftssystem der DDR und der Bundesrepublik, Teil I*

Montag, 26. Juni

9.00 Uhr *Prof. Dr. Thalheim: Das Wirtschaftssystem der DDR und der Bundesrepublik, Teil II*

10.00 Uhr *Prof. Dr. Thalheim: Das Wirtschaftssystem der DDR und der Bundesrepublik, Teil III*

15.30 Uhr *Prof. Dr. Ludz, Bielefeld: Wandlungen der Sozialstruktur in der DDR, Teil I*

17.00 Uhr *Prof. Dr. Ludz: Wandlungen der Sozialstruktur in der DDR, Teil II*

19.30 Uhr *Prof. Dr. Ludz: Die Außenpolitik der DDR*

Dienstag, 27. Juni

9.00 Uhr *Prof. Dr. Rolff, Dortmund: Strukturprobleme der integrierten Gesamtschule*

10.00 Uhr *Dr. Raschert, Berlin: Perspektiven der Bildungsreform*

15.30 Uhr *und*

17.00 Uhr *Kolloquium und Arbeitsgruppengespräche mit Prof. Dr. Rolff und Dr. Raschert*

Mittwoch, 28. Juni

9.00 Uhr *Prof. Dr. Stökl, Köln: Das deutsche Verhältnis zu Osteuropa in der Geschichte, Teil I*

10.00 Uhr *Prof. Dr. Stökl*: Das deutsche Verhältnis zu Osteuropa in der Geschichte, Teil II
nachmittags und abends frei

Donnerstag, 29. Juni

9.00 Uhr *Prof. Dr. Lemberg, Köln*: Das deutsch-tschechoslowakische Verhältnis seit 1918
10.00 Uhr *Prof. Dr. Lemberg*: Die politische Entwicklung der Tschechoslowakei nach 1945
15.30 Uhr *Prof. Dr. Weymar, Osnabrück*: Nation und Demokratie in der deutschen Geschichte, Teil I
17.00 Uhr *Prof. Dr. Weymar*: Nation und Demokratie in der deutschen Geschichte, Teil II
19.30 Uhr *Prof. Dr. Weymar*: Nation und Demokratie in der deutschen Geschichte, Teil III

Freitag, 30. Juni

9.00 Uhr *Prof. Dr. Strzelewicz, Hannover*: Das Vorurteilsproblem in unserer modernen Gesellschaft, Teil I
10.00 Uhr *Prof. Dr. Strzelewicz*: Das Vorurteilsproblem in unserer modernen Gesellschaft, Teil II
15.30 Uhr *Prof. Dr. Löwenthal, Berlin*: Die deutsche Frage in der Weltpolitik, Teil I
17.00 Uhr *Prof. Dr. Löwenthal*: Die deutsche Frage in der Weltpolitik, Teil II

Samstag, 1. Juli

9.00 Uhr *Prof. Dr. Löwenthal*: Möglichkeiten einer deutschen Ostpolitik, Teil I
10.00 Uhr *Prof. Dr. Löwenthal*: Möglichkeiten einer deutschen Ostpolitik, Teil II
ab
13.00 Uhr *Abreise*

(Änderungen vorbehalten)

G. Lepiorz

Wohnungstausch unter Auslandslehrern?

Für Auslandslehrer, die in Entwicklungsländern tätig sind, werden, wie man uns mitteilt, Reisen in andere, nahe gelegene Länder oft teurer, als wenn die Reisen von Deutschland aus unternommen würden.

Es wird daher vorgeschlagen, in dieser Zeitschrift die Anschriften der Kollegen zu veröffentlichen, die zu einem Wohnungstausch während der Ferien bereit sind. Anzugeben wären die Ferienzeit und die Zahl der zur Verfügung stehenden Betten. Auch müßte hinzugefügt werden, wie lange der am Austausch interessierte Kollege an dem betr. Dienort bleibt, etwa in folgender Weise:

X. Y., 18, Rue Leroy, Ouagadougou (Obervolta), 1.8—15.9., bis Ende 1974.

Die Schriftleitung ist bereit, dieser Anregung Folge zu leisten und die eingehenden Anschriften am Ende der Rubrik „Persönliche Nachrichten“ zu veröffentlichen.

Zuschriften werden erbeten an Dr. Gerhard Lepiorz, 7303, Neuhausen/F, Fliederweg 23.

Die Schriftleitung

Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland

vom 1. April 1971 bis 31. März 1972

Zwischen dem 1. April 1971 und dem 31. März 1972 sind an einer Reihe von Schulen im Ausland Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife 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 14. Februar 1969 durchgeführt.

II.

Folgende Schulen wurden von der Kultusministerkonferenz zur Abhaltung einer deutschen Reifeprüfung ermächtigt:

Italien:	Deutsche Schule in Genua;
Niederlande:	Deutsche Abteilung der Internationalen Schule in Brunssum;
Portugal:	Deutsche Schule in Porto;
Türkei:	Deutsche Schule in Istanbul;
USA:	Deutsche Schule in Washington.

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 14. Februar 1969 durchgeführt, an der Deutschen Schule in Istanbul in Verbindung mit der schuleigenen, vom türkischen Unterrichtsministerium genehmigten Reifeprüfungsordnung vom 2. März 1956.

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 3. April 1970 durchgeführt.

IV.

An folgenden Deutschen Schulen im Ausland konnte nach Besuch eines von der Kultusministerkonferenz genehmigten 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 vollständiges deutsches Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden:

Argentinien:	Goethe-Schule in Martinez/Buenos Aires;
Mexiko:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexiko-Stadt;
Peru:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Lima;
Südwestafrika:	Deutsche Höhere Privatschule Windhoek.

Diese Prüfungen wurden nach der Ordnung der Erweiterten Ergänzungsprüfung zu einem ausländischen Zeugnis der Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland vom 27. Januar 1970 durchgeführt.

V.

An der Deutschen Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape/Belgien wurde eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife nach der für diese Schule geltenden Prüfungsordnung vom 14. Februar 1969 durchgeführt.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Im Mittelpunkt der Beratungen der 80. Sitzung des Ausschusses für das Auslandsschulwesen am 11. April 1972 in Bonn stand die Verbesserung der Vorbereitung der künftigen Auslandslehrer. Besonderes Schwergewicht wird auf die Ausbildung für die Tätigkeit im Fach Deutsch als Fremdsprache gelegt werden.

2. Am 4. Mai 1972 trafen sich Vertreter des Auswärtigen Amtes, des Goethe-Instituts, der Bundeszentrale für politische Bildung, des Instituts für Auslandsbeziehungen und von Inter Nationes in der Zentralstelle, um über die Herstellung deutschlandkundlichen Materials, das für den Gebrauch in den Schulen geeignet ist, zu beraten.

3. In der Zeit vom 12. 5. bis 20. 6. 1972 besuchte OSchR Becker, ZfA, folgende Schulen:

Addis Abeba — Nairobi — Johannesburg — Pretoria — Windhoek — Lüderitzbucht — Karibib — Benguela.

Während des Monats Mai führte RR W. Schmidt von der ZfA einige Unterrichtsversuche im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf der Sekundarstufe an der Deutschen Schule Barcelona durch.

4. Im Rahmen ihrer Arbeiten für das Sprachdiplom hat die Arbeitsgruppe in Chile (Dr. Georg Ullmann, Dieter Pucher, Elmar Mannhardt, Johann Westenhoff) Stoffverteilungspläne vom 7. bis 12. Schuljahr für Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Schulen im Ausland erstellt. Während der 4. Lateinamerika-Tagung in Buenos Aires sind diese Stoffverteilungspläne zusammen mit einem Entwurf der Prüfungsanforderungen zum Deutschen Sprachdiplom an die Schulen in Lateinamerika weitergeleitet worden. Die Zentralstelle hat in der Zwischenzeit allen Schulen außerhalb Lateinamerikas, an denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, die Stoffverteilungspläne zur Information zugesandt.

5. Eine *„Auslandsausgabe der Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung“* ist im Finken Verlag, Oberursel/Ts., erschienen.

Diese Mappe enthält 8 Bilderserien, die aus den drei im gleichen Verlag erschienenen „Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung“ zusammengestellt wurden.

Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, daß die Darstellungen auch von im Ausland lebenden Kindern verstanden werden können. Die Themen lauten: „Thomas und Sabine beim Spiel“ — „Im Wohnzimmer“ — „An der Straßenkreuzung“ — „Auf dem Markt“ — „Spielplatz und Spielwiese“ — „Im Zoo“ — „Im Warenhaus“ — „Der Flughafen“.

Die Mappe ist nicht als Unterrichtsmaterial für den Fremdsprachenunterricht gedacht, ihre Bearbeitung soll in der Muttersprache der Kinder erfolgen. Als

Anleitung müssen die drei Begleithefte der Normalausgabe benutzt werden. Ein Hinweis für die Bearbeitung der Auslandsmappe liegt dieser bei.

6. Bei der Zentralstelle gingen ein:

Colegio Alemán, Medellín/Kolumbien, Bericht 1971

Privatschule Karibib/SWA Bericht 1971

Deutsche Schule Delhi/Indien, Schulzeitung „Blitzlicht“ 4. Ausgabe/Nov. 1971

Deutsche Sprachschulen, Trans-Kanada, Schulrundbriefe Ausgabe 9/1971

Deutsche Sprachschulen, Trans-Kanada, Schulrundbriefe Ausgabe 10/1972

Deutsche Schule Alexander von Humboldt, Lima-Miraflores/Peru

2. Halbjahr 1971 Selektia I/II

Col. Alemán Alex. Humboldt, Anexo III México

Colegio Humboldt Caracas/Venezuela, Informationsblatt März 1972

Deutsche Schule Pretoria/Südafrika, Jahresbericht

Deutsche Schule Kapstadt/Südafrika, Jahresbericht

Privatschule Karibib, Der Sonnenspiegel, Mitteilungsblatt

Colegio Max Uhle, Arequipa/Peru, Kalender 1972

Colegio Humboldt, Caracas/Venezuela, Bericht 1970/71.

7. Der *Atlantis* Buch- und Zeitschriften-Versand, 5 Köln 91, Wolfgang-Borchert-Weg 4, hat im Rahmen der Zeitschriftenversorgung der deutschen Auslandsschulen in der Zeit vom 1. Juli 1971 bis 31. Dezember 1971 970 Pakete zwischen 1 und 5 kg Gewicht und 1322 Drucksachen zwischen 100 g und 3 kg Gewicht, zusammen also 2292 Sendungen, in alle Welt verschickt.

Die 6822 laufenden Abonnements verteilen sich auf 3851 Schülerzeitschriften mit 16 verschiedenen Titeln und 2971 Lehrerzeitschriften mit 88 verschiedenen Titeln. Die Ausgaben der Zentralstelle beliefen sich im gleichen Zeitraum für Zeitschriften auf DM 54 000,—, für die Versandkosten auf DM 10 000,—.

8. Unter dem Datum vom 20. 4. 1972 hat die Zentralstelle ein Rundschreiben an alle Schulen mit Deutsch als Fremdsprache verschickt, von dem ein Auszug wiedergegeben wird.

Hinweise zur Einführung des neuen Unterrichtswerks VORWARTS für Deutsch als Fremdsprache

Die nunmehr von seiten der Zentralstelle begonnene Versorgung von 90 deutschen Auslandsschulen mit dem Unterrichtswerk VORWARTS, Verlag Arnold, Leeds, herausgegeben von der englischen Nuffield Foundation, einem Pendant zur Volkswagenstiftung, und dem Schools Council, eröffnet neue Möglichkeiten für einen langjährigen altersgerechten Unterricht für Deutsch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe I.

In der ZfA ist man sich bewußt, daß der Einsatz von VORWARTS für alle die Schulen, die mit dem Deutschunterricht für fremdsprachige Kinder bereits im Kindergarten beginnen, nur eine Übergangslösung darstellt. Eine solche

Übergangslösung ist aber erforderlich, weil noch auf Jahre hinaus geeignete Unterrichtsmittel für einen fremdsprachigen Deutschunterricht als alters- und stufengerechte Fortsetzung eines Primarschulkurses, wie er nun mit KOMM BITTE! entsteht, fehlen werden.

In der Regel wurden bisher für die Sekundarstufe I Lehrbücher benutzt, die für den Erwachsenenunterricht vorgesehen waren. Auch hier blieb den Schulen meist nichts anderes übrig, als mit einem Band für die Anfangsstufe neu einzusetzen.

Mit dem neuen Lehrziel Deutsch als Kommunikationssprache führt VORWARTS auch bestimmte Arbeitsformen ein, in die sich Lehrer wie Schüler erst einüben müssen. Es ist darum zu begrüßen, daß die meisten Klassen, die nun als erste mit VORWARTS arbeiten werden, schon Grundkenntnisse mitbringen. Da viele Schüler erfahrungsgemäß aber erhebliche Schwächen in Aussprache, Intonation, vor allem aber in grammatisch und idiomatisch korrektem spontanem Sprechen aufweisen, werden sie mit den neuen audiolingualen bzw. audiovisuellen Lehrmethoden nicht nur neu und umfassend gefordert, sondern auch entsprechend gefördert. Viele Fehler müssen durch Einsatz der neuen auditiven Hilfsmittel erst bewußt gemacht werden, um sie anschließend ausmerzen zu können. Auch für die Lehrer wird das Einüben neuer Arbeitsformen und der systematische Einbau der auditiven und visuellen Hilfsmittel in den Unterrichtsablauf erhöhte Anstrengungen erforderlich machen, die sich am Anfang sehr zeitraubend auswirken können.

Schul- und Fachleiter sollten in dieser Anfangsphase bestrebt sein, so viele Lehrer wie möglich gleichzeitig für den Unterricht mit dem neuen Unterrichtswerk in den Klassen 5, 6 und 7 einzusetzen, um das Problembewußtsein für das Fach Deutsch als Fremdsprache bei Lehrern wie Schülern bis in die fortgeschrittenen Klassen hinein zu wecken und zu fördern. Aufgrund der Schüler- und Gruppenzahlen in der Bedarfsanforderung wurde versucht, die Schulen mit ausreichendem Unterrichtsmaterial (vor allem für die Hand des Lehrers) zu versorgen. Nur wenige erst kürzlich vermittelte Lehrer werden vom fremdsprachlichen Unterricht an deutschen Schulen her mit den neuartigen audio-lingualen Lehrmethoden vertraut sein.

Vor allem während der Einführungsphase empfiehlt es sich, daß die mit VORWARTS unterrichtenden Lehrer den Einsatz der neuen Arbeitsmittel bei Fachbesprechungen für Deutsch als Fremdsprache gemeinsam abstimmen, sich bei der Einübung des Unterrichtens mit Tonbandgeräten und Projektoren für Bildstreifen gegenseitig unterstützen und ihre Erfahrungen austauschen.

In all jenen Klassen, die schon Vorkenntnisse aus der Grundschule haben, wird neben der Arbeit mit VORWARTS, die auch in höheren Stufen auf Sprache als Mittel der Kommunikation und Interaktion beschränkt bleibt, genügend Raum bleiben für stufengerechte literarische Texte (vgl. hierzu auch das Ergebnisprotokoll des Werkstattgesprächs mit dem Goethe-Institut). Zum Sachbereich Deutschlandkunde bietet VORWARTS ein vollintegriertes Programm mit Texten zu farbigen Bildserien zunächst über das Leben in einer Kleinstadt mit z. T. dörflichem Charakter. Die Aufnahmen wurden mit dem

erklärten Ziel gemacht, authentische Eindrücke zu vermitteln, selbst auf die Gefahr hin, daß einige Fotografien die typischen Mängel von Amateuraufnahmen zeigen. Für die geplante internationale Ausgabe sind aber bereits neue Aufnahmen von professionellem Niveau gemacht worden, die auch als Dias im Format 24 x 36 geliefert werden.

Für die Bildstreifen muß bei den Projektoren anstelle der Dia-Schiebevorrichtung ein Einsatz mit zwei Spulen zum Durchziehen verwendet werden. Eine starke Verdunkelung ist nicht erforderlich.

Den Bildern aus der Kleinstadt folgen Aufnahmen vom Leben einer „Durchschnittsfamilie“ in der Großstadt Hamburg, ergänzt durch Plastikwandkarten der Stadt und des U- und S-Bahnnetzes.

Für die Stufen 2 A + B werden jeweils für 25 Schüler 5 Exemplare von 5 illustrierten Leseheften (mit Verständnistests) zusätzlich geliefert, die mehr oder weniger direkt ebenfalls der Deutschlandkunde dienen und zur freien Lektüre von Hand zu Hand gehen sollten. Ab Stufe 3 werden auch anspruchsvollere Lesehefte zur Verfügung stehen, die z. T. stärker in den Unterricht eingebaut werden können. Hierbei handelt es sich teilweise um authentisches Material über das Leben junger Menschen in deutschsprachigen Ländern.

Die Bestellung der Folgestufen 2 A und 2 B, deren Versand an die Schulen voraussichtlich Ende Juni erfolgen soll, geht in ihrem Umfang davon aus, daß die Schulen während einer längeren Einführungsphase auch in zwei bis notfalls drei Klassenstufen gleichzeitig mit dem vielfältigen Arbeitsmaterial dieses neuen Unterrichtswerks arbeiten können. In einigen Fällen wird dabei nicht zu vermeiden sein, daß es beim Einsatz des Materials zu Überlappungen kommt. Deswegen wird empfohlen, daß für die Übergangsphase auch die Schülerarbeitshefte im Besitz der Schule bleiben.

Bis zum Erscheinen der von uns geplanten internationalen Ausgabe der Schülerarbeitshefte mit Erläuterungen, Glossaren und besonderen Verständnistests in den verschiedenen Muttersprachen der Schüler hat die Zentralstelle deutsche Übersetzungen aus der englischen Originalfassung zum Übersetzen in die jeweilige Muttersprache der Schüler an alle Schulen versandt, für alle Schulen im spanischsprachigen Raum außerdem Übersetzungen ins Spanische in Klassenstärke, insgesamt für etwa 8 500 Schüler. Dies wird für die Schülerarbeitshefte von 2 A + B in Form eines gesonderten Begleitheftes erfolgen.

Nach Erscheinen übernimmt die Zentralstelle auch die Erstausrüstung der Stufen 3 (Anfang 73), 4 (Mitte 73) und 5 (voraussichtlich Anfang 74) von VORWARTS.

Zentralstelle und Verlag versuchen, die Schulen schnellstens mit den Folgestufen zu versorgen, damit auch die höheren Klassen (6., 7. und 8. Schuljahr zur Zeit der Bedarfsfeststellung), die z. T. ebenfalls mit Stufe 1 A + B begonnen haben, so früh wie möglich in die fortgeschritteneren Stufen, die ihrem Kenntnisstand eher entsprechen, vordringen und dann das Material bald an die nachfolgenden Klassen weitergeben können.

Die Nuffield Foundation entwickelt auch lehrbuchgebundene Leistungstests. Sobald diese erschienen sind, werden die Schulen darüber informiert werden.

Leider hat die Zentralstelle aus haushaltskosten- und arbeitsmäßigen Gründen nicht dem häufig geäußerten Wunsch entsprechen können, einzelne Exemplare von VORWARTS zur Prüfung bzw. Erprobung an die Schulen vorab zu schicken.

Die Zentralstelle hat mit KOMM BITTE! von H. Schuh (Hueber Verlag, Ismaning bei München) eine Ausgangsbasis für die Grundschule geschaffen und mit 2000 WÖRTER vom gleichen Autor ein hilfreiches Zusatzmaterial für Klasse 3 bis 10 zur Verfügung gestellt. Mit dem nach den neuesten Erkenntnissen der Linguistik wie der Fremdsprachendidaktik konzipierten und von erfahrenen Fremdsprachenlehrern erprobten Unterrichtswerk VORWARTS hofft sie, nun auch für die Sekundarstufe I eine brauchbare Übergangslösung gefunden zu haben. Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht ab Klasse 5 oder 6 bietet VORWARTS in seiner Vielfalt einzigartige Möglichkeiten für Deutsch als Kommunikationssprache unter Einbeziehung einer altersgemäßen und motivierenden Deutschlandkunde. VORWARTS wird jedoch in den oberen Klassen durch stufengerechte literarische Texte ergänzt werden müssen.

9. Offene Stellen

Folgende Funktionsstellen sind zu besetzen:

1. Deutsche Schule La Paz/Bolivien — Stelle des Schulleiters durch einen Oberstudienrat/Studiendirektor zum 1. 2. 1973
2. Deutsche Schule Sucre/Bolivien — Stelle des Schulleiters durch einen Oberstudienrat/Studiendirektor zum 1. 2. 1973
3. Deutsche Schule Oruro/Bolivien — Stelle des Schulleiters durch einen Studienrat/Oberstudienrat zum 1. 2. 1973
4. Deutscher Schulverband Villa Ballester/Argentinien — Stelle des Leiters durch einen Studiendirektor zum 1. 3. 1973
5. Deutscher Schulverband Valparaiso/Chile — Stelle des Leiters durch einen Studiendirektor und Stelle des Abteilungsleiters Quilpué durch einen Studienrat/Oberstudienrat zum 1. 3. 1973
6. Deutscher Schulverband Santiago/Chile — Stelle des Leiters der Sekundarabteilung durch einen Studienrat/Oberstudienrat und Stelle des Leiters der Primarabteilung durch einen Konrektor/Rektor zum 1. 3. 1973
7. Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires/Argentinien — Stelle des Leiters (Voraussetzungen: Auslandserfahrung, Erfahrungen in der Lehreraus- bzw. Fortbildung, Fachlicher Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache)

Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen (dreifach) auf dem Dienstweg an das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens und ein Satz der Bewerbungsunterlagen werden direkt an die Zentralstelle erbeten.

Persönliche Nachrichten

Helmut Engelmann †

Auf der Rückkehr von einer mehrmonatigen Weltreise, die ihn über Ostasien und Südamerika um den Erdball führen sollte, ist der Schatzmeister des VdLiA Helmut Engelmann auf der Fahrt von Buenos Aires nach Genua plötzlich und unerwartet an einem Herzinfarkt gestorben. Sein Tod bedeutet einen schweren Verlust für seine Verwandten und Freunde sowie für den Verband. In jahrelanger zäher Aufbauarbeit hat er seit 1965 die Kassengeschäfte des Verbandes mustergültig verwaltet.

Wir schulden ihm für seine langjährige, uneigennützige Arbeit großen Dank. Mit 59 Jahren ist er viel zu früh von uns gegangen. Für seine Freunde und Verwandten wird es aber tröstlich sein zu wissen, daß er vor seinem Tode noch eine so schöne Reise machen konnte, von der er uns voller Glück und Zufriedenheit schrieb. Vor allem konnte er noch einmal Argentinien, das Land seines langjährigen Wirkens als Auslandslehrer, wiedersehen.

Sein Andenken wird bei uns unvergessen bleiben. Er ist uns ein Vorbild durch sein bescheidenes, zuverlässiges Wesen und den treuen Einsatz bei einer Arbeit, die für den VdLiA von größter Bedeutung war und durch die er für die Auslandslehrer und das Auslandsschulwesen viel Gutes stiftete.

Für die Schriftleitung
Gerhard Lepiorz

Für den Vorstand des VdLiA
Eckhard Stegmann,
1. Vorsitzender

Hohe Ehrungen für Dr. Karl Voss

Der langjährige Direktor der Europäischen Schule Luxemburg, Dr. Karl Voss, ist für seine Verdienste um die Entwicklung der Europäischen Schule und um die europäische Zusammenarbeit mit dem Großen Verdienstkreuz des Verdienstordens der Bundesrepublik ausgezeichnet worden. Auch das Großherzogtum Luxemburg hat unserem Kollegen einen sehr hohen Orden verliehen und ihn zum Commandeur de l'Ordre de Mérite du Grand-Duché de Luxembourg ernannt. Die Französische Regierung hat Dr. Voss für seine Arbeiten über französische Themen die „Palmes académiques“ verliehen. Die Republik Italien hat ihn zum Ufficiale dell'Ordine al Merito della Repubblica Italiana ernannt.

Wir freuen uns über die Anerkennung, die der Arbeit unseres Kollegen zuteil wurde, und beglückwünschen ihn aufs herzlichste zu den hohen Ehrungen.

Dr. Voss hat inzwischen in Luxemburg eine Zweigstelle des Goethe-Instituts aufgebaut, die den Namen „Thomas-Mann-Bibliothek“ trägt.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Bundesverdienstkreuz für Dietrich Schmidt

Das langjährige Mitglied unseres Verbandes Dietrich Schmidt erhielt am 11. 1. 1972 das Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland für seine überaus erfolgreiche Tätigkeit im deutsch-japanischen Kulturaustausch.

Dietrich Schmidt unterrichtete in den Jahren 1956 bis 1960 und 1964 bis 1971 an der Deutschen Schule Tokyo, wo er unter großem persönlichem Einsatz einen Schulchor auf-

baute, der durch sein hohes musikalisches Niveau bei Fernschauftritten und Musikwettbewerben Aufsehen erregte und Anerkennung fand.

Neben seiner schulischen Arbeit fand Dietrich Schmidt ein fruchtbares Feld musikalischer Arbeit in der Leitung der Tokyoer Liedertafel, eines Amateurchors von 150 jungen Japanern. Diesen Chor führte er als Dirigent an die Spitze der japanischen Männerchöre, verbreitete in zahlreichen Konzerten deutsches Liedgut in Japan und wurde anlässlich einer Gastspielreise in die BRD — der ersten eines japanischen Chores in das Ausland überhaupt — im Jahre 1968 mit seinen Sängern vom Bundespräsidenten empfangen. Dieser von Dietrich Schmidt initiierte deutsch-japanische Kulturaustausch auf dem Gebiete der Laienchorbewegung fand einen sichtbaren Beweis in der Reise eines deutschen Chores nach Japan in diesem Jahre.

Weiterhin war Dietrich Schmidt Gründer und 11 Jahre lang Leiter des ersten deutschsprachigen, überkonfessionellen Kirchenchores in Japan, mit dem er bei ökumenischen Gottesdiensten in Tokyo mitwirkte. In unermüdlicher Einsatzbereitschaft arbeitete er außerdem in der Ev. Gemeinde Deutscher Sprache in Tokyo/Yokohama und war 3 Jahre lang ihr Präsident.

Dieser außergewöhnliche Dienst im Interesse der deutsch-japanischen Kulturbeziehungen wurde vom Bundespräsidenten mit der Verleihung der hohen Auszeichnung gewürdigt.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland freut sich mit seinem Mitglied Dietrich Schmidt über diese Ehrung und gratuliert ihm herzlich.

Für die Monatsschrift DdLiA
G. Lepiorz

Für den Vorstand des VdLiA
H. Klitzing E. Stegmann
Geschäftsführer 1. Vorsitzender

Dr. Günther Scholz 65 Jahre

Am 12. September 1972 vollendet Oberstudiendirektor Dr. Günther Scholz (1933—38 Lehrer und Internatsleiter an der Deutschen Schule Sofia; 1940—43 Leiter der Zweigstelle Prag des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin; 1956—61 Rektor der Deutschen Schule Helsinki; seit 1966 Mitherausgeber dieser Zeitschrift) das 65. Lebensjahr.

Gerhard Lepiorz

Rudolf Schröter

Dr. Gerhard Lepiorz 60 Jahre

Der Hauptschriftleiter unserer Zeitschrift wird am 23. August dieses Jahres 60 Jahre alt. Unserm Freund und Kollegen entbieten wir auch an dieser Stelle unsere herzlichsten Glückwünsche. Wir hoffen, daß er zur Last seiner hauptberuflichen Aufgaben in Gesundheit und Wohlergehen auch noch Verantwortung und Bürde des Hauptschriftleiters in weiterhin bester Zusammenarbeit mit uns zu tragen bereit ist.

Günther Scholz

Rudolf Schröter

Hinausgegangen (bzw. ab September 1972 verpflichtet):

Europa:

Mittmann, Eckehard, StR	8490 Cham, Kleemannstr. 25	DS Den Haag
Madmer, Hans, OL	6520 Worms, Alzeustr. 81	ES Bergen
Ritter, Annemarie, RSL	2409 Scharbeutz, Kattenhöhlener Weg 8	DS Brüssel
Schanz, Bernhard, RSL	4660 Gelsenkirchen-Buer, Neustr. 34	do.
Wolff, Heinz-Georg, StR	6501 Mommenheim, Auf d. Erbesgarten 32	ES Luxemburg
Müller, Hans Dieter, StR	8070 Ingolstadt, Loy-Hering-Str. 3	DS Madrid
Knop, Eckehart, StR	2900 Oldenburg, Bloher Landstr. 6	DS Barcelona
Schwarzer, Hermann, VL	5351 Derkum, Schulstr. 34	do.
Schweitzer, Horst, OStR	3500 Kassel, Steinstückweg 18	do.
Stürmer, Silvia, VL	4300 Essen-Heidhausen, Brenscheidstr.	do.
Rudolph, Gerhard, RSL	3548 Arolsen, Pyrmonter Str. 14	DS Las Palmas de Gran Canaria
Schweitzer, Günter, StR	6461 Biebergemünd 1, Südring 7	DS Porto
Reiter, Günther, Dr. OStR	8702 Rottendorf, Nordring 20	DS Mailand
Schumacher, Martin, HL	5503 Konz, Kapellenstr. 16	do.
Holzapfel, Horst, HL	6691 Niederkirchen	DS Genua
Meißner, Helga, L	4600 Dortmund-Hörde	do.
Ries, Heinrich, OStR	6972 Tauberbischofsheim, Schillerstr. 16	ES Varese
Busch, Hans, OStR	7902 Blaubeuren, Klosterhof 10	DS Istanbul
Lanninger, Herbert, StR	8533 Scheinfeld, Von-Hausen-Str. 7	do.

Asien:

Lehmann, Jochen, StR	3411 Katlenburg, Northeimer Str. 11	DS Teheran
Lies, Hasso, Konr	3340 Wolfenbüttel, Lessingstr. 30	do.
Loose, Jutta, StR	4400 Münster, Hoher Heckenweg 53	do.
Neubeck, Bernhard, L	6750 Kaiserslautern, Eisenbahnstr. 48	do.

Afrika:

Greiss, Franz, OL	7951 Winterstettenstadt, Grundschule	Sch. d. Borrom. Kairo
Gröbblinghoff, Gerhard, L	4630 Bochum, Wilhelm-Engel-Str. 5	DEO Kairo
Offeney, Klaus, OStR	3000 Hannover, Defreggerstr. 17	do.
Schriever, Hermann, L	3140 Lüneburg, Stöteroggestr. 67	do.
Wilutzki, Michael, RSL	6100 Darmstadt, Heinrichstr. 53	do.

Amerika:

Hüneke, Dorothea, JL	4952 Hausberge, Kiekenbrink 41	DS Bogotá
Ries, Elmar, RSL	6551 Badenheim, Ernst-Ludwig-Str. 7	DS Cali
Heumann, Karl, OStR	7407 Rottenburg, Sofienstr. 38	DS Quito
Stengele, Gerold, RL	7488 Stetten, Kolpingstr. 13	do.
Diekow, Gerhard, L	2000 Hamburg 66, Trilluperweg 54	DS Lima-Miraflores
Schmaljohann, Ute, SozPäd.	2070 Ahrensburg, Parkallee 45	DS Montevideo
Lüders, Angelika, L	2000 Hamburg 22, Hofweg 100	Col. Visconde de Porto Seguro São Paulo

Aus aller Welt

Deutschland

152. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 7. April 1972 unter dem Vorsitz von Senator Reinhard Philipp (Hamburg) in Saarbrücken zu ihrer 152. Plenarsitzung zusammen.

Anläßlich der erstmaligen Teilnahme als Bundesminister für Bildung und Wissenschaft an Plenarberatungen der Kultusministerkonferenz unterstrich Dr. Klaus von Dohnanyi in einem kurzen Referat über die bildungspolitische Konzeption zwischen Bund und Ländern sein Bemühen um eine gemeinsame Bildungs- und Wissenschaftspolitik von Bund und Ländern u. a. mit der Feststellung: „Länder und Bund stehen vor tiefgreifenden bildungspolitischen Entscheidungen. Es besteht keinerlei Zweifel daran, daß Länder und Bund die Erneuerung unseres Bildungswesens nur gemeinsam erreichen können.“

Das *Zusammenwirken von Bund und Ländern auf dem Gebiet der internationalen Zusammenarbeit im Bildungswesen* war Kernpunkt der gemeinsamen Beratungen mit Minister Dr. von Dohnanyi und dem Parlamentarischen Staatssekretär beim Bundesminister des Auswärtigen Karl Moersch. Ausführliche Berichte der beteiligten Bundesministerien und der Kultusministerkonferenz hinsichtlich der Mitwirkung der Bundesrepublik Deutschland in den internationalen und europäischen Organisationen wie der UNESCO, dem Europarat einschließlich der Europäischen Erziehungministerkonferenzen, der OECD und den Europäischen Gemeinschaften lagen diesen Beratungen zugrunde.

Nach eingehender Erörterung wurde vereinbart, die mündlich festgestellte Übereinstimmung noch im einzelnen schriftlich zu fixieren:

Danach soll in Zukunft regelmäßig mindestens einmal im Jahr im Plenum der Kultusministerkonferenz ein politischer Mei-

nungsaustausch mit den zuständigen Bundesressorts über Fragen der internationalen Zusammenarbeit stattfinden. Diese Gespräche sollen laufend durch Ressortbesprechungen auf Seiten des Bundes und in Ausschusssitzungen der Kultusministerkonferenz, an denen Mitarbeiter der Bundes- und der Länderministerien wechselseitig teilnehmen sollen, vorbereitet werden. Um diese Zusammenarbeit technisch einfach und reibungslos vorzubereiten und die Fülle der anfallenden Dokumente der internationalen und europäischen Organisationen sachgemäß auszuwerten, sollen monatlich sogenannte Regelmäßige Verfahrensbesprechungen zwischen dem Auswärtigen Amt, dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz stattfinden. Auch für die gemeinsame Mitwirkung von Bund und Ländern bei internationalen und europäischen Konferenzen auf dem Gebiet des Bildungswesens und der allgemeinen Kulturpflege wurden Grundsätze vereinbart, die eine sowohl fachlich wie politisch möglichst wirkungsvolle Vertretung der Bundesrepublik gewährleisten sollen.

An den laufenden Beratungen über die Neuordnung der Organisation und des Zusammenwirkens der verschiedenen bestehenden Einrichtungen auf dem Gebiet der Bildungsplanung innerhalb der Bundesrepublik nahm erstmalig als Vertreter der Konferenz der Landesfinanzminister Senator Hans Rau (Hamburg) teil. Senator Rau betonte den Wunsch der Finanzminister der Länder nach einer möglichst starken *Rationalisierung des Instrumentariums für die Bildungsplanung*, nicht zuletzt auch auf dem Gebiet der Datengewinnung und Datenauswertung.

Die Kultusministerkonferenz billigte den von einem Reformausschuß gemeinsam mit dem Ausschuß für Kunst und Erwachsenenbildung der Konferenz vorgelegten Vorschlag zur Umstrukturierung und damit eingeschränkten Beteiligung der öffentlichen Hand an der *Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft*.

Abwanderung von Studienassessoren

Nach Angaben des Hessischen Philologenverbandes (im Deutschen Lehrerverband Hessen) haben sich 60 von 290 neuen hessischen Assessoren in den Regierungsbezirken Darmstadt und Kassel nicht für eine der vom Lande Hessen angebotenen Stellen entschieden und sind zum großen Teil in benachbarte Bundesländer abgewandert. Von den vom Kultusministerium festgesetzten 128 Angebotsstellen im Bereich der Gesamtschulen konnten nur 66 besetzt werden. Nach Mitteilung des Hessischen Philologenverbandes hat sich die Zahl der Studienassessoren, die in benachbarte Bundesländer abgewandert sind, vom Einstellungstermin August 1971 zum Termin 1. 2. 1972 erheblich vergrößert, eine „im Hinblick auf den Lehrermangel an den Gymnasien und Gesamtschulen beunruhigende Tatsache“.

Der Hessische Philologenverband sieht eine wesentliche Ursache für die gestiegene Zahl der Abwanderungen hessischer Studienassessoren in der „erheblichen Benachteiligung der hessischen Gymnasiallehrer hinsichtlich der Arbeitszeitregelung und der Beförderungschancen im Vergleich zu Regelungen in anderen Bundesländern“.

(Aspekte Nr. 3/1972)

Beschäftigung amerikanischer Lehrer in Hamburg

Infolge des Mangels an Lehrern für Mathematik und Naturwissenschaften hat das Amt für Schule der Freien und Hansestadt Hamburg versucht, amerikanische Lehrer für den Unterricht in den betreffenden Fächern zu gewinnen. Bewerber mit Deutschkenntnissen sollten bevorzugt werden, obwohl der Unterricht in der Oberstufe in Englisch gehalten werden sollte. Von 800 Bewerbern wurden 130 ausgewählt, von denen schließlich 71 zusagten und im Sommer 1971 in der BRD eintrafen. Die Vertragsdauer beträgt 2 Jahre, Bezahlung erfolgt nach BAT II b, nach einer halbjährigen Probezeit nach BAT II a (für 2 Jahre steuerfrei).

Die Pflichtstundenzahl wurde zunächst auf 6 bis 18 Stunden festgesetzt, im Durch-

schnitt ergab sich eine Wochenstundenzahl von etwa 8,5. Jedem US-Lehrer wurde ein deutscher Mentor beigegeben, dem 2 Stunden Deputatsnachlaß gewährt werden sollten. Die meisten Lehrer nahmen an Deutschkursen am Studienkolleg teil.

Schwierigkeiten ergaben sich infolge der mangelnden Deutschkenntnisse der amerikanischen Lehrer, deren Englisch von den Schülern häufig nicht verstanden wurde, aus den unzureichenden pädagogischen Fähigkeiten, wegen der unzureichenden Erfahrung in der Durchführung von Experimenten, und schließlich waren auch Disziplinschwierigkeiten zu verzeichnen.

Tatsächlich waren am 1. 11. 1971 noch 40 amerikanische Lehrer im Dienst, von denen aber 12 noch nicht unterrichtet. Für Reise- und Werbungskosten, einschließlich der Kosten für die Sprachkurse, wurden von der Stadt Hamburg über 105 000 DM verausgabt.

(Nach: Berichte und Dokumente der Freien und Hansestadt Hamburg Nr. 295, 14. 2. 1972)

Amerikanische und britische Lehrer in Bremen

17 amerikanische und 9 britische Lehrer sind nach Auskunft der Senatspressestelle derzeit an Bremer Gymnasien tätig. In einem Zwischenbericht vor der Deputation für Bildung wurde dabei betont, daß der Unterricht der englischen Lehrer — sie erteilen Englisch-Unterricht — zufriedenstellend sei.

Etwas schwieriger dagegen gestalten sich noch der Unterrichtseinsatz der USA-Lehrer. Diese, überwiegend im naturwissenschaftlichen Unterricht tätig, bedeuten „in vielen Fällen keine Ideallösung“, doch sei diese Regelung besser als ausgefallener Unterricht, merkt der Bericht an. Die Unterrichtserfolge seien trotz dieser Schwierigkeiten aber bereits befriedigend oder gut. An weitere Einstellungen ausländischer Lehrkräfte für den Unterricht in Biologie und Physik werde daher gedacht.

(Aspekte Nr. 3/1972)

Internationaler Kinderbuchtag 1972

In den Ländern, in denen Sektionen des Internationalen Kuratoriums für das Jugendbuch (IBBY) bestehen, wurde der 2. April als „Internationaler Kinderbuchtag“ gefeiert. Es ist der Geburtstag des Märchendichters Hans-Christian Andersen, des Schutzpatrons der Kinderliteratur in aller Welt, dessen Namen auch die alle zwei Jahre vergebenen internationalen Preise des Kuratoriums tragen. In jedem Land übernimmt die Sektion eines dem Kuratorium angeschlossenen Landes die Patenschaft für diesen Tag. 1972 ist es die der Vereinigten Staaten von Amerika. Sie stellt ihn unter den Gedanken

„Schaff Dir Freunde mit Büchern“.

Kindern, Autoren und Illustratoren, Bibliothekaren, Erziehern und Verlegern auf der ganzen Welt bietet der Kinderbuchtag Gelegenheit, ihren Teil zu dem Vorhaben IBBY beizutragen, durch gute Jugendliteratur weltweites menschliches Verständnis zu fördern. Für dieses Jahr gilt das umso mehr, als die UNESCO 1972 zum „Jahr des Buches“ proklamiert hat. R. Schröter

Nürnberger Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Es trafen sich Professoren, Dozenten, Assistenten der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und Lehrer aller Schularten zu einer Arbeitstagung mit dem Thema „Zu Wissenschaftstheorie und Methodologie pädagogischer Begleitforschung“. — Zum Versuchsprogramm des Deutschen Bildungsrates mit Gesamtschulen sollte auch die wissenschaftliche Kontrolle der Versuche gehören. Wissenschaftliche Begleituntersuchungen gelten als wesentlicher Teil der Versuchsarbeit. Doch es fehlte bisher an den notwendigen Voraussetzungen dazu, da allgemein die Kapazität für angewandte erziehungswissenschaftliche Forschung zu gering ist oder nicht intensiv betrieben wurde. Notwendig sei eine klärende Theorie, die der unzulänglichen Praxis helfen und sie verändern könnte. Die Anfänge solcher Theoriebildung werden erschwert durch eine schwerverständliche Fachterminologie,

die einen klaren Gedankenaustausch behindert. Zwar sollen Schule und Verwaltung die Sprache der Forschung verstehen, doch sollte auch sie der Sprache der Praktiker entgegenkommen, um die Verständigungsschwierigkeiten zwischen Wissenschaftlern und Lehrern zu überwinden und eine bessere Zusammenarbeit zu erreichen. Trotz aller Schwierigkeiten ergab sich auf der Tagung als wichtiges Ergebnis der Nachweis eines neuen Forschungsansatzes, einer „action research“ oder Handlungsforschung, die eine ständige Veränderung der Versuchssituation und einen wechselseitigen Lernprozeß der Wissenschaftler wie der am Versuch beteiligten Lehrer einschließt. Hierbei war das Verhalten der beiden Forschungsansätze Mittelpunkt der Diskussion. Die erziehungswissenschaftliche Forschung sei zudem für eine moderne Lehrerbildung ebenso von Bedeutung wie die Innovationsforschung im Zusammenhang mit den Schulversuchen. R. Schröter

Arbeitstagung für Musik

Auf Schloß Schwanberg/Mainfranken findet vom 8.—15. 8. eine Arbeitstagung statt, die der persönlichen und beruflichen Weiterbildung dient (91. Lg.). Musik ist als Therapie, als geistig-seelische (und damit physische) Förderung unentbehrlich. Hierbei kann es nur um stets gleichbleibende Grundlagen gehen:

Charakteristische Beispiele europäischer Melodik — einfache und differenziertere Tonkonstellationen (Phänomenstudien) — Stimm- und Gehörschließung — leicht zugängliche „liednahe“ Instrumente — Improvisation — vokale und instrumentale (auch dem Nichtspezialisten erreichbare!) Mehrstimmigkeit — Schriftbilder und Terminologie der Musik — Führung der Bewegungskräfte (Rhythmik) — Stilsicherheit.

Genaueres Programm bei Institut f. Schul- u. Volksmusik Wilhelm Mitschke, 8 München 19, Nymphenburger Str. 187.

Sonstige Länder

Einführung der deutschen Sprache an den elsässischen und lothringischen Schulen

92 elsässische und lothringische Lehrkräfte der Straßburger Universität haben

in einer am 7. März 1972 veröffentlichten Stellungnahme zur Doppelsprachigkeit im Elsaß die Möglichkeit „einer Ausnutzung der Anlagen erwogen, um das Deutsche als zweite Sprache in die Grundschulprogramme einzugliedern“.

Die Unterzeichner dieser Erklärung, unter denen sich die Professoren J. M. Bischoff, Dekan der juristischen Fakultät, und F. Isch, Dekan der medizinischen Fakultät, befinden, machen die Einführung dieser Maßnahmen von zwei Bedingungen abhängig:

— Der Deutsch-Unterricht muß fakultativ bleiben und muß der Einwilligung der Eltern unterstellt werden.

— Er darf kein Hindernis für die perfekte Erlernung der französischen Sprache bilden, „denn wenn die Europagemeinschaft verlangt, daß man sich von Land zu Land verständigen kann, fordert die nationale französische Gemeinschaft mit dem gleichen Recht, daß man sich von einer Region zur anderen verständigen kann“.

(Informationsblätter der
Französischen Botschaft Bonn,
Nr. 99 vom 25. 3. 1972)

Deutsche Schule Barcelona 40jähriges Dienstjubiläum von Antonio Parramón

Mit Ende dieses Schuljahres tritt Antonio Parramón nach Vollendung seines 70. Lebensjahres in den wohlverdienten Ruhestand. Zugleich jährt sich zum 40. Male der Tag seines Eintritts in die Deutsche Schule in Barcelona. Vier Jahrzehnte lang hat er ihr die Treue gehalten, trotz der Unterbrechungen durch den spanischen Bürgerkrieg 1936—39 und die Schließung der Schule nach dem verlorenen 2. Weltkrieg. Beide Male half er beim Wiederaufbau erfolgreich mit durch seine Qualitäten als Lehrer, Lehrbuchautor, Organisator und zuverlässiger Freund. Er sah es immer als seine Aufgabe an, den deutschen Kollegen bei der Kontaktnahme mit Land und Leuten in Spanien zu helfen. Unvergesslich bleiben die Studienfahrten durch Katalonien, die er für die Lehrerschaft der Schule in den Jahren 1939—45 organisierte. Auch

die erste Spanienfahrt einer deutschen Volkshochschulgruppe nach dem Krieg wurde durch seine Vorbereitung ermöglicht. So bedeutete es eine wohlverdiente Auszeichnung, daß er anläßlich seines 25jährigen Dienstjubiläums als Gast der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen zu einer Studienreise nach Deutschland eingeladen wurde.

Wenn Antonio Parramón jetzt in den Ruhestand tritt, so wird er doch weiter im Sinne der Verständigung und der Freundschaft zwischen Deutschen und Spaniern wirken. Seine bisherigen Kollegen und seine vielen ehemaligen Schüler, die zum Teil schon wichtige Stellungen in Deutschland und Spanien innehaben, werden mit Dankbarkeit an ihn denken. Die Kontakte zu seinen Freunden kann er nun noch weiter vertiefen, da er mehr Zeit dafür haben wird. Wir freuen uns darauf und wünschen ihm für die Jahre des Ruhestandes alles Gute.

Eckhard Stegmann,
1. Vorsitzender des VdLiA

Deutsche Schule Rio de Janeiro Hohe Auszeichnung für eine verdiente Auslandslehrerin

Der Bundespräsident hat Frau Helle Tirlir das Bundesverdienstkreuz verliehen. Damit werden die großen Verdienste gewürdigt, die sie sich um die deutsche Schule in Rio de Janeiro und um die Musikerziehung in Brasilien erworben hat.

Helle Tirlir wurde in Berlin geboren. Nach dem Zweiten Weltkrieg kam sie nach Rio de Janeiro. Dort gründete sie — zunächst nur für ihre eigenen Kinder — in einem Gartenhaus eine kleine Schule, die bald auch die Kinder benachbarter Familien aufnahm. Besonderen Akzent erhielt ihre an den Gedanken Rudolf Steiners orientierte pädagogische Arbeit durch die Musik. Die „Flötenkinder von Santa Teresa“, die Musikanten dieser kleinen Privatschule, wurden bald in der Öffentlichkeit bekannt.

Als diese Schule weiter gewachsen war, gelang es dann Frau Tirlir, mit Unterstützung durch die Bundesrepublik eine deut-

sche Schule in Rio zu gründen, die auch von den Schulbehörden von Guanabara anerkannte zweisprachige „Escola Corcovado“.

Hier fand sie für ihr musikalisches Schaffen ein noch weiteres Betätigungsfeld. Äußere Krönung dieser Arbeit war die zweimalige Erlangung des ersten Preises der Schulhöre von Guanabara.

Helle Tirlir hat die Blockflöte als Instrument der Musikerziehung in Rio de Janeiro eingeführt und die bisher einzigen brasilianischen Flötenhefte ediert. Ihre Chorarbeit hat weit über die Stadt Rio de Janeiro hinaus Widerhall gefunden.

In Kürze kehrt Frau Tirlir nach Deutschland zurück. Ihr Nachfolger wird es einfacher haben: Anfang 1973 verläßt die Escola Corcovado nach fast 8 Jahren die lärmdurchtosten Hinterhöfe am Zuckerhut und bezieht bessere Gebäude. R. Jansen

Privatschule Karibib (SWA)

Das Schuljahr 1972 konnte erfreulicherweise sofort voll anlaufen, einerseits weil der größte Teil der Lehrerschaft nun schon länger als anderthalb Jahre in Karibib ist, die neuen Kollegen sich sofort auf die hiesige Schulsituation haben einstellen können und das Kollegium in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit gut aufeinander abgestimmt ist — andererseits weil ein großer Teil der Schüler sich aufgeschlossen zeigte für ernste Mitarbeit im Unterricht. Daneben hat auch das Nachlassen der räumlichen Enge im Schülerheim infolge geringerer Belegungszahlen in den einzelnen Stuben sowie die relativ gesicherte Besetzung der Heimerzieherstellen mit dazu beigetragen, eine ausgeglichene Einstellung der Schüler zu den Erfordernissen des Unterrichts zu erzielen.

Wenn ich auf meine mehr als andert-halb-jährige Tätigkeit in Karibib zurück-blicke, so ist der häufige Wechsel an Heimerziehern ebenso wie der starke Lehrer-wechsel im Schuljahr 1970 ein schweres Hemmnis für die notwendige Kontinuität der Erziehungsarbeit gewesen.

Aufgrund unseres Antrages und nach meinem Besuch bei der Zentralstelle für

das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt Köln im vergangenen Juli wurden an unserer Schule drei Planstellen für aus der BRD vermittelte Erzieher eingerichtet. Es ist zu hoffen, daß bei recht-zeitiger und gezielter Planung nun auch im Schülerheim qualifizierte Heimerzieher längere Zeit unsere Schüler betreuen und damit zu einer ergiebigeren Erziehungsarbeit beitragen. Bedauerlich bleibt aller-dings die Tatsache, daß nicht mehr Erziehe-rinnen aus dem Lande bereit sind, in unseren Heimen zu arbeiten. Das 1964 ge-gründete und von der Bundesrepublik Deutschland in hohem Maße geförderte Heimerzieherinnen-Seminar unserer Schule sollte ja gerade den akuten Mangel an Heimerzieherinnen in Südwestafrika be-heben.

Die an unserer Schule seit 1968 zu beob-achtende Abnahme der Schülerzahlen hat im wesentlichen drei Ursachen:

1. Unsere Schule besitzt seit dem Wegfall des Junior-Certificate-Examens keinen staat-lich anerkannten Abschluß.
2. Die Einrichtung Deutscher Abteilungen und Deutscher Regierungsschulen mit kos-tenlosem Schulbesuch.
3. In der altersmäßigen Zusammensetzung der deutschsprachigen Bevölkerung in SWA werden die jüngeren Elternjahrgänge mit kleinen Kindern schwächer; der hohe Ein-wandererstrom der fünfziger Jahre hat nachgelassen. An unserer Schule wird das in der Verschiebung der Klassenfrequenzen sichtbar: Von 1970 bis 1972 stiegen diese durchschnittlich in der Sekundarstufe von 26 auf 29, während sie in der Grundschule von 24 auf 18 sanken. G. Hartmann

(Der Sonnenspiegel Nr. 64,
März 1972)

Deutsche Schule Kapstadt

Im Berichtsjahr 1971 hat die Schule die ihr gegenwärtig bestimmte Gestalt gefun-den, indem sie erstmals zweizügig bis Std. VIII führte, während die Oberstufe in Std. IX und X weiterhin einzügig blei-ben wird. Die Zahl von 22 Klassen dürfte sich in den nächsten Jahren nicht erhöhen,

während die Schülerzahl, die Ende 1971 535 betrug, weiterhin dadurch leicht ansteigen wird, daß die stärkeren Unterklassen hinaufwachsen. Beide Sub A-Klassen wurden voll besetzt. Die Unterstufe hat mit 35 Kindern pro Klasse ihre Kapazität erschöpft und konnte nicht alle Aufnahmeanträge berücksichtigen. Im Laufe des Schuljahres wurden 53 Kinder angemeldet und 72 abgemeldet, wobei die Sub A-Aufnahme sowie die Std. VIII- und Std. X-Abgänger nicht berücksichtigt sind. Eine Fluktuation durch Einwanderung, Rückwanderung und Wechsel auf Landesschulen gehört offenbar zum Wesen einer Schule unserer Art. Die Einrichtung der Grundschulleitung unterstellte den Bereich Sub A bis Std. V der besonderen Betreuung durch eine für diese Stufe ausgebildete Lehrkraft, was sich bewährte. Die Gesamtverantwortung liegt weiterhin beim Schulleiter.

Einen Höhepunkt zu Beginn des Jahres bildete der Schulmusikabend im Februar unter der Leitung von Herrn Lauel und Frau Bouman. Der gleichbleibend starke Besuch dieser Abende zeugt von dem Interesse, das die Elternschaft der Musikarbeit der Schule entgegenbringt. Es folgten die Vorbereitungen der Schule zur Zehnjahresfeier der Republik im Mai. Unter etwa 80 Schulchören der Kapprovinz gehörte der DSK-Chor zu den 8 besten, die in drei

Abendkonzerten in Parow, Stellenbosch und Kapstadt auftreten durften. Für alle Beteiligten war das eine unerwartete Anerkennung. Während des Republikfestes besuchten Klassen der Mittelstufe Sportveranstaltungen und Ausstellungen in der Stadt. Schüler der Oberstufe fuhren zu einer der großen Festveranstaltungen im Stadion Goodwood.

Der Verbindung mit Landesschulen diente wiederum ein Begegnungsabend unter der Schirmherrschaft der Afrikaans-Deutschen Kulturvereinigung, der im Juni in der Hoërskool Groote Schuur stattfand. Der Besuch war diesmal etwas zurückgegangen, und man sollte sich fragen, ob diesen Abenden einmal eine andere Gestalt gegeben werden könnte.

Da die Schule auf Grund ihres privaten Charakters keine Unterstützung durch die Erziehungsbehörde erfährt, sind die dienstlichen Kontakte zum Education Department der Provinzialverwaltung gering. Mehrere Besuche des Schulleiters stellten die Verbindung wieder her und hinterließen auf unserer Seite den Eindruck, daß die Behörde der DSK weiterhin wohlwollendes Interesse entgegenbringt.

(Aus dem Bericht des Schulleiters A. von Dombos)

Buchbesprechungen

Experimentelle Schulchemie — 6 Bde. Hrsg. *Franz Bukatsch und Wolfgang Glöckner*. **Bd. 3 I:** *Gerhard Graeb / Ernst Otto / Heribert Rampf / Karl Weber: Anorganische Chemie, Metalle*. 218 S. mit 52 Abb., DIN B 5, Gln. DM 40,—; **Bd. 3 II:** *Herbert Langeheine / Ernst Otto: Anorganische Chemie, Analytische Chemie*. 177 S., mit 34 Abb., DIN B 5, Gln. DM 37,—. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971.

In 5/71 wurde bei der Besprechung von Bd. 1 und 2 zu der vorgesehenen Diktion dieses „Praktikums für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen und Chemie-Fachschulen“ Stellung genommen. Jetzt lie-

gen zwei weitere Teilbände vor, die es erlauben, einen besseren Gesamteindruck zu bekommen. Band 3/I gliedert sich in fünf Hauptkapitel: Erste, zweite und dritte Hauptgruppe; vierte und fünfte Hauptgruppe; erste, zweite und dritte Nebengruppe; vierte, fünfte, sechste und siebente Nebengruppe; achte Nebengruppe. Innerhalb dieser Kapitel ist nach den Elementfamilien bzw. den einzelnen Elementen unterteilt. An ihrer Bedeutung gemessen, ist es verständlich, daß die Alkalimetalle insgesamt etwa 10 Seiten, das Eisen allein 30 Seiten umfaßt. Vergleicht man die aufgeführten Versuche mit der eigenen Sammlung, die man sich im Laufe der Jahre

zusammengestellt hat, so darf man den Autoren wirklich zubilligen, daß das angefügte Literaturverzeichnis nicht nur eine Ansammlung von Titeln bedeutet, sondern daß wirklich alle für den Unterricht und die Schülerübung wichtigen und geeigneten Experimente Eingang gefunden haben. Unter dem Stichwort „Silber“ z. B. finden sich eine Reihe durchaus brauchbarer Versuche zur Farbfotografie. Bei dem derzeitigen Durcheinander an Lehrplänen und Curricula und der immer noch anhaltenden Unsicherheit war der hier gewählte Ansatz zur system. Gliederung für Herausgeber und Autoren der einzig mögliche und dürfte dem Werk eine zeitlich nicht zu eng begrenzte Aktualität sichern. Die für Band 1 aufgeführten Mängel (Drucktypen, Illustrationen) gelten leider auch für Band 3/I. Erneut hervorgehoben gehören die exakten Versuchsanleitungen und die Hinweise auf die möglichen Risiken.

Band 3/II bricht aus der Systematik der Elemente aus und faßt alle experimentellen-analytischen Verfahren zusammen. Aus diesem Grunde nimmt er nicht nur eine Sonderstellung innerhalb des Werkes ein, sondern stellt eine in dieser Form bisher fehlende Zusammenfassung für den Unterrichtenden dar. In drei Hauptabschnitten werden die Qualitative Analyse, die Quantitative Analyse und die Chromatographie behandelt. Unter der ersten Überschrift sind die Alkalimetalle, Erdalkalimetalle, Elemente der Ammoniumsulfatgruppe, die Elemente der Schwefelwasserstoffgruppe und die Anionen zusammengefaßt. Der zweite Abschnitt beinhaltet die verschiedenen quantitativen Methoden anhand gut gewählter Beispiele und der dritte die für den Unterricht und die Übung wichtigen — und rel. einfach durchführbaren — Methoden der Chromatographie. Erwähnenswert ist noch, daß bei den qualitativen Methoden neben den Trennungsgängen bei den einzelnen Elementen auch Tüpfel-, Mikro- und Perleaktionen angeführt sind. Besonders zu loben sind bei diesem Band die Skizzen, denen hier ein wirklicher Informationswert zuzusprechen ist. Auf weitere Einzelheiten einzugehen würde den Umfang dieser Rezension sprengen. Zur Verwendung, gerade

auch durch den Lehrer an einer Auslandsschule, wäre noch zu bemerken, daß es auf dem deutschen Buchmarkt kaum ein einschlägiges Werk gibt, das bei so geringem Raumbedarf (auch im quantitativen Sinne des Fluggepäckes) eine solche Fülle von Information enthält. Auch bei dürftigster Lehrmittelausstattung der Schule werden genügend Anregungen gegeben, damit der Unterricht nicht zur Kreidechemie wird. Der Rezensent würde es jedem Fachkollegen wünschen, die Bücher nicht nur in der Handbibliothek der Schule, sondern auch am eigenen Schreibtisch ständig verfügbar zu haben. N. Herrmann

Joachim Rudolph: Knaurs Buch der modernen Chemie. Droemer Knaur, München 1971. 360 S. mit 285 meist farb. Abb., Ln. DM 22,—.

Der Rezensent sieht sich bei dieser Besprechung vor eine schwierige Aufgabe gestellt. Es würde genügen, den potentiellen Benutzer des Buches zu bitten, das ausgezeichnete Vorwort von Prof. Dr. Eigen zu lesen. Besser können Wert und Inhalt nicht gewürdigt werden. Jeder Leser, der den Aufgaben und der Stellung der Naturwissenschaften in der Gegenwart aufgeschlossen gegenübersteht, wird aber nicht beim Vorwort stehenbleiben, sondern, davon angeregt, weiterblättern. Was er findet, ist ein erstaunlich modernes und erfreulich fundiertes Buch. In der augenblicklich herrschenden Schwemme an populärwissenschaftlichen Darstellungen hat J. Rudolph mit seiner Arbeit ein auch den Fachmann befriedigendes Beispiel gegeben. Es ist sehr zu empfehlen, die einzelnen Abschnitte dieses Buches einmal mit dem Inhaltsverzeichnis gängiger Lehrbücher weiterführender Schulen zu vergleichen. Sicher, der anzusprechende Benutzerkreis ist verschieden, aber was hier versucht wurde, könnte auch für eine zukünftige Unterrichtsstruktur wegweisend sein: Die Chemie in den Rahmen der Naturwissenschaften so einzubauen, daß ihre Eigenständigkeit als selbständige Wissenschaft einerseits klar herausgearbeitet wird und andererseits ihre Verflechtung mit den übrigen Fächern deutlich aufgezeigt wird. Ein Überblick über die Kapitelüber-

schriften vermag diese Anlage des Buches zu erklären: Chemie zwischen Biologie und Physik; Chemie beginnt im Atom; Die Elektronenhülle; Die chemische Bindung; Aus der Chemie des Kohlenstoffs; Chemische Reaktionen; Streifzug durchs Periodensystem; Im Laboratorium; Wo man hinblickt: Chemie; Glossar; Weiterführende Literatur (leider nur dürftig und auf einen breiten Leserkreis, nicht den Fachchemiker bezogen). Die Sprache ist flüssig, locker und erfreulich frei von verkrampten Versuchen, Fachtermini zu „popularisieren“. Auch der Laie wird, durch den guten Stil angeregt, bei der Sache bleiben. Schwierige Sachverhalte sind auf eine erfaßbare Ebene gebracht worden, ohne den Inhalt zu vergewaltigen. Besonders Lob verdienen die Illustrationen. Vor allem die Zeichnungen, Skizzen und Modell Darstellungen tragen sehr zum Verständnis bei. Technisch weniger gelungen sind die Reproduktionen von Realfotos. Der Rezensent könnte jedem interessierten Laien, jedem Fachkollegen und jeder Schulbibliothek nur wünschen, das Buch nicht nur im Schrank zu haben, sondern es ständig zu benutzen.

N. Herrmann

Hans Mothes / Martin Ledig: Chemie I in Unterrichtsbeispielen. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1970. 220 S mit 88 Abb., DIN A 5, kart. DM 15,80.

Nach dem Vorwort ist das Bändchen aus Mothes' „Naturlehre in Unterrichtsbeispielen“ hervorgegangen. Der Teil I (Einführung in die Verbrennung) der vorliegenden Ausgabe entstammt der genannten Arbeit. Die Kapitel II bis VIII sind von Ledig neu geschrieben worden. Sie tragen folgende Überschriften: Eiweiß, ein lebenswichtiger Stoff; Fette und Öle; Kalkmörtel, Zementmörtel und Beton, drei vielseitig verwendbare Baustoffe; Seife und moderne Waschmittel; Papier aus Holz; das Sicherheitszündholz; Vitaminmangel verursacht Krankheiten. Kritisch zu der Gesamtanlage Stellung zu nehmen ist erst möglich, wenn der 2. Band, der in Vorbereitung ist, vorliegt. Vorerst wird die Zielsetzung des gesamten Lehrgangs nicht deutlich. Will diese Anleitung den neuen Ansätzen zum Chemie-Unterricht an Hauptschulen gerecht werden,

muß sie noch stärker auf die wirklichen Fachinhalte hin orientiert werden. Insgesamt ist der von Ledig bearbeitete Teil deutlicher abgesetzt von der klassischen „Naturlehre“ als der 1. Teil. Auch ein Hauptschullehrbuch darf sich Ausdrücke wie „Kerzenstoff“ oder „Feuerluft“ heute nicht mehr leisten. Warum nicht die Dinge beim Namen nennen? Die Versuche sind anregend und im allgemeinen mit einfachen Mitteln durchführbar. Auf die Gefährlichkeit oder Giftigkeit mancher Substanzen (Äther, Tetrachlorkohlenstoff z. B.) muß hingewiesen werden. Ungenauigkeiten gehören beseitigt (z. B. S. 66 u. a.). Die „Du“-Anrede für ein Lehrerhandbuch ist antiquiert. Die vorgeschlagenen methodischen Schritte wirken konstruiert (Teil I). Fazit: Bei kritischer Einstellung bietet „Chemie I“ manche interessante Anregung.

N. Herrmann

Walther Hofer: Die Diktatur Hitlers bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges. 1933—1939 (Sonderdruck aus Brandt-Meyer-Just: Handbuch der deutschen Geschichte, Bd. IV, Abschn. 4, 3., verb. Aufl.). Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, Frankfurt 1971. 266 S., 18,5 × 25,5 cm, Ppb. DM 19,80.

Die These des Ordinarius für neuere allgemeine Weltgeschichte an der Universität Bern: Der Krieg von 1939 ist nicht „ausgebrochen“, sondern mit Vorbedacht entfesselt worden (S. 225). Daher steht im Mittelpunkt dieser Periode deutscher Zeitgeschichte ein Mann und sein Tun: Hitler. Es wird nicht gesagt, was Diktatur ist, sondern wie sie geschieht. Und das ist viel schlimmer. 35 Seiten Quellen- und Literaturangaben in Kleindruck zeugen im Hintergrund von der beispielgebenden Leistung eines Wissenschaftlers, der neben Hilfsmitteln im herkömmlichen Sinne Materialien einbaut, die nur schwer zugänglich sind: Filmstreifen, Tonbänder, Interviews, Befragungsprotokolle. Die Darstellung ist hervorragend klar, realistisch und frei von der heute so beliebten Fremdwörterei. Zweifellos bildet das Kernstück dieser „Weltpolitik“, die „wie eine Schicksalstragödie abläuft“ (S. 200), das Zusammenspiel mit dem Kreml. Zwar schränkt Hofer seine Folge-

rungen bisweilen mit den Worten ein: in sehr hohem Grade von Wahrscheinlichkeit, denn sie seien gezogen angesichts des völligen Mangels an wirklicher Dokumentation von sowjetischer Seite, aber aus allem Hin und Her darf historisch gefolgert werden, daß der Krieg Hitlers von der Entscheidung Stalins abhing. Wie brutale Menschenverachtung und nacktes Machtstreben eines skrupellosen Diktators für eine Zeitspanne die Gepflogenheiten zivilisierter Diplomatie verwirren, zeigt der Verf. in allen egozentrischen Ansätzen und weltweiten Auswirkungen. Das Ineinander von Revisions- und Eroberungspolitik durchleuchtet der Verf. vom ersten Augenblick, da sich Hitler Zuhörer verschafft. Es ist erstaunlich, wie leidenschaftslos der Wissenschaftler bei seinen Darlegungen verfährt; er ist Jahrgang 1920 und Schweizer. Die Lektüre hinterläßt, gerade weil sie so sachlich, so verhalten niedergeschrieben ist und so einsichtig belegt wird, ein erschütterndes Hoffen für ein Jahrhundert, das von Menschenrechten redet.

C. Schneider

Wolfgang Venohr (Hrsg.): **Ungeliebte Deutsche**. Holsten-Verlag, Hamburg 1971. 229 S. mit 10 Bildern, Ln. DM 20,—.

Zeitbedingter Parteilichkeit entkleidet, werden zehn umstrittene Gestalten unserer Nation dargestellt: Ferdinand Lassalle und Gustav Stresemann von *Gösta von Uexküll*, Friedrich Engels und Thomas Mann von *Sebastian Haffner*, Rosa Luxemburg von *Ernst Fischer*, Friedrich Ebert von *Paul Sethe*, Walther Rathenau von *Ernst Wilhelm Graf Lynar*, Heinrich Brüning von *Rudolf Morsey*, Albert Einstein von *Thomas von Randow* und Claus Schenck von Stauffenberg von *Wolfgang Venohr*. Dieser schrieb auch das gescheiterte Vorwort mit bemerkenswerten Zitaten (Grotewohl zu Propst Grüber: „Ich möchte lieber Erwerbsloser in einem wiedervereinigten Deutschland als Ministerpräsident in einem geteilten Deutschland sein“) und Gedanken („Ganz offensichtlich ist es in Deutschland so, daß ein Linker kein Patriot sein kann, und wer sich einen Patrioten nennt, den wird kaum jemand für einen Linken hal-

ten“). Da die Texte des Buches einer Fernsehserie entstammen, müssen sich die Beiträger mit dicken Pinselstrichen begnügen und auf die Feinheit des Details weitgehend verzichten. Was das Buch dadurch für den Historiker vom Fach an Dokumentationswert einbüßt, gewinnt es an Lesbarkeit für das breite Publikum. Und darauf kommt es den Autoren an: sie wollen zähleibige Vorurteile entkräften und zeigen, daß diese „ungeliebten Deutschen“ „alle unverwechselbar Kinder deutscher Nation“ sind.

G. Scholz

Heinz Griesel: DIE NEUE MATHEMATIK für Lehrer und Studenten. Bd. 1: Mengen, Zahlen, Relationen, Topologie. 310 S., Kst. DM 19,80 (Bestellnr. 34021). — **Lösungsheft.** 80 S., DM 5,40 (Bestellnr. 34025.). Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1971.

In jüngster Zeit wurde wiederholt auf die Rahmenrichtlinien der KMK vom 3. 10. 1968 hingewiesen, die mit Schuljahresbeginn 1972/73 für den Mathematikunterricht der Grundschule verbindlich werden. Lehrerschaft und Eltern werden hier inzwischen (auch via Fernsehen) planmäßig darauf vorbereitet. Teilweise wird der Mathematikunterricht der Kl. 1—5 schon in der neuen Form erteilt. Dem Lehrer draußen bleibt es trotz Überbeanspruchung nicht erspart, sich in kollegialen Arbeitsgemeinschaften oder im Einzelstudium das neue Stoffgebiet zu erarbeiten, denn nach der Rückkehr verbleibt erfahrungsgemäß eine Weile lang noch weniger Zeit. — Nachdem hier bisher etliche Bücher besprochen wurden, die erste Einblicke in die neue Mathematik vermitteln, kann jetzt allen, die umfassendere Information suchen, das o. a. Buch empfohlen werden. Es enthält „alles, was der Lehrer der Grundschule und der Klassen 5 und 6 über die Begriffe der Mengenlehre wissen sollte, einschließlich der didaktischen Begründungen für die Einführung dieser Begriffe und ihre Verwendung im Unterricht“. Besondere Aufmerksamkeit hat Prof. Dr. Griesel der mengentheoretischen Begründung von Zahlbegriff, Kleinerbeziehung zwischen Zahlen und Zahlverknüpfungen gewidmet. Traditionelle

Themen, Aspekte und Fragen (z. B. Arten des Rechnens, ganzheitliches Rechnen, „Was ist Rechnen?“) sind in die neuen Überlegungen eingeordnet und präziser als in der bisherigen Literatur abgehandelt. Sehr ausführlich ist ein Weg zum Erlernen der Positionssysteme dargestellt. — Dem derzeitigen Entwicklungsstand entsprechend kann und soll dieses Buch keine Didaktik sein, doch enthält es viele praktische Hinweise (u. a. lernorientierte Spiele). Interessant sind jeweils die didaktischen Begründungen für die Einführung neuer Begriffe (z. B. Topologie im 1. Schj.) und ihre Verwendung im Unterricht. Zur Einübung sind jedem Abschnitt Aufgaben angefügt. Stoffe, die zwar für das vertiefte Verständnis unerlässlich sind, in der Grundschule aber noch keine Bedeutung haben (Kardinalzahlen unendlicher Mengen), sind gekennzeichnet und sollten Eltern, die lediglich eine Grundlage für häusliche Hilfe suchen, nicht abschrecken, denn bis auf diese Abschnitte ist der Inhalt auch ohne mathematische Vorkenntnisse allgemein verständlich. Nicht zuletzt tragen dazu über 300 Abbildungen bei. Dank des umfangreichen Registers und der detaillierten Inhaltsangabe kann das Buch auch als Nachschlagewerk benutzt werden.

K. Nehling

Kurt Schlösser: Experimentelle Genetik.

Eine Einführung in das Arbeiten mit *Drosophila*, Bakterien und Phagen für die Schulpraxis. Quelle & Meyer, Heidelberg 1971. 109 S. mit 39 Abb., Werkstoff DM 15,—.

Diese Nr. 8 der Reihe „Biologische Arbeitsbücher“ kommt dem dringenden Bedürfnis zur Modernisierung des Biologieunterrichtes entgegen und zeigt, wie die Gebiete der klassischen und der molekularen Genetik durch Lehrer- und Schülerversuche belebt und veranschaulicht werden können. Zunächst bringt Schlösser praktische Hinweise über Ausstattung der Arbeitsplätze, Geräte- und Materialbeschaffung und Arbeitstechniken. Danach werden dem Untertitel entsprechend die Experimente mit den einzelnen Versuchsobjekten behandelt, wobei genaue Zeitpläne über die Dauer der Versuche ein-

Einplanen erleichtern. Auch wichtige Einzelheiten, z. B. Verhinderung von Pilzbefall in einer *Drosophila*-Kultur, werden nicht vergessen. Für viele Erkenntnisse auch der Bakterien- und Phagengenetik werden erprobte Versuche angegeben. Aus der Fülle des Gebotenen führe ich an: Ein- und Mehrfaktorkreuzungen, Genkartierung, Häufigkeit von Mutanten bei Bakterien und Phagen (spontan und nach Einwirkung mutagener Substanzen), Komplementation bei Phagenkreuzungen — wichtig für eine klare Vorstellung vom Gen(Cistron). Zu allen Versuchen gibt der Verf. eine kurze theoretische Einführung und erfreulich ausführliche Anweisungen für die technische Durchführung und für die Auswertung der Ergebnisse. Erwähnt sei noch, daß auch das Verfahren beschrieben ist, nach dem man die Riesenchromosomen der *Drosophilalarven* präpariert. Dieses Arbeitsheft wird von allen Biologielehrern dankbar begrüßt werden.

F. Bock

P. R. Taube / J. I. Rudenko: Die chemischen Elemente. Vom Wasserstoff bis zu den Transuranen. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971. 304 S. mit 57 Abb., DIN A 5, kart. DM 16,80 (Bestellnr. 4506).

Das vorliegende Werk erschien erstmals 1958 in der Sowjetunion als populärwissenschaftliches Buch. In der deutschen Übersetzung werden die nunmehr 103 verschiedenen chemischen Elemente vom leichten Wasserstoff bis zum künstlich hergestellten Lawrencium in der Reihenfolge der Ordnungszahlen des Periodensystems monographisch beschrieben. Die jüngst entdeckten weiteren Transurane Kurtschatowium und Hahnium sind bereits erwähnt. Zahlreiche interessante Schilderungen aus der Geschichte der Chemie nehmen einen breiten Raum ein. Sie würzen die Lektüre mit Berichten von den frühesten Entdeckungen bis zur Erforschung der Radioaktivität. Dabei wird eine stattliche Anzahl russischer Wissenschaftler genannt. Das Buch berichtet ausreichend über Vorkommen und Verwendung der Elemente und ihrer Verbindungen; dabei sind moderne Gesichtspunkte, z. B. der Halbleitertechnik und der

Nuklearchemie, berücksichtigt. Es kann natürlich nicht Zweck eines kurzen Abrisses der chemischen Elemente sein, eine Einführung in die wissenschaftliche Chemie zu geben, daher fehlen Reaktionsgleichungen (außer für einige Kernprozesse) nahezu völlig. Dagegen werden die Erkenntnisse Mendelejews über die Periodizität der Eigenschaften der chemischen Elemente betont dargestellt. Zu diesem Zweck ist eine lose Faltafel des Periodensystems, leider in der unübersichtlichen Kurzform, beigegeben. Die Illustrationen (der deutschen Ausgabe) sind wenig informativ und häufig ohne Beziehung zum Text. Das Buch dient zum Nachschlagen und mag im Gebrauch neben eigentlichen Chemiebüchern in der Hauptschule gute Dienste leisten.

A. Riedl

Exempla — die neue Auer-Reihe. Herausgegeben von *Walter Barsig* und *Hans Berkemüller*. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1970.

Band I. *Walter Barsig* / *Hans Berkemüller*: Die Unterrichtsvorbereitung für die Schule von heute. Planungsschritte — Modelle des Stundenaufbaus — Die Planung im Team. 112 S., kart.-lam. DM 11,80. — **Band II. *Kristian Kunert*: Provokation im Unterricht.** 150 S., kart.-lam. DM 13,80.

Die Herausgeber haben sich eine dankenswerte Aufgabe gestellt: Sie wollen mit EXEMPLA Unterrichtshilfen anbieten, die einen rationellen, modernen und erfolgreichen Unterricht ermöglichen. Schon im ersten Band widmen sie sich einem Grundanliegen der Unterrichtspraxis: der Unterrichtsvorbereitung, von der jeder Unterrichtserfolg seit eh und je wesentlich abhängt. Die Erfahrung lehrt, daß eine gute, planvolle Vorarbeit nicht nur dem Unterricht dient, sondern daß sie indirekt auch andere Probleme löst, Probleme der Disziplin und des kritischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Ein guter, d. h. geplanter und wohlgedachter Unterricht läßt in dieser Hinsicht erst gar nicht die Schwierigkeiten aufkommen. Der vorliegende Band liefert mit seinen „Planungsschritten“ und „Modellen des Stundenaufbaus“ so viele Anregungen, Einsichten und Hilfen, daß sich

der junge Lehrer diesem Ratgeber zuverlässig anvertrauen kann. Aber auch ein „alter Hase“ wird an der klaren, systematischen, praxisbezogenen Unterrichtsplanung seine nutzbringende Freude haben. Die Lehrer der Hauptschule werden die hier aufgezeigten Möglichkeiten der heute unumgänglichen Teamarbeit besonders begrüßen, denn die Zeit der „selbständigen“ Klassen ist vorbei. — Der zweite Band „Provokation im Unterricht“ bringt in der Hauptsache 270 Beispiele provokativer Motivationshilfen aus allen Bereichen des Unterrichts in Grund- und Hauptschule. Der Begriff „Provokation“ wird heute oft nur negativ verstanden, im Sinne einer „provokierenden“, herausfordernden, aufreizenden Haltung. Kristian Kunert sieht in der didaktischen Provokation indessen die Möglichkeit, im Schüler Motivationen zu schaffen, d. h. den Schüler durch den Lehrer — als den Initiator von Lernakten — zum Lernen zu „reizen“. Dieser Provokation „liegt der Gedanke zugrunde, daß sie Lernreize liefern kann, die ohne sie, auch bei anderen Motivationshilfen, nicht geschaffen werden“. Wird so die Provokation zum Unterrichtsprinzip, dann erfährt die Unterrichtsgestaltung, wie es die vielen hier ausgeführten Beispiele anschaulich demonstrieren, eine wirkliche Bereicherung. Denn die Aktivität des Lernenden wird hier nicht durch Zwang erreicht, sondern durch das Erwecken eines natürlichen Interesses. In diesem Sinne führt das Buch den Grundgedanken von Band I weiter: auf der Basis einer guten „Unterrichtsvorbereitung“ kommt es durch die „provokativen Motivationshilfen“ im Unterricht zu einer gesunden Aktivierung des ganzen Lernprozesses.

A. Wehmeyer

Klaus Betzen / *Karl Ernst Nipkow* (Hrsg.): **Der Lehrer in Schule und Gesellschaft** (Bd. 12 der Reihe „Erziehung in Wissenschaft und Praxis“). R. Piper & Co. Verlag, München 1971. 320 S., kart. DM 14,80.

Die Herausgeber greifen in dem vorliegenden Band einen bislang etwas vernachlässigten Themenkreis auf: die fakto-

ren- und spannungsreiche Situation und Rolle des Lehrers in Schule und Gesellschaft. Mit zwölf verschiedenen Beiträgen namhafter Wissenschaftler wollen sie die sich aus der Dynamik der allgemeinen Veränderungen ergebenden Probleme des Lehrers aufhellen und sein Berufsbild wie seine gesellschaftliche Stellung neu bestimmen. So bilden im ersten Teil die gesellschaftlichen Bedingungen und Veränderungen den übergreifenden Gesamtrahmen. Im zweiten Teil nehmen die Autoren Stellung zum Lehrerverhalten in den Unterrichtsprozessen, u. a. Wilhelm Wiczerkowski (früher Lehrer an der Deutschen Schule in Helsinki, heute Professor an der PH in Flensburg) mit einer aufschlußreichen Untersuchung über Merkmalzusammenhänge in der sprachlichen Kommunikation von Lehrern und Schülern im Unterricht. Der dritte Teil „Der Lehrer in einer sich verändernden Schule“ basiert auf den funktionalen Veränderungen der Schule und ihrer Bedeutung für den Lehrer. Der Auslandslehrer, der in seinem neuen Wirkungskreis ständig mit gesellschaftlichen und beruflichen Problemen konfrontiert wird, mit denen er fertig werden muß, wird diese soziologischen, pädagogischen, psychologischen und schulrechtlichen Studien sicherlich mit großem Gewinn lesen und auswerten können.

A. Wehmeyer

Ilse Herrndobler: Uli schreibt Geschichten.

Arbeitsmappe für das 2. Schuljahr. Paul List Verlag, München 1971. 118 S. mit zahlr. farb. Abb., DM 6,80 (Bestellnr. 1137). — Begleitheft für den Schüler. DM 1,80 (Bestellnr. 1237).

„Uli, der Fehlerteufel“, in 11/70 besprochen; macht wieder von sich reden und schreibt jetzt Geschichten, natürlich falsch, damit sie das fleißige und sprachsichere Kind verbessern und in eine einwandfreie Form bringen kann. Der Gedanke dieses Arbeitsmittels, einer lustbetonten sinnvollen und sachbezogenen Sprach- und Rechtschreibarbeit im 2. Schuljahr, ist entsprechend dem richtigen Ansatz im 1. Heft verstärkt weitergeführt worden. Alle Möglichkeiten abwechslungsreicher Übungsformen im sprachlichen und rechtschreiblichen Bereich sind

ausgeschöpft, unterstützt durch erklärende bunte Einzelbilder und durch Bildgeschichten. Sie sollen, in Sprache umgesetzt, erste Grundlage des Aufsatzschreibens sein. Eine ideale Form der Selbstkontrolle und damit verstärkter Selbsttätigkeit ist das Ablösen der Arbeitsseiten und ihr Vergleich mit den entsprechenden Korrekturbüchern. Schüler mit Deutsch als Muttersprache werden es zu gutem Teil mit Uli aufnehmen können, die andern aber, so die meisten Schüler unserer Auslandsschulen, werden Uli ziemlich hilflos ausgeliefert sein und die Vielfalt der Unstimmigkeiten nicht zu erkennen vermögen, da Sprachgefühl, gefestigte Sprachformen und ein sicherer Wortschatz zumeist nicht ausreichend vorhanden sein werden.

R. Schröter

Fred M. Hechinger (Hrsg.): Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder. Vorwort von Andreas Flitner. Aus dem Amerik. von Werner Kirst (Reihe „Sozialpädagogik“, Band 7). Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1970. 122 S., EfaIn DM 9,50 (Bestellnr. 92 350).

Jenseits erster Euphorie über eine auch bei uns projektierte Vorschulerziehung werden in diesem Buch Probleme aufgezeigt, wie sie sich in den USA inzwischen ergeben haben. Hechinger, Fachredakteur für Pädagogik bei der „New York Times“, vereinigt hier Beiträge führender amerikanischer Psychologen, Soziologen und Pädagogen über die Situation des Vorschulkindes in den städtischen Ballungszentren der USA. In sieben Aufsätzen wird der Leser mit Hauptergebnissen der Lernforschung bekanntgemacht, so dem, daß die frühen Lebensjahre für die Intelligenzentwicklung bedeutsam seien, sie aber wiederum vom Anregungspotential der Umwelt abhingen, hier einer Umwelt mit Slums und Kriminalität, die Lernbarrieren produziere und nicht durch eine Vorschule zu kompensieren sei. An drei Beispielen praktischer Vorschularbeit zeigt der Herausgeber, wie Lernprozesse zu einer Sprach- und Verhaltensdressur verkürzt werden, die zwar bestimmten Tests entsprechen, doch kaum auf kindliche Bedürfnisse reagieren. Die Muttersprache wird den Kindern wie

eine Fremdsprache eingeschliffen. Andere Programme stellen sich stärker auf das Spielbedürfnis der Kinder ein, doch zielen alle Projekte auf schulische Qualifikation ab. So wird die Hoffnung auf eine vernünftige Vorschulerziehung konfrontiert mit den Nöten gesellschaftlicher Realitäten. Es gehört schon ein beträchtlicher Optimismus dazu, die Vorschulerziehung über diese Hindernisse hinweg, aber mit Hilfe der Mütter und in vertrauensvoller Zusammenarbeit zu einigem Erfolg zu führen.

R. Schröter

Karl Odenbach: Lexikon der Schulpädagogik (Westermann Taschenbuch 77): Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1970. 266 Seiten, DM 9,80 (Bestellnr. 167077).

Prof. Karl Odenbach bietet hier in gedrängter Form eine chronologische Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens in Deutschland von 1423 bis zur Neuzeit, und da die Schulpädagogik ohne die allgemeine Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften nicht zu verstehen ist, bezieht Odenbach auch die Werke der theoretischen und historischen Pädagogik, der Philosophie, Psychologie usw. mit ein. Er bringt seine Daten und Darstellungen ebenso in Verbindung mit den bedeutenden Werken der Geschichte, Erdkunde und anderer Fachgebiete, deren Forschungsergebnisse jeweils die Didaktik beeinflusst haben. Das Einfügen der entscheidenden Ereignisse der Kulturgeschichte vermittelt dazu etwas vom Kolorit der Zeit. Stichproben aus diesem Nachschlagewerk führen immer wieder zu der überraschenden Feststellung, daß vieles, was wir als Errungenschaft unserer Zeit oder als typisches Merkmal einer bestimmten Zeit ansehen, schon früher erdacht, durchdacht oder gar verwirklicht worden ist, ob es sich nun beispielsweise um die Forderungen „Vom Kinde aus“, „Exemplarischer Unterricht“ oder „Schülermitverwaltung“ handelt. Sehr wichtig erscheint mir der Hinweis des Verfassers, daß analog zu den großen historischen Ideen auch die pädagogischen Begriffe aus dem Geist der Zeit verstanden werden müssen, daß sie demnach bei gleicher For-

mulierung zu verschiedenen Zeiten durchaus verschiedene Bedeutung haben können. Wenn es die Absicht des Verfassers war, Pädagogen und aufgeschlossenen Nichtpädagogen den Erfahrungsschatz der großen pädagogischen Ideen eines halben Jahrtausends nutzbringend nahezubringen und zu vermitteln, dann ist ihm dies mit seinem Taschenlexikon in hervorragender und dankenswerter Weise gelungen.

A. Wehmeyer

John D. Bullock: Biosynthese von Naturstoffen. Eine Einführung in den Sekundärstoffwechsel. BLV-Verlagsgesellschaft, München 1970. 162 S., 88 Abb., Ppb. DM 18,—.

Bei der Besprechung des Buches „Vogelzug“ in 6/70 wurde auf die Gesamtanlage der Reihe „Moderne Biologie“ eingegangen. Die vorliegende Übersetzung der 1965 bei McGraw-Hill erschienenen Originalausgabe ist für Biologen und Chemiker bestimmt. Was das Buch will, geht aus der Einführung hervor: das gegenwärtige Wissen über das Herkommen von Naturstoffen, wie Alkaloiden, Antibiotika, Terpenen u. v. a., die als sekundäre Stoffwechselprodukte nur bei einzelnen Arten erscheinen, aufzeigen. Wenn man sich dieses Ziel vergegenwärtigt, werden auch die Kapitelüberschriften und ihre Reihenfolge verständlich: Einführung; Polyketide; Versuche über den Einbau von Vorstufen in Pilzen; Isoprenoide; Biosynthese in zellfreien Systemen; Verbindungen aus Shikimisäure; das Studium der Biosynthese in Mutanten; Alkaloide und andere Aminosäure-Derivate; Experimente mit Vorstufen in Höheren Pflanzen. Es ist Aufgabe des Rezensenten in dieser Zeitschrift, das Buch in erster Linie in seiner Verwendbarkeit für die Arbeit des Pädagogen zu würdigen. Der Biologe und Chemiker steht im Fachunterricht vor der Aufgabe, neuere Erkenntnisse der Wissenschaft dem Schüler zu vermitteln. Dazu muß er das während des Studiums erarbeitete Fachwissen ergänzen. Das vorliegende Buch eignet sich hierzu in hervorragender Weise. Es ist verständlich geschrieben (von wirklichen Fachleuten übersetzt), sachlich knapp und genau, gut illustriert und bietet Stoff, der

in den üblichen Lehrbüchern zur Biochemie meist fehlt. Ausführliche Hinweise auf weiterführende Literatur. Es kann jeder Schulbibliothek und jedem Fachlehrer wärmstens empfohlen werden.

N. Herrmann

Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil III.

Unterrichtsforschung in Schule und Hochschule. Hrsg. von *Karlheinz Ingenkamp* in Zusammenarbeit mit *Evelore Parey*. (= Deutsche Bearbeitung des „Handbook of Research on Teaching“, ed. by N. L. Gage.) Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1971. VIII S., 1453 Spalten, Ln. DM 45,—.

Im dritten Teil des Handbuchs werden Forschungsergebnisse aus den Bereichen der *Kindergartenerziehung* (J. Wendeler), des *Leseunterrichts* (F. Biglmaier), der *Social Studies* (W. Hilligen), des *muttersprachlichen Unterrichts* (D. C. Kochan), des *Mathematikunterrichts* in Höheren Schulen (W. Böddeker), des *naturwissenschaftlichen Unterrichts* (G. Harbeck), des *Fremdsprachenunterrichts* (K.-H. Flehsig), des *Kunstunterrichts* (G. Otto) sowie des *College und der Universität* (H. Simons) dargestellt. Wie in den früheren Teilen sind wiederum die Beiträge der amerikanischen Autoren in erheblichen Anteilen übersetzt, für den deutschen Leser weniger wichtige Abschnitte des Originals zusammengefaßt und jüngere Beiträge der anglo-amerikanischen und europäischen Forschung neu eingearbeitet worden. — Angesichts der Breite

des Informationsspektrums ist es nicht möglich, die aufgenommenen Beiträge im einzelnen zu würdigen. Für den an Einzelfragen des Fachunterrichts interessierten Leser dürfte aber gerade der vorliegende Band von besonderem Wert sein. — Mit dem dritten Teil liegt das Handbuch der Unterrichtsforschung nun vollständig vor. Seiner Aufgabe, den Leser in Probleme, Untersuchungsansätze und Befunde der Unterrichtsforschung einzuführen und ihn umfassend über relevante Fragen zu informieren, ohne ihn durch eine bloße Aufzählung von Fakten zu verwirren, wird das Werk m.E. voll gerecht. Durch die Aufnahme von Beiträgen jüngerer Datums, insbesondere auch der deutschen Forschung, hat die Bearbeitung gegenüber dem schon vor etwa 10 Jahren verfaßten Original erheblich an Gewicht gewonnen. — Erleichtert wird seine Benutzung durch ein Sachregister mit ca. 3000 Schlagwörtern, durch ein Namens- und Testregister sowie ein Zeitschriftenverzeichnis, die sich am Schluß des dritten Teils befinden. — Ein Handbuch kann selbstverständlich die Beschäftigung mit den Originalarbeiten nicht ersetzen. Wohl aber kann es Anregungen und Hinweise für die zielgerichtete Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur geben, vor deren Fülle selbst der Experte leicht resigniert. Gerade auch darin liegt sein vortrefflicher Wert, und man mag ihm wünschen, daß es nicht zuletzt von Schulpraktikern zur Hand genommen wird.

W. Wiczerkowski

Zeitschriftenschau

Zielsprache Englisch. Zeitschrift für den Englischunterricht in der Weiterbildung. Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Verbindung mit dem Verband österreichischer Volkshochschulen und dem Verband der schweizerischen Volkshochschulen. Max Hueber Verlag München. Erscheint viermal jährlich, Umfang je Heft 48 Seiten. Jahresabonnement: DM 10,— zuzüglich Porto. Einzelheft DM 3,—.

Seit Anfang 1972 gibt der Max Hueber Verlag eine neue Sprachzeitschrift heraus. Schriftleiter von „Zielsprache Englisch“ ist Hans G. Hoffmann, der bekannte Autor von „Technisches Englisch“, „Weltsprache Englisch“ und „Englisch für Sie“. Aufgabe der Vierteljahresschrift ist die Förderung des Englischunterrichts in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie führt also die bisherige Zeitschrift „Englisch an Volkshochschulen“ weiter. Probleme des Unterrichts

an VHS stehen daher im Vordergrund. In Heft 1 berichtet der Schriftleiter über „Das VHS-Zertifikat Englisch Wirtschaft“, in Heft 2 Hans-Joachim Kann, Dozent an der VHS Trier, über „Amerikanische Landeskunde und amerikanisches Englisch“ und Edgar Bach, VHS Wuppertal, über „Veranstaltungen im Fach Englisch“. Andere Beiträge sind auch für den Gymnasiallehrer interessant, so die Auseinandersetzung H. G. Hoffmanns mit einem Gymnasialwerk in Heft 1 und die Gegendarstellung von U. Bliesener und H. Brinkmann. Als „regular features“ der Zeitschrift sind vorgesehen: aktuelle Berichte, Neuerscheinungsdienst, Zeitschriftenschau, „Columns“ von L. G. Alexander und Roy Mephram und das ZE-Interview. Im Gegensatz zu der früher von Hueber herausgegebenen Zeitschrift „Idioma“ sind die Beiträge meist in Deutsch geschrieben. — Möge es Verlag und Schriftleiter gelingen, den Kreis der Mitarbeiter über die Hausautoren von Verlag und VHS-Verband hinaus zu erweitern, dann werden sich auch die früheren Bezieher von „Idioma“ und Englischlehrer an Gymnasien angesprochen fühlen und zum Bezug der preiswerten Zeitschrift entschließen.

G. Lepiorz

Literatur und Gegenwart

Die damit zusammenhängenden Fragen erörtert in jedem ihrer Hefte die literarische Monatsschrift „Welt und Wort“. Herausgeber sind Dr. Ewald Katzmann und Karl Uhde. Der Heliopolis Verlag in Tübingen bringt die jetzt im 26. Jahrgang stehende Zeitschrift seit Anfang 1971 in neuem Format, neuer Typographie und auf holzfreiem Papier zum Vierteljahrspreis von DM 12,— heraus. — Diese für Germanisten und alle Literaturfreunde, also besonders für Deutschlehrer bedeutsame Monatsschrift gibt einen umfassenden Überblick über die Fülle der Neuerscheinungen

auf dem internationalen Büchermarkt: nicht nur Übersetzungsliteratur, Romane, Autobiographien und Lyrik, sondern auch der Literaturwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Theologie und Philosophie. Sehr wertvoll sind die Beiträge bedeutender Mitarbeiter — die Zeitschrift verfügt über 38 ständige Mitarbeiter —, Selbstdarstellungen moderner Dichter, literarische Analysen und Untersuchungen poetischer Eigenarten. Hochinteressant sind die gut orientierenden „Leseproben“, aber auch die zahlreichen, klug abwägenden, kenntnisreichen und oft scharf kritischen Buchbesprechungen, denen jeweils ein beneidenswert großer Raum gewährt ist. Eine „Umschau“ mit biographischen Notizen und Verlagsnachrichten sowie alphabetische Listen der neuen Bücher sind beigegeben. Alles in allem, die Zeitschrift steht auf hohem Rang, und ihr Bezug kann sich nur lohnen.

Wie breit der Themenkreis gefächert ist, der die Absicht bekundet, Dichtung und Zeitgeschehen sowie aktuelle Menschheitsprobleme immer wieder neu und anders in Beziehung zu setzen, mag eine Auswahl aus der Fülle der Beiträge der Jahrgänge 1971/72 erhellen:

Die Situation des Schriftstellers
Plädoyer für den Trivialroman
Pop oder die These vom Ende der Kunst
Die Öffentlichkeit und ihre Dichter
Literatur oder politische Aktion?
Das Obszöne und die Pornographie
Denken, Dichten, Tanzen in Afrika
Die Revolution im Taschenbuch
Forschungsbibliothek und Buchmuseum
Verlegerprofil Max Hueber Verlag, München
(60 Jahre Universitätsbuchhandlung,
50 Jahre Verlag, Seniorchefin 85 Jahre und
Umzug ins neue Verlagshaus Ismaning).

R. Schröter

Im September erscheint:

Deutsch 2000

Ein modernes Unterrichtswerk in drei Bänden

Band 1

von Roland Schäpers unter Mitarbeit von Gerd Brosch, Manfred Glück und Renate Luscher

Dazu sind in Vorbereitung:

Lehrerheft 1 — Arbeitsbuch 1 — Schallplatten und Compact-Cassetten mit den Lehrbuchtexten — **Tonbänder und Compact-Cassetten** mit Sprechübungen — **Grammatisches Beiheft** in mehreren Sprachkombinationen — **Abschluß-Erfolgstest 1 — Deutscher Mindestwortschatz** von Hugo Steger in mehreren Fassungen (deutsch-englisch usw.)

„Deutsch 2000“ bietet eine gründliche Einführung in die deutsche Gegenwartssprache. Es baut auf den jüngsten Erkenntnissen der wissenschaftlichen Erforschung der deutschen Sprache auf. Als Grundlage dienen der Mindestwortschatz und die Strukturliste, die vom Deutschen Volkshochschulverband unter Mitwirkung des Goethe-Instituts, des Instituts für deutsche Sprache und der Universität Freiburg erarbeitet wurden.

Das auf schnelle und starke Sprechaktivität abzielende Werk kann im Unterricht an Jugendliche (ab etwa 16 Jahren) und Erwachsene eingesetzt werden.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag 8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

Vermögensbildung
durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Stehen Sie nicht weiter abseits, während sich 100-tausende Ihrer Kollegen Wohneigentum schaffen. Jeder dritte im öffentlichen Dienst ist bereits BHW-Bausparer. 400.000 Ihrer Kollegen haben ihr Ziel bereits erreicht. Legen auch

Sie jetzt den Grundstein dafür. Unser Finanzierungsvorschlag wird Sie überzeugen. Fordern Sie noch heute unsere Schrift „Leichter mit dem BHW“, die Sie ausführlich unterrichtet.

Leichter
mit dem

BHW

Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk
325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

Rudolf Meldau · Henri Lapouge

Schulsynonymik der französischen Sprache

186 Seiten, DM 16.-

»Das Buch vereinigt bei 240 Stichwörtern weit über 1500 Synonyme — im Schnitt 6—7 sinnverwandte, aber bedeutungsverschiedene Wörter und Wendungen zu je einem deutschen Oberbegriff. In weiser Beschränkung haben die Verfasser einige der am häufigsten vorkommenden Sinnfelder der Umgangssprache aufgegliedert. Der Fachlehrer des Französischen wird sich viel unnötige Mühe ersparen, weil er im Handumdrehen trefflich Satzbeispiele für die mündliche und schriftliche Korrektur von typischen Bedeutungsfehlern vorfindet; der Schüler kann sich keine bessere Anleitung zum treffenden Ausdruck wünschen. Die so wichtige Synonymik, meist mühselig zu erlernen, wird hier zum intellektuellen Vergnügen. Ein warm zu empfehlendes kleines Meisterwerk!«

(H. Seing in »Der deutsche Lehrer im Ausland«)

Quelle & Meyer Verlag

6900 Heidelberg 1, Postfach 1340



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-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof / Ladestraße · Tel. 65 09 51

Germanistische Neuerscheinungen

Johannes Erben

Deutsche Grammatik

Ein Abriß

11., völlig überarbeitete Auflage, 392 Seiten, Linson DM 29,—, Hueber-Nr. 1713

Das Werk vermittelt ein systematisches Bild der deutschen Hochsprache, wie es dem heutigen Stand der Forschung entspricht. Eine solche Bilanz ist wohl — wie auch die zehn Auflagen zuvor beweisen — für Lehrer und Germanisten von großem Nutzen.

Heinrich Erk

Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Verben-Frequenz und Verwendungsweise

(Schriften der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts, Band 4)
254 Seiten, kart. DM 28,—, Hueber-Nr. 6711

Dem Frequenzwörterbuch liegt ein Textkorpus von 250 000 Worteinheiten zugrunde, in dem 34 wissenschaftliche Disziplinen durch je drei Texte von unterschiedlichem Typ und genormter Länge vertreten sind. Der Band enthält an die 600 Verben, für die 1800 verschiedene Verwendungsweisen angegeben sind und die durch Frequenzzahlen und Textbeispiele belegt werden.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning/München, Krausstraße 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

Aufsatzlexikon

von W. Eggerer und E. Mayer. Begriffserklärungen und über 6000 Aufsatzthemen. Leinen 25,— DM

Wir üben — Deutsch

von M. und L. de Pellegrini. Rechtschreibung — Sprachlehre — Aufsatzlehre. Ein programmiertes Buch für den Übergang in weiterführenden Schulen. 7,80 DM

Der Weg zu den Formen des Passivs (Leideform)

von A. Bernhard. Ein Lernprogramm aus der muttersprachlichen Grammatik für das Fremdsprachenlernen. 4,80 DM

Übungen zur Rechtschreibung

Band I, von W. Eggerer / H. Hupfer. 80 Beispiele mit Fragen und Antworten. 7,80 DM. —
Band II, von W. Eggerer / P. Loew. 95 Beispiele mit Fragen und Antworten. 7,80 DM

Aufsatzformen der Unterstufe

von W. Eggerer / E. Mayer. Band I: Schüleraufsätze in der Erlebnissprache. —
Band II: Schüleraufsätze in der Sachsprache. Je 7,80 DM

Aufsatzformen der Mittelstufe

von W. Eggerer / E. Mayer. Band I: Schüleraufsätze in der Erlebnissprache. —
Band II: Schüleraufsätze in der Sachsprache. Je 7,80 DM

Aufsatzgliederungen für die Oberstufe

von K. Bensch. Band I: Der Mensch. — Band II: Mensch und Gemeinschaft. —
Band III: Mensch und Welt. — Band IV: Mensch und Zukunft. Je Band 6,80 DM

Prüfungsfach: Deutscher Aufsatz

von A. Brendel / J. Bruckmoser. Gliederungen zu Prüfungsthemen für den Realschulabschluß. 7,80 DM

Reifeprüfung Deutsch

von A. Winter. Gliederungen zu Reifeprüfungsthemen. 6,80 DM

Rudolf Meldau

Schulsynonymik der deutschen Sprache

VI/330 Seiten, brosch., Best.-Nr. 154

DM 15,—

Die deutsche Sprache verfügt über einen reichen Schatz an sinnverwandten Wörtern. Im Laufe der Sprachentwicklung haben sich Bedeutungsunterschiede herausgebildet, deren vollständige Kenntnis auch vom Fortgeschrittenen nicht erwartet werden kann. Nur durch jahrelange Schulung und Übung wird er wenigstens die wichtigsten Synonyme richtig anwenden lernen.

Nachdem die bisher vorliegenden Synonymwörterbücher veraltet oder zu einseitig angelegt waren, bestand die dringende Notwendigkeit, eine Synonymik zu schaffen, in der die moderne Sprache den Vorrang vor dem literarischen Gebrauch hat. Dies ist dem Autor in hervorragender Weise gelungen.

Neuartig und von großem Vorteil ist die **Begriffsbestimmung** nach den großen deutschen **Standardwörterbüchern**.

Durch das alphabetische Verzeichnis der wichtigsten Wörter und Wendungen wird das Werk gleichzeitig zu einem nützlichen **Satzlexikon**.

Die moderne Anlage und die vielseitige Verwendbarkeit machen das Buch zu einem unerläßlichen Hilfsmittel für alle, die die deutsche Sprache beherrschen wollen, sei es als Lehrer oder als Lernender, vor allem auch für den Deutsch lernenden Ausländer.



Julius Groos Verlag
6900 Heidelberg 1
Postfach 629

K.-H. FINDER SPRACHE UND AUSDRUCK

Prüfstück und Informationen
erhalten Sie vom Verlag

Die Arbeitskarten SPRACHE UND AUSDRUCK zielen auf die Befähigung zur Kommunikation in Form von Hören, Sehen (Lesen), Sprechen und Schreiben. Präzises Verstehen und präzises Sich-Außern werden für das Niveau des Grundschülers mit diesem modernen und praktischen Programm gefördert. Die Art der Sprachbetrachtung — im Sinne der Reflexion über Sprache — befähigt den Schüler, zu analysieren, nach welchen Regeln Sätze erzeugt werden. Zugleich lernt er die Sprache nach den Interessen des Sprechers zu durchschauen. Er entscheidet auch, ob Sätze grammatisch richtig sind oder nicht. Der Schüler erreicht somit die Fähigkeit, seine Situation und die der Umwelt differenziert sprachlich zu interpretieren und wiederzugeben. Damit will erreicht werden, daß die Sprachbarriere sinkt und das soziale Verhalten gestaltbar wird. — SPRACHE UND AUSDRUCK, Schülerausgabe, 288 Arbeitskarten für das 2. Schuljahr, seilich geleimt, DIN-A4-Ladung, Bestell-Nr. 16335, ca. 11,80 DM. — SPRACHE UND AUSDRUCK, Lehrerausgabe, in der Ausstattung eben- so, mit Kommentar auf jeder Arbeitskarte, Programm-schrift, mit einem Kurz- kommentar zu den einzelnen Serien, gilt für den gesamten Grundschulkurs. Kart.lam., Bestell- Nr. 16441. Der endgültige Preis der Programmschrift steht noch nicht fest.

**VERLAG HERDER · ABT. 308
78 FREIBURG, POSTFACH**

.... Obwohl neuere Grammatiker die Überlegungen scheuen und es für einen Beweis der Wissenschaftlichkeit halten, jeden Hauch von Philosophie zurückzuweisen und dabei gar nicht merken, daß ein passivistischer Garantieschein nichts mit der Wissenschaft zu tun hat; obschon gerade die heftigsten Gegner jeglicher Theorie als solcher unverbesserliche Ideologen (= mißratene Theoretiker) sind; obgleich andere Grammatiker ungern bei prinzipiellen Fragen verweilen und zudem überzeugt sind, daß schon das Scheitern von Regeln und Ausnahmen beweist — obwohl mir also einige modernistische und melsuriums von Grammatikern mit gutem Grund nicht wahlgemint sein werden, möchte ich eine geringe Anzahl von Sätzen aufstellen, und die Diskussion bestehender oder möglicher Einwände dazu verwenden, die Bedeutung der Sätze zu festigen und zu schärfen.

128 Seiten, Bestell-Nr. 16220, 16,80 DM

**Semantische Strukturen
des deutschen
Satzes**

**J.M. ZEMB
SATZ WORT
REDE**

matema - Spiele

für die moderne Mathematik
stufengemäß eingesetzt

Klasse	Vor- schule	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Geometrie	Formenspiel									
			Symmetriespiel							
Arithmetik/ Algebra				Simplexspiel						
	Mengenspiel									
			Bündelungsspiel							
Logik			Registerspiel							
	Mengenspiel									
	Begriffsspiel									

Begriffsspiel
63001 DM 14,60

dazu Begleitschrift
63002 DM 5,20

**Denkspiele für kleine
und große Leute**
63010 DM 8,60

Formenspiel
63003 DM 13,80

dazu Einführung
63005 DM 8,80

und Arbeitsblätter
63008 DM 9,80

Registerspiel
63011 DM 7,40

dazu Begleitschrift
63014 DM 6,20

und **Rechenspiele**
38 Anleitungen zum
Umgang mit dem
Registerspiel und dem
Bündelungsspiel
63030 DM 8,80

Bündelungsspiel
63029 DM 4,20

Mengenspiel
63021 DM 12,80

dazu Begleitschrift
63024 DM 5,20

Symmetriespiel
in Vorbereitung

Simplexspiel
63026 DM 3,—

dazu Begleitschrift
63027 in Vorb.

*Prüfstücke der Spiele
zum Vorzugspreis*

Schroedel

Hermann Schroedel Verlag KG
D 3 Hannover-Döhren Postfach 260620

Klett-Schulgalerie

Ausgewählt und fachdidaktisch betreut
von Prof. Hermann Burkhardt und Do-
zent Klaus Bodemeyer

Serie	Klettnummer	DM
Einführung in die Bildbetrachtung	94682	50,—
Portrait	94693	50,—
Die Entwicklung der modernen Malerei	94715	50,—
Die Funktion der Linie in der Malerei	94737	50,—
Die Funktion der Farbe in der Malerei	94748	50,—
Licht – Körper – Raum	94759	50,—
Der Bildraum in der Landschaftsmalerei	94770	50,—
Zeichen und Gefüge	94781	50,—
Stilleben	94704	50,—
Moderne amerikanische Künstler	94726	50,—
Lehrerbegleitheft zur Schulgalerie	94679	frei
Lehrerband zur Schulgalerie	94680	ca. 19,80

Die Bildbeispiele der hier konzipierten Reihen sind für die Praxis des Kunstunterrichts gezielt zusammengestellt. Ohne einen Einsatz des Bildmaterials nach kunstgeschichtlichen Aspekten oder in wechselnden Ausstellungen auszuschließen, ist die Zuordnung der Einzelbeispiele in einer Reihe, wie auch die Verbindung der Reihen untereinander, grundsätzlich von fachdidaktischen Überlegungen bestimmt. Sie kommt damit den Anforderungen des modernen Kunstunterrichts entgegen.

Ein solcher Kunstunterricht sieht nach dem heutigen Stand der fachdidaktischen Diskussion Möglichkeiten des Zugangs zu Kunstwerken eher auf dem Wege der Analyse als im Versuch der Interpretation. Diese Betonung analysierender Verfahren gilt für alle Schulstufen; allerdings nur, wenn es gelingt, den verschiedenen Bildungsstufen eigene, zunehmend differenzierte Lernziele zuzuordnen. Die Analyse von Kunstwerken beginnt im Ansatz bereits im ersten Schuljahr.

Die Bildreihen der Klett-Schulgalerie sind für den Unterricht an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien konzipiert. Alle Bilder sind farbig. Die Größe der einzelnen Bilder beträgt 72 x 57 cm.

Die Wiedergabe entspricht weitgehend den Originalen.

Der geringe Preis von 5,— pro Bild ermöglicht die Anschaffung nicht nur Schulen mit niedrigem Etat, sondern auch Einzelpersonen.

Das *Lehrerbegleitheft* und der ausführliche *Lehrerband in Loseblatt-Form*, dessen erster Teil im Herbst vorliegen wird, enthalten die wichtigsten Angaben über den Maler und sein Werk –, Analysen der Bilder und Unterrichtsbeispiele. Für die Aufbewahrung und Vorführung der Klett-Schulgalerie wurden folgende Artikel entwickelt:

Wechselrahmen. Größe 61,5 x 77 cm, elfenbein-hellgrau lackiert, mit stabiler Rückwand – ohne Glas, Aufhängern und Federn, die ein leichtes Auswechseln der Kunstblätter ermöglichen; für Hoch- und Querformat geeignet.

Klettnummer 94677 39,— DM

Aufbewahrungskassette. Eine praktische Kassette aus natur lackiertem Holz, Größe 77 x 62 cm, mit Klappdeckel und Tragegriff zur staubfreien Aufbewahrung von ca. 100 Kunstblättern, gleichzeitig zur Vorführung der Drucke geeignet.

Klettnummer 94678 59,— DM



Ernst Klett Verlag • D 7000 Stuttgart 1 • Postfach 809

In 110

Ländern der Erde liest man den AUSLANDS-KURIER

DER AUSLANDS-KURIER wird vom Eppinger-Verlag Schwäbisch Hall herausgegeben. Bestellungen von Abonnements und Anzeigen nimmt entgegen:
Eppinger-Verlag
D-7170 Schwäbisch Hall
Scheffelsteige 28
Bundesrepublik Deutschland, Telefon (0791) 8252

Der AUSLANDS-KURIER ist die deutsche Zeitschrift für wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit in Europa und Übersee. Die Zeitschrift informiert fundiert und aktuell über:

Außenhandel
Internationales Messewesen
Vereinte Nationen
Deutsche Schulen im Ausland
Internationale Begegnungen und anderes mehr.
Im AUSLANDS-KURIER schreiben prominente Autoren aus allen Erdteilen. Der AUSLANDS-KURIER ist das publizistische Kontaktzentrum für internationale Zusammenarbeit. Der AUSLANDS-KURIER erreicht kompetente Zielgruppen in Wirtschaft, Industrie und Handel ebenso wie in Politik und Kultur. Der AUSLANDS-KURIER ist ein erstklassiger Werbeträger für die Wirtschaft in allen Kontinenten. Der AUSLANDS-KURIER erscheint zweimonatlich. Preis pro Nummer DM 3,80, Jahresabonnement DM 19,80

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

19. Jahrgang Heft 9 September 1972

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

Gibt es einen „Idealtypus“ der deutschen Auslandsschule?	Dr. Karl Alban	Seite 219
Strukturprobleme der deutschen Schulen in Lateinamerika	Engelbart Onnen	Seite 224
Österreichische Aspekte im Auslandsschulwesen	Clemens Schneider	Seite 237
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 238
Persönliche Nachrichten		Seite 243
Aus aller Welt		Seite 245
Buchbesprechungen		Seite 249
Zeitschriftenschau		Seite 253

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 Versandkosten; 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

Gibt es einen „Idealtypus“ der deutschen Auslandsschule?

Stellungnahme zu dem Beitrag von Herrn Engelbart Onnen, „Deutsche Auslandsschulen und ihre Struktur im Rahmen einer deutschen Kulturpolitik im Ausland“ (DdLiA Heft 9/1970)

Von Dr. Karl Alban, Kairo

Die Arbeit einer Auslandsschule wird bestimmt durch die Zielsetzung der Auswärtigen Kulturpolitik und die Erfordernisse des Gastlandes. Da beide Faktoren sich in der Zeitgeschichte wandeln, muß jede Auslandsschule immer wieder kritisch prüfen, ob sie in ihrer Struktur, den Lehrinhalten und Unterrichtsformen beiden Ansprüchen noch gerecht wird.

Hierzu geben die allgemeinen Ausführungen des oben angegebenen Referats wertvolle Hilfen und sind im ganzen zu bejahen.

Die Kritik muß da ansetzen, wo versucht wird, eine „wünschenswerte Modellstruktur“ zu entwickeln und in zwölf Punkten die Forderungen an diesen Idealtypus“ darzustellen (S. 235 ff.).

Als die Schule, welche diesem Typus am nächsten kommt, wird das Alman Lisesi in Istanbul genannt. Der Verfasser dieser Erwiderung hat als Lehrer fünf Jahre an dieser Schule gearbeitet und leitet seit nunmehr neun Jahren die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo. Er darf sich also für kompetent halten zu untersuchen, ob der Modelltypus Istanbul auf die Verhältnisse in Ägypten übertragbar ist.

Voraus sei festgestellt, daß die Struktur des Alman Lisesi keineswegs aus pädagogischen, soziologischen oder kulturpolitischen Überlegungen entstanden ist, sondern aus einer Notlage.

Die türkische Unterrichtsverwaltung betrachtete das Alman Lisesi als eine türkische Privatschule und unterwarf es den Landesgesetzen. Dies ist zum Beispiel der Grund für das bestehende Verbot, daß ein Prüfungsvorsitzender des Auslandsschulenausschusses die deutsche Reifeprüfung abnimmt, die, wiederum Landesgesetzen folgend, nach der 12. Klasse abgelegt wird.

Das Privatschulgesetz fordert zwingend, daß alle türkischen Schüler die fünfjährige türkische Grundschule absolvieren müssen, bevor sie in eine Privatschule eintreten dürfen.

Die „Notlösung“, mit einer Vorklasse (Hazırlık) in einem Sechsjahreskurs auf die Reifeprüfung vorzubereiten, hat zu der Möglichkeit und Notwendigkeit einer scharfen Auslese nach Begabung durch bewährte Testmethoden geführt und die Effizienz der Schule erhöht. Hiervon überzeugt, überlegten wir, ob die Struktur des Alman Lisesi, d. h. Aufnahme der Schüler nach Abschluß der einheimischen

Grundschule, auf die Deutsche Evangelische Oberschule übertragbar sei. Diese Frage wurde in verschiedenen Gremien diskutiert und war nach Erscheinen des o. a. Referats Gegenstand einer Gesamtkonferenz.

Das Ergebnis aller Überlegungen war: Eine Umstrukturierung der Deutschen Evangelischen Oberschule nach dem Beispiel der Deutschen Schule Istanbul erscheint weder zweckmäßig noch durchführbar.

Gründe:

1. Die ägyptischen Schüler müssen nach dem 6. Schuljahr die Abschlußprüfung der Grundschule ablegen. Ein Übergang auf die deutsche Schule käme erst nach dieser Prüfung in Frage, also im Alter von 11 bis 12 Jahren. In diesem lernunwilligen Alter, zusätzlich belastet durch pubertäre Schwierigkeiten, erzogen in der extremen Lernmethode ägyptischer Schulen, bewältigen die Schüler die Umstellung von der in Struktur und Schrift vollkommen anderen arabischen Sprache auf das Deutsche nicht ohne größte Schwierigkeiten.

2. Es müßte eine Zwischenklasse eingeschaltet werden, die nahezu ausschließlich (mindestens 20 Wochenstunden) Spracharbeit leistet.

Es ist unwahrscheinlich, daß in den verbleibenden 6 Jahren bis zur Reifeprüfung eine echte Zweisprachigkeit erreicht wird und die Anforderungen der Reifeprüfung in den Fremdsprachen und Naturwissenschaften erfüllt werden können.

3. Die meisten Schüler der Deutschen Evangelischen Oberschule, und gerade die leistungsfähigsten, entstammen dem Bürgertum und der geistigen und politischen Führungsschicht.

Diese Familien aber schicken seit Generationen ihre Kinder in Privatschulen. Würden wir ihnen durch eine Strukturänderung den Eintritt in unsere Schulen im Alter von 4 Jahren verwehren, so würden die Eltern sie mit Sicherheit an einer der 73 anderen Privatschulen Kairo anmelden.

Wir verlören dadurch nicht nur die aufgrund des sprachlichen und geistigen Milieus bildungsfähigsten Kinder, sondern auch den Schutz einflußreicher Eltern, der für die Existenz der Schule und die Erhaltung ihrer besonderen Freiheiten unentbehrlich ist.

Gerade das „Odium der Privilegiertenschule“, besser der Ruf als Eliteschule, bewegt die Eltern, für ihre Kinder die Schule zu wählen, die als beste des Landes gilt.

4. Ägypten hat auch nach der Revolution von 1952 immer noch eine Klassengesellschaft. Das ist in einem Lande, das im Begriff ist, die Erscheinungen einer langen Feudalherrschaft zu überwinden, nicht anders zu erwarten.

Die Kinder der Führungsschicht zusammen mit Kindern von Fellachen und Arbeitern erziehen zu wollen würde als Mangel an politischem Einfühlungsvermögen ausgelegt und vermutlich zu zahlreichen Abmeldungen oder Nichtanmeldungen führen.

5. Es ist aber auch zu bezweifeln, daß Kinder der Unterschicht selbst bei hoher Intelligenz das Ziel der Schule erreichen. Wenn schon deutsche Arbeiterkinder an Gymnasien ein starkes Handicap zu überwinden haben, wieviel mehr die ägypt.

*Werte (nach v. Bismarck)
Übergang zur D. Sch. als Lebenshilfe*

tischen. Es fehlte nicht nur jede geistige Anregung durch das Elternhaus (die gebildeten Familien sprechen durchweg zwei Fremdsprachen), es fehlte sogar der Arbeitstisch, an dem das Kind seine Aufgaben machen kann. Selbst das Hocharabisch der Schule müßte ein solches Kind wie eine Fremdsprache lernen.

6. Die „soziale Öffnung nach unten“ wäre, abgesehen von allen anderen Bedenken, nur bei völligem Verzicht auf Schul- und Busgeld möglich, d. h. die Schulbeihilfe müßte wesentlich erhöht werden. Selbst die geringen Sätze (Schulgeld von L.Eg. 2.50 im Kindergarten bis L.Eg. 4.50 in der Oberstufe, Busgeld etwa in gleicher Spanne gestaffelt nach Entfernung zur Wohnung) wären für die sozial schwachen Schichten unerschwinglich.

Der gesetzliche Mindestlohn beträgt für einen ungelernten Arbeiter 30 Piaster = 2,25 DM *am Tag*. Ein Polizist und ein niedriger Behördenangestellter verdienen L.Eg. 8,— bis L.Eg. 10,— im Monat; das Anfangsgehalt eines Akademikers beträgt L.Eg. 15,— und das eines Universitätsprofessors etwa L.Eg. 100,— im Monat. (1 L.Eg. = DM 7,25)

Daraus ist zu ermessen, welche Opfer die Eltern unserer Schüler bringen, um ihren Kindern eine gute Ausbildung und damit die Aufstiegschancen in den hoffnungslos überbesetzten akademischen Berufen zu sichern.

Nachdem wir versucht haben, darzulegen, daß der „Idealtypus“ für Ägypten zur Zeit in seiner Struktur nicht zu realisieren ist, erlauben wir uns, zu zeigen, daß die Deutsche Evangelische Oberschule dennoch wesentliche Forderungen, die an diesen Typus gestellt werden (Zi. 1—12, Seite 235/36), erfüllt.

1. Das System der Auswahl aus den für den Kindergarten angemeldeten Vierjährigen hat sich bewährt. Durch neue Beurteilungsbogen und besondere Testverfahren ist es möglich, im Laufe des Kindergartens und der ersten Grundschulklasse diejenigen Kinder auszuscheiden, die nicht zweisprachig erziehbar sind. Der Anteil liegt unter 10 % (etwa 1 Kind je Kindergartengruppe). Diese Kinder können ohne Frustration und ohne große Schwierigkeiten auf andere Schulen übergehen.

Der Anteil der in Klassen 1 bis 12 wegen mangelnder Begabung ausscheidenden Kinder (Frustrationsquote) beträgt nicht 50 % (s. Ziff. 2 a.a.O.), sondern *nur 15 %*.

2. Der Kindergarten ist als Vorschule für die arabischen Kinder eine absolute Notwendigkeit. Dank dem hervorragenden Arbeitsmittel „Komm bitte“, das uns die Zentralstelle zur Verfügung gestellt hat, ist die Sprechfähigkeit am Ende des zweiten Kindergartenjahres so gut, daß die deutschen Lehrer der ersten Grundschulklassen darauf aufbauen können.

3. In dem lernwilligen Alter von sechs Jahren überwinden die Kinder die Schwierigkeiten der beiden verschiedenen Schrift- und Sprachstrukturen (Deutsch und Arabisch), die gleichzeitig gelernt werden, leichter (s. oben Ziff. 1).

Auch das Nebeneinander der verschiedenen Arbeitsmethoden der arabischen und deutschen Lehrer bereitet erstaunlicherweise kaum Schwierigkeiten, weil keine der beiden Methoden vorher verfestigt ist.

4. Die Schule führt so — und nur so — zu einer echten Zweisprachigkeit, die durch die Abituraufsätze und das Urteil aller Prüfungsvorsitzenden bestätigt werden kann.

5. Die guten Leistungen der arabischen Schüler in den übrigen Fächern der Reifeprüfung, die den Vergleich mit innerdeutschen Schulen durchaus bestehen, sind durch den dreizehnjährigen Unterrichtsgang bedingt.

Der Notendurchschnitt der arabischen Schüler in den Reifeprüfungen betrug:

Jahr	bester Schüler (Schülerin)	Durchschnitt aller Schüler
1968	1,8	2,4
1969	1,4	2,7
1970	2,1	2,15
1971	2,4	3,0

Die arabische Reifeprüfung (Tawgehija) nach Klasse 12 bestanden:

1968	16 von 18 Kandidaten	1970	19 von 21 Kandidaten
1969	alle 20 Kandidaten	1971	alle 25 Kandidaten

Der Notendurchschnitt lag mit 81,4 von 100 erreichbaren Punkten wesentlich über dem Landesdurchschnitt und berechnete die meisten Schüler zur freien Wahl des Studienfaches.

6. Die Herkunft der Schüler ist im Rahmen des in Ägypten Möglichen durchaus soziologisch repräsentativ. Eine Erhebung über die Berufe der Väter ägyptischer Schüler in Klassen 5 bis 13 vom Mai 1971, bei der vom Warnerschen Schichtmodell ausgegangen wurde, zeigte, daß die Mehrzahl der Schüler — wie an deutschen Gymnasien — der Mittelschicht entstammt.

Das Ergebnis im einzelnen:

Oberschicht:

Minister	3
Staatssekretär	3
General	5
Gesandter	1
Gouverneur	1
	13 = 4 %

Institut, staatl. Verwaltung, Wirtschaft, Bank usw.)	35
Direktor ohne nähere Angabe	21
Hotelier	2
	160 = 50 %

Obere Mittelschicht:

Professor	34
andere Hochschul-lehrer	12
Arzt	16
Architekt	4
Diplom-Ingenieur	18
Schuldirektor	2
Richter / Anwalt	16
Direktor (wissensch.	

Mittlere Mittelschicht:

Offizier	11
versch. akademische Berufe	27
Ingenieur	36
höhere Verwaltung	5
Lehrer	6
Journalist	10
Manager, Sub-Manager	21
Grundbesitzer	4

Pensionär	4	fliegendes Personal	
Kaufmann	4	bei UAA	1
		Handwerker	2
	128 = 40 %	ohne Arbeitsplatz-Angabe	9
<i>Untere Mittelschicht:</i>			21 = 6 %
Beamter	1		
Rechnungsführer	1		322 = 100 %
Kaufmann	3	<i>Unterschicht:</i> keine	
Angestellter	4	ohne Angaben	23

Es ist zweifellos zu begrüßen, daß der „Wildwuchs“ deutscher Auslandsschulen durchforstet wird, daß eine Vereinheitlichung im Rahmen des Möglichen und Zweckmäßigen versucht wird und hierzu Modellstrukturen entwickelt werden.

Es ist auch berechtigt, die kulturpolitische Effizienz deutscher Auslandsschulen danach zu beurteilen, wieviele ihrer Absolventen nach einem erfolgreichen Studium (zum Teil in Deutschland) in Führungspositionen des öffentlichen Lebens aufrücken.

Verständlich ist auch der Wunsch, durch den Wegfall der Unterstufe (Klassen 1 bis 6) mit gleichen finanziellen Mitteln eine größere Anzahl von Abiturienten zu „produzieren“, wobei hier allerdings bereits das Bedenken anzumelden ist, daß die Quantität doch eben nur auf Kosten der Qualität erreicht wird, wie übrigens in Deutschland auch.

Bei all diesen Überlegungen darf man aber nicht außer acht lassen, daß die meisten Auslandsschulen, auch wenn ihre Gründung durch Zufälligkeiten bedingt war, sich im Laufe der Jahrzehnte in ihrem Aufbau und ihrer Zielsetzung den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Gastländer angepaßt haben, daß sie oft auch durch deren Schulgesetze in eine bestimmte Richtung gezwungen worden sind.

So hat sich durch den Eingriff der türkischen Unterrichtsbehörden in Istanbul der „Idealtypus“ des Alman Lisesi entwickelt.

In Kairo, wo sich die Deutsche Schule einer Freiheit erfreut wie kaum in einem anderen Land, hat sich in dem verwaltungsfreien pädagogischen Raum der Schultyp entwickelt, der in den meisten Ländern der Bundesrepublik als Schule der Zukunft angesehen wird, die integrierte Gesamtschule.

Was dort noch Zielvorstellung ist, die gleichberechtigte, harmonische Zusammenarbeit von Lehrern aller Schulgattungen und Dienststellungen in einem geschlossenen Kollegium, ist hier seit Jahren praktizierte und funktionierende Selbstverständlichkeit.

Wir wollen nicht versäumen, der Zentralstelle für vielfältige Hilfe, für Anregungen und Impulse, für die gute Betreuung der Auslandslehrer zu danken. Wir möchten aber auch hoffen, daß die Auslandsschulen nicht zu „verwalteten Schulen“ werden wie die innerdeutschen und daß man ihre Initiative und Experimentierfreudigkeit nicht durch zu starke Reglementierung lähmt.

Vor allem hoffen wir, daß bei dem Wunsch, die Struktur der Auslandsschulen sinnvoll zu vereinheitlichen, keinesfalls europäische politische und ideologische

Kategorien angewendet werden. Die Aufgabe unserer Auslandsschulen kann nicht sein, den Völkern außerhalb Europas politische Lektionen zu erteilen. Aber Begriffe wie „Privilegiertenschule“, die Forderung der „sozialen Öffnung nach unten“ und der allgemeinen „soziologischen Repräsentanz“ oder gar die unbewiesene Behauptung Ralf Dahrendorfs (abgedruckt in den Mitteilungen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland, 11. Folge), die deutschen Schulen im Ausland bildeten Kinder einer „absterbenden Oberschicht“ aus, stimmen uns bedenklich.

Das Verständnis der Auslandsschulen als „Wir-Gruppen“, nicht als „Missions-Schulen“, sollte auch die politische Missionierung — lehret alle Völker Gleichheit — ausschließen.

Für die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo — und sicher nicht nur für sie — wäre ein solcher Versuch das Ende.

Die vielseitige Auslandserfahrung der Mitarbeiter der Zentralstelle, wenn auch ein wenig einseitig durch südamerikanische Verhältnisse bestimmt, wird uns, so hoffen wir, vor diesem verhängnisvollen Fehler bewahren.

Strukturprobleme der deutschen Schulen in Lateinamerika*)

Von Engelbart Onnen, Köln

I. Warum werden Auslandsschulen von der Bundesrepublik gefördert?

1. Historische Gründe

Wenn ausgewanderte Volksgruppen mehrere Generationen hindurch immer wieder die geistige Verbindung mit dem Heimatland gesucht und sie unter Opfern erhalten haben, und zwar ohne ihre Verpflichtung gegenüber ihrer neuen Heimat zu vernachlässigen, dann erwächst daraus für die alte Heimat die Verpflichtung, ihrerseits diese Verbindung zu pflegen. Es würde weder in der Bundesrepublik noch von den Nachkommen der ausgewanderten Deutschen noch von deren Mitbürgern verstanden werden, wenn die Bundesrepublik sich dieser Pflicht entzöge und damit die kulturelle und sprachliche Gemeinschaft als Wert ignorierte.

2. Das kulturpolitische Interesse der Bundesrepublik

Es entspricht dem Interesse der deutschen Kulturpolitik, deren Ansehen durch den NS-Staat und den 2. Weltkrieg schwer gelitten hat, wenn die Auslandsschulen durch ihre Leistungen und ihre Wirksamkeit, durch den in ihnen herrschenden Geist und durch ihre pädagogische Aktivität ihrer Umgebung vor Augen führen, daß die Bundesrepublik nicht nur ein hochentwickelter und leistungsfähiger Industriestaat ist, sondern daß moderne Pädagogik, Vorurteilslosigkeit, soziale Verantwortung und Offenheit für gesellschaftliche Reformen für sie ebenso charakteristisch sind.

*) Referat gehalten auf der IV. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas vom 27. bis 30. März 1972 in Buenos Aires (vgl. DdLiA Heft 7-8/1972, S. 179 ff.).

Da die Erlernung der deutschen Sprache und die Deutschlandkunde in besonderer Weise geeignet sind, den Zugang zum geistigen Leben in der Bundesrepublik zu eröffnen, bilden sie *einen* Schwerpunkt an den von der Bundesrepublik geförderten Auslandsschulen.

3. Die Verpflichtung der Bundesrepublik zur Bildungshilfe

Als hochentwickeltes Land fühlt sich die Bundesrepublik verpflichtet, die Auslandsschulen so mit Lehrkräften und Lernmitteln auszustatten und sie im ganzen so zu fördern, daß sie als Ansatzpunkte für Maßnahmen der Bildungshilfe dienen können.

II. Strukturierende Prinzipien der Schulen

Es ist also festzustellen, daß die Bundesrepublik nach wie vor bereit ist, die deutschen Auslandsschulen und auch die sogenannten Sonnabendschulen im erforderlichen Umfang zu fördern. Diese Förderung soll so gezielt und wirkungsvoll wie möglich erfolgen. Das bedeutet, daß individuell zu überprüfen ist, ob — unter den folgenden vier Haupt Gesichtspunkten — die Voraussetzungen an den Schulen so liegen, wie sie für eine wirkungsvolle Förderung sein müssen, oder ob sie zu ändern sind.

A. Selbstverständnis und Zielbestimmung der Schulen

Es ist zunächst zu fragen, ob die *S t r u k t u r* der Schulen im richtigen Verhältnis zu der Zielbestimmung und zu den vorgegebenen Bedingungen steht.

„Struktur“ ist fast ein Modewort geworden, und das hat zur Folge, daß man es auch dort anwendet, wo es nicht hinpaßt, und es z. B. wahllos auch für Gestalt und Form gebraucht. Ich will es hier als das organisierende Prinzip einer Schule verstehen, das z. B. das Ganze und die Teile in ein bestimmtes Verhältnis bringt. Wenn die Zielbestimmung einer Schule gegeben ist, dann folgen daraus ganz bestimmte Aufnahme modalitäten, ein bestimmter Lehrplan und bestimmte Anforderungen an die Lehrer. Steht dies alles — und noch einiges mehr — zueinander in einem bestimmten Verhältnis, dann ist die Schule tatsächlich strukturiert, wenn nicht, dann ist sie ein Unterrichtsbetrieb.

Daraus folgt, daß man zunächst einmal wissen muß, was man will. Das scheint sich von selbst zu verstehen. Aber es scheint leider nur, denn in Wirklichkeit ist das falsche *Selbstverständnis* bei unseren Schulen, oder — noch schlimmer — sind einander widerstreitende Auffassungen hierüber die Regel, und das liegt daran, daß es einerseits keine wissenschaftlich begründete — also systematische — Pädagogik und Didaktik der Auslandsschulen gibt, sondern nur Einzelerkenntnisse, und andererseits daran, daß in den Auslandsschulen bestimmte Gruppeninteressen häufig im Streit liegen mit pädagogischen Ideen und Programmen.

Für das falsche Selbstverständnis ein Beispiel:

Es gibt sogenannte Expertenschulen mit ca. 30 Schülern in den Klassen 5—10, die sich für diese Klassen als Gymnasium bezeichnen und auch alle 30 Schüler, die man in den Klassen 1—4 noch schlicht und richtig nach den adaptierten Plänen der

Grundschule unterrichtet hatte, ab Klasse 5 nach den Lehrplänen und nach den Anforderungen des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen unterrichtet. Die Eltern wollen es so, der Schulvorstand hat es mit List und Lobby durchgesetzt, die Lehrer machen mehr oder weniger mit, und es werden sogar Prüfungen abgehalten.

Die richtige Zielbestimmung der Schule müßte hier lauten: Sie soll die Kinder von Deutschen, die im eigenen und im Interesse der Bundesrepublik im Ausland arbeiten, während der Auslandsjahre schulisch so fördern, daß sie nach Rückkehr möglichst den Anschluß wiedergewinnen. Da die Zahl der Lehrerstunden in einem vertretbaren Verhältnis zur Zahl der Schüler stehen muß, ist die Unterrichtsorganisation diesen Voraussetzungen, der Begabung der Schüler und der allgemeinen Zielbestimmung gemäß einzurichten: Altersgruppen-Kombinationen, Beschränkungen auf Wichtiges, Selbsthilfeunterricht, Einsatz von Programmen, Mithilfe der Eltern und Individualisierung der Anforderungen sind hier charakteristisch. Im Grunde genommen ist eine Expertenschule von der Zusammensetzung der Schüler her eine Gesamtschule im Kleinstformat, nur daß sie nicht über deren reiche Differenzierungsmöglichkeiten verfügt, sondern mit einem System von Aushilfen arbeiten muß und auf die Improvisationsgabe und das Geschick weniger Lehrkräfte angewiesen ist. Es ist nicht immer leicht, diese Linie gegen den Druck von Interessen-Gruppen durchzuhalten.

Die „Struktur“ der „Begegnungsschule“

In Lateinamerika gibt es zwar keine Expertenschulen in diesem Sinne, aber dafür andere Mißverständnisse und Fehlentwicklungen. Da ist z. B. die gern zitierte *Begegnungsschule*. Sie soll ihre Schüler zu echter Zweisprachigkeit führen, so daß sie über diese Sprachbeherrschung in bedeutende Kulturleistungen der beiden Völker eindringen, ihre gesellschaftlichen Verhältnisse erkennen und gegenseitiges Verständnis entwickeln; man erwartet von den Schülern, daß sie die zunächst fremde Sprache auch als Fachsprache z. B. in Physik und Chemie zu gebrauchen imstande sind.

Aber: Man macht sich anscheinend nur wenig Gedanken darüber, wie solche Schüler denn beschaffen sein müssen, wenn man diese Leistungen von ihnen erwartet. Seit einigen Jahren holt man in der Bundesrepublik und in Frankreich das nach, was das Französische Gymnasium in Berlin seit Jahrzehnten vorexerziert hat: man baut zweisprachige Gymnasien oder Züge an Gymnasien auf. Erfreulicherweise bewerben sich sehr viele Sextaner um den Eintritt in diese modernen Schulen. In sorgfältigen Prüfungs- und Testverfahren, die auf allgemeine Begabung und auf besondere Sprachbegabung abgestellt sind, werden aus den für das Gymnasium Geeigneten die Besten herausgepickt, um einerseits gute Resultate zu sichern und andererseits Enttäuschungserlebnisse zu vermeiden.

Es wird Ihnen bekannt sein, daß das *Alman Lisesi*, die *Deutsche Schule Athen* und die *Deutsche Schule Saloniki* ebenfalls für die Aufnahme in die dortigen Schulen (Sekundarstufen!) strengste Maßstäbe anlegen, und zwar mit vorzüglichen Ergebnissen.

Daß in ganz Mitteleuropa der Aufnahme in Gymnasien Prüfungen oder Erprobungsjahre vorangehen, dürfte auch bekannt sein.

Wie aber ist es in unseren Auslandsschulen in Lateinamerika? Da nehmen wir die Kinder vom 4. Lebensjahr an auf, stellen uns blind, vergessen alle Erfahrungen in Tausenden von Schulen in Europa und erwarten — ja was? — Wunder offenbar.

Was dann eintritt, hat eine sehr gute und anspruchsvolle Schule in Südamerika untersucht, indem sie *namentlich* alle Schüler vom Eintritt in die Sekundarstufe bis zum Bachillerat verfolgte. Wohlgemerkt, es handelt sich um eine Schule, die Anforderungen stellt, auch für das Bachillerat, und die die meisten Sachfächer für alle Schüler auf deutsch unterrichtet. Das Ergebnis: „Von 97 Schülern, die in der Sekundarstufe 1963 begannen, erreichten das Bachilleratsziel 25 termingerecht, 18 als Wiederholer noch an unserer Schule, 54 mußten sie im Laufe der Sekundaria verlassen.“ Es ist hinzuzufügen, daß vorher in der Primarstufe schon ca. 30 % ausgefallen sind, so daß also insgesamt nur 31 % ans Ziel gelangt sind. E così fanno tutti! Nur daß diese Ergebnisse an anderen Schulen verdeckt werden durch geringere Anforderungen im Bachillerat, manchmal durch „coima“ [= Schmiergeld], durch weitgehenden Verzicht auf Deutsch als Fremdsprache, durch unzählige Privatstunden und durch unendliche Mühen von Lehrern und auch von Schülern.

Nun könnte man dazu sagen: In der Bundesrepublik kommen von 100 in die 1. Klasse Eingeschulten nur ca. 12 % zur RP.

Die Zahl ist richtig, aber keineswegs vergleichbar.

1. Die in Kindergarten und Primaria einer Deutschen Auslandsschule eingetretenen Schüler sollen ja nach dem Willen der Eltern *alle* in die auf die Hochschule hin orientierte Sekundarstufe eintreten.
2. Wir haben in der Bundesrepublik ein weitverzweigtes Bildungswesen; die vorzeitigen Abgänger einer Deutschen Auslandsschule aber finden nur mühsam irgendwo Aufnahme und nie eine Fortsetzung des bisherigen Bildungsweges.
3. Nach allgemeiner Überzeugung ist es die kulturpolitische Aufgabe der Auslandsschulen, möglichst viele Schüler zur Hochschulreife und in verantwortungsvolle Berufe zu führen, also zum Bachillerat.
4. Begegnung ereignet sich *wesentlich* erst in der Oberstufe.
5. Schulen mit breiter Unterstufe, aus der nur schmale Oberstufen übrigbleiben, sind — bezogen auf die Zahl der Bachilleres — überaus aufwendig, weil zu personalintensiv. Wir sind auf längere Sicht weder personell noch finanziell in der Lage, solche Schulen zu fördern.
6. Wozu soll man ein ineffektives System fortsetzen, wenn es effektivere gibt?

Was folgt daraus?

Entweder muß man das *Aufnahmeverfahren ändern*, um die Zielforderung zu erreichen, ohne die überwiegende Mehrzahl der Schüler vorzeitig *abzustößen*.

Oder man muß die *Zielforderung anders bestimmen*, indem man sich mit dem landesüblichen Bachillerat und Deutsch als erweiterter Fremdsprache begnügt, um eine erheblich größere Zahl an *dieses* Ziel zu bringen.

Im ersten Fall kommt man zur zweisprachigen bikulturellen Sekundarschule (Modell II), im zweiten Fall zur Schule mit Deutsch als erweiterter Fremdsprache (Modell I).

Drei Modelle

a) Die begabungsorientierte, zweisprachige, bikulturelle Sekundarschule wird manchmal als Seiteneinstieg verstanden. Eine solche Verwechslung ist kennzeichnend für die geistige Verwirrung, die auf diesem Gebiet herrscht. Dann müßte man demnach das gesamte europäische Sekundarschulwesen als Seiteneinstieg bezeichnen, denn überall in Europa kommt man nur über den Begabungsausweis — wie dieser auch immer erbracht wird — in eine weiterführende, hochschulbezogene Schule.

Unter Seiteneinstieg versteht man gewöhnlich die auf Beziehungen beruhende Zulassung einzelner Schüler zu höheren Klassen einer Deutschen Schule ohne ausreichende Deutschkenntnisse und ohne Begabungsnachweis.

Für die bikulturelle Sekundarschule ist aber gerade die nachgewiesene Eignung das *entscheidende* Kriterium für die Aufnahme. Sei es nun, daß durch ein Testverfahren aus einer Vielzahl von Bewerbern $\frac{1}{10}$ herausgefiltert wurde, oder daß ein ein- bis zweijähriger Sprachkurs die Funktion des Filters erfüllt.

Die Aufnahme sollte möglichst aus dem 4. oder 5. Schuljahr erfolgen, und im 1. Unterrichtsjahr sollten mindestens 15—20 Stunden Deutsch (Math.) gegeben werden. Im Verlaufe der weiteren Jahre kämen andere Fächer hinzu. Falls an der Schule noch andere, aus der Primaria heraufgeführte Züge bestehen, deutsche oder gemischtsprachige, so ist von der Klasse 8 an die Integration der Züge anzustreben. Von der Oberstufe aus sollten sich die Züge neu nach den besonderen Schwerpunkten (sprachlich, naturwissenschaftlich, polytechnisch oder berufsbezogen) formieren. Der Abschluß sollte bilateral anerkannt werden.

Eine solche Schule sollte aus naheliegenden Gründen nach Möglichkeit an einem *zentralen* Ort liegen.

Nur über diese Sekundarschule ist meines Erachtens eine *soziale Öffnung* realisierbar, da hier die Begabung und nichts anderes ausschlaggebend ist.

Dabei haben sicherlich diejenigen einen Vorteil, die zu Hause Anregung und Förderung erfahren haben; das mag man beklagen, aber

1. habe ich mich nicht davon überzeugen können, daß die *niños bien* [= die „feinen“ Kinder], von *muchachas* [= Dienstmädchen] verwöhnt und von der Familie verzogen, besonders viel Anregungen in jungen Jahren mitbekämen.
2. Wenn die Begabungspsychologie darin recht hat, daß die entscheidenden Entwicklungsanstöße schon vor dem 4. Lebensjahr erfolgen, dann gibt es ohnehin keine Möglichkeit des Ausgleichs.
3. Die Deutsche Schule ist auch nicht dazu da, ein ganzes Gesellschafts- und Erziehungssystem zu ändern; es genügt völlig, wenn sie überzeugend darlegen kann, daß der Eintritt in sie ausschließlich über die Begabung, woher sie auch immer stammen möge, und unabhängig vom Schulgeld erfolgt.

4. Der Ausgangspunkt für das Modell II ist nicht die proletarische Großmutter als strukturierendes Prinzip, sondern die Zielbestimmung der Schule, und dieser hat die Eignung der Schüler zu entsprechen.

Es ist möglich, daß die Schulen in einigen Ländern gezwungen werden, auf das Schulgeld ganz zu verzichten. Solange dieser Zwang nicht ausgeübt wird, sollte der bezahlen, der dazu in der Lage ist; aber das Geld darf keinen Anspruch verleihen und keine Schranke aufrichten.

Es liegt auf der Hand, daß ein solches Modell — je nach den Landesgesetzen — unterschiedlich ausfallen kann. Es kommt hier wohl sehr auf geschickte Verhandlungen an und darauf, ob solche Schulen oder Züge den Ländern als Ansatzpunkte für Bildungshilfe, z. B. in der Lehrerbildung, willkommen sein können.

Daß solche Schulen aus der Optik der Bundesrepublik wünschenswerter sind als die jetzigen Schulen, duldet meines Erachtens keinen Zweifel; man vergleiche die Ergebnisse irgendeiner der großen Schulen in Lateinamerika mit denen der Deutschen Schulen in Athen oder in Istanbul. Daß hieraus für die Förderung Folgerungen zu ziehen, erscheint mir nur logisch.

Darum handelt es sich aber zunächst noch nicht, sondern nur darum, wie überhaupt eine Schule ihrer Zielsetzung gemäß zu strukturieren ist.

b) Die Schule mit Deutsch als erweiterter Fremdsprache. Wie sieht es denn nun in denjenigen Schulen aus, in die vom Kindergarten auf die fremdsprachigen Kinder ohne Begabungsnachweis, dafür aber nach Anschauung der Person bzw. der Familie aufgenommen werden? M. D. u. H.: Auf vielen Reisen und bei vielen Unterrichtsbesuchen in Lateinamerika habe ich bisher keine befriedigende Beziehung zwischen dem Unterrichtsaufwand in deutscher Sprache und dem Grad der Sprachbeherrschung entdecken können. Man hilft sich, indem man entweder scharf ausliest und dazu dann noch a- und b-Klassen bildet, oder man ist lasch und bildet von vornherein sogenannte a- und b-Klassen, oder man hat überhaupt nur b-Klassen. Wir sind hier unter uns, und es ist jedes weitere Wort über die Deutschleistungen in den b-Klassen überflüssig. Aber nicht überflüssig ist es, danach zu fragen, ob wir, wenn Sie mit mir in der Erkenntnis der Voraussetzung übereinstimmen, diesen Zustand so belassen sollen. Meine Auffassung ist die: Wenn man — aus welchen Gründen auch immer — sich die für einen anspruchsvollen Unterricht geeigneten Schüler nicht aussuchen kann oder will, dann muß man eben die Ansprüche herabsetzen, und das heißt in unserem Fall: Dann kann man nur Deutsch als erweiterte Fremdsprache haben und muß auf sie als Fachsprache — außer etwa in einem musischen Fach — verzichten. Daß — ohne Auslese — auch die übrigen Fachleistungen schlechter sein werden als bei der begabungsorientierten Sekundarstufe, darf niemanden wundern. Übrigens wird dies je schneller und je deutlicher auffallen, je besser sich die staatlichen Sekundarschulen in den Ländern Lateinamerikas entwickeln.

Es lassen sich aber auch bei diesem Modelltyp, der sich den jeweiligen Landesgesetzen wohl am bequemsten anpassen läßt, verschiedene Varianten denken. Sie könnten etwa nach der Primaria einen berufsbezogenen Zug aufbauen, womöglich mit Modellcharakter für ein Land; sie könnten auch eine begabungsdifferenzierte Sekundarstufe aufbauen. Es wäre auch durchaus vorstellbar, daß an einer solchen

Schule ein vermittelter Lehrer in $\frac{3}{4}$ seiner Stunden Mathematik oder Physik auf spanisch erteilt und im übrigen die anderen Fachlehrer der Schule mit modernen Unterrichtsmethoden vertraut machte und/oder in der Lehrerbildung tätig wäre.

Die Förderung der Bundesrepublik würde sich aber im wesentlichen auf einen möglichst effektiven Deutschunterricht erstrecken, und zwar in der Weise, daß in Differenzierungsgruppen die verschiedene Sprach- und allgemeine Begabung berücksichtigt würde.

Während im Modell II das Deutsche so intensiv gelernt werden muß, daß es allen etwa ab Klasse 7 zunehmend als Fachsprache zugemutet werden kann, ohne daß der Lernfortschritt in den Sachfächern gefährdet wird, kann man sich in Modell I mit dem reinen Sprachunterricht begnügen.

Inwieweit nun die Bundesrepublik diesen Typus fördert, das sollte abhängen von den Ergebnissen des Deutschunterrichtes, von der pädagogischen Aktivität der Schule, z. B. in der Bildungshilfe, und natürlich von den übrigen Leistungen und der Wirksamkeit der Schule.

Sicherlich kann das zu schaffende Sprachdiplom in hervorragender Weise dazu dienen, sowohl den Deutschunterricht zu stimulieren, wie auch dazu, seine Ergebnisse zu messen. Ich erwähne dies ganz ausdrücklich, weil ich natürlich die Gefahr sehe, daß die eine oder andere Schule das Modell I zum Anlaß nehmen könnte, auf die Anstrengung eines anspruchsvollen Deutschunterrichtes zu verzichten und statt dessen sich auf die Pflege der berüchtigten *disciplina alemana* zu beschränken. Man wird die Schulen auch weiter an ihren Früchten erkennen wollen!

Daß aus den bisher dargelegten Gründen für die Bundesrepublik die Förderung der Schulen nach dem Modell II Vorrang hat, liegt auf der Hand. Über weitere Gründe wird noch zu sprechen sein.

c) Es gäbe aber neben der zweisprachigen Sekundarschule und der Schule mit dem erweiterten Deutschunterricht für vorwiegend Fremdsprachige noch eine 3. Möglichkeit, nämlich dann, wenn die Schüler zum weitaus überwiegenden Teil von Haus aus deutschsprachig sind und der Fachunterricht auf deutsch keine über- großen Schwierigkeiten bereitet; wenn die Lehrkräfte ebenfalls zum weitaus überwiegenden Teil Ortskräfte sind, wenn das Schulziel darin besteht, den Schülern neben der Landessprache auch die deutsche Sprache gründlich zu vermitteln und sie im übrigen so weit zu bringen, wie es eben geht, und schließlich, wenn von der Bundesrepublik nur geringe Zuwendungen erwartet werden.

Man muß billigerweise zugeben, daß wir uns unter diesen Voraussetzungen mit Auflagen zurückzuhalten und auf pädagogische Beratung zu beschränken haben. Das besagt nicht, daß wir jeden Unsinn mitzumachen, wohl aber, daß wir keine Forderungen zu stellen haben. Hier gilt das anfangs Gesagte: Solange Gemeinsamkeit der Sprache und Kultur ein verbindendes Element unter den Menschen bedeutet, soll man die Bemühungen, solche Gemeinsamkeit zu bewahren, unterstützen.

Wenn eine solche Förderung allerdings die sozio-pädagogische Isolierung einer solchen Volksgruppenschule zur Folge hätte und diese Förderung für die Bundesrepublik womöglich kulturpolitisch belastend wirkte, erscheint ihr Wert problematisch, und zwar für beide Seiten.

B. Die Öffentlichkeitskomponente der Privatschule

Das führt mich nun zu dem zweiten negativ und positiv strukturierenden Prinzip für alle Deutschen Auslandsschulen: negativ: Die Schulen dürfen sich sozial, sprachlich und pädagogisch nicht absondern;

positiv: Sie müssen sich als Teil des öffentlichen Schulwesens mit einer besonderen Aufgabenstellung verstehen, sich integrieren und müssen *grundsätzlich* für jedes begabte Kind im Lande zugänglich sein.

Sicherlich sind diese Grundsätze in den Ländern Lateinamerikas nicht überall in gleicher Weise durchzuführen. Sie haben im Chaco ein anderes Gesicht als in Venezuela. Es ist bekannt, daß die Mennoniten im Chaco alte, vertragsmäßig abgesicherte Rechte haben, und es ist bekannt, daß der paraguayische Staat bisher der einzige Staat war, der solche Zusagen gehalten hat.

Andererseits ist Ihnen allen bekannt, daß in Südchile einfach die geschichtliche Entwicklung die sprachliche und staatliche Integration bereits vollzogen hat. Man kann allerdings nur hoffen, daß die südamerikanischen Staaten nicht zu spät erkennen, welchen Gewinn sie aus der besonderen Sprachkenntnis ihrer Volksgruppen schöpfen können.

Anders steht es mit der sozialen Determinante an vielen Auslandsschulen.

Meine Damen und Herren, die Versuche einiger Schulen, zu beweisen, daß sie realiter keine Privilegiertenschulen seien, oder die tiefsinnigen Hinweise, daß die Deutschen Auslandsschulen nun einmal — Gott sei's geklagt — nichts an den Verhältnissen im Lande ändern können, diese Bemühungen sind ebenso rührend wie vergeblich.

Fest steht, daß sich auf dem Kontinent gewaltige soziale Veränderungen vollziehen.

Fest steht, daß im öffentlichen Bewußtsein die schulgelderhebenden und sozial selektierenden Privatschulen abgelehnt werden.

Und fest steht, daß ein fremder Staat, der solche Schulen unterstützt, sich u. U. selbst einen Bärenienst damit erweist.

Die einzige Selektion, die im öffentlichen Bewußtsein anerkannt wird, ist diejenige über die Begabung; nur sie gibt die anerkannte Anwartschaft, eine Schule mit besonderen Anforderungen, Voraussetzungen und Berechtigungen zu besuchen, und zwar unabhängig von Schulgeld, Busgeld und Aufwendungen für Lehrmittel.

Wenn Sie bedenken, meine Damen und Herren, daß die Bundesrepublik vom Gesamtetat unserer Auslandsschulen in Höhe von ca. 170 Mio lfd. Kosten ohnehin ca. 130 Mio trägt, und wenn Sie mit mir voraussetzen, daß die Förderung bei einigen Schulen durchaus eingeschränkt werden könnte, dann wird es Ihnen keineswegs unrealistisch vorkommen, wenn ich Ihnen sage:

Wir wären von heute auf morgen in der Lage, für 50 % der in Lateinamerika in den nächsten Jahren in Deutsche Schulen neu eintretenden Schüler das Schulgeld zu übernehmen, vorausgesetzt, daß die Aufnahme begabungsorientiert (Modell II) erfolgt. Wir wollen aber keine „Armenklassen“, sondern Begabtenklassen ohne soziale Diskriminierung.

Ich fürchte aber, daß diese Worte keineswegs allen gefallen werden. Allen denen nicht, die ihre Schulen weiterhin als bequeme Schulen betrachten möchten, in denen die Aufnahme in den Kindergarten das weitere problemlose Verbleiben verbürgt; allen denen nicht, denen es weniger darauf ankommt, daß die Deutschen Auslandsschulen im Lande wegen ihrer besonderen Leistungen anerkannt werden, als darauf, daß alles beim alten bleibt. Das ist verständlich, aber das liegt sicherlich weder im Interesse der Bundesrepublik noch im Interesse der Länder Lateinamerikas.

2
Erfreulicherweise kann ich aber feststellen, daß die Mehrzahl unserer Partner in den Schulvereinen die Zeichen der Zeit verstanden hat, für Diskussionen über die Struktur unserer Schulen offen und bereit ist, auf die Herausforderung unserer Gegenwart nach der richtigen Antwort zu suchen.

Sie wird nicht überall die gleiche sein, aber darüber, daß Deutsche Auslandsschulen weder Reservate noch Gettos sein dürfen, besteht weitgehend Einigkeit. Daß die Nachkommen der eingewanderten Deutschen ein *berechtigtes* und letzten Endes dem Staate zugute kommendes Interesse daran haben, daß auch ihre Kinder wieder von früh auf Deutsch lernen, das sollte unbestritten sein. Dieses Recht gehört letzten Endes zu den Menschenrechten. Und wir müssen uns auch bemühen, dieses Recht nötigenfalls einheimischen Unterrichtsbehörden oder anderen staatlichen Stellen in geeigneter und überzeugender Weise klarzumachen und es abzusichern.

C. Die Bedürfnisse des Landes

Dies wird uns um so leichter gelingen, wenn unsere Auslandsschulen einem 3. *strukturierenden Prinzip* entsprechen, nämlich wenn sie auf die wirklichen Bedürfnisse des Landes bezogen sind.

Da diese Bedürfnisse in bezug auf das Schulwesen in Argentinien anders liegen als zum Beispiel in Bolivien, folgt daraus, daß auch ihre Strukturwirkung verschiedenartig ist. Während in dem einen Land der Modellcharakter einer berufsbezogenen Mittelstufe von höchstem Interesse sein könnte, ist für ein anderes Land das elementare Denkspiel mit logischen Blöcken oder überhaupt die Vorschuldidaktik als Inhalt eines Kooperationsmodells willkommen, für ein drittes etwa die Arbeitslehre oder für ein viertes die moderne Fremdsprachenmethodik.

Ich meine nicht, daß wir uns hiermit anbietern sollten, sozusagen zur „Perpetuierung“ der Auslandsschulen, sondern ich will damit nur ein Wort aus der Bibel aufgreifen: „Es lebet unser keiner ihm selbst.“ Auch nicht und erst recht nicht die Auslandsschulen. Ich sehe darin aber auch eine Möglichkeit für unsere Auslandsschulen, ihren alten Ruf, fortschrittliche Schulen zu sein, aufs neue zu bewähren.

Meine Frage ist, wie der *Lehrplan* einer Deutschen Schule in Lateinamerika zu *verändern* wäre, damit er den wirklichen Bedürfnissen des Gastlandes gerecht wird. Aber hier liegt die Schwierigkeit: die subjektiven und objektiven Bedürfnisse stimmen keineswegs überein. Immer noch stehen als Berufserwartung *abogacia* und *escribania* [= Anwalts- und Notarslaufbahn] hoch im Kurs und werden Berufe, in denen man sich die Hände dreckig macht oder für die man nicht zu studieren braucht, von vielen Eltern wenig geachtet.

Das sollte uns nicht beirren. Tatsächlich braucht dieser Kontinent nichts dringender als den Anschluß an den wissenschaftlichen Entwicklungsstand in Europa und den USA, und tatsächlich ist eine Bewußtseinsveränderung in Richtung auf eine höhere Bewertung des mittleren Managements und der mittleren Infrastruktur längst im Gange.

Daraus folgt, daß wir die *einseitige Bevorzugung der Sprachen aufgeben* sollten, daß wir die *Naturwissenschaften stärker akzentuieren* und daß wir die Fähigkeit der jungen Menschen zum Denken, Urteilen, Erkennen und Lernen überhaupt mehr vom Hantieren, vom Tun, vom Beobachten, vom Prüfen und Kombinieren motivieren lassen sollten, als daß wir sie abstrakt überfordern oder womöglich nur Denkakte nachvollziehen lassen.

Man wird mir entgegenhalten, eine solche Akzentuierung entspräche nicht den amtlichen Richtlinien. Aber, meine Damen und Herren, diese sind hier an vielen Stellen im schnellen Wandel begriffen, und zwar in der von mir angedeuteten Richtung. Und darin liegt unsere Chance. Bisher galten wir manchen als reaktionäre Bremsklötze, und zwar ohne es i. a. zu sein. Wo immer es möglich ist, sollten wir dies unberechtigte Vorurteil abbauen. Dafür ist freilich Voraussetzung, daß wir die Verbindung zum öffentlichen Schulwesen suchen, daß wir Strukturschranken abbauen, daß wir zur Kooperation bereit sind und dabei unsere Erfahrungen und Möglichkeiten mit einbringen.

Diese Kooperation kann — wie gesagt — in Lateinamerika sehr verschiedenartig sein. Ich sehe für eine Modernisierung unserer Schulen in dem Sinne, daß sie die tatsächlichen Bedürfnisse der Länder zu berücksichtigen versuchen, *folgende Hauptmöglichkeiten*:

a) *Das Fach Technologie* wird zu einem charakteristischen Fach an den Auslandsschulen. Dies Fach beginnt in der Unterstufe mit Werkunterricht; dieser ist weniger ästhetisch-kunstgewerblich als vielmehr technisch orientiert, verbindet sich einerseits mit Arbeitslehre und andererseits mit einer Propädeutik der Naturwissenschaften, motiviert die Physik und verbindet dieses Fach wiederum mit dem polytechnischen Spektrum, und zwar derart, daß das Denken und Lernen vom Tun her motiviert wird. Man darf erwarten, daß ein solches Fach eine die Fachgrenzen durchaus überschreitende Wirkung auf die anderen Schulfächer hat, und zwar nicht nur auf die Naturwissenschaften. Ich kann mir denken, daß eine Schule, die dieses Fach konsequent aufbaute, sich mit Erfolg in manchen Ländern um den Experimentalstatus bewerben und daß sie auch als Ansatzpunkt für die Lehrerbildung und -weiterbildung interessant werden könnte.

b) Noch konsequenter würde man verfahren, wenn man die ganze Schule oder — was ich für besser halten würde — *einen Zug der Schule technologisch oder polytechnisch* — oder wie Sie es nennen wollen — in der Sekundarstufe orientierte; so also, daß etwa Elektrotechnik/Elektronik praktisch und theoretisch 30—40 % des Unterrichtsvolumens auf 3—4 Klassenstufen einnehmen.

Auch eine solche Schule könnte sich um den Experimentalstatus bewerben und könnte der Lehrerbildung und -weiterbildung dienen. In dieser Richtung scheint mir die Entwicklung in Peru zu verlaufen. Es ist sehr bemerkenswert, daß sich in Lima sowohl die Schule wie auch die Botschaft in den Entwicklungsprozeß aktiv eingeschaltet haben mit der Wirkung, daß die Schule einer der wichtigsten An-

111
satzpunkte für die groß angelegte Schulreform werden kann. Im Endergebnis wird die Schule dann sicherlich anders aussehen als eine „Begegnungsschule“ alter Art. Ich überrasche Sie sicher nicht mit der Feststellung, daß ich dies keineswegs als einen Nachteil ansehe, vorausgesetzt, daß die Planung sich auf gesichertem Boden bewegt und die Ziele nicht *por las nubes* [= unerreichbar hoch] setzt. Die Schule darf sicher sein, daß sie dann in jeder nur möglichen Weise von deutscher Seite unterstützt wird. Sie kann gleichzeitig das erste bedeutende Beispiel auch einer Kooperation von Auslandsschulen und BMZ und KMK auf dem Gebiete der Bildungshilfe, verwirklicht durch das Medium der ZfA, werden.

c) *Berufsvorbereitende Mittelstufe (7.—10. Klasse)*

Während es sich bei dem Fach Technologie und bei dem technologischen Sekundarzug um Einrichtungen handelt, die im Zusammenhang mit unseren Schulen neu aufzubauen wären, geht mein 3. Vorschlag einerseits von einer reduzierten Zielsetzung aus und versucht andererseits die Schwierigkeiten unserer Schulen, so wie sie nun leider mal sind oder immer noch sind, aufzufangen.

Die Schwierigkeiten bestehen darin, daß eine große Anzahl von Schülern am Ende der Primarschule und am Anfang der Sekundarstufe den besonderen Anforderungen der Schule nicht zu entsprechen vermag. Das liegt — wie ich schon ausgeführt habe — daran, daß sie ohne die erforderlichen Eignungsvoraussetzungen aufgenommen werden mußten. Es liegt aber auch daran, daß unsere Schulen im ganzen zu verbal/formal orientiert sind und dem von der Anschauung und dem probierenden Tun her sich entwickelnden Begreifen, Denken und Handeln viel zu wenig Platz einräumen.

Nur ein Teil unserer Schulen wird imstande und geeignet sein, sich in Richtung auf eine begabungsorientierte, zweisprachige, bikulturelle Sekundarschule zu transformieren oder diese sich anzugliedern. Die anderen werden sich, wie ich hoffe, auf die für sie realistischen Ziele einstellen; aber auch sie werden bemüht sein, den landesüblichen Schulabschluß, das Bachillerat, zu erreichen, und wenn man auch hoffen kann, daß die darauf abzielenden Methoden allmählich pädagogisiert und vermenschlicht werden, so wird der Beginn der Bachillerato-Karriere mit dem Kindergarten für alle immer eine problematische Sache bleiben, insofern alle pädagogische Kunst, alle Begabungsraffinesse nun einmal nicht verhindern können, daß ein erheblicher Prozentsatz nicht „mitkommt“.

Auf diesem Felde, nämlich der gemeinsamen und gleichgerichteten Bemühung von Kindergärtnerinnen, Lehrern der Grundschule und Sekundarschule und der Eltern, die Kinder von Kindergarten und Vorschule an in ihrer Begabungsentwicklung so intensiv wie möglich zu fördern, besitzen die Auslandsschulen eine jahrzehntelange Erfahrung. Die Ergebnisse freilich bestätigen nur zu einem Teil die Annahmen unserer modernen Begabungsdynamiker. Tatsächlich ist es so, daß den Anforderungen des Bachillerats in Lateinamerika, das man mit der bisherigen Reifeprüfung in der Bundesrepublik nicht vergleichen kann, ein erheblicher Teil der Schüler trotz dieser besonderen Kindergarten- und Vorschulförderung nicht gewachsen war und ist, insbesondere dann nicht, wenn Deutsch Versetzungsfach ist.

So liegen meines Erachtens die Dinge, und davon gehe ich in meinen Überlegungen aus, und deshalb schlage ich vor, auch und gerade an den Schulen ohne begabungsorientierte Aufnahme (Modell I und III) auf die Primaria eine Abtei-

lung oder einen Zug folgen zu lassen, der sein besonderes Gepräge durch einen erheblichen Anteil (etwa 30—40 %) von berufsvorbereitender Ausbildung mittleren Niveaus bekäme und normalerweise bis zur 10. Klasse führte. Bei hervorragender Qualifikation sollte auch das Bachillerat über diesen Zug erreichbar sein, aber seinen pädagogischen Ort sollte er nicht von diesem Ziel her bekommen, auch dann nicht, wenn verblendete oder urteilslose Eltern oder Schulvereinsmitglieder dies anstreben (worauf Sie sich verlassen können!).

Während ein wichtiges Strukturmerkmal des technologisch/polytechnischen Zuges die Ausrichtung auf die Hochschule oder das höhere Management ist, hat der eben beschriebene berufsvorbereitende Zug bescheidenere Ziele. Er führte normalerweise nicht oder jedenfalls nicht unmittelbar zur Hochschule, sondern bildet etwa unter Einbeziehung der Elektrotechnik den „Perito técnico“ oder den Kaufmann mit technischen Kenntnissen aus.

Wir haben diesen Zug — wie ich meine — unter drei Aspekten zu sehen:

1. unter dem pädagogischen (vom Tun und Denken)
2. unter dem schulpraktischen (Auffangen von Überforderten)
3. im Hinblick auf die Bedarfslage der Länder.

Man muß aber klar sehen, daß er unter der kulturpolitischen Zielsetzung unserer Schulen, die von dem Primat des vollen Schulabschlusses nicht abgehen kann, nur sekundäre Bedeutung haben kann, es sei denn, dieser Zug hätte für das Land Modellbedeutung und könnte für die Lehrerbildung und -weiterbildung genützt werden. Dann wäre die Rangordnung sofort anders.

D. Ausgangspunkt für unsere letzten Überlegungen

war die Frage, in welcher Weise unsere Schulen mit den tatsächlichen Bedürfnissen des Landes korrespondieren, und da liegt es meines Erachtens auf der Hand, daß diejenigen Gebiete und Tätigkeiten unserer Schulen, in die wir einerseits unsere besonderen Erfahrungen einbringen und die andererseits für die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung als Ansatzpunkte dienen können, von ganz besonderer Bedeutung sind. Deshalb sollten wir — und damit meine ich sowohl die Dienststellen in der Bundesrepublik wie die im einzelnen für die Schule Verantwortlichen — Kooperationsvorhaben der Lehrerbildung und -weiterbildung besonders intensiv und sorgfältig fördern. Solche Kooperation halte ich für möglich in der Didaktik einzelner Fachgebiete:

im Musikunterricht
im Kunstunterricht
in den Naturwissenschaften
im Sprachunterricht
in der Grundschuldidaktik,

um nur einige wichtige Gebiete zu nennen. Sie wäre zu realisieren, indem mit der Landessprache und den Landesverhältnissen vertraute geeignete Lehrkräfte unserer Schulen in der Lehrerbildung mitarbeiteten oder indem an unseren Schulen und Seminaren Weiterbildungskurse stattfänden. Ich habe schon bei der Beurteilung des

979
Modells I (Schule mit erweitertem Deutschunterricht) gesagt, daß ich an solchen Schulen, wenn sie gut sind, den Einsatz von einzelnen vermittelten Naturwissenschaftlern für nützlich halte, wenn sie die Landessprache beherrschen und wenn ihre Tätigkeit einen Multiplikatoreneffekt hat. Unter dieser Voraussetzung ließen sich Kooperationsvorhaben auch auf anderen Gebieten vorstellen. Es handelt sich aber nicht darum, an diesen Schulen einen Teil des Unterrichts durch vermittelte Lehrer übernehmen zu lassen, sondern entscheidend ist die Wirksamkeit über die Schule hinaus; nur dann sind solche Vorhaben aus der Sicht der Bundesrepublik meines Erachtens förderungswürdig.

Daß solche Vorhaben mit der Qualität der von uns vermittelten Lehrer stehen und fallen, daß hier eine besonders sorgfältige Auswahl erforderlich ist und daß letzten Endes die deutsche Pädagogik unserer Zeit sich hier zu bewähren hat, das sollte man wohl hinzufügen. Bei dieser Feststellung erfüllen mich nicht eitel Freude und Zuversicht, insbesondere dann nicht, wenn ich mir vorstelle, daß etwa extreme pädagogische Bilderstürmer es als ihre Hauptaufgabe ansehen könnten, Lateinamerika mit unausgegrenzten, utopischen Einfällen zu beglücken, statt situationsbezogene, handfeste Hilfe im mühseligen Alltag zu leisten.

Nur was sich bewährt hat und nur das, was auch unter schwierigen und elementaren Voraussetzungen praktiziert ist, sollte gezeigt und angeboten werden. Voll ausgebaute Sprachlabore und kostspielige Physikausrüstungen mögen als Statussymbole begehrt sein, und sie mögen an den zentralen Schulen auch in der notwendigen Intensität genutzt werden — hoffentlich! —, aber für die Zwecke, von denen ich hier spreche, sind einfache Sprachlehrgänge und auf elementare Bedürfnisse reduzierbare Experimentierausrüstungen das Richtige. Das hindert nicht, daß für die zusätzliche Ausbildung von Lehrkräften auch differenzierte und auf einem hohen technischen Stand befindliche Apparaturen und Geräte benutzt werden.

Meine Damen und Herren, ich bin zum *Schluß* nicht zufällig ins Einzelne gegangen. Ich wollte daran zeigen, daß die strukturierenden Zielsetzungen, von denen ich ausgegangen bin, durchaus keinen additiven und womöglich beziehungslosen Charakter haben, sondern eine Art Geflecht darstellen und daß sie mehr oder weniger auf alle Auslandsschulen zu beziehen sind.

Ich weiß und freue mich sehr, dies hier feststellen zu dürfen, daß viele unter Ihnen sich mit den hier berührten Problemen beschäftigt haben. Die jüngsten geschichtlichen Ereignisse in Lateinamerika sprechen eine deutliche Sprache. Sie fordern Sie und uns heraus. Unsere Antwort kann nicht darin bestehen, daß wir Reservate absichern, sondern in erster Linie darin, daß wir unsere Schulen als pädagogische Orte ausweisen oder ausbauen, an denen gute und nach Möglichkeit beispielhafte Arbeit geleistet wird, die nicht einzelnen Gruppen oder Schichten, sondern dem Lande zugute kommt und deren Inhalte und Methoden auf andere Schulen und insbesondere auf die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung anwendbar sind.

Hierfür ist Voraussetzung, daß die Struktur der Schulen bestimmt wird von der besonderen Qualität der Zielsetzung, von der Eingliederung in das öffentliche Schulwesen und von der Anpassung des Lehrplans an die tatsächlichen Erfordernisse und Bedürfnisse des Landes.

Österreichische Aspekte im Auslandsschulwesen

Von Clemens Schneider, Feldkirch (Österreich)

„Es gibt keine Bundesanstalten im Ausland, sondern bloß ausländische Privatschulen, die unterschiedlich intensiv von Österreich subventioniert werden, so daß sie in unpräzisem Sprachgebrauch sehr gern als ‚österreichische Schulen‘ bezeichnet werden“, so lautet eine Auskunft des Instituts für Österreichkunde. Daher sucht man vergeblich nach einer zusammenfassenden Darstellung über das österreichische Auslandsschulwesen, obwohl gerade Österreich für die Pflege und Erhaltung der Muttersprache durch seine Kulturinstitute erhebliche Mittel aufwendet.

Österreich war niemals Kolonialmacht im Sinne des europäischen Imperialismus. Seine deutschen Schulen im vormaligen kaiserlich-österreichischen Donauraum waren keine Auslandsschulen; sie blieben meist als Sprachschulen für die deutschsprechende Volksgruppe, die zu einer der Minderheiten in den Nachfolgestaaten geworden war, erhalten. Österreich blieb der Kummer erspart, der die Weimarer Republik und die Bundesrepublik Deutschland nach den Weltkriegen veranlaßte, den Status ihrer Auslandsschulen zu überprüfen. Aufsätze und Reden über die gewandelte Einschätzung einer deutschen Kulturpolitik, die das Weiterbestehen oder die Wiedereröffnung der Auslandsschulen motivieren sollten, kennzeichnen das Problem, dem sich die österreichischen Kulturinstitute mit unbeschwerter Beweglichkeit widmen können. Nun hat es eine Dichotomie zwischen österreichisch und ‚deutsch‘ im Ausland nie gegeben. Denn in deutschsprachigen Auslandsschulen geht es neben andern zeitgemäßen Zielen nicht nur um den Erhalt einer Staatsangehörigkeit, sondern um das Verbleiben in einem Kulturkreis, der im wesentlichen aus einer gemeinsamen Muttersprache lebt. So zeigen die Stoffpläne an deutschen Auslandsschulen ein ausgewogeneres Verhältnis deutscher und österreichischer Dichter und Schriftsteller, wie es die Rücksicht auf die zweitstärkste Schülergruppe nahelegt. Diese Selbstverständlichkeit hat jedoch ihre Grenze, wenn die Frage des Geltungsbereichs für Zeugnisse und Abschlußprüfungen aufgeworfen wird. Die an deutschen Auslandsschulen bestandene Reifeprüfung gilt nicht als österreichische Matura. Freilich verfährt man nach Auskunft einer maßgebenden Behörde bei der Nostrifizierung großzügig. Immerhin ist aber ein Bürokratismus zu überwinden, der angesichts der anerkannten amtlichen Gleichwertigkeit der ‚Europäischen Reifeprüfung‘, abgelegt an den Europa-Schulen, anachronistisch anmutet.

An einigen deutschen Auslandsschulen wirken auch österreichische Lehrer, die aber nur zum Teil vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst subventioniert werden, wie z. B. in Rom und Mailand. Aber oft finden sie nur Verwendung als ‚Ortskräfte‘ und können trotz gleichwertiger Leistung nicht die Merkmale der über die Zentralstelle vermittelten Lehrkräfte erhalten. Die örtlichen Schulvereine bemühen sich dann um einen tragbaren Ausgleich.

Aber es gibt in der Tat doch einige Schulen, die als sogenannte ‚österreichische Auslandsschulen‘ angesprochen werden können, denn diese Anstalten werden personell und materiell weitgehend von Wien betreut. Es ist hier zu nennen das St. Georgs-Kolleg in Istanbul, eine kath. Privatschule, an der vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst bezahlte Österreicher als Lehrer wirken. Dann ge-

hört hierher das Instituto Austriaco Guatemalteco mit einer angeschlossenen Elementarschule, das vom österreichisch-guatemalteckischen Kulturverein unterhalten wird. Ferner ist zu nennen die Fachschule Reza Pahlevi bei Teheran, die von der kaiserlich-iranischen Wohlfahrtsgesellschaft gebaut wurde und unterhalten wird; an sie entsendet Wien Lehrer, die in der Hauptsache von Persien bezahlt werden. Da in Zukunft mit einem dritten deutschsprachigen Staat als Gründer oder Förderer von deutschen Auslandsschulen zu rechnen ist, sollte man an der weichesten Stelle in den Beziehungen souveräner Staaten eine gemeinsame Linie finden: im kulturellen Austausch, der sich auf die Pflege der gemeinsamen Muttersprache stützen kann. Österreich als Brücke zwischen Ost und West könnte dabei eine entschärfende Mittlerrolle übernehmen.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Im Referat IV 4 im Auswärtigen Amt, das für die deutschen Schulen im Ausland und die Goethe-Institute zuständig ist, haben die leitenden Mitarbeiter gewechselt. An die Stelle von Herrn VLR I Richard Wagner, der als Botschaftsrat an die Deutsche Botschaft in Bogotá ging, ist Herr VLR Dietrich Venzlaff getreten. Er war zuletzt Konsul in New Orleans und zuvor Kulturreferent in Afghanistan. Der bisherige Leiter des Referats, Dr. Heino Lederer, ist in den vorzeitigen Ruhestand getreten; als neuer Leiter des Referats IV 4 wurde VLR I Hermann Holzheimer berufen. Er war bisher als Kulturreferent in Rio de Janeiro und seit Verlegung der Botschaft in Brasilia tätig.
2. Vom 25. 6. bis 2. 7. 1972 begleitete Oberschulrat Dr. Veuhoff Mitglieder der Enquetekommission beim Besuch der Deutschen Schulen Madrid, San Sebastian, Valencia und Las Palmas.
3. In der Zeit vom 22. Mai bis 13. Juni 1972 weilte eine sechsköpfige Delegation aus dem chilenischen Erziehungsministerium zu einem offiziellen Besuch in der Bundesrepublik. Die Delegation, die unter Leitung des Staatssekretärs Waldo Suárez stand, besuchte Einrichtungen des Bildungswesens in den Ländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Bremen und Berlin. Zu Beginn des Besuchs gab der Parlamentarische Staatssekretär im Auswärtigen Amt, Karl Moersch, ein Essen für die Gäste aus Chile. Die Delegation wurde während der Reise von Oberschulrat Klemp von der ZfA mitbetreut.
4. Durch die Umwandlung der Aufgaben der Akademie für Lehrerbildung am Wilhelm-von-Humboldt-Institut und durch die Veränderungen, die durch die Gründung eines Schulverbandes in Santiago de Chile bewirkt worden sind, führt die bisherige Akademie ab 2. Juni 1972 einen neuen Namen:

Institut für Lehrerbildung Wilhelm von Humboldt
Santiago de Chile, Casilla 9426

Instituto Wilhelm von Humboldt
Estudios de Postgrado
para la Docencia del Alemán.

5. Die im Kindergarten tätigen Teilnehmerinnen des Weiterbildungsprogramms für deutschsprechende Lehrer und Erzieher aus Lateinamerika (9) und Jugendleiterinnen/Sozialpädagoginnen/Jugendleiterinnen und Kindergärtnerinnen/Erzieherinnen, die sich für den Auslandsschuldienst beworben haben (8), trafen sich vom 18. bis 21. 6. 1972 zu einem Lehrgang in der Zentralstelle.

Hauptthema dieses Lehrgangs war die Einführung in das Unterrichtswerk „KOMM BITTE“. Neben allgemeinen Fragen standen Referate und Diskussionen über „allgemeine Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts“, „Mathematik im Vorschulalter“, „Probleme der Vorschularbeit in Deutschland“ und „Didaktische Spiele“ auf dem Programm.

6. Die Deutsche Schule Sevilla/Spainien veranstaltete vom 13. bis 17. März 1972 in einem Vorort von Sevilla eine deutsche Kulturwoche mit Vorträgen, Filmvorführungen und einem abschließenden Konzertabend.

Die Anregung hierzu ging von dem Direktor des staatlichen „Instituto Nacional de Enseñanza Media“ in Alcalá de Guadaira aus, dessen Kinder die Deutsche Schule in Sevilla besuchen.

7. Das Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule — Schleswig-Holstein — in Dersau veranstaltete in der Zeit vom 2. bis 5. Mai 1972 eine Informationstagung über „Probleme des Schuldienstes im Ausland“.

Es referierten:

Prof. Dr. Wiczerkowski

Frühe Zweisprachigkeit — Fragen zum deutschsprachigen Unterricht

Rektor Bertram

Wirtschaftliche Situation der Auslandslehrer

Rechtliche Situation der Auslandslehrer

Prof. Dr. Carstensen

Möglichkeiten der entwicklungspolitischen Tätigkeit der Auslandsschulen

Dia-Bericht: Deutsche Schulen in Südamerika

ROL Fischer

Pädagogik der Auslandsschule

Bericht über die Arbeitsweise der FO

(Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen Oldenburg/O)

Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Auslandslehrern und der FO

Rektor Bertram

Strukturprobleme der Auslandsschulen

Möglichkeiten der verstärkten Öffnung der Auslandsschulen zum Gastlande hin

Dia-Bericht über Mittelamerika

ROL Schauser

Überblick Südamerika

Die Landschaften Chiles Dia-Bericht

Deutsche Schulen in Chile Dia-Bericht

8. Das Deutsche Pädagogische Seminar in Buenos Aires führte in der Zeit vom 4. Mai bis 22. Juni 1972 eine Fortbildungsveranstaltung durch, in der sich Arbeitsgruppen mit den nachfolgend aufgeführten Themen beschäftigen:

Einführung in die Sprachanalyse

Frau G. von Hanstein de Araoz, 28 Teilnehmer.

Diese Studiengruppe befaßte sich mit Sprachanalyse und Sprachbeschreibung. Die Bedeutung dieser Erkenntnisse für Sprachunterricht und Sprachvergleich sollte dabei herausgestellt werden.

Brennpunkte der Fremdsprachendidaktik

Herr G. Seither, 30 Teilnehmer

Jede Veranstaltung befaßte sich mit einem Thema aus der Fremdsprachendidaktik. Im Vordergrund stand die Behandlung von Grammatikstoffen, die Arbeit mit Texten und die Verwendung von Unterrichtsmitteln.

Psychologische Aspekte des Lehrerverhaltens und die Aufgaben des Lehrers

Frau B. Edelstein, 25 Teilnehmer

Es ging dabei um die Aufdeckung der psychologischen Hintergründe im Verhältnis Lehrer-Schüler, um Sensitivity-Training und um das Erkennen irrationaler Faktoren, die sich im Spannungsfeld der Gruppe auswirken.

Moderne Medien in der Erziehung

Herr Dr. Baumhauer, 14 Teilnehmer

In dieser Arbeitsgruppe sollten die Beziehungen aufgezeigt werden, die zwischen den modernen Medien (Presse, Fernsehen etc.) und der Entwicklung und Erziehung unserer Kinder bestehen.

Exemplarischer Naturkundeunterricht in ganzheitlicher Schau

Herr Dr. Feninger, 14 Teilnehmer

Diese Arbeitsgruppe sollte an die schon geleistete Arbeit des einjährigen Lehrerkurses anknüpfen und naturkundliche Themen, die für den Unterricht an den Deutschen Schulen in Buenos Aires wichtig sind (Veronica, Tigre), bearbeiten. Aus der Arbeit der Gruppe sollten Unterrichtshilfen für den deutschsprachigen Naturkundeunterricht hervorgehen.

Deutsche Literatur; Texte und Deutungen

Frau Dr. Grimm, 29 Teilnehmer

Diese Arbeitsgruppe befaßte sich mit ausgewählten Prosatexten des 19. und 20. Jahrhunderts.

9. Die Deutsche Schule Alexander von Humboldt in Lima hat mit dem Erziehungsminister Perus ein Kooperationsprojekt zur „Reform des Musikunterrichts und Fortbildung von Musiklehrern in Peru“ eingeleitet. Als eines der ersten

Ergebnisse der Arbeit der beauftragten Lehrkräfte Arndt von Gavel und Jörg Hofmeister ist die Herausgabe einer Lose-Blatt-Liedsammlung, die 36 peruanische Lieder und die entsprechenden didaktischen und methodischen Hinweise enthält, zu verzeichnen.

10. Bei der Zentralstelle gingen ein:

DS Santa Cruz/Bolivien, Jahresbericht 1971

Colegio Alemán Quito/Ecuador, Jahresbericht 1970/71

Die Deutsche Höhere Privatschule Windhoek;

Schulzeitung Heft 20/März 1972

Deutsche Sprachschulen Trans-Kanada, Schulrundbriefe Ausgabe 11/1972

Deutsche Schule zu Santiago, Jahresbericht 1970

Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara/Türkei, Jahresbericht 1971/72,

Chronik des Schuljahres 1971/72

Niederschrift über die regionale Direktorenkonferenz März, Paris 1972

Deutsche Schule Cali/Kolumbien, 1971/72

Deutsche Schule Guayaquil/Ecuador, Bericht über einen Versuch

Soziale Öffnung, Herbert Scherer

Deutsche Schule San Miguel, Madrid/Spanien, 1970/71

Verband deutscher Lehrer in Argentinien

Mitteilungsblatt Nr. 30 Dezember 1971

Verband deutscher Lehrer in Argentinien

Mitteilungsblatt Nr. 31 März 1972

Deutsche Schule Alexander von Humboldt, Lima/Peru, Jahresbericht 1971

Deutsche Schule Stockholm, Jahresbericht 1971/72

Deutsche Schule Helsinki/Finnland, Jahresbericht 1971/72

Informationen des Vereins für Jugendbildungshilfe in Zentralbolivien 1—72

Deutsche Schule Córdoba/Argentinien, Jahresbericht 1971

Privatschule Karibib, Mitteilungsblatt Nr. 65, Mai 1972

11. In Heft 2/1972 der Zeitschrift „Zielsprache Deutsch“ sind Hinweise zur Durchführung einer Unterrichtsbeschreibung veröffentlicht, die von der Arbeitsgruppe Sprachdiplom in Chile zusammengestellt worden sind.

12. a) In der Bundesrepublik ist es leider üblich, daß der Haushalt erst geraume Zeit nach Beginn des Haushaltsjahres verabschiedet wird. Bis zur Verabschiedung können Zahlungen im Rahmen der sogenannten vorläufigen Haushaltsführung geleistet werden. Dabei werden verständlicherweise die Mittel nicht in voller Höhe der Ansätze freigegeben. Meist wird ein gewisser Prozentsatz vom Ansatz des Vorjahres als Grenze festgelegt, bis zu der Ausgaben geleistet werden dürfen.

Im Rahmen der vorläufigen Haushaltsführung 1972 wurden für die Lehrmittelversorgung Mittel in Höhe von 80 % des Ansatzes 1971 freigegeben. Das entspricht 70 % der für 1972 angesetzten Mittel. Dieser Betrag war bereits Mitte Juni 1972 nahezu ausgeschöpft. Zu jener Zeit konnte man als Folge des Patts im Bundestag und der Möglichkeit von Neuwahlen nicht absehen, wann der Haushalt 1972 verabschiedet werden würde.

3 Möglichkeiten mußten einkalkuliert werden:

- 1) Der Bundestag verabschiedet den Etat spätestens kurz nach den Sommerferien und die hier interessierenden Etatposten werden gegenüber dem Ansatz nicht oder unwesentlich gekürzt.
- 2) Die Verabschiedung erfolgt kurz nach den Sommerferien. Die Etatposten werden stark gekürzt.
- 3) Die Verabschiedung erfolgt erst im Herbst.
Bei der ersten — allerdings unwahrscheinlichen — Möglichkeit würde alles annähernd normal verlaufen.

Möglichkeit 2) und 3) wären in der Auswirkung etwa gleich. Eine ganze Reihe der Lehrmittelanforderungen, die zum 1. 6. 1972 vorgelegt wurden und die aufgrund der in Aussicht gestellten Schlüsselsummen normalerweise Bestellungen im Werte von ca. 1 Million DM zur Folge gehabt hätten, müßte zurückgestellt werden. Sie könnten frühestens Ende 1972 im Vorgriff auf den Haushalt 1973 erledigt werden. Die verspätete Erledigung hätte verspätetes Eintreffen beim Antragsteller zur Folge.

Angesichts dieser Situation entschloß sich die Zentralstelle Anfang Juni dazu, mit dem knappen Rest an Mitteln zunächst die Anträge der kleinen Schulen und anschließend — soweit die Mittel reichten — Anträge von Schulen in Südafrika zu erledigen. Alle übrigen Anträge mußten zurückgestellt werden.

Die Anträge der kleinen Schulen wurden vorgezogen, weil bei kleinen Summen vergleichsweise mehr Antragsteller zum Zuge kommen. Für die Südafrikaner sprach der Umstand, daß dort das nächste Schuljahr schon im Januar beginnt.

b) Trotz der Regelung, daß die Zentralstelle von jeder Schule jährlich nur eine Lehrmittelanforderung annimmt, steigt die Zahl der Sonderanträge. Oftmals wird gebeten, die gewünschten Sonderbestellungen im Vorgriff auf die Schlüsselsumme des folgenden Jahres zu finanzieren. Das ist jedoch nicht möglich.

Bestellungen müssen in dem Jahr bezahlt werden, in dem sie aufgegeben wurden. Es muß also im Bestelljahr Geld vorhanden sein. Ist kein Geld da, kann nicht bestellt werden.

Der Vorgriff ist nur in einer bestimmten Sondersituation möglich. Er setzt zunächst einmal voraus, daß im Haushalt eine sogenannte Bindungsermächtigung enthalten ist. Doch selbst wenn diese vorliegt, kann nicht in jedem Fall bestellt werden. Wenn nämlich die Rechnungen zu früh eintreffen, hätte das zur Folge, daß Skontibeträge verfallen und evtl. Verzugszinsen fällig werden.

Deshalb müssen Bestellungen im Vorgriff so terminiert werden, daß die Rechnungen frühestens Ende Dezember eingehen.

Sonderanträge, insbesondere solche mit nicht durchführbaren Finanzierungsvorschlägen, bedeuten eine erhebliche unnötige Belastung. Die Schulen werden deshalb hiermit noch einmal gebeten, davon im eigenen Interesse abzusehen.

Mögen die Sonderwünsche aus der Sicht der einzelnen Schulen auch noch so berechtigt erscheinen, die Zentralstelle kann sie aufgrund der beschriebenen sachlichen Gegebenheiten und ihrer personellen Situation leider nicht erfüllen.

Persönliche Nachrichten

Dr. Leonhard Hettich unvergessen

Vor 10 Jahren, am 29. September 1962, verstarb in Offenburg (Baden) Dr. Leonhard Hettich, der Mitbegründer und erste Hauptschriftleiter der Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“. Wir nehmen den 10. Todestag zum Anlaß, unseres verehrten Kollegen dankbar und herzlich zu gedenken.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Brandt, Sigrid, HL	2300 Kiel, v. d. Goltz-Allee 124	DS Brüssel
Damm, Volker, StR	6441 Baumbach, Riedweg 4	do.
Booz, Helmut, OStR	8623 Staffelstein, Goethestr. 35	DS Paris
Prinz, Ulrich, StR	3000 Hannover, Thüringerstr. 17	do.
Fazler, Peter, OStR	7500 Karlsruhe, Krokusweg 16	Ecole Internat. Genf
Bechert, Friedrich, VL	3392 Clausthal-Zellerfeld, Berliner Str. J Nr. 40	DS Madrid
Dame, Hans, OStR	7571 Haueneberstein, Hebelweg 2	do.
Meyer, Gerd, StR	3000 Hannover, Raabestr. 4	do.
Urban, Götz, StR	3500 Kassel-H., Waldecker Str. 39 A	do.
Wohlang, Herwig, StR	6086 Goddelau, Neckarstr. 8	do.
Hartmann, Karin, StR	8903 Haunstetten, Hofackerstr. 21 a	DS Barcelona
Kaps, Birgit, VL	5300 Bonn-Bad Godesberg, Lucas-Cranach-Str. 17	do.
Gommel, Jost P., ROL	7129 Ilsfeld, Uhländstr. 12	DS Valencia
Remling, Hartmut, StR	8998 Lindenberg, Baumeister-Specht-Str. 12	do.
Richter, Manfred, VL	4049 Rommerskirchen-Eckum, Rotdornweg 5	do.
Schauser, Geert H., ROL	2391 Steinbergholz/Flensburg	do.
Hesselmann, Hans R., RSL	5300 Bonn-Duisdorf, Petersbergstr. 12	DS San Sebastian
Coenen, Willi, RL	4180 Godt, Moyländer Str. 4	DS Bilbao
Treis, Arnold, OStR	6740 Landau, Luitpoldstr. 24	do.
Gohlke, Horst, VL	3251 Lichtenhagen, Schule	DS Las Palmas de Gran Canaria
Schneemann, G. P., StR	2900 Oldenburg, Franz-Poppe-Str. 12	do.
Blume, Hans, OStR	7710 Donaueschingen Krankenhausstr. 74	DS Lissabon
Gies, Hugo, ROL	6740 Landau, Sauerbruchstr. 14	do.
Stoll, Rudolf, OStR	8000 München 81, Elektrastr. 17/IV	do.
Kammel, Josef, OStR	2900 Oldenburg, Gografenweg 9	DS Mailand
Siggelkow, Günther, RL	2000 Hamburg, Paul-Sorge-Str. 139 c	do.
Ulbrich, Wolfgang, StR	4350 Recklinghausen, L.-Richter-Str. 14	do.
Moes, Ursula, KgLeit	Deutsche Schule Mailand	DS Genua
Walther, Rolf, OStR	5401 Urmitz, Kaiser-Heinrich-Str. 4	DS Thessaloniki
Hund, Roland, HL	6340 Dillenburg, Frankstr. 14	DS Athen
Beutler, Martin, StR	8000 München 21, Krokusstr. 49	DS Istanbul
Kramer, Fokke, StR	5064 Rösrath, Hauptstr. 127	do.

Asien:

Bähle, Sibylle, Kg	8000 München 45, Frühlingsanger 3	DS Teheran
Hartmann, Günter, StR	2057 Reinbek, Klosterbergerstr. 44 c	do.
Kocher, Herbert, StD	4801 Theesen, Am Johannisbach 289	do.
Rudolf, Dieter, OStR	7541 Waldrennach, Schönblickstr. 21	do.
Reissmann, Nora, JI	8500 Nürnberg, Schanzäckerstr. 22	do.
Sack, Gernot, GPr	8400 Regensburg, Dr. Stöckel-Str. 3	do.
Schaeken, Ursula, L	2400 Lübeck, Kastanienallee 38	do.
Schulze, Reinhard, OStR	6730 Neustadt (Weinstr), Haßlocher Str. 27	do.
Busch, Günther, RL	6980 Wertheim, Am Reinhardshof 57	DS Bombay
Thierolf, Gerd, L	6070 Langen (Hess), Frankfurter Str. 39	DS Djakarta

Afrika:

Hoffmann, Karl, RL	2448 Burg (Fehmarn), St. Jürgen-Str. 14	DEO Kairo
Riehle, Hartmut, OStR	7170 Schw. Hall-Steinbach, Großcomburger Weg 21	do.
Simon, Wilhelm, OStR	5300 Bonn-Beuel, Buchenweg 25	do.
Haar, Hans-Eberhard, StR	8600 Bamberg, Dientzenhoferstr. 48 b	DS Addis Abeba
Lüdicke, Hermann, StR	3091 Borstel, Trift 128	do.
Klostermeier, August, RL	3051 Kolenfeld, Koppelweg 32	DS Johannesburg
Völker, Dieter, StR	6251 Linter, Gartenstr. 11	HPS Windhoek

Amerika:

Weirich, Dieter, StR	4000 Düsseldorf, Bagelstr. 115	Schule der UNO New York
Kirsch, Peter, StR	8050 Günzenhausen Nr. 8 1/3	DS Washington
Knipschild, Franz-Josef, VL	4620 Castrop-Rauxel, Münsterstr. 82	do.
Heuer, Dietrich, OStR	4409 Buldern, Am alten Sportplatz	DS Mexiko-Stadt
Jankowski, Joachim, OStR	8500 Nürnberg, Carl-von-Linde-Str. 12	do.
Ladewig, Siegfried, StR	1000 Berlin 31, Mecklenburgische Str. 85	do.
Dederer, Gösta, L	6200 Wiesbaden, Jonas-Schmidt-Str. 14	DS Maracaibo (Venezuela)
Butzlaff, Gerhard, OStR	3110 Uelzen, Wilh.-Busch-Str. 1	DS Bogotá
Hänsch, Ursula, VL	4070 Rheydt, Olefstr. 7	do.
Hartog, Heinz, OStR	2952 Weener, Bürgerm.-Werner-Str. 45	do.
Klöter, Eckhard, StR	6100 Darmstadt, Wingertsbergstr. 7	do.
Meyer-Schuchard, C., StR	8000 München 25, Lindenschmitstr. 3 B	do.
Nikolaus, Horst, L	3181 Danndorf, Am Steinbruch 279	do.
Schullerer, Ingo, OL	6749 Kapsweyer, Hauptstr. 210	do.
Frank, Siegrun, OL	7553 Muggensturm, Karlsruher Str. 79	DS Cali
Mauts, Joachim, L	6640 Saarlouis, K.-Schumacher-Allee 25	do.
Lindemann, Erwin, OStR	2190 Cuxhaven, Rektor-Dölle-Str. 6	DS Quito
Pölkow, Ingo, HL	2251 Schwabstedt/über Husum, Schule	do.
Wermter, Wolfgang, StR	6531 Engehöll 5	DS Guayaquil
Schneiderbanger, Franz, L	8723 Rügshofen Nr. 34	DS Concepción (Chile)
Müller, Dankwart, L	3423 Bad Sachsa, Gartenstr. 5	DS Temperley (Argent.)
Büchschütz, Gunda, L	6050 Offenbach, Brandsbornstr. 7	DS Humboldt-Schule São Paulo

Aus aller Welt

Deutschland

153. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 9. Juni 1972 unter dem Vorsitz von Senator Reinhard Philipp (Hamburg) in Frankfurt zu ihrer 153. Plenarsitzung zusammen.

Die Konferenz setzte die Beratungen über *Fragen der Lehrerbildung* auf der Grundlage eines Berichtes von Staatsrat Dr. Haas (Hamburg) fort. Die von den Lehrerbildungs- und Besoldungsreferenten aller elf Länder ausgearbeiteten Vorschläge wurden als brauchbare Grundlage für den möglichen Abschluß einer Anerkennungsvereinbarung angesehen. Die Kommission unter Vorsitz von Staatsrat Dr. Haas wurde nunmehr beauftragt, einen Vereinbarungstext vorzulegen. — Im Zuge der Erörterung von Fragen der Lehrerbildung wurde auch vereinbart, in enger Zusammenarbeit mit der Finanzminister- und Innenministerkonferenz eine Verfahrensabsprache zur *Regelung der Stundenmaße* für Lehrer vorzubereiten. — Die Konferenz befaßte sich weiterhin mit den Vorschlägen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft für eine *gleichmäßige Versorgung aller Gebiete der Bundesrepublik mit Lehrern*. Nach einem eingehenden Meinungsaustausch wurde festgestellt, daß in allen Ländern für die Lösung der Problematik in der Zukunft Vorsorge getroffen worden ist.

Der Vorsitzende des Schulausschusses berichtete zu dem Entwurf für eine *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* über den Stand der Beratungen nach Berücksichtigung der Anregungen und Vorschläge aus den Informationsgesprächen mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Mitgliedern des Wissenschaftsrates und des Deutschen Bildungsrates, Vertretern der Kirchen und der großen Verbände. Die Kultusminister gehen davon aus, die Vereinbarung noch vor der Sommerpause beschließen zu können.

Nach erneuten Beratungen mit dem Deutschen Sportbund und mit den Kommunalen Spitzenverbänden sowie nach internen Überlegungen innerhalb der Konferenz haben die Kultusminister nunmehr die im *Aktionsprogramm Schulsport* enthaltenen Grundsätze als langfristige Zielvorstellungen gebilligt.

Als Leiter der Delegation, die vom Auswärtigen Amt zusammengestellt worden ist, berichtete der Präsident der Kultusministerkonferenz über den Stand der Vorbereitungen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland für die *UNESCO-Konferenz über Kulturpolitik in Europa*, die in der Zeit vom 19. bis 28. Juni 1972 in Helsinki stattfinden wird.

Die Konferenz erörterte erstmalig eine Anregung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, im Jahre 1973 ein Internationales Curriculum-Seminar durchzuführen.

Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens

Die Kultusministerkonferenz hat am 16. März 1972 eine *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens* beschlossen. Mit dieser Empfehlung sollen vor allem Vereinheitlichung und Ausbau, aber auch die Schaffung notwendiger neuer Einrichtungen im Bereich des Sonderschulwesens unter Berücksichtigung der zur Zeit gegebenen Möglichkeiten angestrebt werden mit dem Ziel, durch Verbesserung der Bedingungen im Sonderschulwesen zu einer besseren Integration der Behinderten zu gelangen und damit ihre Isolierung und Diskriminierung möglichst zu verhindern.

Die Empfehlung gliedert sich in die beiden Teile *Allgemeine Richtlinien* und *Richtlinien für die einzelnen Sonderschulen*.

Der 1. Teil behandelt in 16 Abschnitten wesentliche Fragen der Zielsetzung des Sonderschulwesens; er legt die Sonderschultypen nach Aufgabe und Bezeichnung fest; er enthält Ausführungen zur Struktur der

Sonderschulen, nennt Richtzahlen für Frequenzen und macht Angaben zum Raumbedarf und zur Raumgröße der Sonderschulen; er umreißt die Aufgabe und Arbeitsweise eines sonderpädagogischen Beratungsdienstes; er ordnet das Verfahren der Zusammenarbeit zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen. Im einzelnen ist aus den Allgemeinen Richtlinien hervorzuheben:

- Aufgabe der Sonderschulen ist es, ihren Schülern eine Bildung zu vermitteln, die ihre soziale und berufliche Eingliederung ermöglicht.
- Sonderpädagogische Methoden und Mittel sind auch, soweit sie für einzelne Schüler erforderlich sind, in den allgemeinen Schulen anzuwenden.
- Sonderschulen sollen die Voraussetzungen dafür bieten, daß auch behinderte Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, nach Möglichkeit die Bildungsabschlüsse der allgemeinen Schulen zu erreichen.
- Für Behinderte bestimmter Gruppen sollen überregionale bzw. länderübergreifende Einrichtungen geschaffen werden. Das gilt insbesondere für Mehrfachbehinderte, für die berufliche Ausbildung Blinder und Gehörloser oder für begabte Schüler der Blinden-, Sehbehinderten-, Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Körperbehinderten-Schulen, die die Hochschulreife erlangen können.
- Die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Sonderschultypen und zu den allgemeinen Schulen ist in besonderem Maße zu sichern.

Für die einzelnen Sonderschultypen sollen folgende Klassenfrequenzen zugrundegelegt werden:

- Schule für Blinde 10 Schüler
- Schule für Gehörlose 8 Schüler
- Schule für Geistigbehinderte 8 Schüler
- Schule für Körperbehinderte 6—10 Schüler, je nach Schweregrad der Behinderung

• Schule für Kranke

eine bestimmte Zahl kann nicht angegeben werden, da Gruppen- und auch Einzelunterricht erteilt werden muß.

- Schule für Lernbehinderte 16 Schüler
- Schule für Schwerhörige 10 Schüler
- Schule für Sehbehinderte 12 Schüler
- Schule für Sprachbehinderte 12 Schüler
- Schule für Verhaltensgestörte 12 Schüler

Der 2. Teil enthält Richtlinien für die zehn einzurichtenden Sonderschultypen. Für jeden einzelnen Schultyp werden jeweils in zwei Unterabschnitten die Behinderungen der Schüler sowie die dem entsprechenden Schultyp gestellte Aufgabe beschrieben.

Empfehlungen zur *Ausbildung der Sonderschullehrer* sollen erst in Verbindung mit der grundsätzlichen Neuordnung der zukünftigen Lehrerbildung ausgesprochen werden und sind deshalb bewußt nicht aufgenommen worden.

Der Text der Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens kann über den Verlag B. Schulze, 307 Nienburg/Weser, Kl. Drakenburger Straße 2, bezogen werden.

Arbeitsgemeinschaft der Lehrer an den Studienkollegs

Am 2. 6. 1972 hat sich in Bochum die „Arbeitsgemeinschaft der Lehrer an den Studienkollegs für ausländische Studierende im Lande Nordrhein-Westfalen“ konstituiert. Zum Sprecher der AG, in der sich die Lehrer der Studienkollegs an der TH Aachen und an den Universitäten in Bochum, Bonn, Köln und Münster zusammengeschlossen haben, wurde OStR H. Schostak vom Studienkolleg Köln gewählt.

Die AG will die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Studienkollegs, an denen sich Studenten vorwiegend europäischer Länder auf ihr Fachstudium an den Hochschulen vorbereiten, verstärken. Sie

strebt ferner die gegenseitige Information und Kooperation mit anderen Einrichtungen an, die ähnliche Aufgaben wahrnehmen. Durch die Vereinigung sollen die Erfahrungen aus der praktischen Arbeit der Studienkollegs auch bei den Bestrebungen um eine Reform des Ausländerstudiums zur Geltung gebracht werden. Das gilt insbesondere für die studienvorbereitende Ausbildung von Studenten aus Ländern der Dritten Welt. Allein an den Studienkollegs in Nordrhein-Westfalen studieren z. Z. rund 500 ausländische Studenten.

Die Arbeitsgemeinschaft möchte daher ähnliche Zusammenschlüsse auch der anderen Studienkollegs in der Bundesrepublik anregen.

(H. Schostak, Sprecher der AG)

Deutscher Spanischlehrerverband im Fachverband Moderne Fremdsprachen

Auf dem XI. Internationalen Kongreß der Fremdsprachenlehrer in Saarbrücken fand am 4. 4. 1972 von 17.00—18.30 die Mitgliederversammlung des Verbandes statt, bei der Dr. Franz Josef Zapp als Vorsitzender über die bisherigen Bemühungen des DSV zur Förderung des Spanischunterrichts in der BRD berichtete und den vor dem Kongreß übermittelten Satzungsentwurf für den Verband unterbreitete, der mit zwei geringfügigen Änderungen von den 21 anwesenden Mitgliedern angenommen wurde.

Zu unser aller Bedauern sah sich Dr. Zapp nicht in der Lage, weiterhin als Vorsitzender zu fungieren, denn sein neues Amt als 1. Vorsitzender des FMF, der Nachfolgeorganisation des ADNV, hätte es ihm nicht gestattet, sich mit der bisherigen Intensität für den DSV zu verwenden.

Nach der Wahl auf der Mitgliederversammlung setzt sich der Vorstand des DSV wie folgt zusammen:

1. Vorsitzender: StD Anton Bemmerlein, 85 Nürnberg, Nordring 91
2. Vorsitzender: OStR Alexander Zachert, 753 Pforzheim, August-Bebel-Straße 24

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied:

GPr Dr. Rudolf Kerscher,
89 Augsburg 22, Birkenstraße 40

Der Verband kann seine satzungsgemäßen Ziele nur erreichen, wenn die im Verhältnis zu anderen Sprachlehrergruppen nicht gerade zahlreichen Spanischlehrer bereit sind, sich möglichst vollständig im DSV zusammenzuschließen und im Rahmen der gewichtigen Organisation des FMF unentwegt dahin zu wirken, daß dem Spanischen der ihm seiner Bedeutung nach zukommende Platz in unseren Bildungseinrichtungen eingeräumt wird. Für die nächsten Jahre sollte es deshalb unser Hauptanliegen sein, unserem Verband durch Gewinnung neuer Mitglieder eine solide Grundlage für seine Arbeit zu schaffen. Der Mitgliedsbeitrag des DSV ist im Jahresbezugspreis der bei Cornelsen-Velhagen & Klasing erscheinenden NEUSPRACHLICHEN MITTEILUNGEN AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS enthalten und beträgt für 1972 DM 14,—, ab 1973 DM 20,—.

Pfingsttreffen 1972 ehemaliger Lehrer und Schüler der früheren deutschen Schulen in Bulgarien

Zum 12. Male trafen sich, diesmal im Johannisstift Berlin-Spandau, ehemalige Lehrer und Schüler der früheren deutschen Schulen in Bulgarien. In die Wiedersehensfreude mischte sich die Trauer um Oberstudiendirektor Dr. Friedrich Bock, der bisher alle Treffen organisiert und auch die Zusammenkunft in Berlin-Spandau mit unserem Berliner Kollegen Ernst Klose noch vorbereitet hatte. An Stelle des Verstorbenen übernahm der 87jährige Ministerialrat Dr. Langerfeld die Leitung und gab in seiner Begrüßungsrede ein umfassendes Lebensbild unseres Freundes Dr. Bock. Es wurde mit Freude und Genugtuung begrüßt, daß neben Oberstudienrat Dr. Reh, Bad Nauheim, und Oberstudienrat Ernst Klose, Berlin, auch Frau Dr. Bock sich weiterhin um den Zusammenhalt des Freundeskreises bemühen will. Die Frage, ob es noch sinnvoll sei, weitere Treffen zu planen, wurde einstimmig bejaht, weil echte Freundschaften bestehen und nicht aufgelöst werden können. Wem es grundsätzlich nicht mög-

lich ist, am Wiedersehen teilzunehmen, dem wird durch die Dr. Langerfeld-Spende alljährlich die Verbundenheit aller bekräftigt.

Im Verlauf der Unternehmungen dieses 12. Treffens — Spaziergänge, Fahrten, Dia- und Tonbandvorführungen — überwog der alte Optimismus, der seinen Höhepunkt fand in den Dankesworten ehemaliger Schüler und den Berichten über Begegnungen in Sofia im Zeichen einer rührenden Verbundenheit über Jahrzehnte und geänderte Verhältnisse hinweg. Das Wirken der früheren deutschen Schulen in Bulgarien ist in den Herzen ihrer Schüler unvergessen. Dazu Dr. Langerfeld: „Obwohl — oder gerade weil — die deutschen Auslandsschulen in Bulgarien untergingen, sind Erhaltung und Pflege der von ihnen geschaffenen menschlichen Kontakte eine ideale Aufgabe, die sich aus der Zielsetzung der ehemaligen deutschen Schulen ableitet. Insofern sind Existenz und Tätigkeit unseres Freundeskreises nicht nur ein Phänomen ethisch gebundenen Beamtentums, sondern auch eine Manifestation des Auslandsschulgedankens, die auf richtungsweisendes Interesse bei der Auslandslehrerschaft rechnen darf.“

R. Schröter

Sonstige Länder

Schulversuche in Guayaquil

Der Name Guayaquil weckt häufig exotische Vorstellungen. Die Schlangen, die angeblich durch die Klassenzimmer kriechen, schleichen noch immer durch die Phantasie mancher Kursteilnehmer vom Sonnenberg.

Die Wirklichkeit sieht etwas anders aus: Der Lärm von 900 Kindern, die heute die Deutsche Schule besuchen, hat die Klassenzimmerschlangen weitgehend verschreckt. Er verschreckt allerdings nicht die Eltern, die auf allen möglichen Schleichwegen ihre Kinder noch in der Schule unterbringen wollen. Das Problem der Schule ist das aller deutschen Auslandsschulen: die Mehrzahl der Bewerber für den Kindergarten muß abgewiesen werden.

Zum zweitenmal finden aber in diesem Schuljahr in der 5. Klasse Kinder Platz, denen zwar nach ihrer Begabung, aber nie nach den finanziellen Voraussetzungen des

Elternhauses der Besuch einer höheren Schule angeraten würde. Im Rahmen der sozialen Öffnung hat die Schule im vorigen Jahr 16 und in diesem 12 Kinder nach einem gründlichen Auswahlverfahren als Stipendiaten aufgenommen. Der Versuch ist bis jetzt so ermutigend verlaufen, daß ihn Schulleiter Scherer in Buenos Aires schon zur Diskussion stellen konnte.

Mit diesem Schuljahr hat der technisch-kaufmännische Schulzweig seine Tätigkeit aufgenommen. Hier soll den Schülern, die den Anforderungen des Abiturs nicht gewachsen sind und deren Begabung in erster Linie auf dem praktischen Gebiet liegt, ein sinnvoller Schulabschluß ermöglicht werden. Dieser Schulzweig schließt sich an die sechsjährige Primaria an und erstreckt sich über vier Jahre, endet also praktisch mit der mittleren Reife. Ein großer Teil der Arbeitszeit wird der praktischen Tätigkeit gewidmet.

Die beiden Schulversuche werden mit Genehmigung der Zentralstelle durchgeführt und haben über die Deutsche Schule Guayaquil hinaus Bedeutung, wie die Tagung der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer und die IV. Tagung der Deutschen Schulen in Lateinamerika in Buenos Aires gezeigt haben. Die Ergebnisse der zweiten Tagung wirken schon im nächsten Jahr richtungsweisend auf die Schulpolitik in Guayaquil. So wird im Sinne der Strukturpläne der Zentralstelle die Aufnahme in den Kindergarten um fast 50 Prozent beschnitten, um mehr Raum für die Aufnahme begabter Kinder in den 5. Grad zu schaffen. Von dieser Maßnahme verspricht sich die Schule mehr Wirkung, bessere Leistungen und größere soziale Gerechtigkeit.

Mit dem Bau der Oberschule nähert sich der Ausbau der Schule auf dem 50 000 qm großen Gelände seinem Ende. Die Schule in Guayaquil wird dann wohl die schönste in Ekuador sein. Wichtiger ist, daß sie die wirkungsvollste ist. Die Voraussetzungen sind gegeben: ein rühriger Schulverein, der nunmehr die Schule wie eine große Firma führt, ein in fortschrittlichen Gedanken und mit dem Mut zum Experiment vereintes Lehrerkollegium und eine Schülerschaft, die über ein selbständiges und aktives Schü-

lerparlament und eine unzensurierte Schülerzeitung verfügt.

In einem von Mai bis Januar ohne Ferien sich hinziehenden Schuljahr wird im tropischen Klima von Lehrern und Schülern viel verlangt. Bei einer streng durchgeführten Fünftageswoche entfallen auf den Tag oft acht bis neun Unterrichtsstunden. Darüber

hinaus beteiligen sich die Lehrer am Kulturprogramm der Schule oder des Kulturvereins. Wer sich nach einem langen Arbeitstag in der tropischen Abendbrise ein von unserem Landsmann Schneider gebrauchtes kühles Helles genehmigt, dem ist es dann auch gleichgültig, ob Schlangen durch die Klassenzimmer kriechen.

Buchbesprechungen

Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden.

F. A. Brockhaus, Wiesbaden 1966 ff. Band 14: OST—POQ. 815 S., 24 farb. u. 22 einfarb. Tafeln, zahlr. Abb., Statistiken u. Übersichten im Text sowie bunte Karten (Österreich, Pflanzengeographie, Polen, Paris), Hld. DM 89,—.

Der Ende März 1972 ausgelieferte Band 14 reicht von OST = Ordo Sancti(ssimae) Trinitatis bis Jean Baptiste Poquelin → Molière. Seine umfangreichsten Beiträge sind Österreich (58 Spalten) und Polen bis Poln. Sprache (40) gewidmet, gewohnt mustergültig durch die Fülle des Stoffs, die Prägnanz der Darstellung und die Ausgewogenheit des Urteils. Gleich zuverlässige Objektivität bezeugen die für solche Prüfung besonders geeigneten Artikel Ostpreußen (4), Ost-West-Handel, Papst usw. (13), Pommern (6). Selbst wer Paris gut kennt, wird in 15 Spalten Neues erfahren. In Band 14 führen die so wichtigen Literaturangaben z. T. bis 1972 (Piccard). Mit Recht nennt man das Lexikon „heimliche Universität“: man begegnet Bekanntem in überzeugend knapper Formulierung, vieles löst sich aus dem Dämmer des Vergessens, das meiste ist neu und bestätigt die Unentbehrlichkeit eines modernen, vielbändigen Nachschlagewerks.

G. Scholz

Robert Lado: Testen im Sprachunterricht.

Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht. Aus dem Amerik. übertragen von Reinhold Freudenstein. Max Hueber Verlag, München 1971. 454 S., kart. DM 24,— (Hueber-Nr. 6593).

Der Untertitel umreißt genau Art und Absicht des verdienstvollen Werkes: Es enthält eine gründliche, theoretisch wie praktisch durchdachte und erprobte Anleitung für die Erstellung und Beurteilung von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht aus der Feder eines Linguisten, der sich intensiv mit Testverfahren, z. T. völlig neuer Art, befaßt hat. Der taxonomische Strukturalismus der Bloomfield-Schule, besonders dessen methodisch-didaktische Ausformung durch Ch. C. Fries, haben Pate gestanden, doch hütet sich Lado davor, unbesehen, ohne eigene Erprobung, den Wahrheitsanspruch einer einzigen Theorie zu übernehmen. Das wäre schon ein Anfang von Ideologie. Die aber sollte man sich heute bei der Vielzahl der Modellvorstellungen über das Rätsel Sprache nicht mehr leisten dürfen. Der Benutzer wird bald merken, daß man sich beim objektiven Testen nicht über Grundwahrheiten hinwegsetzen kann, wie sie von Lado etwa hinsichtlich der Absicherung von Tests ausgesprochen werden (Gültigkeit, Zuverlässigkeit, präzise vorbedachtes Auswertungsverfahren), ganz gleich, in welchem linguistischen Lager der Leser stehen mag. Mit Vorsicht und Umsicht werden Bedenken hinsichtlich dieser und jener traditionellen oder modernen Leistungskontrolle angemeldet. Die Sprache ist gefällig, für den angesprochenen Leserkreis auch in schwierigen Partien einsichtig. Großes Verdienst daran gebührt dem Übersetzer R. Freudenstein, dessen lernpsychologische Forschungen ihn dafür besonders qualifiziert erscheinen lassen. Freudenstein hat den Text in Gemeinschaftsarbeit mit Lado für den deutschen Sprachraum formuliert und ein Autoren-

verzeichnis sowie Register beige-steuert. Das erstere ist notwendig, weil jede Muttersprache in Hinsicht auf das Erlernen einer Zielsprache besondere Probleme sui generis stellt. Infolgedessen müssen die Tests maßgeschneidert sein, also für den deutschen Sprachraum anders als für den spanischen usw. Warum, wird etwa unter dem Begriff Transfer überzeugend erläutert. Zeichnungen, 16 Tabellen und andere graphische Hilfen dienen der weiteren Verdeutlichung. Dieses Lehrbuch für Lehrende, gleichzeitig Nachschlagewerk und Basisinformation, sollte in keiner Fachbücherei fehlen, so wie es längst seit 1961 in den USA seinen Siegeszug angetreten hat. Es sollte schon deswegen nicht fehlen, weil der Leser einen heilsamen Respekt vor der Denkleistung bekommen wird, die guten Tests zugrunde liegt.

H. Sewing

Raymond Lamérand: Programmierter Unterricht und Sprachlabor. Theorien und Methoden (Hueber Hochschulreihe Bd. 9). Übertragen v. Hermann Müller. Max Hueber Verlag, München 1971. 162 S., kart. DM 11,— (Hueber-Nr. 6690).

Abkürzungen: PU = Programmierter Unterricht; SL = Sprachlabor; HS Anlagen = Hören-Sprechen-Anlagen; HSA = Hören-Sprechen-Aufnahme. — Lamérand gibt eine verdienstvolle Information für Anhänger wie Gegner des PU. Die Arbeit im SL steht und fällt mit den Programmen, die man für die Arbeit mit dem Bandapparat — und nur um solche handelt es sich im HSA-SL — herstellen kann. Die amerikanische Forschung ist in der Erneuerung der Lehrmethoden mit europäischen weit voraus, weswegen gleich vier Kapitel den zeitlich aufeinander folgenden und sich z. T. gegenseitig befruchtenden Hauptrichtungen von Skinner, Crowder, Pressey und Gilbert gewidmet sind. Weitere Kapitel befassen sich mit der kybernetischen Programmierung im Dienste der SL-Arbeit — darunter den HS-Anlagen mit Lehrerkontrolle und mit Bändern für den Selbstunterricht — und den Vorzügen und Nachteilen der auf dem Markt erhältlichen Programme. Der Anhang der ungemein fleißigen Arbeit bringt 6 ausführliche Beispiele aus einge-

fürten Programmwerken, bis hin zur literarischen Kritik, jedesmal mit kritischen Vorbehalten in den zugehörigen theoretischen Kapiteln. Besonders gelungen ist die graphische Übersicht der Arten der Programmierung (S. 142 ff.). Bibliographie, Abkürzungsverzeichnis, Sach- und Namenregister gestatten eine gezielte Orientierung innerhalb der unübersehbar angeschwollenen Fachliteratur. Allgemein läßt sich feststellen, daß die kurzatmige lineare Programmierung immer noch die auf dem Markt maßgebliche ist, während die weiterführenden Ansätze etwa der „rückgewandten Verkettung“ (Th. F. Gilbert) und der damit verbundenen großen Schritte vorläufig im Stadium der praktischen Erprobung verbleiben. Nur der des Französischen und Englischen Kundige wird sich trotz der Übersetzung ins Deutsche den Band voll zunutze machen können, vielleicht ein Zugeständnis an das Niveau einer Hochschulreihe.

H. Sewing

Heribert Heinrichs: Audio-visuelle Praxis in Wort und Bild. Geräte, Technik, Methode. Kösel-Verlag, München 1972. 280 S. mit 228 Fotos und 32 Zeichnungen, geb. DM 35,—.

Nach dem Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel, dem ersten in Europa erschienenen Nachschlagewerk dieser Art (bespr. in 12/71), das eine umfassende Orientierung über mediendidaktische Geschehensmodelle bietet, ist nunmehr vom gleichen Verfasser die dringend notwendige Ergänzung, ein Vademecum für die Praxis, erschienen. Man weiß nicht, was man mehr bewundern soll: die ungemein sorgfältige Gliederung der Teilbereiche (Tonband, Schallplatte, Rundfunk, Sprachlehranlagen, Fotografie, Diaprojektion, Episkopie, Film, Unterrichtsfilm, Projektionswände, Tageslichtprojektion, Fernsehen) mit den übersichtlichen praktischen Hinweisen, z. B. auf Fehler, deren Ursachen und Abhilfe, oder die methodisch-didaktischen Erfahrungen. Hier spricht kein Stubengelehrter. Man glaubt förmlich zu spüren, wie engagiert und gründlich alle denkbaren praktischen Fragen aus der Beratungspraxis herausgewachsen sind. Die Zahl der An-

schauungsfotos und -zeichnungen hält fast genau mit der Seitenzahl Schritt. Die Kollegen, welche ratlos vor der Fülle des Angebots und der Leere des Geldbeutels der Schulträger stehen, werden hier zu Eingeweichten. Freilich, das im Vorwort angesteuerte Ziel: 12 % der konventionellen Baukosten einer Schule für die audiovisuelle Ausstattung ist Zukunftsmusik und hängt nicht nur von den Finanzen, sondern von der Ausbildung der Pädotechniker ab. Ein notwendiges und unentbehrliches Buch.

H. Sewing

Klaus Schulz: Deutsche Geschichte und Kultur. Bilder aus 2000 Jahren. Verlag Langewiesche, Königstein / Max Hueber Verlag, Ismaning 1972. 144 S. mit 484 Abb., kart. DM 14,80 (Hueber-Nr. 1216), Ln. 19,80 (1.1216). Auslieferung in BRD, DDR, Österreich, Schweiz durch Langewiesche, in anderen Ländern durch Hueber.

Am Anfang des großformatigen Text-Bildbandes steht der Kopf eines Germanen aus dem Relief der Trajanssäule in Rom, an seinem Ende das Foto des Britischen Premierministers Heath bei der Unterzeichnung der Erklärung über den Beitritt zu den Europäischen Gemeinschaften. In diesem weitgespannten historischen Bogen, unterteilt in 7 Epochen, ist das Auf und Ab deutscher Geschichte und Kultur, auch in ihrer Berührung mit den Nachbarländern, in aussagestarken Umrissen dargestellt. In Anlehnung an sein Buch „Aus deutscher Vergangenheit“ (Hueber) geht es dem Verfasser darum, durch Aufhellung geschichtsträchtiger Vorgänge dem mehr zeitnah orientierten Menschen von heute den Blick für die Gegenwart freier zu machen. Jedem Abriss geht eine textliche Einführung voraus, die in gestrafften Überblicken die jeweilige Entwicklung der geschichtlich-kulturellen Periode in klarer, unkomplizierter Ausdrucksform wiedergibt und deren Verständnis durch angefügte prägnante historische Skizzenzeichnungen verdeutlicht. Der Bildteil der einzelnen Kapitel veranschaulicht die Wesenszüge der Zeitabschnitte. Beigegebene Hinweis- und Erläuterungstexte dienen der Einfügung in die geschicht-

lichen Zusammenhänge. Durch die kontinuierliche Bezugnahme von Bild und Text gibt sich das Buch wie aus einem Guß. Es dürfte nach vielen Seiten hin Anklang finden. Abgesehen von dem Angebot angenehmer Auffrischung eigener Geschichtskennntnisse, läßt es, wo solche nicht oder nicht mehr verfügbar sind, guten und unschweren Einblick in freud- und leidvolle Geschehnisse der Vergangenheit tun. Es hilft überkommene Kulturgüter verstehen und deuten und wird Lehrern wie Schülern willkommen sein. Im deutschen Sprachunterricht für Ausländer könnte neben der sprachlichen Ausschöpfung das geschichtlich-kulturelle Erbe auch denen nahegebracht werden, denen am Dialog zwischen Völkern gelegen ist. Mit seiner ansprechenden Aufmachung schließlich würde der Bildband als erworbenes Prämiensbuch zweifellos viel Freude bereiten. J. Krull

Heinz und Rosemarie Griesbach: Humor und Satire. Texte mit Übungen (Deutsch für Fortgeschrittene von Heinz Griesbach). Max Hueber Verlag, München 1972. 112 S., kart. DM 8,— (Hueber-Nr. 1137).

Von Heinz Griesbachs „Deutsch für Fortgeschrittene“ sind bislang erschienen: „Deutsche Grammatik im Überblick“, „Sprachheft 1“, „Moderne Welt 1“ (bespr. in 10/71) und „Moderne Welt 2“ (bespr. in 3/72). — Mit dem aus der Reihe der Texthefte vorliegenden neuen Übungsbuch „Humor und Satire“ wird dem gut fortgeschrittenen Sprachschüler ein Lernangebot besonderer Art gemacht: über Spracheigentümlichkeiten und zuweilen verschlüsselte Redewendungen hinweg an der Heiterkeit teilzuhaben, Witz und Ironie zu erfassen und die auf menschliche Unzulänglichkeit und Schwäche abgezielten Situationen zu deuten. Unter den Autoren der 15 ausgesuchten Quellenstücke finden wir Namen wie H. Bender, W. Finck, W. Hildesheimer, E. Kästner, K. Kusenbergh, H. Spoerl, Th. Troll u. a. Schwierigkeiten stehen vielfache Arbeitshilfen gegenüber: ein flotter, launiger, ungeschminkter Erzähltext mit Gegenwartsbezug und die angefügten Erläuterungen, Fragen und Übungen. Der Schüler

wird gehalten, „Rückübersetzungen“ ihm ungewöhnlicher Ausdrucksformen textoriginal vorzunehmen. Im Klassengespräch wird das Material des Lesetextes ergänzt und ausgeweitet (Ausdrücke für menschliche Gemütsstimmung, Wörter und Ausdrücke mit Doppelsinn u.ä.). Zusätzlich enthält der Übungsteil Satzbeispiele, in denen ausgelassene Wörter und Funktionskennzeichen einzusetzen sind (Er begann ... d— Verkäuferin ein Gespräch. Kümern Sie ... die Gäste!). Weiter geben die Übungsanhänge Gelegenheit, Redeweisen nach angeführten Musterbeispielen umzuformen (Das Publikum konnte den Redner nicht verstehen. Das Publikum war nicht imstande, den Redner zu verstehen.) Bei vorausgegangener intensiver Textarbeit wird es dem Lernenden nicht allzu schwerfallen, die angebotenen Aufgaben und Übungen zu bewältigen, die sämtlich zum Lesetext in Beziehung stehen. J. Krull

Vater und Sohn von E. O. Plauen. Ausgewählt und mit dem notwendigen Sprachmaterial versehen von Franz Epfert. Max Hueber Verlag, München 1971. 60 S., davon 20 Bildseiten, 21 × 23 cm, kart. DM 7,50 (Hueber-Nr. 1143).

Ei, ei, die kennen wir doch, die beiden lustigen Figuren der mit *e. o. p.* signierten Bildgeschichten, den kahlköpfigen, schnauzbärtigen Vater mit seinem drolligen Sohne-mann! Keine schlechte Idee, ihre ulkigen kleinen Tageserlebnisse dem deutschen Sprachunterricht für Ausländer nutzbar zu machen! — Auf je einer großformatigen Ganzseite sind 20 der bekannten Bildgeschichten mit jeweils 3 bis 8 fortschreitenden Einzelhandlungen knapp und ausdrucksvoll dargestellt. Sie reizen zum Betrachten, Nachdenken und Sprechen („Jagd-eifer und Reue“, „Die Reißzwecke“, „Vater hat geholfen“, „Der Schmöcker“ u. a.). — Der Wert des Bildeinsatzes liegt auf der Hand: Die akustisch-optische Verbindung des sprachlichen Inhalts erleichtert das Verständnis; der Wortschatz prägt sich müheloser ein; Merkfähigkeit und Gedächtnisleistung für die Wiedergabe werden nicht überfordert. Das Bildgeschehen lenkt die

Construktionen bis zur angezielten Beherrschung. — Was dieses Ergänzungsheft der Schulz-Griesbachschen „Deutschen Reihe für Ausländer“ neben den heiteren, ergiebigen und in Handlungseinheiten aufgeteilten Bildinhalten so lobenswert macht, ist die wirksame Benutzungsmöglichkeit auch außerhalb des Unterrichts. Hierzu verhilft ein jeder Bildseite zugeordnetes Arbeitsblatt mit Wortschatz, wichtigen Formveränderungen und -anwendungen und gängigen Ausdrucksbeispielen. Ein Anhang bringt bildbezogene Fragen und Aufgaben. Die jeweils gesetzten grammatischen Schwerpunkte werden im Inhaltsverzeichnis ausgewiesen. — „Freude ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen!“

J. Krull

Auf deutsch, bittel Vierbändiges Unterrichtswerk für ausländische Primar- und Sekundarschulen. Band 2 von Morten Lund und Palle Heinsen. Max Hueber Verlag, München 1971. 124 S. mit zweifarb. Zeichnungen im Text, kart. DM 11,— (Hueber-Nr. 1126).

Nachdem 1970 Band 1 dieses neuen Unterrichtswerkes erschienen war (in 7/8-70 besprochen), kam entsprechend der Ankündigung 1971 Band 2 heraus. Er schließt methodisch und in notwendiger Wortschatzerweiterung nahtlos an den ersten Band an. Die audio-visuelle Grundlage wird in den ersten drei Lektionen beibehalten, um so die aktive Mitarbeit der Schüler auch in diesem zweiten Kurs zu gewährleisten. Ab Lektion vier werden jeweils zwei verschiedenartige Texte gleichen Sprechlernziels gegeben: ein Übungstext in Gesprächsform und ein frei gestalteter Lesetext. Das beabsichtigte Sprachlernziel wird in mehreren Übungen erfragt, im Sinnzwang gefordert und in Übersichten grammatisch festgelegt. Alle Dialoge und Erzähltexte bewegen sich in einer lebendigen Gegenwertsprache und sind thematisch so ausgewählt, daß sie Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren entsprechen. — Geplant ist die Fortführung dieses Grundkurses in eine zweibändige Mittelstufe hinein, mit Leseheften und grammatisch-idiomatischem Übungsmaterial. R. Schröter

Willy Paulik: *Português prático. Exercícios práticos de língua portuguesa*. Max Hueber Verlag, München 1971. 165 S., kart. DM 11,— (Hueber-Nr. 5072). — Dazu Chave. München 1972. 52 S., geh. DM 5,— (Nr. 2.5072).

Das Buch wendet sich an diejenigen, die bereits über Kenntnisse des Portugiesischen verfügen und sie durch eine große Zahl von verschiedenartigen Übungen vervollkommen wollen. Die Übungen spiegeln die heute in Portugal gesprochene und geschriebene Sprache wider. Der weitaus umfangreichste Teil des Buches enthält Übungen zur Grammatik (15 Kapitel), ein kleinerer solche zu Wortschatz und Wortbildung (Kapitel 16); im Kapitel 17 geht es

um idiomatische Ausdrücke, Redensarten und Jargon; das 18. beschäftigt sich mit dem Portugiesischen in Brasilien. Die Übungen sind vielfältig und wirklich „praktisch“, wie der Titel verspricht. Dem Lehrer werden sie dazu dienen, nachzuprüfen, ob der Schüler verstanden hat und anzuwenden weiß, was behandelt worden ist. Wer den Weg durch die 283 Übungen gegangen ist und alle Aufgaben richtig, d. h. so gelöst hat, wie sie im beigegebenen „Schlüssel“ ausgedruckt sind, wird mit einem gewissen Recht sagen können, er beherrsche das Portugiesische; wer noch nicht so weit vorgeschritten ist, wird viel aus den Übungen lernen können. Ein nützliches Buch! F. Lichtenberg

Zeitschriftenschau

Die Gesamtschule — ein Danaergeschenk der Schulreform?

Themen der Gesamtschuldiskussion werden in allen pädagogischen Zeitschriften erörtert. Wir beziehen uns in unserer Übersicht auf vorliegende Ausgaben und versuchen, einen Spiegel des Für und Wider in dieser Diskussion aufzuzeigen:

In Heft 2/72 „*Allgemeiner Schulanzeiger*“ (Herder) berichtet Brigitte Beer über Themen der Gesamtschuldiskussion, gesehen am Weinheimer Modell, und kommt zu dem Resümee: Freiheit ist ja ganz schön, aber nicht alle wissen etwas damit anzufangen. Noch ist es zu früh, Urteile über die Gesamtschulversuche zu fällen. Auf jeden Fall brauchen sie mehr Hilfe durch die Wissenschaft, mehr Freiheit für die eigenen Initiativen und großzügigere Fortbildungsmöglichkeiten für die Lehrer, da sie sonst die Reform nicht werden leisten können. Viele Pädagogen haben die Hoffnung bereits aufgegeben, daß eine Reform der Schule im traditionellen System noch möglich sein wird.

Westermanns Vierteljahresschrift „*Gesamtschule*“, die sich seit 1969 voll und ganz den Fragen der Gesamtschulentwicklung widmet, begann den 3. Jahrgang 1971 mit der Polemik „Wie hätten Sie's denn

gern?“ und fordert die pädagogische Wissenschaft auf, sich nicht ihrer Verantwortung zu entziehen, an der Reform des Schulwesens mitzuarbeiten, da sie sonst unglaublich werden könnte, wenn sie nicht in Teamarbeit mit den Kollegen aus der Praxis ihre Kritik in eine Reform der täglichen Unterrichtsarbeit umsetzt. — Heft 2/71 beginnt mit der kritischen Frage nach den „Nebeneffekten der Versuche mit Gesamtunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“. Dazu gehört der Reformeifer, der vor allem außerhalb des Gesamtschulkreises zu bemerken ist; denn der Gesamtschulbetrieb ist für das herkömmliche Schulsystem insofern eine Provokation, als er Forderungen zu erfüllen scheint, die von den Lehrern der einzelnen Schulgattungen bisher nur angestrebt werden konnten: Curriculumrevision, Chancengleichheit, Differenzierung, Individualisierung, Verwissenschaftlichung und Effizienzsteigerung. Hinzu kommt die Überzeugung, daß didaktische Probleme nicht mehr nach einer „Rezept-Methodik“, sondern gemäß den Erkenntnissen der Curriculumforschung und -planung zu entscheiden sind. Zu warnen sei schließlich vor dem Schluß, daß die Ansätze und Tendenzen in der Gesamtschulentwicklung bereits der Durchbruch für die Große Bildungsreform seien. — Kultus-

minister Girgensohn, Nordrhein-Westfalen, schreibt in Heft 3/71 zu dem Aspekt „Gesamtschule — Schule für eine sich ändernde Gesellschaft“ und meint, daß es das Thema notwendig mache zu diskutieren, ob systemimmanent oder systemverändernd reformiert werden solle. Zur Veränderungsbereitschaft zu erziehen sollte Aufgabe der neuen Schule sein, da sie zugleich eine kritische Schule sein müsse. Schule in einer sich verändernden Gesellschaft könne nur Bestand haben, wenn auch der Beruf des Lehrers dynamisch aufgefaßt werde, der sich zum gesellschaftlich selbstverantwortlichen Experten für Erziehung und Unterricht zu wandeln habe. — Darum auch in Heft 4/71 die Frage: „Fiasko oder Lehre?“ bezogen auf die Möglichkeiten der Lehrerbildung für Gesamtschulen, auf Versuche mit der Kollegialen Schulleitung und auf die Ergebnisse der Arbeit in der Bund-Länder-Kommission: Ein nationaler Bildungsgesamtplan sollte erstellt werden und ein Innovationsausschuß Neuerungen fördern. Nachdem auch der 5. Entwurf eines Bildungsgesamtplanes beiseite gelegt wurde, kam es zu der im Leitthema gestellten Frage. Die große Reform, die Neuformierung des gesamten deutschen Bildungswesens blieb aus. Die Vereinheitlichung scheiterte an kleinkariertem Länderkulturpolitik. Reform ist vor allem qualitative Änderung durch Vorschul-erziehung, Gesamtschule und Gesamthochschule. Reform ist weniger quantitative Besserung, wenn z. B. statt 35 nur 25 Kinder in einer Grundschulklasse sitzen. Da unsere Gesellschaft keineswegs den gesamten Produktionszuwachs in Bildung investieren will, müssen hochgesteckte Ziele auch gleiche Ziele aller sein, um eine schnelle Vereinheitlichung zu erreichen. Der Weg ist länger, als man dachte. Doch Resignation ist nicht angebracht, denn vieles hat sich bereits gewandelt. Die Zustimmung aller Länder zur Orientierungsstufe zeigt,

daß man sich, wenn auch mit unterschiedlichem Tempo, dem Gesamtschulkonzept nähert. Die Bildungsreform muß mit langem Atem ihre Ziele verwirklichen, auch wenn versucht wird — siehe dazu Beiträge in den Heften 1 und 2/72 der Westermannschen „Gesamtschule“ — die Schulreform politisch zu sehen.

Schließen wir ab mit einer Diskussion zwischen Schülern der Gesamtschule Kirchhain (Hessen) und Studenten der Universität Gießen über die Widersprüche im Konzept der gegenwärtigen Schulreform mit der als Überschrift gewählten Frage: „Die Gesamtschule — ein Danaergeschenk der Schulreform?“ in Westermanns „Pädagogische Beiträge“ Heft 5/72. Folgende Befunde kennzeichnen den Inhalt der Diskussion: Auswahl der Schüler; Dressur statt Erziehung; Polit-asketische Lern- und Verhaltenszumutungen; Curriculum und Selbstverständnis des Lehrers; Individualistischer Leistungsbegriff; Chancen der Solidarisierung; Die Ideologie von der sozialen Integration; Schulreform und gesellschaftliches Bewußtsein. Sie deuten darauf hin, daß im Schulalltag der additiven Gesamtschule Kirchhain die angestrebte Reform des Bildungswesens noch nicht verwirklicht ist. Georg Picht konstatiert heute sogar den Tod westdeutscher Bildungspolitik: „In Zukunft ist Bildungspolitik Konkursverwaltung.“ In diesem Zusammenhang begreiflich scheint hier der Ruf nach „Gegenschulen“, nicht erst seit Ivan Illichs Forderung nach „Abschaffung der Schule“. — Die Unzulänglichkeit praktizierter Reformen angesichts der zunehmenden Beschleunigung des historischen Wandels, vorangetrieben durch die technische Revolution, läßt das Denken der Menschen und ihr kollektives Bewußtsein insofern in Verzug geraten, als es sich nicht zu entscheidenden Schritten der anstehenden Bildungsreform aufzuraffen vermag.

R. Schröter

Vermögensbildung
durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Es gibt keinen vernünftigen Grund, auf unsere Vorteile zu verzichten! Es sei denn, Sie wollen kein eigenes Heim oder eine sichere Geldanlage. Tun Sie jetzt den entscheidenden Schritt. Als Ihre bedeutendste Selbsthilfeeinrichtung

machen wir Ihnen Finanzierungsvorschläge, die sich Ihren persönlichen Verhältnissen anpassen. Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Schrift „Leichter mit dem BHW“ an.

Leichter mit dem BHW Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk
325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

Reihe Entwicklung und Frieden

Otto Kimminich

Humanitäres Völkerrecht — Humanitäre Intervention

136 Seiten. Snolin.

Ca. 10,80 DM *

Das humanitäre Völkerrecht wurzelt im Kriegsvölkerrecht. Dieser Tatbestand blieb unangefochten, solange der Krieg zu den legitimen Mitteln der Außenpolitik zählte.

Im 20. Jahrhundert sprachen die Konventionen jedoch ein Kriegsverbot aus; die allgemeine Friedenspflicht wurde völkerrechtlich vereinbart. Der Autor verfolgt daher das Ziel, einen Beitrag zur zeitgemäßen Fundierung des gesamten humanitären Völkerrechts zu leisten.

Leonhard Harding/Heide Traeder

Krisenherde in Afrika

Vorwort von Franz Ansprenger

113 Seiten. Snolin.

6,80 DM

* In Gemeinschaft mit dem Chr. Kaiser Verlag, München

Während der letzten Jahre haben Konflikte in Afrika die Öffentlichkeit in den europäischen Ländern stark bewegt.

Der vorliegende Band stellt mit der bereits in dieser Reihe veröffentlichten Arbeit von Ansprenger „Der Schwarz-Weiß-Konflikt in Afrika“ die erste zusammenfassende, für eine breitere Leserschaft geschaffene Bestandsaufnahme afrikanischer Konflikte dar.

Franz Ansprenger

Der Schwarz-Weiß-Konflikt in Afrika

111 Seiten. Snolin.

6,80 DM

Der Kampf um die Zukunft der von weißen Minderheiten beherrschten Länder im südlichen Afrika droht sich zum gefährlichen internationalen Konflikt zu entwickeln. Die hier vorgelegte Studie will über die Hintergründe und Zusammenhänge informieren, Interesse wecken und Diskussionen in der Öffentlichkeit anregen.

Matthias
Grünwald
Verlag
Mainz



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-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof / Ladestraße · Tel. 650951

Wolfgang Halm
Lena Dmitriewa

Wolfgang Halm
Georg Veloudis

Wolfgang Halm
Mansure Güre

sprachen der welt
hueber

Sätze aus dem Alltagsgespräch
deutsch-russisch (Hueber-Nr. 4424)

Sätze aus dem Alltagsgespräch
deutsch-neugriechisch (Hueber-Nr. 5081)

Sätze aus dem Alltagsgespräch
deutsch-türkisch (Hueber-Nr. 5082)

Je: 68 Seiten, kart. DM 6,—

Nach Sachgruppen gegliederte Phraseologien der Umgangssprache für Schule und Selbststudium.

Am STUDIENKOLLEG NIEDERSACHSEN
der TECHNISCHEN UNIVERSITÄT HANNOVER

ist zum 1. Februar 1973 die Stelle des

Oberstudiendirektors

zu besetzen. Besoldung nach A 16.

Am Studienkolleg Niedersachsen, das eine Einrichtung der Technischen Universität Hannover ist, werden ausländische Studenten, die vorwiegend aus Vorder- und Ostasien kommen, auf ein Studium der Natur- oder Ingenieurwissenschaften vorbereitet.

Der Leiter des Studienkollegs sollte daher als Hauptfach ein naturwissenschaftliches Gebiet vertreten und gleichzeitig sehr gute Fremdsprachenkenntnisse (Englisch und Französisch) besitzen. Auslandstätigkeiten in der Lehre, vor allem in Vorder- und Ostasien, sind erwünscht.

Hohes organisatorisches Geschick und starke innere Bereitschaft zur Förderung der ausländischen Studenten sind zur Erfüllung der mit der Leitung des Studienkollegs verbundenen Aufgaben erforderlich.

Schriftliche Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden bis zum 30. November 1972 erbeten an den Rektor der Technischen Universität Hannover, 3 Hannover, Welfengarten 1.

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

Wir lernen Deutsch

Unterrichtswerk für den Deutschunterricht im Ausland
Von G. Mahler und R. Schmitt

Band I: VIII, 228 S., zahlr. Abb., DM 9,80 (MD-Nr. 6875)

Schallplatten-Kassette zu Band I

mit 3 Schallplatten, Ø 17 cm, 33 U/min, DM 16,— (MD-Nr. 8175)

Beihefte: Grammatik und Glossar

Dari VI, 160 S., zahlr. Abb., DM 9,80 (MD-Nr. 6885)

Englisch IV, 140 S., zahlr. Abb., DM 6,40 (MD-Nr. 6881)

Französisch IV, 140 S., zahlr. Abb., DM 9,80 (MD-Nr. 6891)

Portugiesisch IV, 140 S., zahlr. Abb., DM 7,80 (MD-Nr. 6883)

Spanisch IV, 140 S., zahlr. Abb., DM 7,80 (MD-Nr. 6882)

Türkisch IV, 106 S., zahlr. Abb., DM 6,40 (MD-Nr. 6876)

Band II: VIII, 176 S., zahlr. Abb., DM 9,80 (MD-Nr. 6877)

Beihefte: Glossar

Dari Ca. 64 S., im Druck (MD-Nr. 6889)

Englisch 56 S., DM 3,80 (MD-Nr. 6879)

Französisch 56 S., DM 4,80 (MD-Nr. 6892)

Portugiesisch 56 S., DM 3,80 (MD-Nr. 6887)

Spanisch 56 S., DM 3,80 (MD-Nr. 6886)

Türkisch 56 S., DM 4,20 (MD-Nr. 6878)

**Flanelltafel-Haftelemente für den Anfangs-
unterricht** DM 120,—

(MD-Nr. 8425)

Begleitheft Von S. Barboza Ferraz. 24 S.,
zahlr. Abb.

(MD-Nr. 8427)

Diersterweg

Deutsche Geschichte und Gegenwart

von Erich Zettl

111 Seiten mit vielen Abbildungen,
kart. DM 9,—, Hueber-Nr. 1200

Der Autor vermittelt in dieser Neuerscheinung einen klaren Überblick über Geographie, Wirtschaft, Politik, Institutionen, speziell aber über die Kultur Deutschlands. Die Literatur wurde dabei besonders berücksichtigt. Der Stoff ist in 33 Abschnitte gegliedert. Ein Anhang mit einsprachigen Erklärungen der schwierigen Wörter und Verständnisfragen zu den einzelnen Kapiteln beschließen diesen Abriss, der von ausländischen Schülern mit etwa drei Jahren Deutschunterricht ohne Schwierigkeiten erfaßt werden kann.

Max Hueber Verlag

**D-8045 Ismaning
bei München**

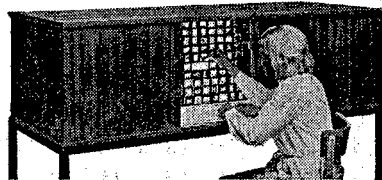
Krausstraße 30

10 000 Dias auf kleinstem Raum archiviert

**Es gibt kein Suchen mehr!
Diavorträge sind schnell und
aktuell zusammengestellt!**

Diese moderne Archivierung ermöglicht die Sichtung und Auswahl aus großen Diabeständen erschöpfend bis zum letzten Dia in absolut kürzester Zeit. Register für

die Vorwahl. Beleuchtetes Betrachtungsfeld. Erweitertes Baukastensystem. 15 Modelle in Holz, Kunststoff, Stahl für 1000 bis 10 000 Dias.



Wir liefern und fertigen außerdem

abodia-AV-Schrank für 2500
Dias, gleichzeitig Universal-Schrank für andere audiovisuelle Lehrmittel und Geräte wie Filme, Tonbänder usw.

abodia-VARIO-
Lehrmittelschrank.

abodia-Tageslicht-
Betrachter für Diapositive

abodia-Hängeregistratur
für Arbeitstransparente.

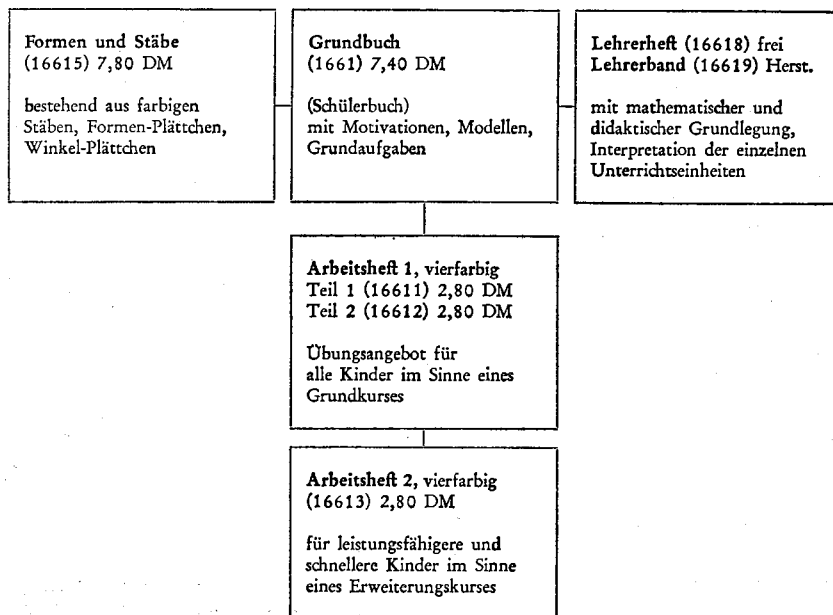
abodia-Diathek, transportable Diasichtkartei, beleuchtet, für 1600 Dias.



A. Bonacker

Fabrik für
Audiovisuelle Geräte
A. Bonacker KG
2820 Bremen 77
Werk Beckedorf
Postf. 770113

Der neue Fricke-Besuden »Mathematik in der Grundschule — Ausgabe B«



Das spricht für den neuen Fricke-Besuden:

1. Mit dem neuen *Fricke-Besuden* wurde eine Konzeption gefunden, die neue mathematische Inhalte (u. a. Mengen, Geometrie/Topologie in ein *langjährig bewährtes*, vor allem *unterrichtsnahes* Konzept einordnet).
2. Die Verbindung der bekannten *Farbigen Stäbe* mit den *Formen* ist eine gute Lösung, denn
 — mit einer möglichst *geringen Zahl an Arbeitsmitteln* werden alle Arbeits- und Übungsbereiche abgedeckt,
 — Schulen, die bisher schon mit *Fricke-Besuden* gearbeitet haben, müssen nur noch die *Formen neu* hinzukaufen.
3. Das Angebot von zwei *Arbeitsheften* bietet vertiefende Aufgabenstellungen, vielfältige Anregungen sowie zahlreiche Übungen. Es eröffnet dem Lehrer auch bei großer Klassenstärke wirklich *durchführbare Differenzierungsmöglichkeiten*.
4. Auch die Neubearbeitung wird ein *umfassendes* Unterrichtswerk für den Anfangsmathematikunterricht. Die Bestandteile: Schülerbände, Arbeitshefte, Formen und Stäbe, Haufelemente zur Demonstration, Labormaterialien und Spiele; Lehrerhefte, Lehrerbände, umfassende Elemente zur Unterrichtsplanung, Tonbandreferat sowie Elternbuch.
5. Der Preis für alle Materialien — vor allem aber für die *Erstausrüstung* — stellt die Schule *nicht* vor unlösbare Beschaffungsprobleme.

Anfang August verschicken wir an alle Grundschulen im Ausland kostenlos das Informationspaket *Fricke-Besuden neu*. Es enthält das Schülerbuch mit dem Lehrerheft sowie die Arbeitshefte.

Ernst Klett Verlag · D 7 Stuttgart 1 · Postfach 809



Neu bei Hueber

Deutsch 2000

Eine Einführung in die moderne Umgangssprache

Band 1

von Roland Schäpers in Zusammenarbeit mit Renate Luscher, Gerd Brosch und Manfred Glück

168 Seiten, mit Zeichnungen und acht Seiten Farbfotos, kart. DM 9,—, Hueber-Nr. 1180

Lehrerheft: 76 Seiten, kart. DM 4,—, Hueber-Nr. 32.1180

85 Diapositive zu den Lektionen 1—8 des Lehrbuches:

Format 24 × 36 mm, DM 80,—, Hueber-Nr. 29.1180

1 Tonband mit den Lektionstexten des Lehrbuches:

13 cm ϕ , 9,5 cm/sec, Laufzeit 63 Minuten, Doppelspuraufnahme DM 45,—, Hueber-Nr. 55.1180

In Vorbereitung:

Arbeitsbuch — Grammisches Beiheft in mehreren Ausgaben (dt.-englisch; dt.-französisch usw.) — Aufnahmen der Lehrbuchtexte auf Schallplatten und Compact-Cassetten — Sprechübungen auf Tonbändern und Compact-Cassetten — Abschluß-Erfolgstest.

Ziel des dreibändigen Unterrichtswerkes „Deutsch 2000“ ist die Vermittlung von Fertigkeiten im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der modernen deutschen Umgangssprache, die es dem Schüler erlauben, sich in den wichtigsten Situationen zu behaupten. Diese Zielsetzung entspricht den Anforderungen des Zertifikats „Deutsch als Fremdsprache“, die vom Deutschen Volkshochschul-Verband in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut festgelegt wurden.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning b. München, Krausstr. 30

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

19. Jahrgang Heft 10 Oktober 1972

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 Projekt sozialer Öffnung	K. Moessner	Seite 255
LÜK und mini-LÜK	K.-H. Meyer	Seite 259
Haben Lehrer und Angestellte als Mitglieder eines Deutschen Auslandsschulvereins in dessen Mitglieder- versammlung Stimmrecht?	G. Reinke	Seite 264
Welches Schülerbuch für Neue Mathematik im 1. Schuljahr?		Seite 269
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 270
Persönliche Nachrichten		Seite 272
Aus aller Welt		Seite 274
Buchbesprechungen		Seite 278
Zeitschriftenschau		Seite 282

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 Versandkosten; 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 Projekt sozialer Öffnung

Von Karlheinz Moessner, Valparaíso

An der DS Valparaíso wird versucht, auf mehreren Ebenen sozial zu wirken. So kümmern sich einige der als materialistisch-egoistisch gescholtenen „Bonner“ um die Alten der deutschen Gemeinschaft (regelmäßige monatliche Alternachmittage usw.). Eine vor zwei Jahren gegründete Schülergruppe (*Centro Juvenil*) arbeitet in Waisenhäusern und Kinderhospitälern. Darauf soll hier nicht näher eingegangen werden; konzentrieren wir uns auf die Beschreibung eines Projektes: des Deutschunterrichts in der „Villa Berlin“.

Die Stadtrandssiedlung (*población marginal*) „Villa Berlin“ geht auf die Initiative der deutschsprachigen Gemeinschaft zurück, vor allem auf einen Herrn Weinreich, der es Anfang der 60er Jahre verstand, Interesse für diese Neugründung zu wecken und auch Unterstützung aus der BRD dafür zu erlangen. Man erlegte sich bewußt kluge Beschränkung in den Intentionen auf und verlangte von den zu Betreuenden ein gewisses Mindest- (und Höchst-)Einkommen sowie die Bereitschaft zur Selbsthilfe (Beitritt zu einer Bausparkasse, Eigenarbeit beim Bau). Dadurch erreichte man die Zielgruppe der Aufstiegswilligen aus der oberen Unterschicht und unteren Mittelschicht (Arbeiter und Angestellte), was sich sicherlich nicht nur auf dieses Projekt, sondern auch auf unser späteres Schulprogramm positiv auswirkte. Ebenso fruchtbar war und ist die Tatsache, daß die Siedlung ständig weiter unterstützt wurde und wird: durch Zuwendungen aus der BRD (z. B. aus Berlin und Bremen), Entsendung eines Sozialarbeiters durch die Friedrich-Naumann-Stiftung, Betreuung der staatlichen Primarschule durch die Deutschen Schulen Valparaíso und vor allem Viña del Mar, Verwaltungshilfe durch Mitglieder der deutschen Kolonie usw. Hier waren also die besten Voraussetzungen dafür gegeben, einerseits unsere Schule sozial zu öffnen und andererseits einen Beitrag zu leisten zur Gesamtentwicklung einer „población“, etwa nach dem Motto „Konzentration aller Kräfte auf ein Projekt statt Verzettlung (Gießkannenprinzip)“.

Der Anstoß zum Engagement unserer Schule erfolgte auf einer Tagung des VdLiCh im Jahre 1968. In einem Referat zur „sozialen Öffnung“ wurde u. a. ausgeführt, daß dieses Thema schon seit acht Jahren auf der Tagesordnung stehe, aber kaum etwas Konkretes geschehen sei. Eine Umfrage unter den anwesenden Kollegen bestätigte diese Behauptung. Da entwickelten zwei Kollegen der DS Valparaíso den Plan, in einer chilenischen Primarschule mit Kindern aus den unteren Schichten geeignete Schüler auszusuchen und auf den Übergang in die DS Valparaíso vorzubereiten. Aus den dargelegten Gründen bot sich die Siedlung „Villa Berlin“ als Arbeitsfeld an.

Der Plan fand in Valparaíso breite Zustimmung (Schulleitung, Schulvorstand, dt.-chil. Vorstand der „Corporación Villa Berlin“), die Rektorin der Primarschule war ebenfalls davon angetan und sagte ihre Unterstützung zu. So konnte mit Beginn des Schuljahres 1969 die Arbeit aufgenommen werden. Eine vermittelte

Kollegin, die gut Spanisch sprach, übernahm die Aufgabe, die chilenischen Kinder in die Geheimnisse des Deutschen einzuführen. Von den rund 60 Schülern des 4. Schuljahres wurden die besten ausgesucht. Sie sollten drei Jahre lang täglich eine Stunde Deutschunterricht erhalten, vom 2. bzw. 3. Jahr an auch Rechnen auf deutsch und deutsche Landeskunde. Mit dem Beginn des 7. Schuljahres, wenn ohnehin die Primarschüler der DS Valparaíso und der DS Viña del Mar zu neuen Oberstufenklassen integriert werden, sollten die besten 3—5 Kursschüler als Stipendiaten übernommen werden.

Wie groß das Interesse der Bevölkerung der Villa Berlin war, zeigte u. a. auch die Tatsache, daß sich rund 15 Erwachsene, darunter Eltern der Kursschüler, an die Kollegin wandten mit der Bitte, einen Deutschkurs für Erwachsene einzurichten. Frl. Belting akzeptierte und unterrichtete die Gruppe ein Jahr lang in wöchentlich zwei Doppelstunden kostenlos. Um dem Kurs ein Ziel zu geben, setzte sie sich mit dem Goethe-Institut Valparaíso in Verbindung und erwirkte, daß der Kurs gegen eine geringe Gebühr als Goethe-Kurs laufen konnte. Elf Teilnehmer, die das ganze Jahr durchhielten, unterzogen sich der Jahresabschlußprüfung am Goethe-Institut. Ergebnis: 1×1 , 6×2 , 3×3 , 1×4 , d. h. alle bestanden die Prüfung, die meisten mit „gut“, ja „sehr gut“.

Im Schülerprogramm wurden Ende des ersten Jahres (1969) folgende verändernde Beschlüsse gefaßt:

a) Die Stipendiaten bereits jetzt an die DS Valparaíso zu übernehmen, da einerseits deren Deutschkenntnisse erstaunlich schnell fortgeschritten waren, und um andererseits zu verhindern, daß in den anderen Fächern der Abstand zu ihren Altersgenossen an der DS Valparaíso bis zum 7. Schuljahr zu groß wird. Auf Grund der Jahresergebnisse und eines Tests wurden drei Schüler dem Schulvorstand als Stipendiaten vorgeschlagen und von diesem akzeptiert. Sicherheitshalber ließ man sie an unserer Schule das 4. Schuljahr wiederholen. Beide Vorsichtsmaßnahmen — nur drei Schüler vorzuschlagen und diese das Jahr wiederholen zu lassen — wurden absichtlich getroffen, um Indifferenten und Beharrenden nicht willkommene Argumente gegen das Experiment zu liefern. Den übrigen Kursteilnehmern vermittelte Frl. Belting Stipendien am Goethe-Institut, wovon die Mehrheit der Schüler in den folgenden Jahren Gebrauch machte, obwohl dies zusätzliche Zeit und Wegstrecken ins Stadtzentrum erforderlich machte.

b) 1970 sollte der Versuch mit einem 1. Schuljahr fortgeführt werden, um den erwähnten Abstand in den anderen Fächern und den Verlust eines Jahres zu vermeiden. Der Einwand, daß in diesem Alter eine sichere Auswahl von begabten Kindern nahezu unmöglich sei und damit der Fortbestand des Experimentes (das auch seine Gegner hatte!) gefährdet, wurde leider übergangen.

Von den ersten Stipendiaten zeigten sich bei einer Schülerin in den ersten Tagen persönlich bedingte Anpassungsschwierigkeiten (Probleme dieser Art hatten bereits an der chilenischen Schule bestanden, ohne daß man die Kursleiterin davon in Kenntnis gesetzt hätte). Die Mutter zog daraufhin das begabte Kind zurück. Die beiden anderen rechtfertigten jedoch vollauf das Risiko, sie schon nach einem Jahr zu übernehmen: Ende des Jahres waren sie schon unter dem ersten Drittel der Klasse, und nach dem zweiten Semester erhielten sie jeweils den Fortschrittspreis

ihrer Klassen! (Wenn man bedenkt, daß ihre Klassenkameraden bis dahin drei bzw. vier Jahre mehr Deutschunterricht erhalten hatten, wirft dieser Erfolg ein bezeichnendes Licht auf Auswahlkriterien und Auswahlmöglichkeiten an unseren Schulen.) Auch menschlich waren sie bis dahin in ihren Klassen völlig integriert. Der Schulerfolg ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, daß sie, wie auch ihre Nachfolger, das ganze Jahr über von Frl. Belting bei ihren Hausaufgaben betreut wurden.

In dem neuen Kurs mit dem 1. Schuljahr zeigten sich dagegen Auswahlsschwierigkeiten. Mit größerer Unsicherheit über die Erfolgsaussichten schlug die Kursleiterin schließlich vier Stipendiaten vor, die jedoch trotz regelmäßiger Hausaufgabenbetreuung im folgenden Jahr an unserer Schule „nur“ Mittelplätze belegten. Gerade in den letzten Tagen zogen die Eltern einer Schülerin daraus die Konsequenz und meldeten das Mädchen ab — eine traurige Bestätigung der seinerzeit ausgesprochenen Befürchtung.

Das Interesse der Eltern äußerte sich in dem Wunsch nach einer Weiterführung des Deutschkurses für Erwachsene. Dem konnte leider nicht entsprochen werden, da sich kein Lehrer dazu bereit erklärte.

Für 1971 beschloß die Schulleitung, das Projekt Villa Berlin einzustellen. Man hatte die von Präsident Onnen weiterentwickelten Erfahrungen der DS Istanbul zur Kenntnis genommen und, bestärkt durch das erfolgreiche Abschneiden unserer ersten Stipendiaten, einen neuen Plan übernommen. 1971 sollte an unserer Schule selbst nachmittags eine ganze Klasse (4. Schuljahr!) aus mehreren chilenischen Primarschulen nach dem in der Villa Berlin angewandten System auf den Übergang an unsere Schule vorbereitet werden. Für diesen Plan sprach ohne Zweifel die größere Effizienz, die darin bestanden hätte, den Aufwand einer Lehrkraft für 20 bis 25 bereits ziemlich sicher erscheinende Spitzenschüler zu betreiben, statt nur 2—5 Stipendiaten pro Jahr zu „produzieren“.

Völlig außer acht gelassen wurden bei dieser Effizienz-Rechnung jedoch die Nebenwirkungen, die durch den Unterricht in der Villa Berlin erzielt wurden. Generell ging es um das Hineinwirken auch von schulischer Seite in ein „deutsches Gesamtprojekt“. Dazu einige Beispiele aus der Praxis: freiwillige und teilweise regelmäßige Assistenz von nicht ausgewählten Schülern an den Deutschkursen, äußerst erfolgreiche Erziehung auch dieser Kinder zu Ordnung und Pünktlichkeit; Assistenz von chilenischen Kollegen in den Stunden von Frl. Belting, methodischer Einfluß daraus und bei Fachgesprächen; Besuche der chilenischen Kollegen bei Schulveranstaltungen der DS Valparaíso und Viña del Mar mit anschließender Diskussion unter ihnen; Elterninteresse und Erwachsenenurse; das Gefühl des „Geehrt-Seins“ bei Schülern, Eltern und Lehrern.

Auf Grund dieser Faktoren, und da das Klassenprojekt ohnehin noch nicht gesichert war, wandten sich die Initiatoren der Villa-Berlin-Kurse an den neuen Schulleiter mit der Bitte, die Stipendien zu sichern, um die Kurse wenigstens in eigener Regie weiterführen zu können.¹⁾ Die Schulleitung war einverstanden, erstattete gar 2 Wochenstunden im Deputat 1972 wieder zurück, die Freude in Villa Berlin war groß.

Nach den Erfahrungen von 1969 und 1970 kehrten wir zum ursprünglichen Plan zurück (4. Schuljahr). Ende des Jahres konnte Frl. Belting dann auch wieder drei Stipendiaten mit einem größeren Gefühl an Sicherheit über die Erfolgsaussichten vorschlagen. Nach Auskunft des Klassenlehrers haben sie bereits nach drei Monaten den Anschluß an den Leistungsstand ihrer Klasse gefunden.

Der Versuch mit einer kompletten Klasse an der DS Valparaíso fand weder 1971 noch 1972 statt! Wir sind also auf dem Stand von 1969 stehengeblieben, während z. B. die Deutschen Schulen Osorno und Puerto Montt seit diesem Jahr das „Istanbuler Modell“ zu realisieren suchen. 1973 *soll* es endlich auch im Raum Valparaíso weitergehen. Hoffen wir, daß es nicht — wie in den vergangenen zwei Jahren — Gerede bleibt. In diesem Jahr sind die Villa-Berlin-Kurse wenigstens wieder in das offizielle Programm der DS Valparaíso (Deputate) aufgenommen worden.

Zusammenfassung

1. Die DS Valparaíso *redet* nicht mehr von sozialer Öffnung, sie *tut* etwas (wenn auch noch nicht genügend).

2. Dieses Tun wurde nicht von oben dekretiert, sondern von einigen wenigen Kollegen der Schule entwickelt und teilweise durch zusätzlichen Zeitaufwand hauptsächlich einer Kollegin kostenlos realisiert. Das Interesse der übrigen Kollegen war leider gering.

3. Durch dieses Programm kamen in drei Jahren (1970—72) insgesamt 10 chilenische Kinder aus einfachen Verhältnissen als Stipendiaten an die DS Valparaíso.

4. Keiner dieser Stipendiaten erwies sich bisher als Leistungsversager. Ein Mädchen mußte aus psychischen Gründen nach wenigen Tagen zurückgezogen werden; die Mutter einer anderen Schülerin tat kürzlich dasselbe, ohne daß eine *Notwendigkeit* dazu vorgelegen hätte (übertriebener Ehrgeiz aufstrebender Eltern, der enttäuscht wurde?). Dennoch: die Stipendiaten, die ins 2. Schuljahr aufgenommen wurden, sind mit Abstand die schwächsten. Die Erfahrung hat also gezeigt, daß eine gesicherte Auswahl im Grundschulalter *nicht* möglich ist. Jene Stipendiaten jedoch, die aus dem 4. Schuljahr übernommen wurden, erreichten dort erstaunlich schnell den Leistungsstand ihrer Klassen, ja befinden sich bereits unter den Klassenbesten, obwohl sie mehrere Jahre weniger Deutschunterricht erhalten hatten.

5. Mit Ausnahme des erwähnten einen Mädchens hatten alle diese Schüler keine oder nur minimale Anpassungs- und Eingewöhnungsschwierigkeiten menschlicher Art. Das hat sich inzwischen unter der Elternschaft potentieller zukünftiger Stipen-

¹⁾ Es war von Anfang an unsere Idee gewesen, dieses Projekt auch in einer anderen Dimension „sozial“ durchzuführen: der Unterricht sollte nicht im Deputat untergebracht werden, sondern durch freiwillige zusätzliche Verpflichtung der vermittelten Lehrer abgedeckt werden. Beide Schulleiter legten immer großen Wert darauf, daß diese Stunden im Deputat erscheinen.

diaten ebenso herumgesprochen wie die Tatsache, daß ihre Kinder an unserer Schule nicht im geringsten von ihren Mitschülern sozial diskriminiert werden.

6. Sehr wesentlich scheint uns das Hineinwirken in die Población durch Präsenz, geradezu im Sinne von „Entwicklungshilfe“. Hier ergibt sich m. E. ein entscheidender Pluspunkt im Vergleich zum weitaus effizienteren „Istanbuler Modell“.

wichtig
roll?

7. Eltern und Lehrer der Villa Berlin sind voll des Lobes, des Interesses und der Dankbarkeit gegenüber dieser Aktion und fühlen sich ausgesprochen geehrt.

LÜK und mini-LÜK

von Karl-Heinz Meyer, Brühl b. Köln

In der Reihe „Lehr- und Lernmittel zum Selbstunterricht“ sind bisher erschienen: Vorschul-Heimkurs „Spielend lernen“ (Heft 1/72), Trainingsmappen für Vorschulkinder (Heft 4/1972), Die Mutterschule — Briefe für deutsche Mütter im Ausland zum Selbstunterricht ihrer Kinder (Heft 7/8). Die Reihe wird fortgesetzt.

In Heft 1/72 dieser Zeitschrift sind Berichte über „Lehr- und Lernmittel zum Selbstunterricht“ angekündigt worden. Dabei wurde nicht eindeutig definiert, was darunter zu verstehen ist. Selbstunterricht ist prinzipiell überall möglich, auch in der Schule. Für Selbstunterricht außerhalb der Schule gibt es kaum Material, das eigens für diesen Zweck entwickelt wurde. Deshalb müssen Lehrmittel, die für die Schule gedacht sind, auch für den Selbstunterricht außerhalb der Schule verwendet werden.

Das Arbeitsmittel LÜK, herausgegeben vom Heinz Vogel Verlag in Wilhelmshaven, ist sicher nicht für den außerschulischen „Selbstunterricht“ entwickelt worden. Da es sich jedoch in der Schule vor allem für Gruppen- und Einzelarbeit eignet, kann es auch für den Selbstunterricht eingesetzt werden, sofern man darunter auch selbständige Übung mit anschließender Selbstkontrolle versteht.

Das Arbeitsmittel besteht aus dem LÜK-Arbeitsgerät und diversen Arbeitsheften mit Aufgaben, deren Lösung mit Hilfe des Arbeitsgerätes kontrolliert werden soll. Das Gerät ist eine flache, etwa 18 × 25 cm große Kunststoffschachtel mit 24 quadratischen Plättchen. Plättchen und die dazu passenden Felder im Boden des Kunststoffkastens sind von 1 bis 24 numeriert. In den Ecken eines jeden Feldes finden sich weitere Zahlen, die jeweils um 24, 48, 72 bzw. 96 größer sind als die in der Feldmitte angegebene „Platzziffer“. Die Felder decken also den Zahlenraum von 1 bis 120 ab. Die Rückseite jedes Plättchens ist mit einem 3farbigen Muster versehen. Bei richtiger Lösung aller Aufgaben eines Komplexes ergibt die Rückseite aller Plättchen ein nach Farbe und Form regelmäßiges Gesamtmuster. In den Arbeitsheften ist bei den meisten Aufgabenkomplexen angegeben, welches Kontrollmuster sich bei richtiger Lösung ergeben muß.

Jeder Aufgabenkomplex besteht aus 24 Einzelaufgaben. Die Zahl der Aufgabenkomplexe pro Arbeitsheft ist unterschiedlich. Sie beläuft sich z. B. in Geschichte 1 auf 16 und in Rechnen 3 auf 65. Jede Einzelaufgabe hat eine Nummer, die einer

Plättchenzahl entspricht. Die Zahlen in den Feldern repräsentieren die Ergebnisse oder deren Kennziffer.

Zu Beginn einer Übung müssen die Aufgabenplättchen so in den Kastendeckel geschüttet werden, daß die Zahlen auf den Plättchen sichtbar sind. Darauf nimmt man die Plättchen in beliebiger Reihenfolge auf, löst die zugehörigen Aufgaben und legt die Plättchen dann auf die angegebenen Kontrollfelder. Sind alle Aufgaben gelöst und alle Plättchen abgelegt, schließt man den Kasten, wendet ihn und öffnet ihn von der Rückseite. Wird dabei ein regelmäßiges Muster sichtbar, wurden alle Aufgaben richtig gelöst.

Bisher gibt es LÜK-Arbeitshefte (Stückpreis: 3,20 DM bis 4,20 DM) für die Fachbereiche Rechnen/Mathematik, Sachunterricht, Erdkunde, Geschichte, Biologie, Muttersprache und Englisch. Die Aufgaben sämtlicher Arbeitshefte können mit einem einzigen LÜK-Arbeitsgerät (Preis: 10,90 DM) erarbeitet werden.

Die Mehrzahl der bisher erschienenen LÜK-Arbeitshefte ist für Rechnen/Mathematik bestimmt, und für dieses Fachgebiet scheint sich das Arbeitsmittel auch mehr zu eignen als für andere Gebiete. Diese anderen Gebiete werden im folgenden nur soweit betrachtet, wie es zur Charakterisierung des Arbeitsmittels nützlich zu sein scheint.

Die Bezeichnung LÜK ist wohl programmatisch zu werten; das Gerät soll zum Lernen, Üben und Kontrollieren dienen. Der Akzent liegt eindeutig auf Übung. Lernen als Aufnahme neuer Wissensstoffe kommt selten vor, und Kontrolle ist nur in einem bestimmten Sinne möglich. Das läßt sich am besten an konkreten Beispielen verdeutlichen:

Im Arbeitsheft Biologie 1, Wald (U. Lübben), S. 22 u. 23, findet sich der Aufgabenkomplex „4 Laubbäume, 4 Nadelbäume“. Von Birke, Erle, Rotbuche, Stieleiche, Fichte, Kiefer, Tanne und Lärche sind in schematischer Zeichnung jeweils Umriß, Frucht sowie Blatt oder Nadel dargestellt. Jede Zeichnung trägt eine Aufgabennummer, die einer Plättchenzahl entspricht. In einer Liste des Dargestellten sind Kennzahlen aufgeführt, die angeben, auf welches Kontrollfeld das Plättchen jeweils zu legen ist. Die Lösung erfolgt Schritt für Schritt in der weiter oben dargestellten Weise.

Wenn ein Schüler aufgrund seines vorhandenen Wissens z. B. von 4 Blattformen 3 richtig zuordnet, kann er leicht schließen, wohin die 4. Blattform gehört. Er hat sein Wissen in diesem Falle ohne fremde Hilfe selbständig erweitert.

Anders ist die Lage bei mehr als einer Unbekannten. Der Schüler muß jetzt auf ein gutes Lehrbuch, ein Nachschlagewerk oder eine informierte Person zurückgreifen. Steht ihm weder das eine noch das andere zur Verfügung, kann er die Aufgabe nicht lösen. Man sieht, daß der Erwerb neuen Wissens allein mit dem LÜK-Arbeitsmittel nur in Ausnahmefällen möglich ist.

Im Arbeitsheft Geschichte 1, Altertum (Y. M. Meyer) ist der Versuch gemacht worden, den neuen Wissensstoff im Arbeitsheft neben den Aufgaben zu bieten. Was dabei herausgekommen ist, mag der Leser an Hand des folgenden Auszuges selbst beurteilen. Auf S. 3 wird der Urahn der Menschheit, genannt Uro, dargestellt. Er sagt über sich: „Meine unförmige Nase (3) paßt in mein Gesicht, das

ohnehin wild wirkt (10). Vielleicht sehe ich sogar einem Affen ähnlich (71) ... Nachts muß ich immer unter Laub und Gras (2) im Freien (6) schlafen. Das gefällt mir gar nicht (23).“

Auf S. 2 stehen die folgenden zugehörigen Aufgaben

- 2) Mit welchem Tier hatte Uro Ähnlichkeit?
- 4) Beschreibe Uros Gesichtsausdruck!
- 8) Beschreibe Uros Nase!
- 10) Wo schlief Uro?
- 12) Womit deckte sich Uro nachts zu?

Wie man sieht, signalisieren die Zahlen im Erzähltext Antworten. Sie geben zugleich an, auf welches Kontrollfeld das zugehörige Aufgabenplättchen gehört.

Die beiden hier skizzierten Aufgabenkomplexe aus der Biologie und der Geschichte bieten vermutlich nach der erstmaligen Lösung wenig Anreiz zur Wiederholung. Allenfalls in größerem zeitlichem Abstand mag den Schüler die Probe reizen, ob er die Lösungen noch kennt. Offenbar geht also ein Mehr an neuem Wissen parallel mit einem Weniger an Übungsmotivation.

Eine sofortige Kontrolle der einzelnen Lösung ist nicht möglich. Zunächst müssen alle Kontrollfelder belegt sein, ehe kontrolliert werden kann. Die Art der Kontrolle schließt die Möglichkeit aus, daß nur ein Fehler gemacht wird. Man hat entweder alles richtig oder mindestens zwei Fehler. Beim Berichtigungsversuch können wiederum Fehler auftreten.

Hat der Schüler 2 Fehler, wird er wahrscheinlich die falsch abgelegten Kontrollplättchen austauschen, ohne die zugehörigen Aufgaben noch einmal zu prüfen. Hat er mehr als 2 Fehler, wird er in echten Zweifelsfällen raten müssen, denn es ist nirgends angegeben, welche Lösung die Einzelaufgabe haben muß.

Gute Übungsmöglichkeiten bietet das Material in Rechnen/Mathematik. Bisher sind für diesen Bereich folgende Hefte erschienen:

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Rechnen 1 (2. Schuljahr), | Rechnen 2 (3. Schuljahr) |
| Rechnen 3 (4. Schuljahr), | Rechnen 4 (5. und 6. Schuljahr) |
| Rechnen 5 (7., 8. und 9. Schuljahr), | Einmaleins (2. und 3. Schuljahr), |
| Mathematik Operative Übungen 1, | |
| Mathematik Operative Übungen 2, | Mathematik Operative Übungen 3. |

„Rechnen 1“ enthält mehr als 50 Aufgabenkomplexe mit je 24 Aufgaben, die nach Schwierigkeitsgrad geordnet sind. Nachstehend ist je eine ausgewählte Aufgabe aus einigen Komplexen angegeben, um den Übungsbereich darzulegen:

11 + 6	36 + 20	10 · 10 Pf — 3 · 5 Pf
7 — 4	6 + 4 + 5 + 5 + 3	4 · 10 + 19
9 — 6 + 4	9 bis 20	8 · 5 + 3 · 5
15 + 5 — 3	16 cm + 6 cm	9 · 2 + 13
3 Pf + 4 Pf	62 cm — 3 cm	7 · 5 — 8
1 DM + 10 Pf + 10 Pf	+ 3 = 12	8 · 3 — 1
23 + 10	+ 5 = 41	10 · 6 + 6 · 4
68 — 10	21 + 12	4 · 8 + 4
40 + 30 + 3	67 + 29	5 · 8 — 7 · 3
40 + 49	68 — 8 + 4	7 Wch. — 2 Tg.

Beim Arbeitsheft „Rechnen 3“ findet sich auf dem Umschlag folgende Angabe: Übungsstoff für das 4. Schuljahr unter Berücksichtigung des Übergangs auf weiterführende Schulen. Die nachstehenden Überschriften einzelner Aufgabenkomplexe können eine Vorstellung vom Inhalt dieses Heftes vermitteln:

Wieviel fehlen bis zum nächsten vollen Hunderter?
Ergänze zum folgenden Tausender!
Busfahrtscheine sind numeriert.
Auf und ab über den ersten Tausender.
Wieviel Kilometer wurden gefahren?
Trainiere, bis du eine Reihe in 4 Minuten schaffst.
Wir berechnen den Durchschnitt.
Wir entziffern römische Zahlen.
Kleine Maße.
Einfache Aufgaben mit Kommazahlen.

In „Rechnen 3“, S. 28, wird ein neues Kontrollverfahren eingeführt. Bei allen vorher behandelten Aufgaben ist das Ergebnis kleiner als 121, das heißt die Lösung gibt zugleich an, auf welches Kontrollfeld das zugehörige Plättchen gelegt werden muß. Bei fortschreitender Ausweitung des Zahlenraumes übersteigen die Lösungen 120. Da der durch die Kontrollfelder abgedeckte Zahlenraum nur bis 120 reicht, muß eine andere — indirekte — Kontrollart eingeführt werden. Hinter dem Aufgabenturm sind jetzt die 24 möglichen Antworten nach Größe geordnet aufgeführt und jeder Antwort ist eine Zahl aus der Reihe 1 bis 24 zugeordnet. Hat man eine Lösung errechnet, muß man sie aufsuchen, um durch die daneben aufgeführte Zahl zu erfahren, auf welches Kontrollfeld das zugehörige Aufgabenplättchen gehört.

Die bisher erschienenen Arbeitshefte des mathematischen Fachbereiches beziehen sich in der Mehrzahl auf den herkömmlichen Rechenunterricht. Diese Hefte werden auch dann noch brauchbar sein, wenn der Rechenunterricht durch Mathematikunterricht abgelöst worden ist, denn auch nach Einführung der neuen Lehrpläne für Mathematik in der Grundschule kann auf die Einführung und Übung der Rechentechniken nicht verzichtet werden.

Jene 3 Hefte unter den oben aufgeführten, die den Titel „Mathematik Operative Übungen“ tragen, bringen Stoffgebiete und Termini, die durch die „Richtlinien und Empfehlungen zur Modernisierung des Mathematikunterrichts“ der KMK v. 3. 10. 68 gefordert werden. Sie scheinen sich auf das bei Klett erschienene Werk von Fricke-Besuden „Mathematik in der Grundschule“ zu beziehen. Jedenfalls deutet der Terminus „operativ“ darauf hin.

Das operative Prinzip geht auf Piaget zurück. Die von Fricke entwickelte operative Methode beinhaltet, daß Aufgaben, Probleme, Begriffe, Verfahren niemals isoliert betrachtet und geübt werden. Vielmehr sollen alle Zusammenhänge und Verbindungen erforscht, alle Eigenschaften und Variationsmöglichkeiten untersucht werden. Das bedeutet z. B. im 1. Schuljahr konkret, daß die Rechenoperationen nicht isoliert, sondern zugleich mit den Umkehroperationen eingeführt werden. Alle nur denkbaren Lösungswege werden zugelassen. Bei der Aufgabe $7 + 5$ darf und soll z. B. auch 2×6 gerechnet werden.

In „Mathematik Operative Übungen 1“ spielen deshalb Tausch- und Probeaufgaben eine große Rolle. Die Halb- und Doppelbeziehungen kommen oft zum Zuge, ebenso die Größer — Kleiner — und die Vor — Hintenbeziehungen (Reihenbildung). Das kommutative und das assoziative Gesetz werden praktiziert, wobei diese Begriffe selbstverständlich nicht gebraucht werden.

In „Mathematik Operative Übungen 2“ werden als gleichrangige Umkehroperationen zur Multiplikation das (Ver-)Teilen (6,— DM: 2 = 3,— DM) und das Aufteilen (6 m: 2 m = 3) gebracht. Das „Aufteilen“ hat ein besonderes Zeichen (). Es kann gelesen werden als: gemessen mit.

Auf Seite 24 dieses Heftes wird leider die übliche Restschreibweise eingeführt, die mathematisch nicht haltbar ist (falscher Gebrauch des Gleichheitszeichens).

Das 3. Heft dieser Reihe bringt Aufgaben mit Operatoren (einfachen Maschinen). Die Maschinen haben eine Eingabe und eine Ausgabe, und es gibt z. B. die Maschine, die 13 addiert, oder eine andere, die das Eingebene mit 6 multipliziert.

Es wird in verschiedenen Zahlensystemen (z. B. Dreiersystem und Zehnersystem) gerechnet und der Transfer einer Zahl in ein anderes System geübt.

Auch Mengen werden behandelt. Sie sind in der aufzählenden Schreibweise angegeben und in Venn-Diagrammen dargestellt.

Eine Reihe von Übungen befaßt sich mit Relationen (... hat mehr Ecken als ...; ... ist kleiner als ...). Auch einige topologische Aufgaben kommen vor (offene und geschlossene Kurven etc.).

Wer die Liste der angeführten Arbeitshefte genau geprüft hat, wird vielleicht Material für das 1. Schuljahr und den Vorschulbereich vermissen. Das gibt es aber auch. Allerdings nicht für das eingangs beschriebene LÜK-Übungsgerät, sondern für ein mini-LÜK. Dieses funktioniert in der beschriebenen Weise, aber das zugehörige Kontrollgerät (Preis 7,80 DM) hat nur 12 Kontrollfelder. Entsprechend hat jeder Aufgabenkomplex in den mini-LÜK-Arbeitsheften nur 12 Aufgaben.

Bisher sind zum mini-LÜK-Gerät folgende Arbeitshefte (Preis je 3,20 DM) erschienen:

Legespiele mit mini-LÜK, Figuren und Formen 1, Figuren und Formen 2, Figuren und Formen 3, Rechnen im Zahlenraum 1—12, Erstes Lesen, Deutsch 1, Deutsch 2, Umweltkunde 1.

Beim Legespiel geht es nur darum, mit den farbigen Rückseiten der Kontrollplättchen vorgegebene Muster nachzulegen. „Figuren und Formen 1“ enthält 9 Aufgabenkomplexe. Bei allen sind auf einer Seite 12 Figuren oder Formen vorgegeben, und die Aufgabe besteht darin, die gleichen Formen auf der anderen Seite wiederzufinden. Im 1. Komplex sind z. B. je 3 verschiedenfarbige, unterschiedlich große Quadrate, Dreiecke und Kreise enthalten.

Bei dem letzten Aufgabenkomplex im 3. Heft dieser Reihe finden sich 12 Felder, in denen jeweils 1 Elefant oder 1 Maus und 2 oder 3 Kleckse verschiedener Farbe angegeben sind. Daneben ist in 12 weiteren Feldern je ein Schiff dargestellt, das sich in Farbe oder / und Form von den anderen Schiffen unterscheidet. Die Aufgabe lautet: Suche die Schiffe mit den angegebenen Eigenschaften! Es wird schnell deutlich, daß die Farbkleckse die Farbe der Schiffe angeben und daß der Elefant für die Eigenschaft „groß“ und die Maus für „klein“ steht.

Das Beispiel zeigt, daß der Schüler die Aufgabe lösen kann, ohne lesen zu können; allerdings ist es erforderlich, daß jemand — am besten an einem Beispiel — die Aufgabe erklärt.

Trotzdem wird man sagen können, daß das Material für den Selbstunterricht geeignet ist. Dieser Terminus darf ja nicht so verstanden werden, als brauche der Erzieher nur das Material zu kaufen und alles andere werde der Lernende, auf sich gestellt, bewältigen. Von Zeit zu Zeit wird immer jemand lenkend eingreifen müssen, der über der Sache steht; und je jünger der Lernende ist, desto häufiger wird er personale Hilfe gebrauchen.

Heinevetters Kontrollfix (Fa. Knickmann, Hamburg) ist ein Material, das dem hier beschriebenen in mancher Beziehung und in den Zielen ähnelt. Es wäre reizvoll, LÜK und Kontrollfix miteinander zu vergleichen. Das ist jedoch in diesem Heft aus Platzgründen leider nicht möglich.

Herausgeber des LÜK-Arbeitsmittels: Lehrmittelanstalt Heinz Vogel,
294 Wilhelmshaven, Friederikenstraße 28.

MINI-LÜK-Kontrollgerät (für Vorschule und 1. Klasse), DM 7,80. MINI-LÜK-Arbeitshefte dazu für die Arbeitsbereiche: Legespiele, Figuren und Formen, Rechnen im Zahlenraum 1—12, Erstes Lesen, Deutsch, Umweltkunde; Stückpreis DM 3,20.

LÜK-Kontrollgerät (ab 2. Klasse), DM 10,90.

LÜK-Arbeitshefte dazu für die Fachbereiche: Rechnen/Mathematik, Sachunterricht, Erdkunde, Geschichte, Biologie, Muttersprache und Englisch; Stückpreis DM 3,20 bis 4,20.

Haben Lehrer und Angestellte als Mitglieder eines Deutschen Auslandsschulvereins in dessen Mitgliederversammlung Stimmrecht?

Ein Beitrag zum Problem der Interessenkollision

Von Dr. jur. **Georg Reinke**, Köln

Es werden oft Erwägungen darüber angestellt, ob Lehrern und Angestellten einer Deutschen Auslandsschule, soweit sie Mitglieder ihrer Auslandsschulvereine sind, in deren Mitgliederversammlungen bei Beschlußfassungen das volle Stimmrecht verliehen werden kann. Auch sind schon Satzungsänderungsentwürfe, nach denen das Mitbestimmungsrecht dieses Personenkreises deren bisheriges beratendes Stimmrecht ersetzen soll, zum Zwecke der Zustimmung beim Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — eingegangen.

Wegen der Bedeutung der Angelegenheit soll hier den damit zusammenhängenden Fragen nachgegangen werden.

I.

Nach den geltenden Satzungen der Schulvereine haben bisher Lehrer und Angestellte der Schule in der Mitgliederversammlung nur beratende Stimme. Diese Fassung wird der Fußnote zu § 12 Abs. 1 der Mustersatzung¹⁾ als der entsprechenden Vorschrift insofern gerecht, als es dort heißt, daß Lehrer und Angestellte der Schule in der Mitgliederversammlung nur beratende Stimme haben „sollten“.

Wenn nunmehr beantragt wird, daß dem hier in Betracht stehenden Personenkreis nicht mehr das nur beratende, sondern das volle Stimmrecht zustehen soll, so sollen damit offensichtlich diametral entgegenstehende Rechte konstituiert werden, nämlich statt des Rechtes der Mitberatung das Mitbestimmungsrecht.

Da nach dem Wortlaut der Fußnote nicht auszuschließen ist, daß dem in Betracht stehenden Personenkreis in einer Satzung auch das volle Stimmrecht in der Mitgliederversammlung zugestanden werden könnte, hat es den Anschein, als wären beide Möglichkeiten der Mitwirkung gangbar und zulässig; hierin liegt eine gewisse Problematik, die bei der Zustimmung zu Satzungen, insbesondere aber zu Satzungsänderungen auftreten kann.

In der Praxis befriedigt es daher auch nicht, wenn lediglich auf die entsprechende Vorschrift der Mustersatzung im gegebenen Falle hingewiesen wird, weil sie ihrem Wortlaut nach, wie oben ausgeführt, zweideutig ist. Im Gegensatz hierzu sieht § 16 Abs. 1 letzter Satz der Mustersatzung für die Mitwirkungsart der Lehrer und Angestellten in ihrem Schulvereinsvorstand eine eindeutige Regelung vor, indem es diesem Personenkreis versagt ist, in diese Kollegialinstanz gewählt werden zu können.

Für die nachfolgende Untersuchung stellt sich das Problem wie folgt: entweder es ist sowohl das beratende als auch das volle Stimmrecht oder nur eines von den beiden zulässig; in dem letzteren Falle erhebt sich die Frage, welches Mitwirkungsrecht das sein soll.

II.

Offenbar hat sich der Verfasser der Fußnote zu § 12 Abs. 1 der Mustersatzung davon leiten lassen, daß durch die Aufnahme einer ihr entsprechenden Vorschrift in der Satzung eines Schulvereins Interessenkollisionen vermieden werden sollten. Da man aber nach der immerhin ungewöhnlichen Form, nämlich als Fußnote, aber auch nach deren Wortlaut in der Annahme wohl nicht fehlgeht, daß es sich hierbei im Gegensatz zu anderen in der Mustersatzung enthaltenen unabdingbaren Mindestvoraussetzungen für eine ordnungsmäßige Satzung eines Schulvereins nur um eine Empfehlung zu deren entsprechender Aufnahme handeln kann, muß man folgern, der in Betracht stehende Effekt brauchte auch nicht erstrebt zu werden, nämlich durch Kodifizierung eines Mitbestimmungsrechtes für Lehrer und Angestellte der Schule in der Satzung ihres Schulvereins.

Nach den vorstehenden Ausführungen könnte man meinen, der Verfasser der Fußnote habe es mit der Vermeidung von Interessenkollisionen nicht recht ernst

¹⁾ Vgl. Hinweise für das Auslandsschulwesen, herausgegeben vom Auswärtigen Amt, Oktober 1964, Anlage 1.

gemeint. Form und Wortlaut der Fußnote verleiten geradezu dazu, so oder auch so verfahren zu können, woraus sich wohl auch erklärt, eine Satzungsvorschrift durch eine andere, in ihren rechtlichen Auswirkungen diametral entgegengesetzte ersetzen zu wollen. Es liegt der Gedanke nahe, daß die Art der Mitwirkung des in Betracht stehenden Personenkreises jeweils davon abhängig gemacht werden soll, welche Persönlichkeiten statt anderer in den Mitgliederversammlungen nun eine, möglicherweise auch keine oder nur eine abgeschwächte Rolle spielen sollen.

Es darf andererseits jedoch nicht verkannt werden, daß bei einer teleologischen Betrachtungsweise eine Alternative in der Richtung, daß nach der Fußnote auf die Vermeidung von Interessenkollisionen auch verzichtet werden könnte, ausgeschlossen ist. Dies deckt sich mit dem Sinngehalt des § 16 Abs. 1 letzter Satz der Mustersatzung, wo für Lehrer und Angestellte einer Schule Interessenkollisionen präsumiert werden und dieser Personenkreis daher in den Vorstand seines Schulvereins gar nicht erst wählbar ist.

Schließlich erfordern es die Maßstäbe der Logik, daß, will man Interessenkollisionen vermeiden, man sie nicht zugleich gutheißen kann, immer vorausgesetzt, daß es sich bei der Vermeidung von Interessenkollisionen um eine ernste Sache handelt. Hierauf wird im Folgenden einzugehen sein.

III.

Es ist ein fundamentaler Grundsatz, daß Interessenkollisionen, wo auch immer sie auftreten mögen, grundsätzlich zu vermeiden sind. Diesem allgemein gültigen Rechtsgedanken entsprechend wird so verfahren, daß der an sich Stimmberechtigte in eigener Sache zumindest von der Ausübung seines Stimmrechts, in manchen Fällen aber auch von den der Beschlußfassung vorangehenden Beratungen ausgeschlossen wird²⁾.

Dieser allgemeine Rechtsgrundsatz hat, orientiert man sich am Vereinsrecht — und das muß man wohl —, im § 34 BGB seinen Niederschlag gefunden. Danach ist ein Mitglied eines Vereins nicht stimmberechtigt, wenn die Beschlußfassung die Vornahme eines Rechtsgeschäfts mit ihm oder die Einleitung oder Erledigung eines Rechtsstreits zwischen ihm und dem Verein betrifft.

Die Vorschrift ist zwingend³⁾. Sie dient der Sauberkeit des Vereinslebens und ist daher auf alle Fälle auszudehnen, in denen Interessenkonflikte den Ausschluß des Betroffenen gebieten⁴⁾. Die Vorschrift gilt also sowohl für rechtsfähige als auch für nicht rechtsfähige Vereine, vereinsähnliche Institutionen, Körperschaften des öffentlichen Rechts, den Bereich der Selbstverwaltung, aber auch für die öffent-

²⁾ Vgl. z. B. Art. 121 der 1. Kirchenordnung der Evang. Kirche im Rheinland vom 2. 5. 1952 — KABl. S. 57; er lautet: Wer an dem Gegenstand der Beratung persönlich beteiligt ist, darf bei der Verhandlung nicht anwesend sein. Er muß auf sein Verlangen gehört werden, muß aber vor Beratung und Beschlußfassung sich entfernen.

³⁾ So Palandt, BGB Kom., 31. Aufl. 1972, zu § 34 BGB.

⁴⁾ Vgl. BVerwG in DÖV 1970, 353.

liche Verwaltung⁵⁾). Hieraus folgt, daß eine dem § 34 BGB entsprechende Vorschrift in den jeweiligen Satzungen nicht aufgenommen zu werden braucht, weil sich dies für juristische Personen von selbst ergibt⁶⁾).

Bemerkenswert wäre noch, daß eine Mitbestimmung entgegen § 34 BGB den Beschluß nur dann ungültig macht, wenn die Stimme des an der Sache persönlich Beteiligten entscheidend sein konnte⁷⁾. Das dürfte ohne weiteres einleuchtend sein.

Nach den vorstehenden Ausführungen ist zunächst festzuhalten, daß alle diese Grundsätze auch für die Deutschen Auslandsschulvereine gelten müssen. Bemerkenswert ist es aber, daß sie nicht nur für Lehrer und Angestellte der Schule, sondern auch für alle sonstigen Mitglieder des Schulvereins rechtlich relevant sind. Da die Fußnote in der Mustersatzung sich jedoch nur auf Lehrer und Angestellte der Schule bezieht, muß zwangsläufig der Fußnote ein anderer Sachverhalt zugrunde liegen. Darauf wird im Folgenden einzugehen sein. Zuvor sei jedoch noch bemerkt: Wenn es erforderlich erscheinen sollte, daß im Hinblick auf die besondere Situation bei den Deutschen Auslandsschulvereinen eine dem § 34 BGB entsprechende Vorschrift in der Mustersatzung bzw. in den Satzungen der Schulvereine aufzunehmen ist, dann hätte sie allerdings nur eine deklaratorische Bedeutung, weil hier ein allgemein geltender Rechtsgrundsatz lediglich wiederholt oder auf ihn hingewiesen wird.

IV.

Bei der Behandlung der Frage, welche Interessenkollisionen der Verfasser der Fußnote zu § 12 Abs. 1 der Mustersatzung wohl im Auge gehabt hat, wird man nach den bisherigen Ausführungen zunächst einmal festzustellen haben, daß es sich jetzt allerdings im Gegensatz zu den Angelegenheiten einer Einzelperson in eigener oder persönlicher Sache um zwei Gruppen handeln muß, nämlich einmal um die Lehrkräfte und das andere Mal um die Angestellten der Schule. Die Fußnote stellt es ja auch auf diese Gruppen und nicht auf die Einzelperson ab. Es liegt daher der Gedanke nahe, daß die Erfüllung der Aufgaben der Lehrer und die der Angestellten der Schule sich nicht mit der Erfüllung der Aufgaben der Kollegialinstanzen des Schulvereins vertragen.

Am deutlichsten wird dies an dem Extrem, welches sich aus der Lage beim Schulvereinsvorstand bildet, indem nämlich in ihn nach § 16, Abs. 1 letzter Satz der Mustersatzung die in Betracht stehenden Gruppen gar nicht erst hineingewählt werden dürfen. Hier entsteht mithin nicht die Frage nach der Art der Mitwirkung, sondern die Frage nach dem Grunde der Ausschließung.

Betrachtet man die einzelnen Aufgaben des Vorstandes, wie sie im § 21 der Mustersatzung niedergelegt sind, so ragen von den in seinem Absatz 2 aufgeführten 10 Nummern die Nr. 6 und Nr. 7 besonders heraus. Nach Nr. 6 hat der Vorstand die Schulordnung, die Dienstanweisung und Lehrpläne zu genehmigen,

⁵⁾ Beamte, deren persönlicher Interessenkreis durch eine Amtshandlung wesentlich betroffen wird, haben sich der Beteiligung an einer solchen zu enthalten — so PrOVG 84, 306 — Ähnliche Vorschriften in §§ 136 I AktG, 43 III GenG, 47 IV GmbHG.

⁶⁾ Wie zu 4.

⁷⁾ So Palandt a. a. O.

nach Nr. 7 den Schulleiter, die Lehrer und die Angestellten der Schule zu verpflichten und zu entlassen. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß derjenige, der diese Aufgaben wahrzunehmen hat, damit auch gleichzeitig die Aufsicht über das Personal der Schule ausübt⁸⁾). Von selbst versteht es sich daher, daß die hier in Betracht stehenden 2 Gruppen sich nicht selbst beaufsichtigen können⁹⁾). Es ist daher sinnvoll, wenn dies durch entsprechenden Ausschluß von vornherein verhindert wird.

Dabei spielt es keine Rolle, daß der Vorstand darüber hinaus noch andere Aufgaben zu erfüllen hat, denen dieser Konflikt nicht inhärent ist; gedacht ist z. B. an die Nr. 10 des § 21 Abs. 2 der Mustersatzung, wonach der Vorstand die Mitgliederversammlung einzuberufen und die Tagesordnung hierfür aufzustellen hat.

Ähnlich ist die Interessenlage im Zusammenhang mit der eingangs aufgeworfenen Frage bei der Mitgliederversammlung. Hier ist die Art der Mitwirkung der in Betracht stehenden Gruppen, nämlich die der Lehrer und die der Angestellten, jedoch aus einer etwas anderen Sicht zu beurteilen. Lehrer und Angestellte der Schule können Mitglieder ihres Schulvereins und damit Vertreter der Mitgliederversammlung sein, aus deren Mitte sie allerdings nicht in den Vorstand gewählt werden dürfen.

Geht man von den Aufgaben der Mitgliederversammlung aus, so obliegt ihr unter anderem nach § 13 Nr. 9 der Mustersatzung die Wahl des Schulvereinsvorstandes. Auch hier ergibt es sich von selbst, daß derjenige, der aus den oben dargelegten Gründen nicht Mitglied des Schulvereinsvorstandes sein kann, ihn aus den gleichen Gründen auch nicht wählen darf. Sonst könnte man sich auf diese Weise seinen Vorgesetzten beliebig aussuchen.

Darüber hinaus sind zahlreiche Aufgaben der Mitgliederversammlung mit denen des Schulvereinsvorstandes stark verzahnt. Das gilt insbesondere für die Nr. 4 — Beschlußfassung über den vom Schulvereinsvorstand vorgelegten Haushaltsentwurf für das neue Schuljahr, für die Nr. 5 — Beschlußfassung über den Erwerb und Veräußerung von Vermögenswerten, für die Nr. 6 — Beschlußfassung über den Mitgliedsbeitrag für das Schuljahr und für die Nr. 7 — Beschlußfassung über Anträge des Schulvereinsvorstandes.

Hieraus erhellt, daß die Mitgliederversammlung Aufsichtsorgan des Schulvereinsvorstandes ist. Wegen der zwangsläufig entstehenden Interessenkollisionen dürfte es schlechterdings unzulässig sein, wenn Lehrer und Angestellte der Schule in der Aufsichtsinstanz über Anträge ihres Vorgesetzten abstimmen oder auf dem Umweg über die Mitgliederversammlung durch ein Stimmrecht entscheidenden Einfluß auf die Erfüllung der Aufgaben des Schulvereinsvorstandes gewinnen könnten.

⁸⁾ Dem steht nicht entgegen, daß der Direktor einer Schule u. a. der nächste Vorgesetzte jedes Lehrers und Angestellten der Schule ist, so § 2 der Richtlinien zu einer Dienst-anweisung für Direktoren Deutscher Schulen im Ausland — Anlage 22 zu Hinweise für das Auslandsschulwesen.

⁹⁾ Eine ganz andere Sache ist der Umfang der Befugnisse der Vertretung der Interessen des Personals der Schule. Diese Frage liegt außerhalb der hier anzustellenden Betrachtung.

Sicherlich gibt es unter den Aufgaben der Mitgliederversammlung wie bei denen des Vorstandes auch solche, bei deren Erfüllung eine Interessenkollision für die in Betracht stehenden Personengruppen nicht entsteht; gedacht ist beispielsweise hier an § 12 Nr. 10 der Mustersatzung, wonach die Mitgliederversammlung den Rechnungs- und Kassenprüfer zu wählen hat.

Man könnte daher daran denken, die Art der Mitwirkung der Lehrer und der Angestellten der Schule entsprechend zu differenzieren. Dem steht jedoch, abgesehen von der ungewöhnlich großen Komplizierung des Verfahrens, entgegen, daß die Aufgaben, bei deren Erfüllung für den genannten Personenkreis Interessenkollisionen nicht entstehen könnten, ihrem Umfang nach so gering und zugleich im Verhältnis gesehen so unbedeutend sind, daß sich dies nicht verlohnen würde.

Schließlich kann auch nicht von einer ungleichen Behandlung der Schulvereinsmitglieder die Rede sein. Nur Gleiches kann bzw. muß gleich behandelt werden. Wie sich aber aus den vorstehenden Darlegungen ergibt, unterscheiden sich Lehrer und Angestellte einer Schule einerseits von den sonstigen Mitgliedern des Schulvereins andererseits in der Weise, daß ihre Mitwirkung in der Mitgliederversammlung bei vernünftiger Abwägung der Interessen im Sinne der Fußnote eingeschränkt sein bzw. bleiben muß.

Welches Schülerbuch für Neue Mathematik im 1. Schuljahr?

Zu dem Beitrag von W. Brosch in Heft 5/1972 bittet Prof. Dr. Heinrich Bauersfeld, Frankfurt am Main, um nachträgliche Ergänzung des in der Aufstellung 1 unter Nr. 34 angeführten Lehrmaterials (S. 120):

				Preis
„alef 1“	— „Arbeitsblätter für den Schüler“	— Best.-Nr. 63101	DM 11,60	
„alef 1“	— „Klassensatz für die Gruppenarbeit“	— Best.-Nr. 63102	DM 22,40	
„alef 1“	— „Handbuch Teil 1“	— Best.-Nr. 63103	DM 20,—	
„alef 1“	— „Handbuch Teil 2“	— Best.-Nr. 63104	DM 20,—	
„alef 1“	— „Informationsbrief für Eltern“	— Best.-Nr. 63105	kostenlos	
MATEMA	— „Begriffsspiel“ (Normalausgabe)	— Best.-Nr. 63001	DM 14,60	
MATEMA	— „Begriffsspiel“ (Kleinausgabe)	— Best.-Nr. 63060	DM 4,20	
MATEMA	— „Formenspiel“ — 67 Plättchen im Blechkasten	— Best.-Nr. 63003	DM 13,80	
MATEMA	— „Formenspiel“ — 134 Plättchen im Beutel	— Best.-Nr. 63006	DM 18,80	
SORTIERTABLETT	für 134 Plättchen, stapelbar, Kunststoff,	— Best.-Nr. 63009	DM 4,—	

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

1. Regierungsrat Schmidt besuchte vom 24.—26. 4. 1972 die British Broadcasting Corporation in London, um sich von den Autoren Stephan Kanocz und A. A. Wolff in den Aufbau und die Verwendungsmöglichkeiten des audio-visuellen BBC-Deutschkurses FRISCH BEGONNEN und seiner Fortsetzung HALB GEWONNEN (bis „O-level“) einführen zu lassen (Auskünfte über Lieferbedingungen erteilt die Gilde-Buchhandlung, Bonn, Poststraße 16). Anschließend informierte er sich beim Cambridge Board über inhaltliche und organisatorische Probleme im Hinblick auf das von der KMK im März beschlossene Sprachdiplom der deutschen Auslandsschulen.

Im Monat Mai besuchte Regierungsrat Schmidt die Deutsche Schule Barcelona, um weitere Erfahrungen zu den Einsatzmöglichkeiten von VORWARTS, dem audio-visuellen Deutschkurs der Nuffield Foundation, zu sammeln.

Im kommenden Schuljahr wird die Schule den Einsatz von VORWARTS ab drittem Schuljahr (integriert) und HALB GEWONNEN in den oberen Bachillerato-Klassen bei gezielter Benutzung des Sprachlabors erproben. Ferner sollen Erfahrungen mit skandinavischen Lesebüchern für Deutsch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe (Bezug über die Gilde-Buchhandlung) gesammelt werden.

2. Durch Dekret vom 1. Juni 1972 hat das Erziehungsministerium der Republik Chile den deutschen Schulen in Chile eine besondere Lehrverfassung zugestanden. Ein Bericht hierüber erscheint in einer der nächsten Nummern der Zeitschrift.

3. Ende Juli werden die Materialien der Stufen 2 A + B des audio-visuellen Deutschkurses VORWARTS an alle Schulen verschickt, die bereits die Stufen 1 A + B erhalten haben (vgl. Hinweise zu dessen Einführung in DdLiA, Heft 7/8, 1972, S. 196 ff.). Mitte August folgt eine 60seitige Einführung in das Gesamtwerk von VORWARTS (Stufe 1 bis 5), die von dem Projektleiter für VORWARTS, A. J. Peck, Universität York, verfaßt wurde und zahlreiche Originalauszüge sowohl aus den bisher erschienenen Stufen 1 + 2 als auch aus dem in Erprobung befindlichen Material der Stufen 3 bis 5 enthält.

Zusammen mit den Materialien der Stufen 2 A + B sollte diese Information über den Aufbau des Gesamtwerks den zuständigen Gremien in den einzelnen Schulen die Entscheidung über Art und Zeitpunkt des Einsatzes von VORWARTS und über die Funktion der verschiedenen Materialien im Gesamtcurriculum für Deutsch als Fremdsprache wesentlich erleichtern. Leider ist es nicht möglich, den Schulen die vielfältigen Materialien der einzelnen Stufen zur Orientierung vorab zukommen zu lassen.

Sobald die Stufen 2 A + B bei den Schulen eingetroffen sind, sollte es möglich sein, den Zeitbedarf für die Arbeit mit den ersten 40 Lektionen abzuschätzen, indem einzelne Lektionen in den verschiedenen Klassenstufen im Unterricht erprobt werden. Bei entsprechenden Vorkenntnissen kann sich der Zeitaufwand bis auf einen Bruchteil des ursprünglich für Anfänger berechneten reduzieren.

Es scheint durchaus möglich, den Einstieg mit VORWÄRTS schon in das vierte, wenn nicht gar dritte Schuljahr vorzuverlegen. Ein qualifiziertes Urteil über die Verwendungsmöglichkeit von VORWÄRTS bei Schülern mit Vorkenntnissen unter den von Schule zu Schule höchst unterschiedlichen Bedingungen erscheint aber in jedem Fall erst möglich nach gezielter Erprobung im Unterricht selbst und nicht schon nach einer mehr theoretischen Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen des neuen Unterrichtswerks und deren Ausprägung in den verschiedenen Materialien.

4. Regierungsschulen Statistik 1971

	Schüler- zahl	Anzahl der Schulen	verm. Lehrer	andere Deutsch- lehrer
Nedjat-ORS Kabul	1 540	—	15	3
St. Germain-en-Laye/ Frankreich	224	—	5	3
Erkek Lisesi Istanbul	970	—	23	3
Algerien	102	1	1	—
Dahome	319	1	1	3
Elfenbeinküste	6 700	17	22	18
Gabun	92	1	1	—
Kamerun	2 100	9	9	8
Kongo	119	2	1	1
Madagaskar	1 800	7	8	8
Niger	120	2	1	1
Obervolta	500	3	4	—
Senegal	1 500	6	9	7
Togo	2 200	5	4	10
Tschad	850	4	7	2
Uganda	610	3	4	—
Türkei (ohne Erkek Lisesi)	277	3	8	17

Offene Stellen

5. Folgende Funktionsstellen sind zu besetzen:

Zum 1. März 1973

1. Deutsches Pädagogisches Seminar Buenos Aires/Argentinien

Stelle des Leiters durch einen Lehrer mit guten Spanischkenntnissen, Erfahrungen in der Lehreraus- bzw. -fortbildung mit fachlichem Schwerpunkt für Deutsch als Fremdsprache

2. Deutscher Schulverband Santiago/Chile

a) Stelle des Leiters der Sekundarabteilung durch einen Studienrat/Oberstudienrat, möglichst Neusprachler mit guten Spanischkenntnissen

b). Stelle des Leiters der Primarabteilung durch einen Rektor oder Realschullehrer mit Grundschulerfahrung

Zum 1. August 1973

Stelle des Leiters der Deutschen Schule Helsinki durch einen Oberstudiendirektor

Zum 1. September 1973

1. Stelle des Leiters der Deutschen Schule Brüssel durch einen Oberstudiendirektor

2. Stelle des Leiters der Deutschen Schule Mailand durch einen Oberstudiendirektor

3. Stelle des Leiters der Deutschen Schule Thessaloniki durch einen Oberstudienrat/Studiendirektor

4. Stelle des Leiters der Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara durch einen Realschulrektor/Studienrat. Möglichst mit der Fächerverbindung Deutsch/Englisch/Geschichte. Gewünscht: Erfahrung im Laienspiel.

Bewerber, die über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, senden ihre Unterlagen (Lebenslauf, Zeugnisabschriften, Lichtbild) je zweimal umgehend auf dem Dienstweg an ihre Landesschulbehörde.

Ein dritter Satz der Bewerbungsunterlagen wird direkt an die Zentralstelle erbeten.

Persönliche Nachrichten

Bundesverdienstkreuz 1. Klasse für Präsident Dr. E. Kaier

Dr. Eugen Kaier, dem langjährigen Vertreter Baden-Württembergs im Auslandsschul-ausschuß, ist das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse verliehen und von Kultusminister Hahn am 19. 7. überreicht worden. Dr. Kaier, über dessen Auslandstätigkeit wir in Heft 2/72 berichtet haben, hat als Präsident des Oberschulamts Südwürttemberg-Hohenzollern Reformen auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens eingeleitet und unter anderem die Grundlagen für ein differenziertes Sonderschulwesen geschaffen. Wir beglückwünschen ihn zu der ehrenden Anerkennung seines Wirkens aufs herzlichste.

G. Lepiorz

R. Schröter

G. Scholz

Agrément für Steltzer

Die Regierung der Arabischen Republik Ägypten hat nach einer Mitteilung des Auswärtigen Amtes Botschafter Steltzer das Agrément als außerordentlichem und bevollmächtigtem Botschafter der Bundesrepublik in Kairo erteilt. Nach dem Studium der Rechtswissenschaft und vorübergehender Tätigkeit in der Verwaltung für Wirtschaft und danach im Bundeswirtschaftsministerium ist Steltzer 1950 in den Auswärtigen Dienst getreten. Kurze Zeit war er an der Gesandtschaft in Pretoria und später an der Botschaft in Neu-Delhi tätig. 1960 kehrte er in die Bonner Zentrale zurück und vertrat von 1964 bis 1968 die Bundesrepublik als Botschafter in Accra. Von 1968 bis 1969 leitete er im Bundespresseamt die Auslandsabteilung, bis er schließlich 1970 als Ministerialdirektor und Leiter der Kulturabteilung ins Auswärtige Amt übersiedelte. FAZ 19. 7. 72

Hinausgegangen:

Europa:

Stähler, Kurt, RL	2800 Bremen, Gutsmeierweg 20	ES Karlsruhe
Dittmer, Hans-G., OStR	6200 Wiesbaden, Karl-Peter-Str. 32	DS Helsinki
Mürb, Hedda, Doz.	7800 Freiburg, Wintererstr. 70	Stockholm, Smedbacksgatan 22 Sprachassistentin
Göser, Wolfgang, ROL	7031 Holzgerlingen, Ahornstr. 3	DS Kopenhagen
Opdenberg, Maria, L	4070 Rheydt, Stresemannstr. 62	DS Den Haag
Bienert, Klaus, StR	8000 München, Ed.-Spranger-Str. 4	DS Paris
Klauzsch, Wolfgang, OStR	8229 Kirchanschöring, Berg 7	do.
Schwägerl, Werner, GPr	8000 München 19, Volkartstr. 46	do.
Weinstock, Hanni, L	4788 Warstein, Rosengasse 9	do.
Kochen, Margrit, HL	5100 Aachen, Nizzaallee 36	Internat. Schule St. Germain-en-Laye
Bielefeld, Hans H., L	3354 Dassel, Goethestr. 7	DS Madrid
Fahrenkrug, Hugo, StR	1000 Berlin 19, Bolivarallee 4	do.
Hofstadt, Renate, OStR	Vaals (Niederlande), Selzerbeeklaan 60	do.
Sieberath, Michael, OStR	5205 St. Augustin, An den Weiden 35	do.
Feuchter, Theo, OL	7602 Oberkirch, Renchener Str. 1	DS Barcelona
Kindler, Horst, KR	2253 Tönning, Wolliner Str. 3	do.
Hoerpel, Lothar, L	6541 Mengerschied, Lametweg 7	DS Valencia
Jarzina, Evelyn, Kg	8520 Erlangen, im Heuschlag 15	do.
Kühl, Wolfgang, L	1000 Berlin 47, Hirtsieferzeile 5	do.
Diehl, Wolfram, StR	8900 Augsburg, Haunstetter Str. 19 1/2	DS Bilbao
Karmann, Helga, Kg	6078 Neu Isenburg 2, Dreiherrnsteinplatz 2	do.
Sandrock, Dieter, VL	4791 Hövelhof, Riege, Junkernallee 1 a	do.
Schaufelberger, M.-Isabel, Kg	7624 Bad Rippoldsau, Kindersanatorium Sommerberg	do.
Bartl, Heidemarie, Kg	4130 Moers, Rheinbergerstr. 70	DS Sevilla
Nanninga, Meinhard, RL	2960 Aurich, Andreaestr. 6	do.
Giesemann, Wolfgang, StR	3340 Wolfenbüttel, Hermann-Stehr-Str. 10	DS Sta. Cruz de Tenerife
Herzog, Wilhelm, L	7570 Baden-Baden, Geroldsauer Str. 18	DS Las Palmas de Gran Canaria
Kunze, Rainer, L	3300 Braunschweig, Celler Heerstr. 18	do.
Rüppel, Ulrich, HL	5503 Konz, Lindenstr. 12	DS Genua
Reimer, Ingrid, HL	3250 Hameln, Lessingstr. 9	ES Varese
Schilk, Gudrun, OStR	6200 Wiesbaden, Klopstockstr. 8	do.
Harling, Franz-J., OStR	5270 Gummersbach 1, Stareneck 4	DS Istanbul

Asien:

Mann, Otto, OStR	5100 Aachen, Franzstr. 19	DS Beirut
Voget, Rüdiger, L	3031 Kirchboitzen Nr. 108	do.
Rube, Eberhard, HL	7067 Plüderhausen, Scheffelweg 3	DS Bagdad
Langenstein, Manfred, RL	3252 Bad Münster, Bgm.-Graf-Str. 13	DS Kabul
Leicht, Gudrun, HL	7211 Göllsdorf, Friedhofstr. 5	DS Djakarta

Afrika:

Gelfert, Gerhard, OStR	6103 Griesheim, Fr.-Ebert-Str. 35	DEO Kairo
Schwarz, Peter, Dr. StR	6321 Grehenau, Harsfeldstr. 15	do.
Hamann, Wolfgang, StR	6500 Mainz 42, Lüssallestr. 4	Lycée Ibn Toumert Boufarik/Algerien
Kalus, Norbert, RL	4500 Osnabrück, Von-Bodelschwingh- Str. 39	DS Benguela

Amerika:

Kaitschick, Martin, OStR	2000 Hamburg 61, Nordalbinerweg 18	DS Washington
Matthiesen, Hinrich, ROL	2280 Westerland/Sylt, Viktoriastr. 4	DS Puebla/Mex.
Lenz, Erwin, L	6554 Meisenheim, Herzog-Wolfgang- Str. 8 a	DS Bogotá
Grooterhorst, Alfons, OStR	4040 Neuss, Drususallee 16	INEM-Institut Bogotá
Barnowsky, Lothar, StR	6000 Frankfurt, Schwalbachstr. 80	DS Caracas
Frank, Johannes, StR	2060 Bad Oldesloe, Kurparkallee 7	do.
Krallmann, Ernst, OStR	4460 Nordhorn, Joh.-Strauß-Str. 10	do.
Reimold, Volker, L	6301 Biebertal 1, Burgstr. 24	do.

Aus aller Welt

Deutschland

154. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 7. Juli 1972 unter dem Vorsitz des ersten Vizepräsidenten, Senator Moritz Thape (Bremen), in Bonn zu ihrer 154. Plenarsitzung zusammen.

Die Kultusministerkonferenz begrüßte die einstimmige Billigung der *Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen* durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und beauftragte ihre Staatssekretäre, alsbald ein Programm für die gemeinsame Umsetzung und Verwirklichung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland vorzulegen. — Der Hochschulausschuß wurde beauftragt, unverzüglich die bereits begonnenen Vorarbeiten für den Entwurf eines Staatsvertrages über die *Einrichtung einer Zentralstelle für den Nachweis von Studienplätzen* im Hinblick auf die Beschlußfassung der Ministerpräsidentenbesprechung vom 6. Juli 1972 abzuschließen.

Mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Dr. Klaus von Dohnanyi wur-

de eingehend das Zusammenwirken von Bund und Ländern in der Bildungsplanung erörtert, nachdem nunmehr die Erfahrungen mit den bestehenden Beratungsgremien und mit den die Entscheidung der Regierungen und Parlamente vorbereitenden Einrichtungen vorliegen. Dabei wurden vor allem Fragen der Rationalisierung in der numerischen und nichtnumerischen Datengewinnung und -auswertung sowie vorliegende Pläne für die Einrichtung von Informationssystemen berührt. — Weiterhin wurde gemeinsam mit dem Staatssekretär des Auswärtigen Amtes Freiherr von Braun der inzwischen vorliegende Text für ein Abkommen zwischen den Mitgliedern der Europäischen Gemeinschaften zur *Gründung eines Europäischen Entwicklungszentrums für das Bildungswesen* eingehend beraten. Abschließend wurde die gemeinsame Überprüfung dieses französischen Vorschlages auf dem Hintergrund der Situation in der europäischen Bildungspolitik vereinbart.

Die Kultusminister beschlossen die im Juli 1971 zunächst in Entwurfsform vorgelegte Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundar-

stufe II nach Überarbeitung und Auswertung der seitdem bekanntgewordenen Diskussionsbeiträge und -vorschläge. Gleichzeitig billigten sie den Text einer Einführung zu dieser Vereinbarung, in der angesichts der weitergehenden Vorschläge und Forderungen des Deutschen Bildungsrates und zahlreicher Verbände der Standort dieser Vereinbarung in der heutigen Reformdiskussion und bildungspolitischen Situation deutlich gemacht wird und zugleich sichtbar wird, daß das Reformbemühen dieser Vereinbarung unmittelbar an die bestehenden Schuleinrichtungen anschließt.

Die Konferenz billigte einstimmig die vom Schulausschuß gemeinsam mit Vertretern des Bundesministeriums für Verkehr sowie mit Vertretern verschiedener Organisationen erarbeitete *Empfehlung zur Verkehrserziehung in der Schule*.

Gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) einschließlich dem RIAS Berlin und dem Zweiten Deutschen Fernsehen (ZDF) hat die Kultusministerkonferenz eine Vereinbarung zur Bildung einer *Arbeitsgemeinschaft Schulfunk und Schulfernsehen* gebilligt. Diese Arbeitsgemeinschaft soll vor allem Empfehlungen zur Koordinierung insbesondere auf folgenden Arbeitsgebieten ausarbeiten:

- Zusammenarbeit zwischen den Rundfunkanstalten und den Kultusverwaltungen bei der Entwicklung audio-visueller Programme, die zur Verwendung im Bereich des Schulwesens bestimmt oder geeignet sind

- Planung und Entwicklung von Projekten, die auf gemeinsam erstellten Bedarfsanalysen beruhen

- Gemeinsame Nutzung der vorhandenen Kapazitäten

- Ausschöpfung aller Möglichkeiten des Medienverbundes, insbesondere durch eine sinnvolle Aufgabenverteilung zwischen Schulfunk, Schulfernsehen und Schulfilm (Kassetten).

Fachverband Moderne Fremdsprachen

Anläßlich des XI. Internationalen Kongresses der Fremdsprachenlehrer in Saarbrücken fand am 6. April 1972 die Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes, ADNv, statt. Dabei wurde beschlossen, den bisherigen Verbandsnamen in Fachverband Moderne Fremdsprachen, FMF, zu ändern, um der geänderten Lage des Fremdsprachenunterrichts in unserer Gesellschaft und in ihren Bildungseinrichtungen Rechnung zu tragen. Zum neuen Vorsitzenden des FMF wurde Dr. Franz J. Zapp, München, gewählt, während der bisherige Vorsitzende und derzeitige Präsident der Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, Dr. Paul Hartig, Berlin, zum Ehrenvorsitzenden ernannt wurde.

Aufgabe des FMF ist es, den Unterricht in modernen Fremdsprachen, der allen schulpflichtigen Kindern angeboten wird, von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung zu fördern und inhaltlich mitzugestalten; da Fremdsprachenkenntnis im Prozeß der individuellen Bildung die sprachliche Kompetenz erweitert, die Kommunikationsfähigkeit entwickelt und die Chancen im beruflichen Wettbewerb erhöht, entspricht sie in hohem Maße individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen. Aktive Sprachenkenntnisse tragen entscheidend dazu bei, um der ständig größer werdenden Mobilität im Europa der kommenden Jahrzehnte gewachsen zu sein; dies zeigen bereits jetzt die Erfahrungen der ausländischen Arbeitnehmer in der BRD oder der amerikanischen und englischen Lehrer an unseren öffentlichen Schulen.

Deshalb wird der FMF die legitimen Interessen der Gesellschaft an einem zeitgemäßen und effizienten Fremdsprachenunterricht koordinieren und im politischen Geflecht vertreten. Dabei kommt neben der Festigung der traditionellen Fremdsprachen Englisch und Französisch den bisher vernachlässigten Fremdsprachen, wie dem Spanischen, Russischen und Italienischen, in der bildungspolitischen Arbeit des Verbandes ihre Bedeutung zu. Diese Aufgabe wird unter anderem dadurch unterstrichen, daß

sich die Vertreter der wichtigsten Verkehrssprachen bzw. ihre Verbände, wie der Deutsche Spanischlehrerverband oder der Verband der Italienischlehrer, im Fachverband Moderne Fremdsprachen zur Koordinierung ihrer Interessen und zur gemeinsamen Vertretung in der Öffentlichkeit zusammengeschlossen haben.

90 Prozent der Abiturienten wollen studieren

Nach Mitteilung des *Statistischen Bundesamtes* gaben von den im Schuljahr 1971/72 erfaßten rund 126 400 Schülern der Abschlußklassen der Gymnasien und entsprechenden Einrichtungen 113 300 oder 89,7 Prozent an, studieren zu wollen. Der Anteil der Studienwilligen beträgt bei den 81 800 Abiturienten 90,3 Prozent und bei den 44 600 Abiturientinnen 88,6 Prozent. Im Vergleich zum Vorjahr, in dem der Anteil der studienwilligen Schüler in den Abschlußklassen der Gymnasien und entsprechenden Einrichtungen 87,2 Prozent betrug, ist eine Zunahme festzustellen. Er betrifft vor allem die Abiturientinnen, von denen nach der Vorjahreserhebung nur 85,8 Prozent studieren wollten. Weitere 7800 oder 6,2 Prozent waren im Zeitpunkt der Erhebung noch unentschieden und 5300 oder 4,2 Prozent wollten nicht studieren. Bei den rund 21 400 erfaßten Angehörigen der Bundeswehr und des Ersatzdienstes mit Berechtigung zum Hochschulstudium macht der Anteil der Studienwilligen 92,7 Prozent aus.

Von allen 93 600 studienwilligen Abiturienten in den Schulen, bei der Bundeswehr und beim Ersatzdienst wollen 21 118 oder 22,6 Prozent, von den 39 000 studienwilligen Abiturientinnen 18 447 oder 46,7 Prozent Lehrer werden. 32,9 Prozent streben das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen, 20,2 Prozent das Lehramt an Realschulen, 40,4 Prozent das Lehramt an Gymnasien und 6,5 Prozent das Lehramt an berufsbildenden Schulen an.

Rund 7900 oder 5,9 Prozent der zum Studium entschlossenen Schüler, Angehörigen der Bundeswehr und des Ersatzdienstes wollen bereits zum Sommersemester

1972 mit dem Studium beginnen. Weit größer ist mit rund 89 000 oder 66,9 Prozent der Anteil derjenigen, der das Studium im Wintersemester 1972/73 aufnehmen will. Es folgen das Sommersemester 1973 mit 5800 oder 4,3 Prozent und das Wintersemester 1973/74 mit 15 300 oder 11,5 Prozent. Alle übrigen wollen erst später studieren oder haben vom Studienbeginn noch keine genauen Vorstellungen. (akd. 6. 7. 72)

Deutscher Jugendbuchpreis 1972

Auf einer Pressekonferenz des Arbeitskreises für Jugendliteratur unter Vorsitz von Prof. Dr. Karl Ernst Maier wurden am 19. Juni im Buchhändlerhaus in Frankfurt/Main die Preisträger des Deutschen Jugendbuchpreises 1972 durch den Vorsitzenden der Hauptjury, Büchereidirektor Karl-Heinz Prüve (Würzburg) bekanntgegeben. Von den fünf vom Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit ausgeschriebenen Preisen in den Gruppen Bilderbuch, erzählendes Buch und Sachbuch und zur Würdigung besonderer Leistungen wurden nur drei vergeben. Sie entfallen auf folgende Bücher, die durch ihre Qualität wesentlich aus der Vielfalt der für den Wettbewerb eingereichten (464) herausragen:

„Höhlen — Welt ohne Sonne“ von Ernst W. Bauer (Union Verlag, Stuttgart / J. F. Schreiber, Esslingen / Österr. Bundesverlag, Wien)

„Geh und spiel mit dem Riesen“, Erstes Jahrbuch der Kinderliteratur, herausgegeben von Hans-Joachim Gelberg (Julius Beltz, Weinheim)

„Krabat“ von Otfried Preußler (Arena-Verlag, Würzburg).

Staatssekretär Westphal vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit gab die Durchführung eines *Preisanschreibens* für Kinder und Jugendliche bekannt. Sie sollen auf einer Postkarte kurz ihre Meinung zu den Preisbüchern dieses Jahres äußern. Die Bedingungen sind in den öffentlichen und kirchlichen Büchereien sowie in den Buchhandlungen zu erhalten. Einsendeschluß ist der 15. Oktober. Es sind

viele Sachpreise — nicht nur Bücher! — ausgesetzt, deren Gewinner bei der *Verleihung des Deutschen Jugendbuchpreises 1972* am 11. November in der Duisburger Mercator-Halle ausgelost werden.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Mailand

Im Jahresbericht 1971/72 der DS Mailand lesen wir von den Hoffnungen, die sich an den Auf- und Ausbau des 4. Stocks knüpfen. — Die allgemeinen Beiträge des Hefts sind einerseits der Neuen Mathematik gewidmet (K. Werling, Gedanken zur Neugestaltung des gymnasialen Mathematikunterrichts; R. Ebert, Reform der Grundschulmathematik), andererseits dem Theater. Da geht es um das „Puppenspiel im Kunstunterricht einer 9. Klasse“ (R. Eco); der Leiter der Theatergruppe, A. Theuerkauf, berichtet über seine Erfahrungen; einige seiner „alten Hasen“ ergänzen diese „Beobachtungen eines Theaterleiters“ durch einen „Blick hinter die Kulissen“. Waltraut Pawellek deutet auf „Ansätze und Techniken des Theaterspiels in vorschulischer Periode“. Der kunstbeflissene österreichische Kollege Leopold Haindl zeichnet „Impressionen eines Scalabesuchers“ auf, während die italienische Kollegin Fiorella Pizzi Schiavoli über das Prosatheater in Mailand abhandelt. — So vermittelt der Jahresbericht nicht nur einen Einblick in das Leben der Schule, sondern läßt auch etwas von dem Ambiente der Stadt Mailand ahnen — ein in jeder Hinsicht wohl gelungenes Heft.

G. Lepiorz

4. Tagung des Regionalverbands Spanien und Portugal

Bei der 4. Tagung des Regionalverbands, die vom 9. bis 12. 3. 1972 in Madrid durchgeführt wurde, waren die Schulen Bilbao, Gijón, Lissabon, Madrid, Porto, Sevilla und Vigo durch Delegierte vertreten. Die DS Barcelona hatte zwei Beobachter entsandt. Themen der Beratung waren u. a. die Auswertung der Ergebnisse der Hauptversammlung des VdLiA 1971 in Kiel, der Verantwortungsbereich der Schülermitver-

waltung und die Klassenstärken an Auslandsschulen. Dem Vorstand des VdLiA wurden zahlreiche Beschlüsse zur Weiterleitung an die Zentralstelle übermittelt. Der neugewählte Vorstand setzt sich, wie folgt, zusammen:

Volker Strigl, Lissabon, Vorsitzender
Manfred Roos, Lissabon, Geschäftsführer
Hans-Georg Becker, Lissabon, Kassenwart
Hubert Ries, Lissabon, Referent für pädagogische Fragen.

Deutsche Schule Tokyo-Yokohama

Die ständig wachsende Schülerzahl stellte die Schule in räumlicher und personeller Hinsicht vor beträchtliche Schwierigkeiten. Die Anfangsklassen — das heißt das erste und zweite Schuljahr — überschritten die pädagogisch noch vertretbare Frequenz beträchtlich. Nach langwierigen Verhandlungen erklärte sich die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bereit, der Einstellung einer weiteren Ortskraft mit 13 Wochenstunden zuzustimmen, so daß das erste Schuljahr seit dem 1. Februar 1971 wenigstens in den Kernfächern Lesen, Schreiben und Rechnen in zwei Gruppen unterrichtet werden konnte. Zum erstenmal wurde damit an der Deutschen Schule Tokyo eine Parallelklasse eingerichtet.

Die Erkenntnis, daß Arbeitsgemeinschaften die Unterrichtsergebnisse zu ergänzen und zu koordinieren vermögen, führte dazu, daß neben den im Lehrplan vorgeschriebenen Unterrichtsfächern zusätzliche freie Unterrichtsveranstaltungen eingeführt wurden: Arbeitsgemeinschaft für Literatur, Arbeitsgemeinschaft für Politik, Förderkurs für Deutsch, Orchestergruppe, Violingruppe, Flötengruppe, Sportgruppe, Judogruppe und Ballettgruppe.

Besonders wichtig schien es, die Schüler zur Mitverantwortung am schulischen Geschehen heranzuziehen. Diesem Ziel dienen die Aufgaben, die der Schülermitverantwortung von den Lehrern übertragen oder von ihr selbstständig aufgegriffen wurden, oder besonders angesetzte Diskussionen zwischen Schülern und Lehrern über organisatorische und pädagogische Fragen.

Die Zusammenarbeit mit japanischen und internationalen Schulen und Universitäten wurde weiter gepflegt. Etwa 30 Studenten der Germanistik der Sophia-Universität absolvierten — wie in den Vorjahren — ihr pädagogisches Praktikum, bekamen einen Einblick in das deutsche Schulwesen und halfen mit, das gegenseitige Kennen- und Verstehenlernen zu fördern. Diesem Zweck dienten auch die recht häufigen sportlichen und gesellschaftlichen Begegnungen mit japanischen Schülern.

Im Schuljahr 1970—71 wurden an dem der Schule angegliederten Seminar für deutsche Sprache wie bisher deutsche Sprachkurse für Japaner durchgeführt. Beteiligung, Ausdauer und Fleiß der Studenten waren erfreulich groß und entschädigten die fünf Lehrer der Deutschen Schule etwas für ihre Mühe.

Zur Reifeprüfung 1971 meldeten sich drei Schüler der 13. Klasse. Ein Kandidat trat noch vor der schriftlichen Prüfung zurück, um ein technisches Praktikum in Deutschland anzutreten.

Einem Prüfling konnte nach dem Bestehen der mündlichen Prüfung, die am 21. Juni unter der Leitung des Vorsitzenden des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Herrn Senatsdirektor Dr. Reimers, in Gegenwart des Gesandten Dr. Röhreke stattfand, bei einem Empfang, den der neue deutsche Botschafter, Prof. Dr. Grewe für Dr. Reimers in seiner Residenz

gab, das Reifezeugnis ausgehändigt werden.

(Aus dem Jahresbericht 1970—71 von G. Haschke)

Verband der deutschen Lehrer in Argentinien

Das Mitteilungsblatt Nr. 30 des Verbands (Heft 5/1971) enthält das neue Schul- und Mitgliederverzeichnis. Es werden, einschließlich der DS Montevideo, 47 Institutionen aufgeführt; die Zahl der Mitglieder beträgt jetzt 475. Gegenüber dem Stand von 1969 ist das eine Zunahme von 15,6 %.

Heft 1/1972 erschien zur 4. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas. Es berichtet u. a. über „Institutionen und Organisationen des deutsch-argentinischen Schulwesens“ (J. Gabor), über „Ziele und Aufgaben der Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulen in Argentinien“ (J. Hirsch) und über die „Pädagogische Kommission“ dieser Gemeinschaft (W. Simon). G. D. Moos schreibt „Zur Situation der deutsch-argentinischen Schulen“ (vgl. DdLiA Heft 5/1972), A. Grimm über die „Abschlußfeier des Deutschen Pädagogischen Seminars“, bei der 14 Absolventen des sechssemestrigen Lehrerseminars, 24 Absolventen des einjährigen Lehrerkursus und 4 Absolventen des einjährigen Kindergärtnerinnenkurses ihre Zeugnisse erhielten. Abschließend nimmt der Leiter des Seminars, Gerhard Seither, „Zur Arbeit des Deutschen Pädagogischen Seminars Buenos Aires“ Stellung.

G. Lepiorz

Buchbesprechungen

Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch.

Teil I: Spanisch-Deutsch. Von Dr. *Heinz Müller* und Prof. Dr. *Günther Haensch*. 640 S. — Teil II: Deutsch-Spanisch. Von Prof. *Enrique Alvarez-Prada*. 768 S. Langenscheidt, Berlin / München / Zürich 1971. Jeder Band in Glb. DM 28,50; beide Teile in einem Band DM 48,—.

Das Erscheinen eines neuen großen deutsch-spanischen Wörterbuchs ist ein Ereignis, das von den Freunden der spani-

schen Sprache lebhaft begrüßt wird. Der neue Langenscheidt bemüht sich mit seinen 140 000 Stichwörtern in beiden Teilen um die neueren Wortschöpfungen, vor allem im Bereich der Technik, der Wirtschaft und der Politik. Besonders viel Raum wird der Umgangssprache gewährt, wobei die Sprachgebrauchsebenen genau unterschieden werden (lenguaje familiar = F, popular = P, vulgar = V, dazu noch die Gaunersprache); außerdem werden die regionalen Ausdrücke des amerikanischen Spanisch weit-

gehend berücksichtigt. Selbst bei der Lektüre einer chilenischen Schülerzeitschrift läßt einen das Handwörterbuch kaum im Stich. Freilich bleiben auch Wünsche offen. Bei dem Verzeichnis der span. Maße und Gewichte auf der letzten Seite von Teil I wäre noch Raum für so gebräuchliche Flächenmaße wie palmo, fanega und yugada gewesen, die z. T. auch im Text nicht genau bezeichnet sind. Pädagogen werden im dr. span. Teil Wörter wie „Gesamtschule“, „Mengenlehre“ oder „Vektor“ vermissen; dafür findet man Teakholz zweimal (Teakholz teca; Tiekholz madera de teca). Auch bei geographischen Begriffen ist die Auswahl nicht ganz folgerichtig (Thuner See lago de Thune; Zürich fehlt). Daß das Modewort „relevant“ fehlt, ist zu verschmerzen. Insgesamt ist das Handwörterbuch, besonders Teil I, ein Hilfsmittel, auf das keine Auslandsschule in der Hispania verzichten kann.

G. Lepiorz

Langenscheidts Großwörterbuch Englisch-Deutsch von *Heinz Messinger*. Langenscheidt, Berlin / München / Zürich 1972. 1104 S., 18 × 27 cm, Glb. DM 58,—.

Im Umfang steht das Großwörterbuch zwischen dem zweibändigen „neuen Muret-Sanders“ und Langenscheidts Handwörterbuch Englisch. Inhaltlich ist es auf beiden aufgebaut, doch forderte das üppige Wachstum des englischen Wortschatzes in allen Bereichen die Aufnahme vieler aktueller Neuwörter (wie environmental pollution Umweltverschmutzung, lunar module Raumfähre, Open University Fernsehuniversität, permissive society tabufreie Gesellschaft, skylab Raumstation, trendy schick, videocassette Fernsehkassette) und neuer idiomatischer Ausdrücke aus Hoch-, Umgangs-, Vulgärsprache und Slang. Auf eine ausgewogene Auswahl des Fachwortschatzes wurde besonderer Wert gelegt; weggelassene Spezialausdrücke lassen sich z. T. aus den reichlich aufgenommenen Wortbildungselementen erschließen. (Daß etwa bilharzia, boom corridor, dalle(s), miniskirt oder ein heute gängiges four-letter word fehlen, wird dem Verfasser kein vernünftiger Benutzer verargen; im Vorwort berichtet Messinger von der Qual der Wahl.)

Vier Schriftarten für die englischen Stichwörter, die englischen Anwendungsbeispiele und Redewendungen, die deutschen Übersetzungen und alle erklärenden Zusätze schaffen ein Höchstmaß an Übersichtlichkeit und ein gefälliges, augenschonendes Druckbild. Die Silbentrennung ist bei allen englischen Stichwörtern bezeichnet, unregelmäßige Formen sind aufgeführt, der Ursprung nichtanglisierter Stichwörter (nötigenfalls mit zusätzlichen Lautsymbolen) ist angegeben. Jedes Stichwort ist in seinem ganzen Bedeutungsinhalt erschöpfend behandelt, wobei das Amerikanische, auch bei der Aussprache, gleichermaßen berücksichtigt ist. Zahlreiche Beispiele und grammatische Hinweise, auch auf syntaktische Abweichungen der Umgangssprache (z. B. ought ohne to), fördern den richtigen Gebrauch. Die deutsche Übersetzung des englischen Stichworts bietet nichtdeutschsprachigen Benutzern hilfreiche Angaben. Die phonetische Umschrift der „International Phonetic Association“ wurde für die amerikanische Aussprache um zwei Sonderzeichen erweitert. Der Anhang (S. 1060—1104) bringt I. (etwa 2000) Abkürzungen, II. (über 1300) biographische und Familiennamen (mit Aussprache und Stichworten), III. (um 900) Vornamen (mit Aussprache und deutscher Entsprechung), IV. (an die 1700) geographische Namen (mit Aussprache und Kurzerklärungen), V. Zahlwörter, VI./VII. Temperatur-Umrechnungsregeln und -Umrechnungstabellen, VIII. Maße und Gewichte (engl. und amerik. auf deutsche umgerechnet und umgekehrt), IX. Unregelmäßige Verben. — Gediegen, preiswert und trotz seines Umfangs handlich, wird das Großwörterbuch Englischlehrern und allen, die hohe Ansprüche stellen müssen, ein zuverlässiger Begleiter durch viele Jahre werden.

G. Scholz

Der Sport-Brockhaus. Alles vom Sport von A.—Z. F. A. Brockhaus, Wiesbaden 1971. 575 S., über 13 000 Stichwörter, mehr als 1400 Bilder und Zeichnungen im Text, 76 einfarbige und bunte Tafelseiten und Bildgruppen, über 100 Übersichten, Zeitafeln und Statistiken. Ganzgewebeband im Lexikonformat, DM 29,—.

Wenn ein renommierter Verlag ein Sport-Lexikon herausgibt, darf man mit Recht an Inhalt und Aufmachung hohe Ansprüche stellen. Der Sport-Brockhaus erfüllt sie in vollem Umfang. Neben ausführlichen Grundsatzartikeln (beim Stichwort „Fußball“ z. B. umfassend: Äußerer Spielrahmen, Spielregeln, Spielsysteme, Organisation, Wettbewerbe, Geschichte, Tabelle von Fußballmeistern seit 1898) bringen die einzelnen Stichworte Informationen zu wohl allen Sportarten in deutschen und internationalen Bereichen. Bestechend sind die prägnante, klare Formulierung und eine hervorragende Ausstattung mit aktuellem Bildmaterial, das den Charakter eines echten Informationsträgers besitzt. Erwähnenswert sind die zahlreichen Daten über einzelne Spitzensportler, die durch Fotografien ergänzt werden. Das Buch hat als Nachschlagewerk seinen unbestreitbaren Vorzug nicht zuletzt in einer übersichtlichen Anordnung und einem klaren Druckspiegel. Der Anhang enthält eine Übersicht der nationalen und der Weltrekorde in Leichtathletik, Schwimmen, Eisschnellauf, Gewichtheben sowie die Bedingungen für Sportabzeichen. Die Olympischen Spiele 1972 in München werden bereits einbezogen durch Planskizzen oder Wettkampfstätten und auch Tabellen, die neben den Olympiasiegern von 1964 und 1968 eine Spalte zur Eintragung der Sieger von 1972 enthalten und dadurch gute Vergleichsmöglichkeiten bieten. In seiner soliden Art der Darstellung ein Sporthandbuch, das in einer Lehrer- und Schülerbücherei nicht fehlen sollte und seinen Wert über viele Jahre behalten dürfte.

H. Klitzing

Karl Geiringer: Johann Sebastian Bach.
C. H. Beck, München 1971. 376 S. mit 70 Notenbeispielen und 8 Tafeln, Ln. DM 28,—.

Die Geschichte der Bach-Forschung ist längst zu einem umfangreichen Kapitel der Musikgeschichte geworden. Doch immer wieder ist es nötig, die in Einzeluntersuchungen erarbeiteten neuen Ergebnisse zusammenzufassen und bisherige Annahmen, Behauptungen und Mutmaßungen zu korrigieren. Was also nützt es dem Laien,

wenn er die im häuslichen Bücherschrank vorhandene Bach-Biographie vor einem Konzert zu seiner Information herausnimmt? Meistens nicht viel, denn der Inhalt wird in vielen Punkten von der Forschung überholt sein. Und genau hier liegt der Zweck einer neuen Bach-Biographie. Geiringer versucht, sein Werk auf Grund der neuesten Forschungsergebnisse zu schreiben. Wo wir dies nachprüfen konnten, etwa bei der neuen Sicht des späten Bach, konnten wir uns von der Notwendigkeit eines solchen Versuchs überzeugen. Allerdings irritiert den aufmerksamen Leser andererseits, wieviel Spekulation immer noch vor allem für die frühe Zeit von Bachs Leben notwendig zu sein scheint. Im Zusammenhang mit dem langen Ausbleiben Bachs in Lübeck heißt es: „Für die ferne Maria Barbara aber muß die Wartezeit schwer zu ertragen gewesen sein...“ (S. 18). Dies ist eher der Ton eines besorgten älteren Onkels als der eines Musikwissenschaftlers der Gegenwart. Auch über die Wahl der Worte sind wir nicht immer begeistert. Warum muß Bach bei seiner Entscheidung für Leipzig „von seinem Dämon getrieben“ worden sein? (S. 57). Nun aber die für den Laien-Leser unbedingt positiven Seiten des Buches: Die klare Anlage, die zwar knappen, aber sehr einleuchtenden Bemerkungen über die gesellschaftliche und historische Lage und vor allem auch über die wirtschaftliche Situation Bachs, der informative und sehr sachlich gehaltene Teil mit den Besprechungen der Werke, die Möglichkeit, sich über Register und Verzeichnisse schnell zurechtzufinden. Von dem Zusammenfassen des augenblicklichen Forschungs- und Erkenntnisstandes sprachen wir schon. Dies hat Geiringer versucht, dies hat er erreicht. Es wäre zu hoffen, daß der Bach-Freund seine anderen Informationsmittel beiseitelegte und sich dieses Buch besorgte, um das gegenwärtige Bach-Bild verläßlich betrachten zu können.

K. Richter

Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in 4 Bänden. Hrsg. vom Willmann-Institut, München/Wien. Leitung der Herausgabe: Prof. Dr. Heinrich Rombach. Bd. 4: Schulbücherei bis Zypern. Verlag Her-

der, Freiburg/Basel/Wien 1971. XIV, 476 S., Lexikonformat, Ln. DM 84,— (Best.Nr. 01044).

Termingerecht ist der in 11/1971 angekündigte Abschlußband dieses imponierenden Nachschlage- und Studienwerkes erschienen. Der Leser sei auf die Besprechungen in 3/71 (Bd. 1, 2) und 11/71 (Bd. 3) verwiesen. Der vierte Band bringt als höchst begrüßenswerte Sonderzugabe ein Generalregister — 18 000 (!) Verweisstichwörter — aller 4 Bände. Auf 186 Spalten hat Frau Dr. Andresen-Nicolussi die pralle Fülle des Gesamtwerkes mit Akribie aufgegliedert und auf einen Blick zugänglich gemacht. Dazu gibt es auch im 4. Band ein Einzelregister, diesmal rund 600 Stichwörter von 344 Autoren. Nun erst ist es möglich, das erfolgreichste päd. Lexikon der Gegenwart voll auszuschöpfen. Ein Komplex wie die Behindertenpädagogik etwa kann der Benutzer nunmehr quer durch die 4 Bände an rund 30 Verweisstellen studieren, die ihrerseits in Text, Literaturverzeichnis und weitere Hinweise systematisch aufgegliedert sind. Zum Themenbereich Schule/Schüler sind 450 Fundstellen angegeben. Rund 1000 Spezialisten beantworten jede erdenkliche Spezialfrage. Im vorliegenden 4. Band sind so wichtige Themata wie Sexualität, Spiel, Sozial- behandelt. Man erhält Auskunft über 44 einschlägige Sozialartikel auf über 60 Spalten — eine Art von Ringvorlesung! Unter den länderkundlichen Beiträgen seien nur die Sowjetunion, Schweden und Spanien erwähnt; unter denjenigen über bahnbrechende Pädagogen Wichern, Thorndike und Zulliger. Wieder bestechen die Unparteilichkeit (ideologisch und konfessionell) und der sehr weitgespannte Rahmen. Der Leser wird oft durch unerwartete Stichwörter in Erstaunen versetzt. Eine schier unerschöpfliche Informationsquelle jüngster Erkenntnisse, ein Meisterwerk! H. Sewing

Heinz Haber: Unser Wetter. Einführung in die moderne Meteorologie. Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1971. 128 S., 50 Abb., Ln. DM 19,80.

Das Buch ist in der Reihe der „Öffentlichen Wissenschaft“ erschienen; gleichzeitig

ist es die Grundlage einer Sonntagnachmittag-Sendung des ZDF im Frühjahr 1972. Es bringt in acht Kapiteln die Grundzüge der heutigen Wetterkunde, die sich dank der Sonden und Satellitenbilder in die dritte Dimension ausgeweitet hat — eine Notwendigkeit für den Luftverkehr. Die Stärke des Buches liegt in seiner ausgezeichneten Bebilderung. Die Farbbilder der Wolken von der Erde aus führen zum Verständnis des Geschehens am Himmel, die Fotos von den Satelliten aus fügen alles zu einer Großwetterlage zusammen, zahlreiche Diagramme erläutern die Komponenten, Ursachen und Folgen der Vorgänge. Auch der Mensch wird als Beobachter (Bauernregeln) und Betroffener (Wetterfühligkeit) in die Betrachtung einbezogen. Heinz Haber ist ja durch seine Fernsehsendungen bekannt; dieses Buch zeigt wieder einmal, daß er mit einem glänzend ausgewählten Bildmaterial recht schwierige Vorgänge allgemeinverständlich und dennoch wissenschaftlich korrekt darzustellen weiß. Das Buch kann in der Hand der Schüler ein lebendiger Beitrag zu der sonst so nüchternen Allgemeinen Geographie in der Oberstufe sein.

W. Krieß

Praxis-Schriftenreihe Abt. Physik. Bd. 25:
E. Armitage / Gerhard Müller: Physikalische Übungen für die Oberstufe. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971. 92 S. mit 60 Abb., DIN A 5, kart. DM 8,70 (Bestellnr. 1024).

Das vorliegende Bändchen wurde von StD G. Müller aus dem Englischen übersetzt und den Verhältnissen an deutschen Gymnasien angepaßt. Es bringt eine Reihe von Versuchen zur Physik der Oberstufe, Versuche mit Kondensatoren und Spulen, Versuche mit Elektronenröhren und Versuche zur Radioaktivität. Im allgemeinen werden diese Versuche als Demonstrationsexperimente im Unterricht vorgeführt, aber der Schüler lernt erfahrungsgemäß mehr und besser, wenn er die Versuche selbst ausführen kann. Dafür sind genaue Anweisungen gegeben, ist jedem Versuch ein klares Schaltbild beigegeben. Man wird die

angegebenen Versuche nicht in breiter Front mit einer Arbeitsgemeinschaft durchführen können, denn welche Schule besitzt schon Kathodenstrahloszillograph, Tonfrequenz-generator und Geiger-Müller-Zählrohr mehr-

fach in der Sammlung. Aber die einzelnen Gruppen einer Arbeitsgemeinschaft können die Versuche abwechselnd durchführen, und dafür ist dieses Büchlein ein geeigneter Helfer.

H. Ledner

Zeitschriftenschau

Neue Mathematik — neue Schule?

Mit Beginn des neuen Schuljahres 1972/73 wird in bundesdeutschen Schulen die bisherige Praxis eines herkömmlichen Rechenunterrichts abgelöst durch die Mengenlehre. Unsere Stellungnahme dazu ist in den Heften 10/71, 3/72 und 5/72 nachzulesen. In den pädagogischen Zeitschriften geht die Diskussion unvermindert weiter, insbesondere mit dem Ziel, Voraussetzungen eines Gelingens nochmals aufzuzeigen.

Fritz Bärman erörtert im 1. Vierteljahresheft von Westermanns „Die Grundschule“ als Teilbereich einer Didaktik des grundlegenden Lernens die Neue Mathematik unter dem Thema „Gegeben ist die Menge F“. Es fehlt ihm an der Klärung grundsätzlicher Fragen, weil die personellen und materiellen Voraussetzungen noch nicht geschaffen sind, um einen fortschrittlichen Mathematikunterricht in eine vernünftige Synthese mit bewährten Elementen des bisherigen Rechenunterrichts zu bringen. Als Anwalt des Kindes übt er eine berechtigte „Normenkritik“ und fragt nach der Herkunft der „Setzungen“, den neuen Ausdrücken, die er in Zielrichtung Sekundarstufe angesetzt sieht. Die Grundschule sei aber nicht Handlanger, weder der Produzenten noch der Sekundarstufe, sondern müsse sich zu einer Schule des Denkens entfalten. — Bärmanns Absichten unterstützt Roland Schmidt in seinem Beitrag „Das Problem des Divisionsalgorithmus“ (zur Regel gewordenen Rechenverfahren) mit der Frage nach der Abstimmung konventioneller und neuer Inhalte. Er zeigt an einem Beispiel, wie mit exakten Mitteln der Mathematik auch die alten Inhalte und Verfahren präzisiert werden können.

„Die Grundschule“ widmet ihr Heft 2/72 ganz der Mathematik im Primarbe-

reich und fragt nicht ganz ohne Zweifel: Moderne Mathematik schafft neue Schule? Ja insofern, als der neue Wein die alten Schläuche platzen läßt, während andererseits die mit dem Erlaß vom 3. 10. 68 in den Himmel projizierten Illusionen einer Schulreform zu irdischen Voraussetzungen heruntergeholt werden müssen: Klassenfrequenz, Stundenzahl, Ausstattung, Lehrerbildung. Moderne Mathematik ist kein Kuckucksei im alten Grundschulnest, sondern ein trojanisches Pferd, um das alte Gemäuer zu sprengen. Wer also Neue Mathematik ernsthaft will, muß zuvor eine „Neue Schule“ beginnen! Der Prüfstein dabei ist: Wird nun die Ungleichheit der Chancen verringert oder vergrößert? Es kann positiv ausgehen, wenn unter neuen Bedingungen neue Möglichkeiten des Denkens für alle Schüler erschlossen werden, wenn 25 Lehrerstunden für 25 Schulanfänger zur Verfügung stehen. Im September 1972 schlägt dafür die Stunde der Wahrheit! Werden die Voraussetzungen nicht gegeben sein, bleibt nur die Alternative Resignation oder Verweigerung. — Dazu im gleichen Heft Beiträge zu folgenden Themen: Vergessene Operationen; Die Gleichheit von Dingmengen; Zur Topologie in der Grundschule; Die Komplexität des Zahlbegriffs; Gleichungen und Ungleichungen. — Über den Neuansatz einer Mathematik in der Primarstufe berichtet E. B. Wagemann in Heft 3/72 „Pädagogische Beiträge“ und wendet sich damit gegen eine „Kurzschluß“-Didaktik der Grundschul-Mathematik, wobei eben Lerninhalte und Methoden nicht ausschließlich durch das Mathematische bestimmt werden dürften, da die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Erstkläßler und ihr Interesse am konkreten Gegenstand beachtet werden sollten.

R. Schröter

Vermögensbildung
durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Auch Ihr Einkommen reicht für ein Haus oder eine Eigentumswohnung! Wer im öffentlichen Dienst tätig ist, hat eine reelle Chance, durch die außergewöhnlichen Vorteile des BHW zum eigenen Heim zu kommen. Unser Finanzierungs-

plan ist auf Ihre persönlichen Verhältnisse abgestimmt und gibt Ihnen die Gewähr, schon in wenigen Jahren in Ihren eigenen vier Wänden leben zu können. Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Schrift „Leichter mit dem BHW“ an.

Leichter mit dem **BHW** Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk
325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

Neu in der Reihe

AUTOR, WERK UND KRITIK

Band 3:

Wolfgang Koeppen, Siegfried Lenz

170 Seiten, kart. DM 12,-, Hueber-Nr. 1107

Die von Gudrun Uhlig edierte Reihe macht ausländische Schüler und Studenten mit den wichtigsten Autoren der Nachkriegszeit (Lebensdaten) und ihren Werken bekannt (Textproben, Inhaltsangaben) und bietet außerdem die maßgeblichen Kritiken aus der Zeit nach der Veröffentlichung der Werke. Den Abschluß bildet der Quellennachweis.

Auch dieser neueste Band eignet sich für einen zeitnahen Literaturunterricht und für rege Diskussionen.

Inhaltsübersicht: Eine unglückliche Liebe – Tauben im Gras – Das Treibhaus – Der Tod in Rom – Nach Rußland und anderswohin – Amerikafahrt – Reisen nach Frankreich; Es waren Habichte in der Luft – So zärtlich war Suleyken – Der Mann im Strom – Jäger des Spotts – Brot und Spiele – Das Feuerschiff – Stadtgespräch – Der Spielverderber – Deutschstunde.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

8045 Ismaning/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-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof/Ladestraße · Tel. 650951

Die Fachzeitschrift für den Deutschlehrer im Ausland

Zielsprache Deutsch

Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft

Herausgeber: Goethe-Institut, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Mitglieder der Redaktion: Korbinian Braun, Gerd Brosch, Ulrich Engel, Hubert Klemp, Heinz Schepping, Dora Schulz und Hugo Steger

Schriftleiter: Roland Schäpers

4 Hefte im Umfang von je 48 Seiten

Jahresabonnement: DM 10,- zuzüglich Porto

Einzelheft: DM 3,- zuzüglich Porto

„Zielsprache Deutsch“ erläutert die Ergebnisse der mit der deutschen Sprache befaßten Forschungszweige und macht sie für die Praxis überschaubar und nutzbar.

Einige Artikel aus „Zielsprache Deutsch“:

Schäfer: Skizze zu einer Progressionstypologie – Bartsch: Aktualität und Modalität – Liede: Erklärung eines Textes: Wege zur Beantwortung von Inhaltsfragen – Stellmacher: Die Aufforderung im gegenwärtigen Deutsch und ihre didaktische Bedeutung – Zindler: Sprachlaborprogramme.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning/München, Krausstraße 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

Neu bei Hueber

für den Fortgeschrittenenunterricht

Ernste und heitere Erzählungen 1

Texte mit Übungen

von Heinz Griesbach

122 Seiten, kart. DM 8,-, Hueber-Nr. 1136

Das Buch erscheint im Rahmen des Unterrichtsprogramms „Deutsch für Fortgeschrittene“ von Heinz Griesbach; es setzt sich aus einer Folge von Textheften verschiedener Ausrichtung (wie z. B. dieses), einigen Sprachheften und der „Deutschen Grammatik im Überblick“ zusammen.

„Ernste und heitere Erzählungen 1“ stellt eine Auswahl literarischer Texte moderner Autoren bereit. Bei der Zusammenstellung wurde auf zeitgemäße Thematik und phraseologisch reichhaltige Ausdrucksweise Wert gelegt. Die vielseitigen Aufgaben und Übungen sind konkret auf den jeweiligen Text bezogen. Sie können vom Schüler nach sorgfältiger Textarbeit ohne Schwierigkeiten beantwortet bzw. durchgeführt werden.

Die Autoren des Bandes: Ilse Aichinger, Heinrich Böll, Rudolf Braunschweig, Erich Brautlacht, Christian Ferber, Günter Grass, Herbert Heckmann, Marie Luise Kaschnitz, Kurt Kusenberg, Sigismund von Radecki, Walter Schmiele, Ernst Schnabel, Rolf Schroers, Gabriele Wohmann und Gerhard Zwerenz.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München, Krausstr. 30

10 000 Dias auf kleinstem Raum archiviert

**Es gibt kein Suchen mehr!
Diavorträge sind schnell und
aktuell zusammengestellt!**

Diese moderne Archivierung ermöglicht die Sichtung und Auswahl aus großen Diabeständen erschöpfend bis zum letzten Dia in absolut kürzester Zeit. Register für

die Vorwahl. Beleuchtetes Betrachtungsfeld. Erweiterungsfähiges Baukastensystem. 15 Modelle in Holz, Kunststoff, Stahl für 1000 bis 10 000 Dias.



Wir liefern und fertigen außerdem

abodia-AV-Schrank für 2500 Dias, gleichzeitig Universal-Schrank für andere audiovisuelle Lehrmittel und Geräte wie Filme, Tonbänder usw.
abodia-VARIO-Lehrmittelschrank.

abodia-Tageslicht-Betrachter für Diapositive
abodia-Hängeregistratur für Arbeitstransparente.
abodia-Diathek, transportable Diasichtkartei, beleuchtet, für 1600 Dias.



A. Bonacker

Fabrik für
Audiovisuelle Geräte
A. Bonacker KG
2820 Bremen 77
Werk Beckedorf
Postf. 770113

Neue Lektüren für die Oberstufe

Arthur C. Clarke

2001 - A Space Odyssey

Gekürzt und mit Worterklärungen versehen von H. G. Stenzel

117 Seiten, mit Zeichnungen, kart.
DM 3,80, Hueber-Nr. 255

Diese moderne Odyssee in die Zukunft wurde von einem bekannten Physiker und Astronomen geschrieben; sie stellt eine geglückte Synthese zwischen naturwissenschaftlichem Wissen und brillanter Phantasie dar.

Samuel Beckett

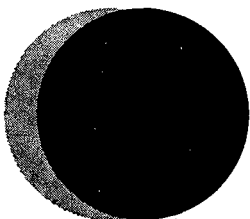
Oh les beaux jours!

Herausgegeben von Brigitte Stenzel
45 Seiten, geheftet DM 2,60,
Hueber-Nr. 254

Dieses jüngste Drama Becketts stellt wieder eine „Endsituation“ dar: der monotone Tagesablauf eines alternden Ehepaares und die monologisierende Frauengestalt sind von faszinierender Symbolik.

Informieren Sie sich über unsere Reihe „Huebers Fremdsprachliche Texte“ mit über 100 Lektüren in englischer, französischer, italienischer und russischer Sprache.

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning/München
Krausstraße 30



Fragenkreise

**Schöninghs „Fragenkreise“
vertiefen durch Darstellung und
Dokumentation einzelne
Themen in einer abgeschlossenen Form.
Die Reihe umfaßt 29 Titel — hier eine Auswahl.**

- | | |
|----------------------|--|
| K. Gaigl | Die Entwicklung des neuen Afrika (Dokumente und Materialien)
56 S., DM 2,80 (Best.-Nr. 23310) |
| G. W. Kreutzer | Der Negev — ein Entwicklungsgebiet Israels
32 S., DM 1,80 (Best.-Nr. 23360) |
| Dr. W. Heidelmeyer | Die Menschenrechte
48 S., DM 2,80 (Best.-Nr. 23340) |
| Dr. K. J. Heinisch | Der Völkerfriede. Dokumente des Friedenswillens der Menschheit
40 S., DM 2,80 (Best.-Nr. 23260) |
| Dr. E. Golz | Die Verstädterung der Erde
40 S., DM 2,80 (Best.-Nr. 23250) |
| Dr. P. Busch | Bevölkerungswachstum und Nahrungsspielraum auf der Erde
31 S., DM 1,80 (Best.-Nr. 23170) |
| Prof. Dr. E. Otremba | Standortbedingungen und -verflechtungen der Industrie in der Bundesrepublik Deutschland
24 S., DM 1,80 (Best.-Nr. 23150) |
| Prof. Dr. E. Weigt | Entwicklungsland Indien
32 S., DM 1,80 (Best.-Nr. 23350) |
| Dr. G. Böttcher | China als kommunistisches Entwicklungsland
36 S., 1 Abb., DM 1,80 (Best.-Nr. 23140) |
| Dr. E. Heyn | Wasserversorgung und Gewässerschutz als Gemeinschaftsaufgabe
32 S., 5 Abb., DM 1,80 (Best.-Nr. 23220) |
| F. Schott | Das Weltmeer als Wirtschaftsraum
32 S., DM 1,80 (Best.-Nr. 23380) |

Verlangen Sie ausführliche Prospekte über die ganze Reihe!

**Ferdinand Schöningh
D-4790 Paderborn, Postfach 1020**



Schöningh



KLETT Extra für Eltern

Die Paperbackreihe für zeitgemäße Erziehung

Eine Reihe erfahrener Praktiker hat mit Klett »Extra für Eltern« eine Sammlung neuester Erfahrungen und modernster Praktiken in der Erziehung vorgelegt. Sie soll Eltern

1. zeitgemäße Erziehungswege aufzeigen,
2. echte, für jedermann praktikable Erziehungshilfen geben und
3. eine Fülle von Anregungen vermitteln.

Damit unsere Gesellschaft ihre Sicherheit in der Erziehungspraxis zurückgewinnt.

	Klettbuch DM			Klettbuch DM	
Thomas M. Zottmann Die ersten 5 Jahre 73 pädagogische Lektionen für junge Eltern 160 Seiten mit Abb.	92974	9,—	Erika Sommer Diktat: Note 6 Hilfe für lese-/recht- schreibschwache Kinder 144 Seiten mit Abb.	92979	9,—
Klaus Dietrich Intelligenz läßt sich lernen Was Eltern über die geistige Entwicklung ihrer Kinder wissen müssen 160 Seiten mit Abb.	92970	9,—	Gerhard Weber Die Sache mit den Eltern 26 Interviews mit 14- bis 20jährigen 160 Seiten	92976	9,—
Marie Winn Mary Ann Porcher Vorschule zu Hause Mütter organisieren Spielgruppen 160 Seiten mit Abb.	92978	9,—	Anita Heiliger Angst Ursachen und Folgen kindlicher Ängste 152 Seiten	92980	9,—
Karla Vortisch Vorschulkinder erleben ihre Umwelt Selbstbedienungsladen, Verkehr, Wohnen 144 Seiten, 21 ganzseitige Abb.	92975	9,—	Theo Lautwein Maria Sack Sport + Spiel = Spaß + Gesundheit Eltern üben mit Vorschulkindern 104 Seiten mit vielen Abb.	92973	9,—
Klaus Dietrich Horst Schleifer So werden Kinder schulreif Vorschulalter, Einschulung, erstes Schuljahr 128 Seiten mit Abb.	92972	9,—	Klaus Kowalski ...fertig ist das Mondgesicht Zeichnen, Malen, Formen, Bauen mit Kindern 160 Seiten mit vielen, farbigen Abb.	92981	12,—
			Erika Sommer Drogen — Warum? Und was tun? 160 Seiten	929833	9,—

Die Reihe wird fortgesetzt



ERNST KLETT VERLAG · D 7000 STUTTGART · POSTFACH 809

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

19. Jahrgang Heft 11 November 1972

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 veränderte Lage der deutschen Schulen in Chile	G. Ullmann und H. E. Fischersworring	Seite 283
Zwischen Schulreform und Kulturpolitik	M. Scholz	Seite 294
Deutsch als Fremdsprache (I)	H. Klemp	Seite 297
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 302
Persönliche Nachrichten		Seite 305
Buchbesprechungen		Seite 306
Zeitschriftenschau		Seite 310

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 Versandkosten; 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 veränderte Lage der deutschen Schulen in Chile

Von Dr. Georg Ullmann, Quilpué, und
Heinz-Edgar Fischersworing, Santiago

1.0. Die gesellschaftspolitischen und schulpolitischen Veränderungen in den letzten zehn Jahren¹⁾

Der Aufbruch der südamerikanischen Völker zu Nationalismus und Sozialismus hat in Chile am schnellsten und nachhaltigsten zu einer tiefgreifenden Umwandlung in allen Bereichen des öffentlichen Lebens geführt. Dieser revolutionäre Prozeß ist für unsere Darstellung nur insoweit interessant, als er sich auf die Existenz der deutschen Schulen im Lande ausgewirkt hat bzw. noch auswirken wird. Da jede Schule, demnach auch die deutsche Auslandsschule, eine gesellschaftliche Einrichtung ist, können Veränderungen im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und schulischen Bereich eines Landes nicht ohne Auswirkungen auf die innere und äußere Struktur der deutschen Schulen im Ausland bleiben. Es sollen hier nur die Veränderungen erwähnt werden, die einen solchen unmittelbaren Einfluß ausgeübt haben.

1.1. Die gesellschaftspolitischen Veränderungen

Einer der wichtigsten Gründe des revolutionären Prozesses ist das rasche Wachstum der Bevölkerung, in Chile wie in allen Ländern Lateinamerikas. Dabei sind zweierlei Tendenzen von Bedeutung: die zurückgebliebenen Schichten (*clase baja* und Marginalbevölkerung) wuchsen relativ schneller als die Oberschichten (Oligarchie und *clase media*), die Gesamtbevölkerung verjüngte sich zusehends. Heute sind in Chile über 50% der Bevölkerung unter 20 Jahren, in 20 Jahren werden es über 60% sein. Das bedeutet, daß der noch orientierungslose und revolutionärste Teil der Bevölkerung zahlenmäßig immer größere Bedeutung erlangt. Diese Dynamik des Wachstums, das den sozialen Druck der unterprivilegierten und jugendlichen Bevölkerungsmassen impliziert, führte zu der Veränderung der Gesellschaft als politische Forderung, ohne daß hier zunächst politische Ideologien eine Rolle spielten. Ihr großes Ziel ist ein totaler und radikaler sozialer Wandel, der sich im einzelnen ausdrückt in der Forderung nach innerer Integration, d. h. der Einbeziehung der Marginalbevölkerung in die Gesellschaft des Landes (*integración de la sociedad*), und in der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit, realisiert in einer vollständigen Neuordnung der Eigentums- und Besitzverhältnisse, der Einkommen und der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Arbeitswelt. Das bedeutet auch in Chile einen revolutionären Wandel der bisherigen Gesellschaftsstruktur und die Entwicklung zu einer neuen Gesellschaft und zu einem neuen Menschen (*Hombre nuevo*).

¹⁾ Der Artikel gibt in diesem Abschnitt keine eigene Meinung wieder, sondern nur die objektiven Tatbestände (die Verfasser).

Es geht dabei nicht einmal um einen gewaltsamen Umschwung (vgl. über den lateinamerikanischen Revolutionsbegriff R. Schloz „Aus Politik und Zeitgeschichte“ B 23/70, S. 18 ff.). Revolution ist in Lateinamerika schon ein rasches Durchführen notwendiger Reformen. Ideologische Auseinandersetzungen, in Chile zwischen den einzelnen Parteien innerhalb der *Unidad Popular* oder in den Reihen der Christdemokraten, gehen nicht um die Frage, ob Revolution oder nicht, sondern darum, welcher Weg der beste ist: der friedliche (*vía pacífica*) oder der gewaltsame (*vía armada*).

Zwischen 1964 und 1970 verfolgte die chilenische Regierung unter dem Christdemokraten Frei und seinem Programm der „Revolution in Freiheit“ den Weg der friedlichen Revolution. Die Richtigkeit dieses Weges und Programms konnte nicht bewiesen werden. Die Enttäuschung über Freis Regierungspraxis und die Erkenntnis, daß die eigene Unterentwicklung nichts anderes als eine Konsequenz der hohen Entwicklung der Industrienationen sei, führte im September 1970 zum Wahlsieg des Marxisten Salvador Allende, des Exponenten der *Unidad Popular*. Er verdankte seinen Sieg vor allem der Forderung nach Bekämpfung des Imperialismus — im wesentlichen des amerikanischen — und des Neokolonialismus sowie der Begeisterung für die revolutionäre Veränderung der eigenen Bevölkerung, getragen vor allem von einem Großteil der chilenischen Jugend, und dem nationalen Kampf gegen die Ausbeutung der chilenischen Wirtschaft durch den ausländischen Kapitalismus. Chile geht seit dem 4. November 1970 den Weg zum Sozialismus. Auch Allende versucht bisher, ihn mit friedlichen Mitteln zu gehen, wenn man die Durchführung der Reformen mit den Machtmitteln des Staates um jeden Preis als friedliche Methode bezeichnen will. Nahm man zunächst an, daß für Chile der Weg zu einem demokratischen Sozialismus möglich sei, so scheint heute festzustehen, daß das Land auf einen Sozialismus marxistischer und totalitärer Prägung zusteuert.

Die etablierten Schichten in Chile von einst sind heute wirtschaftlich weitgehend entmachtet, die Ländereien im Wert von über 80 Hektar Bewässerungsland enteignet, in Kürze wird die Bodenreform auf die Besitztümer bis zu der Grenze von 40 Hektar ausgedehnt; die Banken und Schlüsselbetriebe, die sich zum Teil in der Hand ausländischen Kapitals befanden, wurden in der Mehrzahl verstaatlicht oder werden durch staatliche Interventoren beaufsichtigt. Damit ist die ökonomische Basis des Kapitalismus in Chile bereits weitgehend zerschlagen worden, allerdings mit dem Ergebnis, daß sich die chilenische Wirtschaft in einem desolaten Zustand befindet. Die Inflationsrate wird 1972 mit Sicherheit 50 % weit übersteigen.

Da die Träger der deutschen Schulen in Chile aus den mittelständischen Schichten der Bevölkerung kommen, also zu den Etablierten der Gesellschaft gezählt werden, ist einzusehen, daß die sozio-ökonomischen Veränderungen hier in Chile auch auf die deutschen Schulen des Landes einen tiefgreifenden Einfluß ausgeübt haben und weiterhin ausüben werden.

1.2. Die schulpolitischen Veränderungen

Es ist ganz selbstverständlich, daß die chilenische Revolution auch vor dem Schulwesen des Landes nicht haltgemacht hat. Da der allgemeinbildenden Schule bei der Formierung der neuen Gesellschaft und der Erziehung zum neuen Menschen eine entscheidende Rolle zukommt, vor allem als Instrument zur inneren Inte-

gration dient, konnte es den beiden letzten Regierungen nicht gleichgültig sein, wie diese Schulen funktionierten.

Die unter Frei 1965 eingeleitete Schulreform hatte schon die soziale Integration, die bessere Schulbildung der Massen und die Überwindung des Analphabetentums zum Ziel. In Chile gehen noch heute etwa 25 % aller Schüler auf Privatschulen. Zwar ist das chilenische Privatschulwesen integrierender Bestandteil des nationalen Schulwesens, insofern hat die Schulreform strukturell auch die Privatschulen erreicht; aber ein Teil dieser Schulen, besonders der weiterführenden, erhebt Schulgeld und stellt daher in den Augen des Staates ein Hindernis auf dem Wege zur sozialen Integration seiner Bevölkerung dar.

So teilte beispielsweise 1968 der damalige chilenische Erziehungsminister, ein Christdemokrat, den Direktoren der sogenannten *colegios particulares pagados* mit, daß die Regierung eine „wirkliche und weitgehende Integration der Privatschulen“ wünsche, denn die „Zusammensetzung der Privatschulen repräsentiert die chilenische Gesellschaft nicht in ausreichender Weise“ (vgl. hierzu „Die deutschen Schulen in Chile“, Bonn 1970, S. 57 ff.).

Für die *Unidad Popular* sind die Privatschulen, die Schulgeld erheben, eindeutig Schulen mit Klassencharakter geblieben, denn die Schulen sind durch die Höhe ihres Schulgeldes und andere Bedingungen (darunter auch ihren Anspruch auf Leistung) elitär und daher diskriminierend. Deshalb steht auf dem Programm der *Unidad Popular* die enge Bindung des gesamten Privatschulwesens an den Staat, was zunächst noch keine Verstaatlichung zu bedeuten braucht, jedenfalls aber eine rigorose Reglementierung und Beaufsichtigung durch die staatlichen Schulorgane.

Da die deutschen Schulen in Chile zu den Privatschulen gehören, die Schulgeld erheben, sind sie logischerweise in die Kritik am Privatschulwesen des Landes einbezogen. Soweit die deutschen Schulen in ihrer soziologischen Struktur elitär bleiben, leisten sie keinen Beitrag zur sozialen Integration der Bevölkerung ihres Gastlandes.

Quantitativ und qualitativ hat die Schulreform inzwischen erhebliche Erfolge gezeigt. Die Zahl der Analphabeten über 15 Jahre betrug 1964 noch 18,3 % der Gesamtbevölkerung, heute ist ihre Zahl unter 10 % gesunken. Da der Staat seit dem Beginn der Schulreform etwa 20 % seines Haushalts für das Unterrichtswesen aufwendet, sind im Zuge des Neubaus von Schulen auch solche entstanden, die weit besser und moderner ausgestattet sind als jede der 30 deutschen Schulen des Landes. Das, was beispielsweise das erst vor wenigen Wochen neu eingeweihte Gebäude des staatlichen Liceos „Eduardo de la Barra“ in Valparaíso — es gibt eine Anzahl solcher Beispiele — an naturwissenschaftlichen und Sprachräumen aufzuweisen hat, besitzt nicht einmal eine einzige deutsche Sekundarstufe in Chile auch nur annähernd.

Auch hier geht die Entwicklung über die deutschen Schulen hinweg. Viele kleine deutsche Schulen genügen modernen pädagogischen Ansprüchen schon längst nicht mehr, sie können sich nicht mehr als leistungsfähige Schulen präsentieren, sie haben weder dem Lande etwas zu geben, noch dienen sie sinngemäß den Zielen der auswärtigen deutschen Kulturpolitik, zumal sie ihren Sprachauftrag nicht mehr erfüllen, da sich auch hier die Verhältnisse entscheidend verändert haben.

Damit muß auf eine dritte Entwicklungstendenz eingegangen werden, die die Existenz der deutschen Schulen grundsätzlich berührt: der in Chile sichtbar gewordene allgemeine Verfall der deutschen Sprache, spätestens seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Die Gründe sind vielfacher Natur. Im Zuge der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen bekam die nationale Sprache ein steigendes Gewicht, in Verbindung damit die Ausprägung eines eigenständigen chilenischen Kulturbewußtseins. Gesellschaftliche Nivellierung, die Verbreitung der Kommunikationsmittel in der Bevölkerung, vor allem des Fernsehens, die Häufung der Eheschließungen zwischen Chilenen deutscher und anderer völkischer Abstammung u. a. führten zur Schrumpfung und zum Verfall vieler deutscher Sprachgemeinschaften. Hinzu kommt eine typische Spracherstarrung infolge des Wegfalls der deutschen Einwanderung, neue Impulse sind nur noch begrenzt spürbar. So hat sich ein eigenartiges Provinzdeutsch entwickelt, das sich in starken Interferenzerscheinungen und Abweichungen von der gegenwärtigen deutschen Hochsprache artikuliert.

Spiegelbild dieser sprachlichen Entwicklung des Deutschen sind die 30 deutschen Schulen des Landes, die früher im wesentlichen nur deutschsprachige Kinder aufnahmen, an denen Deutsch als Muttersprache und Spanisch als Fremdsprache unterrichtet wurden. Infolge der „Chilenisierung“, die während des Krieges erfolgte, um eine Schließung der Schulen zu verhindern, ist heute der überwiegende Teil der Schüler unserer Schulen nichtdeutscher Abstammung, und 80 % aller Schüler sprechen Spanisch als Muttersprache. Obwohl heute in Chile ungefähr 12 000 Schüler an den deutschen Auslandsschulen Deutsch lernen, mehr als je zuvor, sind die deutschen Sprachkenntnisse wesentlich schlechter als früher.

Lange Zeit versuchten die Schulen, die Zustände der „guten alten Zeit“ auch in bezug auf den Unterricht in den gewohnten Formen zu erhalten. Eine Umstellung im Fach Deutsch auf die neuen Erfordernisse erfolgte nur zögernd. Es gibt keinen Zweifel, daß die Schüler, vor allem in den unteren Klassen, geistig und seelisch überfordert wurden; ihre intellektuellen Anlagen erfuhren eine zu geringe Förderung. Bisherige Testversuche haben ein sehr großes Mißverhältnis zwischen aktivem und passivem Wortschatz beim Gebrauch der deutschen Sprache festgestellt. Neben der falschen Methode in der Sprachvermittlung liegen die Ursachen sicherlich in der ungenügenden Ausbildung der Lehrkräfte für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Die Vermittlung von Lehrkräften beruhte noch weitgehend auf der Annahme, daß diese an Schulen kämen, an denen überwiegend Deutsch gesprochen und unterrichtet würde. Auch hier kam die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Umstellung sehr spät.

2.0. Notwendige Reformen

Obwohl aufmerksamen Beobachtern der Szenerie die Veränderungen sichtbar wurden, fehlten lange Zeit entschlossene Versuche zur äußeren und inneren Neugestaltung der deutschen Schulen oder sie waren im günstigsten Fall nur in Ansätzen vorhanden. Aber im Zuge der schnellen Umgestaltung der chilenischen Wirklichkeit konnten sich die Schulen nicht mehr den Forderungen des Tages entziehen, wollten sie nicht Gefahr laufen, ein Opfer dieser Entwicklung zu werden. So wurde eine Neuordnung der Schulen in Chile zu einer Existenzfrage. Die Ver-

fasser haben in einer Reihe von Eingaben an die amtlichen deutschen Stellen und in Verhandlungen mit Schulträgern auf die Entwicklung des Landes und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die deutschen Schulen in Chile hingewiesen. In bezug auf die innere und äußere Organisation der Schulen wurden folgende Maßnahmen als notwendig erachtet, die sich aus der vielschichtigen Veränderung der chilenischen Verhältnisse ergaben:

2.1. Konzentration

Die Schaffung von kulturpolitischen Schwerpunkten, d. h. Schulen mit differenzierten Lehrangeboten und vorbildlicher Ausstattung an wichtigen Orten der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung des Landes. Das bedeutete die Konzentration aller Bemühungen der verantwortlichen Stellen auf wenige leistungsfähige Schulen und damit die Liquidierung der Schule des alten Typus, der Siedlerschule.

2.2. Modellcharakter

Die noch bestehenden und besonders geförderten Schulen müssen einen Beitrag zur Entwicklung des Landes leisten. Sie sollten in bezug auf Organisation, Struktur, Lehrinhalte und Schulform gesellschaftlich fortschrittlich und wegweisend sein.

2.3. Soziale Integration

Die deutsche Schule muß für alle geöffnet sein, die ihrem besonderen Bildungsauftrag entsprechen, ohne Rücksicht auf soziale Herkunft und volkstumsmäßige Abstammung: das bedeutet in erster Linie die soziale Integration der Schule. Entscheidender Schritt dazu ist die Veränderung in der Zusammensetzung der Schülerschaft durch Maßnahmen im Sinne der sogenannten „sozialen Öffnung“, wobei es sich nicht einfach um eine Addition neuer Schüler zur Zahl der bereits vorhandenen handeln darf. In Verbindung damit ist die Aufnahme möglichst vieler zweisprachig begabter Schüler anzustreben unter gleichzeitigem Abbau der augenblicklich überspitzten Pyramidenstruktur, das bedeutet mit anderen Worten teilweiser Abbau der Unterstufe und dafür Beginn mit der 5. Klasse.

2.4. Bilinguales System

Die Reform des Deutschunterrichtes und die Umstellung auf das Fach Deutsch als Fremdsprache, da nur so die überwiegende Mehrzahl der Schüler an den deutschen Schulen entsprechend ihrer muttersprachlichen Herkunft die ihnen adäquate Ausbildung in der Zweitsprache erhalten können. Damit ist die Entwicklung der Schulen zu einem bilingualen Unterrichtssystem verbunden.

2.5. Staatliche Anerkennung

Die Absicherung des Deutschunterrichts, da bisher der Deutschunterricht bis zur 6. Klasse (eigentlich sogar bis zur 8. Klasse) durch keinen staatlichen Erlaß geregelt war, durch die staatliche Anerkennung des besonderen Charakters der deutschen Schulen als zweisprachige Schulen, und zwar derjenigen, die von seiten

der deutschen Bundesregierung als besonders förderungswürdig erklärt werden, nach Möglichkeit durch bilaterale Verhandlungen auf Regierungsebene.

3.0. Das neue Schulkonzept und die bisherigen Ergebnisse

Diese Ende 1970, Anfang 1971 entwickelten Vorstellungen über die zukünftige Gestalt der deutschen Schulen in Chile deckten sich weitgehend mit der neuen Konzeption der bundesdeutschen auswärtigen Kulturpolitik und den darauf basierenden Vorstellungen über die kulturpolitische Funktion der deutschen Auslandsschule; sie stimmten überein mit den von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entworfenen Modellen in bezug auf Unterrichtsorganisation und Struktur der Schulen im Ausland sowie mit den seit einiger Zeit angelaufenen Bemühungen um eine Verbesserung der Situation des Deutschunterrichts. Auf der Ende April, Anfang Mai 1971 durchgeführten Jahreshauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile, bei der wegen der Wichtigkeit der hier zu erwartenden Diskussionen und Ergebnisse zwei Vertreter der Zentralstelle zugegen waren, konnte die Basis einer neuen Schulkonzeption entworfen werden. Den Forderungen aus den Reihen des Vereins deutscher Lehrer in Chile schlossen sich seit der Tagung des Deutsch-Chilenischen Bundes Ende Mai 1971 in Santiago auch der Schulausschuß des Bundes und vor allem einzelne Schulvorstände an. Es wurden nunmehr, ebenso von seiten der amtlichen Stellen der Bundesrepublik und in Übereinstimmung mit diesen, eine Reihe von Maßnahmen eingeleitet, die zu bestimmten vorläufigen Ergebnissen geführt haben, welche man als den Ansatz einer Reform der Schulen und an den Schulen selbst verstehen kann.

3.1. Die vorläufigen Ergebnisse im Bereich der strukturellen Veränderungen

Die strukturellen Maßnahmen erfaßten die Schulen und die Lehrerbildungsanstalt Wilhelm von Humboldt. Vor allem durch die Initiative von Oberschulrat Klemp von der Zentralstelle, der zwischen September und Dezember 1971 als Schulberater der Deutschen Botschaft in Santiago tätig war, und einzelner Schulleiter kam es zu dem Konzept der Schwerpunktbildung in Santiago, Valparaíso-Viña-Quilpué, Concepción, Temuco, Valdivia, Osorno-La Unión, Puerto Montt-Puerto Varas.

Als konkrete Ergebnisse können bis heute genannt werden:

3.1.1. Die Bildung des Schulverbandes Santiago:

Die schon seit 1970 laufenden Verhandlungen zwischen der Deutschen Schule zu Santiago, dem Wilhelm-von-Humboldt-Institut und der Deutschen Schule Ñuñoa führten im Dezember 1971 zu der Gründung des Schulverbandes Santiago, und zwar mit dem Einverständnis der Schulträger, der Schulleitungen, der Lehrerschaft, der Elternschaft und der Botschaft. Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen hieß den detaillierten Entwurf gut, dessen wichtigste Grundideen sich kurz so definieren lassen: Die bisher schon bestehende Interdependenz der drei Schulen (Übergang von den nicht vollausgebauten Schulen auf die vollausgebaute Deutsche Schule zu Santiago) erfordert eine gemeinsame Planung und Leitung. Durch die größere Schülerzahl (2100) ist eine bessere Differenzierung des Lehrangebots möglich. Außerdem kann hierdurch eine verstärkte soziale Integration organisatorisch

besser erreicht werden. Der Kindergarten und die Unterklassen 1—4 sollen mit der Zeit zugunsten des Eingangs mit der 5. Klasse reduziert werden. Eine Verminderung der Schülerzahl wird auf die Dauer angestrebt, um die Raumnot und die übergroßen Klassenfrequenzen (40 Schüler pro Klasse) zu beseitigen. Die örtliche Verbreitung über das Stadtgebiet berücksichtigt im Kindergarten und bei den unteren Klassen das Wohngebiet der Schüler, von der 5. Klasse an ist die Differenzierung von ausschlaggebender Bedeutung. Dem Schulverband ist die vierjährige Wirtschaftsoberschule eingegliedert. Das Jahr 1972 dient der Beratung und Durchführung von Umstellungsmaßnahmen durch Kommissionen, an denen alle beteiligt sind, die von einem bestimmten Problem berührt werden; ab 1973 wird der Schulverband voll integriert sein. Dabei scheidet das Lehrerbildungsinstitut aus der bisherigen Bindung an die Schule aus.

3.1.2. Die Bildung des Schulverbandes Valparaíso

Im Raume Valparaíso—Viña del Mar—Quilpué sind seit längerer Zeit ähnliche Bestrebungen im Gange, die am 1. September 1971 zu dem Zusammenschluß der drei Schulen und zur Gründung des Schulverbandes Valparaíso geführt haben. Ziel dieser Neugründung und Vereinigung ist die Vereinheitlichung und Rationalisierung der Verwaltung, die innere Umstrukturierung der Schulen mit neuer Schwerpunktbildung der Oberstufe und der Grundstufen, um die Effizienz der pädagogischen Bemühungen zu erhöhen, den Lehrbetrieb zu rationalisieren und zu modernisieren, sowie die Reduzierung der Schülerzahl von augenblicklich 1600 auf etwa 1000 in einem Zeitraum von mehreren Jahren, wobei die Zahl der Schüler, die im Zuge des Sondereinstiegs aufgenommen werden, am Ende dieses Schrumpfungsprozesses 20% der Gesamtzahl ausmachen soll. Diese Entwicklung beginnt bereits 1973 mit dem Abbau der Präkindergärten an allen drei Schulen des Schulverbandes.

Die so gebildeten Schulen sind Mischsysteme der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entworfenen Modelle (vgl. hierzu DdLiA Heft 7/8, 1972, S. 169 ff.): nur in geringem Umfang dienen sie noch einer Sprachgruppe (III), neben die Schule mit Deutsch als erweiterter Fremdsprache (I) tritt immer stärker die „zweisprachige Sekundarschule“ (II).

Es ist mit Sicherheit anzunehmen, daß an anderen Orten in Chile ähnliche Umstrukturierungen wie in Santiago und Valparaíso in nächster Zeit anlaufen werden, um die Schulen an der neuen Entwicklung zu orientieren.

3.1.3. Das Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt in Santiago

Mit dem Jahre 1970 setzten Bemühungen des Instituts ein, der Lehrerbildung ein neues Konzept zu geben. In Verhandlungen mit den verschiedensten Institutionen und Behörden, vor allem in ständigem Kontakt mit der Deutschen Botschaft, wird für das Jahr 1973 eine neue Struktur entwickelt. Die Lehrerbildungsanstalt steht unter eigener Leitung und hat zum Schulverband Santiago ein kooperatives Verhältnis. Die Schulen des Verbandes dienen als Versuchsschulen der Lehrerbildung und Forschung, stellen auch die Dozenten und Tutoren. Die Vollausbildung für Lehrer der Klassen 1—8 wird aufgegeben, um eine gezielte Weiterbildung von Lehrern mit Staatsexamen und zwar für den Unterricht in Deutsch

als Fremdsprache und den zweisprachigen Unterricht zu betreiben. Man hofft, so den Bedarf an Lehrkräften in stärkerem Maße als bisher durch Ortskräfte decken zu können. Außerdem sollen Maßnahmen zur Fortbildung der deutschsprachigen Lehrkräfte und Forschungsvorhaben durchgeführt werden, die vor allem dem Deutschen als Fremdsprache gewidmet sein werden.

- 3.2. Die Verhandlungen mit der chilenischen Regierung über die deutschen Schulen und die vorläufigen Ergebnisse: die Dekrete Nr. 1050 vom 1. Juni 1972 und Nr. 1184 vom 27. Juni 1972

Das Regierungsprogramm der *Unidad Popular* sagt in dem Teil, der dem Bildungswesen gewidmet ist: „Um die Planung im Bildungswesen zu verwirklichen und die nationale und demokratische Einheitsschule zu schaffen, wird der neue Staat die Privatschulen unter seine Verantwortung nehmen, beginnend mit jenen Anstalten, die ihre Schülerschaft nach der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaftsschicht oder nach der nationalen Abstammung oder dem religiösen Bekenntnis auswählen.“ Eine solche Politik mußte die Bemühungen um eine sinnvolle Neuordnung der deutschen Schulen in Chile vergeblich erscheinen lassen, wenn es nicht gelang, ihre Einschätzung als Sprachgruppenschulen durch eine andere Auffassung zu ersetzen: die bilinguale Schule, die dem nationalen Bildungswesen neue Möglichkeiten eröffnet. Der beste Weg hierzu schienen Verhandlungen mit dem Erziehungsministerium zu sein, um auf dem Erlaßwege die besondere didaktische Aufgabe als zweisprachige chilenisch-deutsche Schule zugesprochen zu bekommen.

Als grundsätzliche Forderungen, wie sie auch auf der oben genannten Lehrertagung formuliert wurden, galten:

- a) Deutsch muß in besonderen Stundentafeln (*Plan Especial*) und eigens genehmigten Lehrplänen (*Programas*) ordentliches Unterrichtsfach auf allen Klassenstufen werden.
- b) Die Verwendung von Deutsch als Unterrichtssprache muß staatlicherseits für erlaubt erklärt werden.

Damit wäre auch die kulturpolitische Funktion der Schulen als Medium zwischen den Kulturen legitimiert, insbesondere dann, wenn solche Verhandlungen auf Regierungsebene zwischen Chile und der Bundesrepublik eingeleitet oder durchgeführt würden.

3.2.1. Die Verhandlungen

Durch den Besuch einer Enquête-Kommission des Bundestages und vor allem einer Delegation des Auswärtigen Amtes unter der Leitung von Staatssekretär Moersch im September 1971 kamen Kontakte mit der chilenischen Regierung in dieser Angelegenheit zustande, zumal sich auch der chilenische Präsident gegenüber den Fragen der deutschen Schulen aufgeschlossen gezeigt hatte. Verhandlungsgegenstände waren hier:

In der Schulfrage eine Ergänzung zum Kulturabkommen von 1956, das Ende 1970 um weitere fünf Jahre verlängert worden war, und zwar auf der Ebene der Außenministerien, und Dekrete über eine Sonderregelung für eine Gruppe von

Schulen, die von der Bundesrepublik eine besondere Förderung erfahren sollen, auszuhandeln zwischen Vertretern dieser Schulen und dem Erziehungsministerium.

In einer Reihe von Beratungen wurden Entwürfe entwickelt, an denen der damalige Schulberater der Botschaft, Vertreter der Schulpfstände und vor allem eine größere Zahl von Lehrern und Schulleitern beteiligt waren. Zur Verhandlung mit dem Erziehungsministerium übergab am 16. 11. 1971 eine *Comisión Consultiva para los Colegios Alemanes en Chile* (Vertreter der Schulen und der Botschaft) ein *Anteproyecto — Estatuto Especial para Colegios Experimentales Bilingües Chileno-Alemanes* (CEBCHA) in der *Superintendencia de Educación*, der die Überwachung und Lenkung aller Unterrichtsprojekte obliegt.

Nach ersten Verhandlungen mit der zuständigen *Comisión de Curriculum* (Lehrplankommission) kam es zu einer Umstrukturierung in einem *Anteproyecto reestructurado*, das am 2. 12. 1971 eingegeben wurde. Darin wurde die Genehmigung folgender Neuerungen erbeten:

- a) Deutsch als Unterrichtsfach von den unteren Klassen an und zweisprachiger Unterricht.
- b) Einführung eines Experimentalplanes für die Kunsterziehung.
- c) Probeweise Einführung eines technologischen Zweiges an der wissenschaftlichen Oberstufe.
- d) Ein Spezialplan für die Ausbildung von zweisprachigen Sekretärinnen (Deutsch-Spanisch) und die Einführung der deutschen Einheitskurzschrift.
- e) Sonderbestimmungen für den Eintritt und den Verbleib an den deutschen Schulen.
- f) Die Anwendung besonderer Bewertungsmethoden.

Es ginge zu weit, diese Anträge und ihre Behandlung im einzelnen zu erläutern. Es sei hier nur auf das bisherige Ergebnis der sehr langwierigen Verhandlungen eingegangen, die Mitglieder der Kommission und weitere Fachleute mit den zuständigen chilenischen Stellen und Gremien geführt haben.

3.2.2. Die Dekrete

Das Dekret Nr. 1050 vom 1. Juni 1972 für die allgemeinbildenden chilenisch-deutschen Schulen enthält folgende Regelungen:

- a) Die Festsetzung der Jahresstunden für die einzelnen Klassenstufen, wobei das Fach Deutsch von der 1. Klasse an mit ca. 5 Wochenstunden berücksichtigt ist. Dies wurde unter Beibehaltung der für alle Schulen staatlich festgesetzten Gesamtstundenanzahlen erreicht, die in etwa den Verhältnissen in der Bundesrepublik entsprechen. In den Klassen 1—8 bedient man sich dabei der staatlichen Bestimmung, daß hier der Unterricht in einzelnen Fächern bis zu 15% gekürzt werden kann. Weiterhin wurde die Unterrichtsdauer von 32 auf 36 Wochen im Jahr erhöht. In den Klassen 9—12 konnte sogar eine Verlängerung der Unterrichtszeit von 30 auf 36 Wochen genutzt werden, jedoch nicht die Kürzungsklausel für einzelne Fächer. — Somit ist Deutsch als grundständiges Fach an den von der Bundesrepublik besonders geförderten Schulen legal eingeführt und die Überforderung der Schüler durch eine überhöhte Wochenstundenzahl, wie sie bisher durch den zusätzlichen Deutschunterricht gegeben war, beseitigt.

b) Die Zahl der Spanischstunden ist in den einzelnen Klassen erhöht worden, damit die Muttersprache nicht weniger Wochenstunden als die Fremdsprache aufzuweisen hat. Damit ist die bessere Erlernung der Landessprache gesichert.

c) Das Dekret besagt ferner: „Unbeschadet der Erfüllung der für das nationale Unterrichtswesen geltenden Ziele und Zwecke können die in diesem Dekret erwähnten Schulen alle pädagogischen Situationen nutzen, die zu einer besseren Erlernung und Festigung der Fremdsprachen führen.“

In einer Stellungnahme der *Comisión de Currículum* zu dieser Formulierung hieß es ausdrücklich, daß nach den staatlichen Bestimmungen nur Spanisch und chilenische Geographie und Geschichte in spanischer Sprache zu lehren seien. Bezüglich der Anwendung von Fremdsprachen als Unterrichtssprachen herrsche wie sonst Methodenfreiheit, z. B. bezüglich der Methoden der Evaluierung; das ist eine Aussage, die über den engeren Problempunkt hinaus von grundsätzlicher Wichtigkeit für die chilenisch-deutschen Schulen ist.

Die Genehmigung von Sonderbestimmungen für den Eintritt und Verbleib in der Schule wurde nicht mehr verfolgt, als die Veröffentlichung befriedigender allgemeiner Versetzungsbestimmungen abzusehen war.

Das Dekret Nr. 1184 vom 27. Juni 1972 für die Wirtschaftsoberschule Santiago schließt in der Konzeption an einen Entwurf der UNESCO für die zweisprachige Sekretariatsausbildung in Spanisch-Englisch an. Es ermöglicht 4 Wochenstunden im Fach Deutsch; der Anteil der zweisprachigen Sekretariatsausbildung beträgt ca. 30% der Gesamtunterrichtszeit. Eine sinnvolle Reduzierung der bisher überhöhten Wochenstundenzahl wird durch die Vermehrung der Unterrichtswochen von 30 auf 36 im Jahr ermöglicht.

Zunächst sind jedoch noch einige Bestimmungen der Dekrete zu erfüllen, ehe sie voll angewendet werden können, nämlich:

a) Für das Fach Deutsch sind für beide Schultypen Lehrpläne zu entwerfen und 1972 zur Genehmigung vorzulegen,

b) für Spanisch und andere Fächer, in denen abweichende Unterrichtsstundenzahlen im Lehrplan der Schule auftreten, müssen noch in diesem Jahre Ergänzungen und Modifikationen von Fall zu Fall eingereicht werden.

Damit ist die Gelegenheit gegeben, Lehrpläne, die weitgehend der besonderen Situation des differenzierten Deutschunterrichts entsprechen, zu entwickeln und staatlich anerkennen zu lassen. In diesem Prozeß wird den von der Arbeitsgruppe „Sprachdiplom“ Chile geleisteten (und noch zu leistenden) Arbeiten und anderen hier entwickelten Konzepten große Bedeutung zukommen. Die diesjährige Jahreshauptversammlung des Vereins deutscher Lehrer in Chile im Oktober hat als eine ihrer Hauptaufgaben die Lösung der mit den Dekreten zusammenhängenden Fragen.

Versucht man eine zusammenfassende Wertung der in den Dekreten ausgedrückten bisherigen Ergebnisse, so kann gesagt werden, daß die wichtigsten angestrebten Ziele erreicht werden konnten: die staatliche Anerkennung der Existenz chilenisch-deutscher Schulen, die Eingliederung in das nationale Bildungswesen, eine klare Zielsetzung durch ihre Charakterisierung als bilinguale Schulen, und, was ganz entscheidend ist, die Absicherung des Faches Deutsch als Unterrichts- und Versetzungsfach von der 1. Klasse der Grundschule an.

4.0. Perspektiven

Über die weitere Entwicklung können keine genauen und sicheren Aussagen gemacht werden. Grundsätzlich ist auch hier zu sagen, daß das, was heute noch gültig ist, schon morgen wieder in Frage gestellt sein kann. Ohne Schwierigkeiten wird die Zukunft der deutschen Schulen in Chile gewiß nicht sein.

Im Hinblick auf Vorstellungen über „Demokratisierung im Schulwesen“, die nicht nur von der Regierung entwickelt werden, müßten neue Verhandlungen mit dieser und mit anderen Stellen geführt werden, damit der besondere Charakter der chilenisch-deutschen zweisprachigen Schulen berücksichtigt wird. Die bisherigen Ergebnisse beweisen aber, daß es bei beiderseitigem gutem Willen und auf der Grundlage vernünftiger und besonnener Argumentation zu einer für die Verhandlungspartner zufriedenstellenden Übereinkunft kommen kann.

Die Gespräche setzen aber die Eskalation des Umwandlungsprozesses an den Schulen voraus. Infolge des ausgeprägten Lokalbewußtseins mancher Schulträger (vgl. hierzu DdLiA, Heft 9, 1971, S. 221 ff.) kommen der Sondereinstieg und die soziale Umschichtung nur langsam voran; Umstrukturierungen, die mit einem Rückgang von Schülerzahlen und Klassen im Sinne eines Gesundschumpfungsprozesses verbunden sind, stoßen teilweise auf hartnäckigen Widerstand. Tradiertes Denken ist noch vielfach stärker als der Zwang der Zeitläufigkeit, bis es für vernünftige Lösungen zu spät sein kann. Staatlicherseits ist man an einer engeren Kooperation im Bereich pädagogischer Fragen, die von deutscher Seite mehrfach angeboten worden ist, im Augenblick nur mit Vorbehalten interessiert.

Die Umstrukturierungen und die Umstellung auf das Fach Deutsch als Fremdsprache, gerade angelaufen, werden sich erst in einigen Jahren positiv auswirken können. Vorläufig bleibt zumindest der Sprachunterricht problematisch, da die bisher vorhandenen Lehrmittel für Deutsch als Fremdsprache noch keinen geschlossenen Lehrgang anbieten und die Didaktik-Methodik des Faches vorläufig fehlt, dasselbe gilt für die Lehrpläne. Die Ansätze von entsprechenden Bemühungen seitens der Zentralstelle und der in Chile tätigen Arbeitsgruppen werden sicher auf lange Sicht den Deutschunterricht auf eine effektivere Basis stellen, aber man möge sich nicht darüber täuschen, daß hier die Entwicklung am langsamsten voranschreitet und die Erfolge sich nicht schon im nächsten Jahr einstellen können. Hierzu muß noch einmal gesagt werden, daß die durch die Bundesrepublik vermittelten Lehrer noch genauso unvorbereitet ihren Dienst an den Schulen im Lande antreten wie eh und je, im Falle der Ortskräfte trifft das für den Bereich Deutsch als Fremdsprache ebenfalls zu. Wenn man hier nicht der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die notwendigen Stellen für Fachleute genehmigt, die sich grundsätzlich mit der Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte für das Fach Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Schulen im Ausland beschäftigen, wird sich die negative Bilanz in Zukunft kaum ändern.

Bedenklich stimmt auch die starke Abwanderung von Deutschsprachigen gerade der jüngeren Jahrgänge in den letzten zwei Jahren, den potentiellen Eltern von morgen, die das Land wegen der wirtschaftlichen Krise und aus anderen Gründen verlassen, so daß die Zahl der deutschsprachigen Schüler an den chilenisch-deutschen Schulen sehr schnell unter 10% absinken wird.

Zum anderen wird durch die Übersiedlung von Ortskräften, die für deutschsprachigen Unterricht ausgebildet sind, in die Bundesrepublik, wo sie mit Leichtigkeit infolge des Lehrermangels eine Anstellung durch die Länderregierungen finden, die Versorgung der Schulen mit ausgebildeten deutschsprachigen Ortskräften immer schwieriger. Dabei bleibt abzuwarten, ob sich das Intensivstudium am Wilhelm-von-Humboldt-Institut zufriedenstellend weiterentwickelt, durch eine neue Ordnung für die Bewertung und Versetzung im 1.—8. Schuljahr, gerade erst erschienen, ist nämlich die Zielsetzung der Lehrerausbildung an diesem Institut teilweise wieder in Frage gestellt; die jetzt hier ausgebildeten *Profesores de Estado* dürfen nicht in den Klassen 1—6 unterrichten. Das beweist, daß man vor Überraschungen nicht sicher ist; darunter leiden alle Planungen.

Betrachtet man schließlich die wirtschaftlichen Schwierigkeiten, denen sich die Schulen infolge der ökonomischen Entwicklung im Lande zur Zeit gegenübergestellt sehen, so bleibt kein Platz für großen Optimismus. Wahrscheinlich wird man in Zukunft die Schulen noch stärker reduzieren müssen; jedenfalls sollte man sich auf eventuell notwendige weitere Veränderungen schon heute einstellen.

Zwischen Schulreform und Kulturpolitik

Von Dr. Manfred Scholz, Santa Cruz de Tenerife

Eine Reform der deutschen Auslandsschulen in Spanien scheint sich anzubahnen. Die bisher unbefriedigende Struktur der Schule hat dank dem spanischen Dekret von 1969 eine hoffnungsvolle Änderung erfahren. Die drei zum Abitur führenden Schulen in Madrid, Barcelona und Bilbao haben von dem spanischen Angebot Gebrauch gemacht, eine für deutsche und spanische Schüler gemeinsame deutsche Oberschule einzurichten (bisher waren deutsche und spanische Schüler getrennt), nach deren Abschluß das Studium an jeder deutschen und spanischen Universität und auch an anderen Universitäten möglich ist, zu denen das spanische bzw. das deutsche Reifezeugnis die Berechtigung gibt. „In Elternversammlungen und durch Umfrage bei den von der neuen Schulreform unmittelbar betroffenen Schülereltern zeigte es sich, daß eine überwältigende Mehrheit der Eltern für die gemeinsame Oberschule ist. Mit der Schulreform bleibt für die genannten Schulen vom Kindergarten bis zum Oberschulabschluß die organisatorische Einheit erhalten, die von vielen Eltern seit langem gewünscht wird“ (Rundschreiben der Deutschen Schule in Madrid an die Elternschaft).

Die drei genannten Schulen haben nun eine echte Zielsetzung: Bilingualer Abschluß, echte Begegnung zwischen deutschen und spanischen Schülern im gemeinsamen Unterricht und Förderung des Verständnisses für beide Kulturen. Wie aber ist es um die restlichen deutschen Schulen in Spanien bestellt? Ein Teil wird weiterarbeiten wie bisher mit dem Ziel der deutschen Schlußprüfung, die etwa der mittleren Reife entspricht, für deutsche und spanische Schüler. Da die spanischen Schüler jedoch mit dieser Abschlußprüfung im eigenen Land nichts anfangen können, wird man es ihnen auch weiterhin ermöglichen müssen, die spanischen Abschlußprüfungen abzulegen, das Doppelprogramm — Erfüllung des deutschen und spanischen Lehrplans — beibehalten mit der damit verbundenen erhöhten

Belastung der Schüler. Vielleicht wird man auch einige kleine „unrentable“ Schulen schließen, um der Forderung nach Konzentration auf die wichtigsten Bevölkerungszentren nachzukommen und die Mittel dadurch wirksamer einzusetzen.

Fernab auf den Kanarischen Inseln ist der Deutschen Schule in Santa Cruz de Tenerife ein für Spanien aus dem Rahmen fallendes „Angebot“ der Umstrukturierung gemacht worden. Die Schule, die bisher bis zur Schlußprüfung (10. Klasse) führte, wobei die Last des Doppelprogramms zu tragen war, soll bis zum Abitur ausgebaut werden, wobei gleichzeitig der Kindergarten aufgelöst werden und die Grundschule für spanische Schüler wegfallen soll.

Dieses Modell gehört nach den Vorstellungen der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen zu den wünschenswerten neuen Modellstrukturen. Es stützt seine Einführung darauf, daß die Auswahl nach Begabung bei Kindern von vier Jahren (Eintritt in den Kindergarten) unmöglich sei, daß somit notwendigerweise im allgemeinen etwa 50% ungeeignete Kinder aufgenommen würden, die überfordert seien und als Folge davon ausfielen oder abgehen müßten. Das soll nunmehr vermieden werden. Die spanischen Schüler sollen deshalb erst im 5. Schuljahr in die deutsche Schule aufgenommen werden, nachdem sie vor Eintritt in die Schule ein Jahr lang einen Deutschkurs von 4 Wochenstunden absolviert haben. Da in der spanischen Schule vor- und nachmittags unterrichtet wird und nur Mittwoch- und Sonnabendnachmittag frei sind, müßte der Deutschunterricht dieses Intensivkurses auf diese beiden Tage gelegt werden! Je nach Unterrichtserfolg, Arbeitshaltung und Prüfungsergebnis sei dann eine bessere Auswahlmöglichkeit gegeben, und nur geeignete spanische Schüler kämen auf die deutsche Schule.

Von diesem neuen Konzept versuchte die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Schule und den Schulvorstand zu überzeugen, nicht aber die spanischen Eltern, die in erster Linie von der Umstrukturierung betroffen sind. Diese wenig dankbare Aufgabe blieb dem Schulvorstand vorbehalten, nachdem in der spanischen Elternschaft erhebliche Unruhe hinsichtlich der bevorstehenden Veränderungen ausgelöst war. Außer einigen deutschen Lehrern, die seit 1—2 Jahren an der deutschen Schule unterrichten, ist niemand recht glücklich über den neuen Plan, der auf der einen Seite mit Hilfe des spanischen Dekrets die Möglichkeit bietet, ein bilinguales Abitur für Deutsche und Spanier abzulegen, andererseits den Kindergarten — seit Jahrzehnten Bestandteil deutscher Schulen im Ausland — eliminiert und die spanischen Schüler von der Grundschule fernhält.

Es soll hier nicht von der Notwendigkeit pädagogischer Reformen an den deutschen Auslandsschulen gesprochen werden — wer die Praxis kennt, weiß, daß sie nötig sind — und von den ständigen Versuchen der Schulen, die günstigste Lösung unter den gegebenen Verhältnissen zu erreichen. Welche pädagogisch-didaktisch-methodischen Verbesserungen sich an der Schule unter den Aspekten eines gemeinsamen Abiturs für deutsche und spanische Schüler durchführen lassen, ist Sache der Fachleute. Sie wirksam zu machen, gehört zu ihren Aufgaben. Die Wissenschaft liefert in Form von Tests, verbesserten Unterrichtsmitteln und -methoden (Deutsch als Fremdsprache) die Voraussetzungen für die Durchführung pädagogischer Reformen.

Aber die Umstrukturierung einer Schule ist nicht nur eine pädagogisch-organisatorische Maßnahme, sondern sie wird zum Politikum, wenn sie Gruppen, die

bisher wirksam die Schule mitgetragen und aufgebaut haben, aus der Grundschule einfach ausschließt. Wo ist da das wechselseitige Verständnis, das eine erfolgreiche äußere Politik in unserer Zeit verlangt? Wenn Außenpolitik so gut sein soll wie das ihr zugrundeliegende Verständnis anderer Länder und so erfolgreich wie das aus ihr resultierende Verständnis des eigenen Landes durch die anderen (Dahrendorf) und in der internationalen Zusammenarbeit gesellschaftlicher Gruppen der Schwerpunkt auswärtiger Kulturpolitik gesehen wird, dann darf die Umstrukturierung einer Schule nicht nur unter pädagogisch-organisatorischen Gesichtspunkten gesehen werden, sondern auch und entscheidend unter kulturpolitischen. Es bedarf keiner Frage, daß die geplante Umstrukturierung mit der kulturpolitischen Zielsetzung nicht in Einklang gebracht werden kann, weil die Kontakte zwischen Personen und Gruppen aus allen Lebensbereichen, die ihre Kinder bisher vom Kindergarten bis zur Abschlußklasse auf die deutsche Schule schickten, nunmehr durch Auflösung des Kindergartens und Einstellung der Grundschule für Spanier erheblich gestört werden und die spanischen Eltern sich durch diese Maßnahme diskriminiert fühlen. Und das in einer Zeit, wo die Unterstützung aller Entwicklungen, die der Freiheit der Menschen und dem Frieden zwischen den Völkern dienen sollen, zum Gebot der auswärtigen Kulturpolitik erhoben worden ist! Weder finanzielle noch räumliche Engpässe noch pädagogisch-organisatorische Reformen rechtfertigen diese Maßnahmen, denn spanische Lehrer sollen möglichst nicht entlassen werden (ihr Gehalt ist sowieso eine beschämende Kleinigkeit im Vergleich zu dem, was deutsche Auslandslehrer erhalten). Das Raumproblem, speziell dieser Schule, muß so oder so gelöst werden, und pädagogische und organisatorische Reformen sind nötig, wenn die einmalige Gelegenheit zu einem bilingualen Abitur wahrgenommen werden soll. Die Frage ist nur, ob die pädagogisch-organisatorische Reform die Wirksamkeit auswärtiger Kulturpolitik in Frage stellen darf, vor allem dann, wenn das Neue auf dem bewährten Alten ohne weiteres aufgebaut werden kann. Es geht auch nicht an, Erfahrungen, die in der Türkei und in Griechenland mit der Aufnahme türkischer und griechischer zehnjähriger Schüler nach einem einjährigen Vorbereitungskurs gemacht wurden, ohne weiteres auf ein anderes Land zu übertragen, in dem andere Voraussetzungen herrschen. Für griechische und türkische Kinder ist es obligatorisch, eine landeseigene Grundschule zu durchlaufen. Die Notwendigkeit für einen türkischen oder griechischen Schüler, eine ausländische Schule zu besuchen, dürfte zweifellos größer als für einen Spanier sein, in dessen Staat das Schulsystem grundlegend reformiert wurde und dessen Bürger eine Weltsprache als Muttersprache sprechen. Es ist m. E. nicht zu verantworten, wenn die Kinder einer liberalen Mittelschicht, die zur Zusammenarbeit bereit und aufgeschlossen ist, von der deutschen Grundschule ausgesperrt werden. Das wird mit Recht als Diskriminierung empfunden, auch wenn die Zentralstelle und die Schule sich darum bemühen, die getroffenen Maßnahmen als pädagogischen Fortschritt darzustellen. Hierkennt man die Mentalität des Spaniers. Zu Recht beklagen sich die spanischen Eltern darüber, daß sie kurzfristig vor vollendete Tatsachen gestellt wurden, ohne daß sie Zeit und Gelegenheit hatten, die Pläne mit den zuständigen Stellen zu diskutieren. Mehr Demokratie auch für spanische Eltern wäre angebracht, vor allem dann, wenn sie dadurch, daß sie ihre Kinder auf die deutsche Schule schicken, dieser deutschen Schule erst ihre Existenzberechtigung geben. Oder soll das deutsche Schulwesen in Spanien

diesmal an den türkisch/griechischen Erfahrungen genesen? Welche Art von gegenseitigem Verstehen und Verständnis ist es, wenn so einschneidende Maßnahmen verfügt werden, ohne daß der Beauftragte der Zentralstelle mit den betroffenen spanischen Eltern diskutiert? Hier wird Porzellan zerschlagen, das nur schwer wieder gekittet werden kann. Oder glaubt man, daß im fernen Tenerife ein paar verlorene spanische Seelen nicht zählen? Anstatt die Gelegenheit, die das spanische Kultusministerium bietet, zu ergreifen, weil damit tatsächlich ein Fortschritt erzielt wird, wird der Erfolg im selben Augenblick mit der Eliminierung der spanischen Schüler von der deutschen Grundschule in Frage gestellt, ja ins Gegenteil verkehrt. Das aber dürfte wohl kaum der Sinn deutscher Schul- und Kulturpolitik im Ausland sein.

Deutsch als Fremdsprache (I) *)

Auffassungen — Aufgaben — Maßnahmen

Von H u b e r t K l e m p, Köln

Vorbemerkung

Eine der Fragen, die die Lehrkräfte von der ersten Lateinamerika-Tagung in Santiago im Jahre 1963 an beschäftigt, ist die Frage nach dem Deutschunterricht. Ganz einfach gesprochen: nach einem besseren Ergebnis des Deutschunterrichts für nichtdeutschsprachige Schüler. Die Lehrer haben in ihrer überwiegenden Mehrheit empfunden, daß unbeschadet der Fülle und Dringlichkeit anderer Probleme hier der Nerv der deutschen Schule getroffen ist. Eine deutsche Schule, die es trotz großen Aufwandes an menschlicher Leistung, Zeit und Geld nicht schafft, fremdsprachige Schüler durchschnittlicher Begabung über 12 oder gar 13 Jahre so zu fördern, daß sie am Ende der Schulzeit ein normales Umgangsdeutsch richtig sprechen können, ist so etwas wie ein Widerspruch in sich selbst. Diese mangelnde Leistung wurde und wird zum Teil noch heute durch die folgenden Tatsachen verdeckt:

Unter den Abgängen der Schulen befinden sich relativ viele Schüler, die von Hause aus Deutsch sprechen.

Eine größere Anzahl von Schülern nichtdeutscher Muttersprache mußte vorzeitig die Schule verlassen.

Bei einer Reihe von Eltern spielt die Frage nach der Leistung ihrer Kinder im Deutschen eine untergeordnete Rolle, wenn diese nur den Abschluß in einer gut renommierten Schule erreichen und sich ihnen somit der Zugang zur nationalen Universität öffnet.

Unter vielen Verantwortlichen an den Schulen und in der Bundesrepublik mehrten sich die kritischen Stimmen. Die Unruhe verstärkte sich zur bohrenden Frage, wie diesem Problem beizukommen sei. Die Antwort ist im Grunde genommen einfach: für Schüler, die bei Schuleintritt die deutsche Sprache nicht verstehen und nicht sprechen können, muß Deutsch als Fremdsprache unterrichtet

*) Referat gehalten auf der IV. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas vom 27. bis 30. März 1972 in Buenos Aires (vgl. DdLiA Heft 7—8/1972, S. 169 ff.).

werden. Daß dieser elementare Befund in seiner Verwirklichung komplex und kompliziert ist, versucht der nun folgende Bericht darzulegen.

I. Auffassungen

Für die Gründer der Auslandsschulen, nämlich deutsche Auswanderer bzw. Deutsche, die sich vorübergehend im Ausland aufhielten, war es nur natürlich, daß der Deutschunterricht als Muttersprachenunterricht erteilt wurde. Diese Konzeption des muttersprachlichen Deutschunterrichts wurde auch in den letzten Jahrzehnten nicht aufgegeben, obwohl in immer stärkerem Anteil Schüler nicht-deutscher Muttersprache die deutschen Schulen im Ausland besuchten. Die Anwendung einer nur für deutschsprachige Schüler richtigen Unterrichtskonzeption hatte zur Folge, daß der fremdsprachige Schüler in didaktisch unsachgemäßer Weise unterrichtet wurde. Der überraschend schlechte Leistungsstand fremdsprachiger Schüler im Fach Deutsch an den meisten Auslandsschulen ist allerdings nicht nur von hier zu erklären, sondern muß auch vom Kontext bildungspolitischer Entwicklungen in den einzelnen Ländern begriffen werden, wie sie sich z. B. unter den Stichworten „Nationalisierung des Schulwesens“ und „Entstehen einer Nationalkultur“ beschreiben ließen. Die schlechten Leistungen der letzten Jahre sollten nun keineswegs zu dem Trugschluß verleiten, daß die pädagogisch-didaktische Kraft der Schulen gar zu schwach geworden sei.

2 Es ist nämlich zu bedenken, daß der Beitrag der Linguistik für die Entwicklung einer zeitgemäßen Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache ja erst seit kurzer Zeit erbracht wird; überhaupt haben die entsprechenden Fachwissenschaften in Deutschland erst in den letzten Jahren den Anschluß an den internationalen Stand gefunden.

Die Umstellung auf das Fach Deutsch als Fremdsprache in unseren Schulen vollzieht sich infolgedessen sehr schleppend. Das liegt ferner an dem Mangel an speziell für die deutschen Auslandsschulen entwickelten Plänen und Unterrichtsmitteln. Es zeigt sich aber auch, daß einer schnellen Umstellung einige Auffassungen entgegenstehen, die hier angesprochen werden sollen.

1. Es hat den Anschein, als würde noch nicht von allen Verantwortlichen — und das sind Schulpstände, Schulleiter und Lehrer — die Dringlichkeit, ja die unabweisbare Notwendigkeit, das Fach Deutsch als Fremdsprache in unseren Schulen zu verwirklichen, genügend ernst genommen. Dieser Schein mag trügen, vielleicht drückt sich in diesem Zögern auch nur der Mangel an Mut, didaktisches Neuland zu betreten, aus. Dieser Mut muß aber aufgebracht werden; und dies sollte gar nicht schwerfallen, da die Analyse der gegenwärtigen Lage der Schulen, insbesondere aber die der Unterrichtsergebnisse im Fach Deutsch genügend Anlaß zur Sorge gibt.

2. Einzelne Befürchtungen, die in den Diskussionen immer wieder herausgestellt werden, überzeugen nicht von der Sache her, sondern sie drücken wohl mehr einen unzureichenden Informationsstand aus.

Das bisherige Vorstellungsbild des Deutschunterrichts ist entscheidend geprägt durch die überkommene Verquickung von Sprachunterricht und Literaturunterricht, von einem ästhetisch-normativen Kulturbegriff, demzufolge die Literatur im

Deutschunterricht die Hauptrolle zu spielen hat. Ein didaktisch eigenständiges Konzept des Faches Deutsch als Fremdsprache muß sich von diesem überkommenen Konzept lösen. Diese mehr erahnte als rational erfaßte Veränderung führt zu der Befürchtung, daß die inhaltlichen Umstellungen einen Verlust an Repräsentation deutscher Kultur in der Schule zur Folge hätten. Dieser Einwand ist richtig, wenn man bei dem alten Konzept verbleibt; er stimmt nicht, wenn man sich zu einem weitergefaßten Kulturbegriff entschließt, der den Gegensatz zwischen Kultur und Zivilisation aufhebt und somit die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme eines Landes zum Inhalt hat und der auch die Beschreibung der Gewohnheiten und Verhaltensformen des alltäglichen Lebens einschließt. Deutschland wird dann auf eine ganz andere und umfassendere Weise im Unterricht präsent werden.

3. Die stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf Erwerb der Sprachfertigkeiten (Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben) läßt die Befürchtung aufkommen, daß der Lehrer zuviel mit Einübungsverfahren beschäftigt sei und nicht mehr genügend Möglichkeiten habe, einen seinem eigenen intellektuellen Anspruchsniveau entsprechenden darstellenden Unterricht zu halten. Dieses Argument kann heute, da ganz allgemein die Rolle des Lehrers im Unterricht anders verstanden wird, nämlich daß er dem Schüler helfen soll, Inhalte, Fertigkeiten und das Lernen selbst zu lernen, nicht ernst genommen werden. Und es wird immer genügend Fragen geben, die den Lehrer herausfordern; eins allerdings stimmt sicher: Eine Fremdsprachenklasse ist kein germanistisches Proseminar.

4. Bei der Diskussion über die Einführung des Faches Deutsch als Fremdsprache ist vielerorts bereits deutlich geworden, daß man ohne eine Differenzierung der Schüler nach Ausgangssprachen nicht auskommt, d. h. in unserer Situation praktisch, daß vor allem in der Anfangsstufe deutschsprachige und nichtdeutschsprachige Schüler getrennt werden müssen. Diese didaktische Differenzierung wird heute noch weitgehend mißverstanden als eine soziologisch anzusehende diskriminierende Trennung zwischen Deutschen und Nichtdeutschen, zwischen Blondes und Schwarzen. Dieses Mißverständnis, das zweifellos geeignet ist, Mißstimmungen in die Schulgemeinden zu tragen, wird erst dann seine Wirkung verlieren, wenn Schülern und Eltern deutlich wird, daß es im Deutschunterricht an einer deutschen Schule nun tatsächlich um zwei grundverschiedene Konzepte geht, nämlich um muttersprachlichen und um fremdsprachlichen Deutschunterricht, und dies zum Nutzen der Schüler. Daß die didaktische Differenzierung nicht zu einer sozialdiskriminierenden Trennung wird, kann außerdem durch mancherlei Maßnahmen vermieden werden, vor allem dadurch, daß in anderen Fächern die Zusammensetzung der Klassengruppen unter anderen Kriterien vorgenommen wird.

5. Der Mangel an Leistung im Deutschunterricht heute wird gelegentlich in einem die Vergangenheit verklärenden Licht auf zum Teil merkwürdige Gründe zurückgeführt: Die Schüler wollen nicht mehr soviel lernen; die Lehrer sind nicht genügend deutsch-tumsbewußt; die Disziplin an der Schule hat nachgelassen. Ich hoffe nur, daß niemand, auch diejenigen nicht, die solche Aussagen treffen, diese ernst nehmen, denn der Vergleich mit der Leistung der Schule früher und heute ist nur dann gerechtfertigt, wenn die Voraussetzungen, unter denen Schule damals statt-

gefunden hat und heute stattfindet, deutlich erkannt werden. Diese Voraussetzungen haben sich ja erheblich geändert.

Früher war die Schülerschaft überwiegend deutschsprachig; die Stellung der deutschen Sprache hatte aufgrund der geistigen Ausgerichtetheit nach Europa genügend Motivationskraft. Diese wurde durch die Tatsache verstärkt, daß das Beherrschen einer weltweit anerkannten Sprache — und das war die deutsche Sprache — zur Begründung einer sozialen Eliteposition erheblich beitrug. Der junge Lateinamerikaner von heute, auch der, der von Hause aus Deutsch spricht, identifiziert sich mit seinem Land und ist sich über die Rolle des Deutschen in ihrer Bedeutung für sein Leben sehr unsicher, und diese Unsicherheit wiederum hat Unbehagen und Motivationsverlust zur Folge.

Die staatlichen Lehrplananforderungen haben im Laufe der Jahrzehnte immer stärkere nationale Züge bekommen. Ein allseitig anerkanntes Konzept einer zweisprachigen Schule wurde nicht entwickelt, somit gerieten die Schulen in eine didaktische Unsicherheitszone, in der das Fach Deutsch eine Randexistenz führte.

Der Schluß, der aus dem Vergleich zwischen der Schule damals und heute häufig gezogen wird: wieder mehr Unterricht in deutscher Sprache.

Dieser Schluß ist sicher nicht realisierbar; er ist für fremdsprachige Schüler nicht einmal wünschenswert, denn der zu breit angelegte Unterricht in deutscher Sprache konfrontierte die Kinder zu früh mit einzelnen Fachsprachen, ohne daß ein gewisser Grad in der Beherrschung der Umgangssprache erreicht war, und behinderte eher das Erlernen der deutschen Sprache, als daß er es förderte.

Diese kurz beschriebenen Auffassungen gegenüber dem Fach Deutsch als Fremdsprache sind noch latent vorhanden und tauchen in dieser oder in einer modifizierten Form in der Diskussion auf. Sie gehen auch quer durch alle am Schulleben beteiligten Gruppen, so daß keine soziologische Zuordnung dieser Auffassungen zu bestimmten Personengruppen vorgenommen werden kann.

Bleibt nur zu hoffen, daß im Verlauf des Umstellungsprozesses diese Vorurteile abgebaut werden können, damit das sachlich Notwendige und das zeitlich Dringliche ohne große Behinderung getan werden können.

II. Aufgaben

Das zweite Stichwort im Untertitel dieses Referats lautet: Aufgaben. Bei diesen Aufgaben geht es um die Teilschritte eines dialektisch wie dialogisch angelegten Prozesses, der zum Ziel hat, die Formel „Deutsch als Fremdsprache an Auslandsschulen“, die bisher kaum mehr als eine Leer- und vielleicht noch eine didaktische Bekenntnisformel war, mit Inhalt zu füllen.

Derartige Aufgaben können heute nicht mehr isoliert geleistet werden, sondern nur im dialogischen Zusammenwirken mehrerer kompetenter Kräftegruppierungen. Für unseren Fall „Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Auslandsschulen“ sind es:

die Wissenschaft:

Zu den unerläßlichen Voraussetzungen eines qualifizierten fremdsprachlichen Deutschunterrichts gehört die intensive Verarbeitung der Forschungsergebnisse und

Erkenntnisse der Sprachwissenschaft, Lernpsychologie und Fachdidaktik, immer wissend, daß in Teilbereichen die Grundlagenforschung noch nicht abgeschlossen und der Gesamtzusammenhang aller an diesem spezifischen Unterrichtsprozeß beteiligten erziehungswirksamen Faktoren noch nicht genügend geklärt ist.

die Mittlerorganisationen:

Unter diesem Namen faßt man alle die Institutionen zusammen, die in irgendeiner Form an der Verwirklichung der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik beteiligt sind: Goethe-Institut, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Inter Nationes, Institut für Auslandsbeziehungen; hierzu gehören auch der Deutsche Volkshochschulverband und die Fachverbände. In diesen Institutionen haben sich viele Erfahrungen mit Deutsch als Fremdsprache angesammelt, die kritisch reflektiert werden müssen.

die Kommunikationsmedien und Verlage:

In den großen öffentlichen Kommunikationsmedien und in den Verlagen haben wir eine starke Konzentration schöpferischen wie organisatorischen Potentials, das nicht ungenutzt bleiben darf für die Entwicklung eines außen- und kulturpolitisch so wichtigen Fachgebietes, wie es die Vermittlung der deutschen Sprache an Ausländer nun einmal ist.

die Auslandsschulen:

In den Auslandsschulen selbst vollzieht sich die Umsetzung aller theoretisch entwickelten Grundsätze, Inhalte und Arbeitshilfen in die Praxis des Deutschunterrichts mit und für fremdsprachige Schüler. Die dort gewonnenen Erfahrungen, die entstehenden Fragen und Wünsche, die Kritik an Konzepten und Mitteln sind wesentlicher Bestandteil des Dialogs über das Fach Deutsch als Fremdsprache.

die Administration:

Auslandsschulen als eine spezifische Ausprägung von Bildungsorganisation werden wie jede andere Schule durch Administrationen geformt und gefördert. Die Förderung von deutscher Seite geschieht im Zusammenwirken von Auswärtigem Amt, Ausschuß für das Auslandsschulwesen und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. Wieviel oder wie wenig Gewicht dem Fach Deutsch als Fremdsprache mit allen Konsequenzen von der Administration beigemessen wird, hat erhebliche Folgen für die Förderungsformen und den Förderungsaufwand.

Dieser Theorie-Praxis-Dialog von verschiedenen Partnern und unter verschiedenen Perspektiven ist in sich dialektisch, weil jede Anregung, jede kritische Anmerkung, jede Auswertung praktischer Erprobung, jedes Forschungsergebnis, jede Neuentwicklung von Plänen, jedes neue Arbeitsmittel, jedes Teilkonzept den Gesamtprozeß verändert und weitertreibt. Aus der dialektischen Natur dieses Prozesses ergibt sich auch, daß man mit neuen Lehrplänen und den dazugehörigen Arbeitsmitteln immer nur relative Abschlüsse erreicht. Dieser Tagungsteil hier in Buenos Aires hat nun das ausdrückliche Ziel, die deutschen Schulen in Lateinamerika in ihrer Breite in diesen Entwicklungsprozeß einzubeziehen, nachdem

dies bislang nur partiell der Fall war. Ein sehr beeindruckendes Beispiel hierfür gibt die bisherige Tätigkeit der Arbeitsgruppe in Chile, die im Dreiecksverhältnis mit Wissenschaft und fördernder Administration bei der Behandlung von „Sprachdiplomfragen“ brauchbare Ergebnisse in Form der weiter differenzierten Lernzielbeschreibungen, der Analyse von Unterrichtsabläufen und der Entwicklung eines Lehrplans für die Sekundarstufe sowie der Prüfungsanforderungen zum „Deutschen Sprachdiplom der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder“ eingebracht hat¹⁾).

Wer in diesen Lern-, Entwicklungs- und Umstellungsprozeß eintritt, muß sich im klaren sein, daß die Einführung des Faches Deutsch als Fremdsprache mehr als nur eine didaktisch zu sehende Lehrplanveränderung ist.

Dies wurde schon deutlich, als über die Auffassungen, die dieser Einführung hemmend im Wege stehen, berichtet wurde. Es geht hier um einen didaktischen Einbruch, der innerhalb eines Gesamtprogramms zur Reform der Auslandsschule von gleicher Wertigkeit ist wie die Reformvorstellungen in anderen Bereichen, die auch auf dieser Tagung angesprochen werden²⁾.

(Wird fortgesetzt)

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Das Auswärtige Amt hat die Gründung von mehreren Arbeitsgruppen für die Herstellung von deutschlandkundlichen Materialien angeregt. Zu der Arbeitsgruppe Schulen gehören neben der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die in dieser Gruppe die Federführung innehat, das Goethe-Institut München, die Bundeszentrale für politische Bildung Bonn, das Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart, Inter Naciones Bonn-Bad Godesberg, Institut für Film und Bild München. An den Sitzungen der Arbeitsgruppen nehmen regelmäßig Vertreter des Auswärtigen Amtes und des Bundespresseamtes teil.

2. Für Deutschlehrer an Sonntags- und Abend Schulen in Kanada und Nordamerika fand in der Zeit vom 21. 8. bis 2. 9. 1972 in der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach ein Fortbildungsseminar statt.

Programm:

Empfang durch den Oberbergischen Kreis und die Stadt Gummersbach

B. Becker: Die heutigen Formen deutscher Schularbeit im Ausland

W. Schmidt: Einführung in die Konzeption des audio-visuellen Lehrwerks „VORWARTS“ (Nuffield)

¹⁾ Vgl. hierzu auch die Entwicklung von Arbeitshilfen in Buenos Aires und Santa Cruz/Bolivien und W. Unger, „Ein türkisches Lehrbuch für ein deutsches Gymnasium“. — Auslandslehrer als Lehrbuchautoren mit Hinweisen auf Entwicklung von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache in Afghanistan, in der Türkei und im frankophonen Afrika in DdLiA, Heft 12/1971.

²⁾ So z.B.: Die Anwendung der neuen Leitlinien der auswärtigen Kulturpolitik und Strukturfragen der deutschen Schulen in Lateinamerika.

H. Schuh: Sprache contra Schreibe
H. Klemp: Einführung in Fragen der Deutschlandkunde
H. Schuh: Die Grammatik ist tot; es lebe die Grammatik
K. H. Meyer: Planung eines Unterrichtsvormittags

Hospitationen in der Versuchsgrundschule Windhagen und in den Übergangsklassen für Griechen in Rebbelroth; anschließend Zusammentreffen mit den Lehrkräften

Hospitationen in den beiden Gummersbacher Gymnasien und der Realschule;
Zusammentreffen mit Referat über die Thurstone Intermediate School

Fahrt nach Düsseldorf auf Einladung des Kultusministeriums mit Stadtrundfahrt und Vortrag über das Schulwesen in NRW

H. Klemp: Deutschlandkundliche Themen

Auswahl der Bilder

- a) Informationen
- b) Sprechanlässe

Kreisdirektor Hamerann, Kreishaus: Gummersbach und das Oberbergische Land

H. Schuh: Medienunterstützter Deutschunterricht in Unter- und Mittelstufe

Dr. B. Witte: Die aktuelle innen- und außenpolitische Situation der BRD

Fragestunde am Kamin mit Dr. Witte

Fahrt nach Köln (Stadtrundfahrt), Besuch im Braunkohlentagebau und im rekultivierten Gelände, Fahrt durch das Regierungsviertel in Bonn

R. Stawitz: Auswertungsgespräch

3. Das Landesinstitut für schulpädagogische Bildung führte in Zusammenarbeit mit dem Verband deutscher Lehrer im Ausland in der Woche vom 4. bis 8. September 1972 im Studienheim des Gesamteuropäischen Studienwerks in Vlotho/Weser eine Arbeitstagung unter dem Thema „Erfahrungen an und mit deutschen Auslandsschulen und die Möglichkeit ihrer Nutzung an innerdeutschen Schulen“ durch. Die Leitung der Veranstaltung hatte StD Dr. Manfred Sauer, Wuppertal, 2. Vorsitzender des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland; vormals tätig in Concepción und Valparaíso/Chile. Über den Verlauf der Tagung wird in dieser Zeitschrift eigens berichtet.

4. Statistisches (2 Anlagen).

5. In der Zentralstelle gingen ein:

DS Mailand/Italien, Jahresbericht 1971/72

DS Djakarta, Jahresbericht 1971/72

DS Bilbao/Spanien, Jahresbericht 1970/72

Deutscher Lehrerverein für Süd- und Südwestafrika: Information Nr. 5/Juni 1972

DS Pretoria, Perspektive, Schulzeitung Nr. 1/1972

DS La Paz/Bolivien, Jahresbericht 1971

Verband der Deutschen Lehrer in Argentinien: Mitteilungsblatt Nr. 32/Mai 1972

Goethe-Schule Buenos Aires, Argentinien, Schülerzeitschrift Nosotros

DS Oruro/Bolivien, Schulzeitung Perspectivas 1972

St. Petri-Schule Kopenhagen/Dänemark, Schulbericht 1972

Deutscher Schulverein Villa Ballester, Festschrift 1922—1972

DS Washington, Festschrift zum 10jährigen Bestehen.

6. Immer häufiger nutzen Auslandslehrer, die ihren Heimaturlaub in der Bundesrepublik verbringen, die Gelegenheit, sich über die Entwicklung im Bereich des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Zentralstelle zu informieren. Dieses Interesse wird sehr begrüßt. Um den Lehrkräften eine ausführliche, mit Demonstrationen verbundene Information über den jeweils letzten Stand zu geben, unternimmt die Zentralstelle den Versuch, in den Ferienperioden zu Beginn und in der Mitte des jeweiligen Kalenderjahres einen Informationstag über

Fragen des Faches Deutsch als Fremdsprache

in der Zentralstelle durchzuführen. Der erste Informationstag dieser Art ist für Dienstag, den 9. Januar 1973, in der Zeit von 10 bis 16 Uhr in der Zentralstelle, Zimmer 328, Hochhaus am Rudolfplatz, 5 Köln 1, Habsburgerring 9, vorgesehen. Interessenten werden gebeten, sich möglichst schriftlich anzumelden.

Bitte angeben: Gesch.Z.: VI 6—81.17/8

Betr.: Deutsch als Fremdsprache; hier: Informationstag.

STATISTIK 1971

Schulgruppen ¹⁾	Zahl der Schulen	Schüler ²⁾ insges. deutschspr.		Ortskräfte ²⁾ insges. deutschspr.		verm. ³⁾ Lehrer	verm. Kinder- gärtnerinnen
Begegnungs- schulen							
Europa	27	12 504	4 222	538	212	389	56
Afrika	16	5 894	4 031	271	156	140	19
Asien	6	2 149	556	104	28	46	4
Amerika ⁴⁾	74	39 341	14 852	2 184	983	488	52
Siedlerschulen	107	2 712	2 712	141	141	—	—
insgesamt	230	62 600	26 373	3 238	1 520	1 063	131
Expertenschulen	25	3 980	3 390	195	154	135	4
Regierungsschulen	67	20 044 ⁵⁾	—	84	5 ⁵⁾	123	—
Europaschulen	6	7 063	1 645	⁶⁾	⁶⁾	123	6
insgesamt	328	93 687	31 408	3 517	1 679	1 444	141

¹⁾ Entsprechend Bewirtschaftungsplan

²⁾ Ohne Kindergarten

⁴⁾ Ohne die kleinen Siedlerschulen

⁵⁾ Nur deutsche Abteilungen

⁶⁾ Keine Angaben über die von anderen Mitgliedstaaten entsandten Lehrer.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Schäfer, Winfried, OStR	8859	Unterstall, Finkenstr. 1	ES Karlsruhe
Hain, Brigitte, Kg	8974	Oberstauten, Kinderheim Malas	DS Helsinki
Körfer, Elisabeth, OStR	4035	Breitscheid, Mintarder Weg 1	Dt. Botschaft Oslo
Heinz, Rüdiger, RSKR	8000	München, Heßstr. 46	DS Dublin
Gross, Eberhard, OStR	4250	Bottrop, Eichendorffstr. 33	ES Brüssel
David, Elisabeth, Kg	5510	Saarburg, Waldesruh 8	ES Mol
Winzer-Hoog, Gerda, StR	6100	Darmstadt, Wienerstr. 48	ES Luxemburg
Briessmann, Reinald, OStR	8025	Unterhaching, Fasanenstr. 140	DS Paris
Schulz, Hedwig, RSL	6400	Fulda, Adelbertstr. 26 b	do.
Pauli-Magnus, Hans, OStR	7070	Schw. Gmünd	Dt. Schulverein Genf
Röhrenbach, Johann, OStD	7768	Stockach, Beethovenstr. 15	DS Madrid
Mahnkopf, Heidebert, L	2407	Sereetz, Hammersberg 1 a	DS Barcelona
Sauter, Bernd, L	7520	Bruchsal, Ernst-Renz-Str. 8	do.
Stark, Bernhilde, L	7533	Eutingen, Hauptstr. 95	do.
Hahn, Lothar, OStR	8721	Niederwerrn, Wichernstr. 7	DS Bilbao
Walter, Hiltrud, L	6719	Bockenheim, General-Kullmer- Str. 6	do.
Hein, Kurt, RL	2407	Bad Schwartau, Hauptstr. 4	DS Santa Cruz de Tenerife
Schweitzer, Ulla, SozP	6500	Mainz, Goethestr. 47	DS Porto
Bonin, Antje, L	3000	Hannover, Vahrenwalderstr. 80	DS Rom
Brönnner, Dietrich, VL	4060	Viersen, Lindenstr. 31 B	do.
Tschernoster, Rudolf, HL	5159	Kerpen, Hahnestr. 49	DS Mailand
Blümel, Winnie, Kg	6401	Kohlhaus, Ortesweg 6	Istituto Giulia Mailand
Heizer, Klaus, StR	8742	Königshofen	DS Athen
Dieluweit, Manfred, RSL	2872	Hude, Birkenweg	DS Istanbul
Neumann, Klaus, StR	2961	Moordorf, Schultrift 851	do.
Benz, Karl, StR	6090	Rüsselsheim, Mecklenburger Str. 7	Erkek Lisesi Istanbul

Asien:

Neumann, Peter, L	3013	Barsinghausen, Bahnhofstr. 8	Ev.-Luth. Sek.Sch. „Talita Kumi“, Beit-Jala/Beth- lehem
-------------------	------	------------------------------	--

Afrika:

Bernhardt, Hildegard, L	5802	Wetter/Ruhr, Kaiserstr. 81	DS Borrom. Kairo
Tallen, Maria, Dr. OStR	3180	Wolfsburg, Bornhoop 11	do.
Schade, Jutta, Kg	8630	Coburg, Am Lauersgraben 14	DEO Kairo
Geißler, Ilse-S., OL	6800	Mannheim 1, O 7, 1	DS Addis Abeba
Daubert, Michael, GPr	7000	Stuttgart 70, Franziskaweg 1	DS Johannesburg
Henke, Dieter, StR	3437	Bad Sooden-Allendorf, Hardtstr. 10	HPS Windhoek
Kersting, Paul, Heimerz	5100	Ahornstr. 49	DPS Karibib
Stanzel, Günter, StAss	6000	Frankfurt, Eulengasse 28	Reg.Schule Tana- narive (Madag.)

Simon, Wolfgang, OStR	5930 Hüttental, Obersetzen, An der Thal 2	Lycée Antsirabé (Madagaskar)
Amerika:		
Schendzielorz, Alfred, Sond	6450 Hanau, Schopenhauerstr. 3	DS Caracas
von der Linden, Bernhard, Dr. OStR	6148 Heppenheim, Dr.-Winter-Str. 5	INEM-Institut Cali (Kolumbien)
Marhenke, Lotte, RL	7954 Bad Wurzach, Achbergstr. 4	DS La Paz
Epp, Maria, OL	6920 Sinsheim, Martin-Luther-Str. 3	St. Thomas Morus Santiago de Chile
Koyro, Hans Georg, Dr. StR	3579 Neukirchen, Fr.-Weber-Str. 9	Col. Visconde de Porto Seguro São Paulo

Buchbesprechungen

Chen Ning Yang: Elementarteilchen. Von der Entdeckung des Elektrons bis zum Sturz der Parität. Mit einem Vorwort von Prof. Lambeck. Originaltitel: Elementary Particles. Übersetzt von Prof. Dr.-Ing. Martin Lambeck. Walter de Gruyter, Berlin 1971. Groß-Oktav, VIII, 75 S. mit 39 Abb. im Text, geb. DM 32,—.

Prof. Ch. N. Yang, an der Princeton-University tätig, erhielt 1957 zusammen mit Ts. D. Lee den Nobelpreis für Physik. Die beiden in China geborenen Forscher wurden wegen ihrer Veröffentlichungen über die Elementarteilchen der Materie ausgezeichnet. Es ist sehr zu begrüßen, daß Ch. N. Yang selbst mit dem vorliegenden Buch eine allgemeinverständliche Zusammenfassung gibt und dabei sein eigenes Arbeitsgebiet in den durch den Titel gekennzeichneten Rahmen stellt. Auch wenn hierbei ganz moderne Gebiete der Atomphysik zur Sprache kommen, ist das Buch doch nicht für Spezialisten, sondern für wissenschaftlich allgemein Interessierte geschrieben. Mit Spannung verfolgt der Leser das Ringen um Erkenntnisse, er verspürt einen Hauch des schöpferischen Forschergeistes, der sich durch widersprüchliche Ergebnisse und Enttäuschungen eher anspornen als entmutigen ließ. Das Buch baut sich entsprechend dem geschichtlichen Fortschreiten der Forschung auf. 1913 kannte man die Elementarteilchen Proton, Elektron und

Photon; 1933 waren es sieben. 1947 sagte man zu elf bekannten drei weitere theoretisch voraus. Inzwischen stieg die Zahl auf dreißig. Es wird geschildert, wie an diesem Fortschritt die Untersuchung der Höhenstrahlen und die modernen technischen Mittel zur Teilchenbeschleunigung (z. B. im Kosmotron) beteiligt sind. Man erfährt dann von starken Wechselwirkungen bei Vorgängen mit neuentdeckten Teilchen und solchen, die 10^{18} mal schwächer sind. Bei ersteren gilt das Gesetz der Parität, einer Erweiterung der Rechts-Links-Symmetrie; bei letzteren besteht diese Symmetrie nur in abgewandelter Form, wenn nämlich mit der Spiegelung alle Materie in Antimaterie übergeht. Trotz des anspruchsvollen Inhalts liest sich das Buch auch in der Übersetzung gut. Obwohl es ziemlich teuer ist (der einzige Nachteil), sollte es jedem Lehrer und jedem Oberstufenschüler zur Verfügung stehen.

F. Bock

Lexikon der Schulphysik in 7 Bänden, hrsg. von Oskar Höfling. Band 7: Armin Hermann: **Geschichte der Physik II** (L—Z). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1972. VIII, 239 S. mit 28 Abb., DIN B 5, Ln. DM 44,—.

Mit diesem Buch ist die zweibändige Geschichte der Physik im Rahmen dieses Lexikons der Schulphysik abgeschlossen. Was zu diesem Band zu sagen wäre, steht schon in der Besprechung des ersten Bands in 3/72.

Vom Gesamtwerk steht jetzt nur noch Band 3 aus (Elektrizitätslehre und Magnetismus), der hoffentlich recht bald erscheint. Den Schulen und allen Physiklehrern steht dann ein ausgezeichnetes Nachschlagewerk zur Verfügung.

H. Lechner

Horst W. Knolle/Karl F. Rehrmann: Didaktische Strukturen des Werkunterrichts. Bd. 1: Grundlagen und Perspektiven. Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1971. 140 S., EfaIn DM 8,80 (Bestellnr. 36601).

Die Autoren dieser neuen aus drei Bänden bestehenden Buchreihe haben sich seit langem mit Theorie und Praxis eines progressiven Werkunterrichts befaßt und halten es jetzt für angebracht, die Grundzüge der fachdidaktischen Struktur eines zeitgemäßen Werkunterrichts zu beschreiben und freizulegen. Zunächst werden allgemeindidaktische Grundlagen untersucht, die für die Verfasser als Basis fachdidaktischen Denkens und der Fachdidaktik überhaupt gelten. Ausführlich setzen sie sich mit dem didaktischen Prozeß auseinander und verweisen auf didaktische Denkmodelle, die als Hilfen für die theoretische Durchdringung des Unterrichtsgeschehens von jeher entworfen wurden. Eine gründliche Ausarbeitung der Verbindung zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik beschließt den ersten Teil dieses Bandes. Nach einem kurzen Abriss der geschichtlichen Entwicklung des Werkunterrichts gehen die Autoren auf die modernen Probleme der Technik ein, soweit sie den Werkunterricht betreffen. Fragen der polytechnischen Erziehung, des technischen Werkunterrichts und der Arbeitslehre werden beantwortet als Themen, mit denen man sich heute in vielen schulischen Bereichen auseinandersetzen muß. Als Konsequenz einer didaktischen Neuorientierung des Werkens müssen die Fachräume entsprechend eingerichtet und ausgestattet werden. Darum befassen sich die Autoren abschließend auch mit räumlichen und sachlichen Erfordernissen für einen modernen Werkunterricht. Sie zählen die Voraussetzungen auf, die nötig sind, um die Zeit des „Müll-Werkens“ zu beenden. Werklehrern und Fachstudenten, die

sich mit den didaktischen Grundlagen des Werkunterrichts auseinandersetzen wollen, bietet diese Arbeit sachgerechte und wissenschaftlich fundierte Orientierungsmöglichkeiten.

K. Buchmann

Erich Wolfrum: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturpädagogik. Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter hrsg. von Prof. Dr. Erich Wolfrum. Burgbücherei Wilhelm Schneider, Esslingen 1972. XXXII, 762 S., kart. DM 28,—.

Der Deutschlehrer findet hier mehr als ein „Taschenbuch“; er besitzt mit diesem Werk, in dem 28 engagierte Praktiker aus der BRD, DDR, Österreich und der Schweiz ihre Lehr-Erfahrung z. T. einander widersprechend vortragen, ein Handbuch neuesten Zuschnitts. Drei Kapitel — Sprachwissenschaft und Sprachpädagogik; Literaturwissenschaft und Literaturpädagogik; Integration und Funktionalität im Deutschunterricht — gliedern sich in fachspezifische Teilbereiche. Immer geht es um die Lernziele und ihre didaktische Realisation, d. h. dem Gegenstand Deutschunterricht wird das Arbeitsmittel (Erfahrungen, Beispiele, Stundenbilder, Literaturverzeichnisse u. a.) hinzugefügt, so daß nicht nur Information, sondern praktische Hilfe dargeboten wird. Erika Essen und Jürgen Gidion verlassen den Schwerpunkt, der beim 1. bis 10. Schuljahr liegt, und bringen sprachbildende Aspekte für die gymnasiale Oberstufe. Eine Differenzierung nach Schultypen findet nicht statt, so daß eine Auslandsschulpraxis sich darin bestätigt sieht. Erfreulich erscheint ferner das Fehlen einer marktschreierischen Polemik, die nach genüßlichem Niederreißen den Lehrer vor den Trümmern allein läßt. Vom Hrsg., der mit vier Beiträgen zu Wort kommt, seien zwei Sätze zitiert, um das Klima dieses Mitarbeiter-Teams zu kennzeichnen: „Wer das Festhalten an Traditionen mit reaktionärem Verhalten verwechselt, beweist nur seinen geschichtlichen Unverstand“ (23). „Gemeinsam ist allen verantwortungsbewußten Deutschlehrern die Erkenntnis, daß der heutige Mensch in einem noch nie dagewesenen Ausmaß manipuliert wird“

(32). Letzterem zu entgehen, kann nur eine sachfundierte Pädagogik, hier im Fach Muttersprache, leisten. C. Schneider

Goethes Gespräche. Eine Sammlung zeitgenössischer Berichte aus seinem Umgang, auf Grund der Ausgabe und des Nachlasses von *Flodoard Freiherrn von Biedermann*, ergänzt und herausgegeben von *Wolfgang Herwig*. Band III, 2. Teil (1825–1832). Artemis Verlag, Zürich/Stuttgart 1972. 967 S. — Textbände (nur geschlossen lieferbar) Ln. DM 265,—; Ld. 380,—.

Mit diesem Halbband liegt der Textteil von Wolfgang Herwigs Neuausgabe vollständig vor. Sie umfaßt nach den 3000 Zeugnissen auf 2200 Seiten der alten Ausgabe über 7000 Zeugnisse auf rd. 4000 Seiten. Der zweite Teil des dritten Bandes reicht vom goldenen Dienstjubiläum bis zum Ende; seine Zäsuren sind das Ableben Carl Augusts (1828) und der Tod des Sohnes (1830), beide von Goethe fast so wortlos, „männlich“ und gelassen hingenommen wie 1827 der Tod der Frau von Stein. Gerade weil vielen der idealisierte Olympier heute entrückt ist, gewinnen diese Berichte an Bedeutung: sie zeigen nicht nur den Dichter und den von anderen berühmten Leuten besuchten Mann, sondern seine innige Verflechtung mit Hof, Theater, Ämtern, Familie und Hauswesen. Hier ist eine unsagbar mühselige, mit philologischer Sorgfalt durchgeführte Arbeit des Sammelns und Sichtens zum monumentalen Werk gediehen und vom Artemis Verlag vollendet gestaltet worden. Ein weiterer Band mit Textnachträgen, Quellennachweisen, Kommentar und Gesamtregister ist in Vorbereitung und wird diese Neuausgabe erst ganz erschließen. G. Scholz

Käte Lorenzen: Englischunterricht (Reihe „Didaktische Grundrisse“, hrsg. von Theo Dietrich, Job-Günter Klink und Hans Netzer). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn (Obb.) 1972. 448 S., kart. DM 29,80.

Die Autorin wendet sich mit dieser grundlegenden Didaktik an Englischstudenten

und praktizierende Englischlehrer an Grund- und Hauptschulen, doch können ebenso Lehrer draußen, die keine Ausbildung als Fremdsprachenlehrer haben, durch Studium dieses Standardwerkes eine solide unterrichtstheoretische Basis sowie eine Fülle praktischer Anregungen gewinnen. Im 200 S. umfassenden fachdidaktischen Teil entwickelt Käte Lorenzen ihre Konzeption unter Verarbeitung relevanter Ergebnisse der Teilhaberwissenschaften: Aus der allgemeinen Didaktik wendet sie die Klafkschen Kategorien und das Didaktikmodell von Heimann und Schulze („didaktische Entscheidungsmomente“) auf den Englischunterricht an. In der Psychologie rekurriert sie auf Entwicklungspsychologie und relevante Lerntheorien (wobei Imitations- und Bekräftigungslernen nicht explizit behandelt werden). Hier sei besonders auf die Abschnitte über Lernhilfen und Fremdsprachenlernpsychologie hingewiesen (Verhältnis von Muttersprache und Fremdsprache, von Sprachwissen und -können, Denken in der Fremdsprache, Transfer, Fremdspracheneignung). Auch die fachdidaktischen Verarbeitungen hinsichtlich des Aufbaus eines aktiven Mindestsprachschatzes und der Fertigkeit des Lesens und Schreibens von Fremdsprachen dürften Auslandslehrer interessieren. Im II. Teil sind Unterrichtsverfahren und -techniken, Unterrichts- und Lernmittel im Hinblick auf praktische Verwendbarkeit dargestellt und kritisiert (z. B. der auditive Vorkurs, das dramatische Leitverfahren, Routineübungen, Wettkampf, Einbau von Lied und Spruch, Grammatik- und Transferschulung; Flash-Cards, Movable Strip, Puppentheater, Schallplatte, Tonband, Sprachlabor, Schulfernsehen; Lehrbuch und Zusatzlesestoffe). Die Abschnitte über Leistungskontrolle, Unterrichtsvorbereitung und Nachbesinnung haben generelle Bedeutung. Abschließend demonstriert die Autorin anhand von neun Unterrichtsmodellen, „wie ein Sachgebiet sowohl fachlich als auch lernpsychologisch und methodisch durchdacht werden muß, um eine lernwirksame Unterrichtseinheit aufzubauen“. Mit situationsbedingten Änderungen sind sie grundsätzlich übertragbar. Dieses fundierte Werk hat bereits Vor-

zugsstellung erlangt und wird sehr empfohlen.
K. Nehling

Rudolf Hrbek/Wilfried Kentsch: Gesellschaft und Staat in Großbritannien. Eine politische Landeskunde. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1971. 230 S., br. DM 14,80.

„Das Wichtigste, was man beachten muß, wenn man eine englische Institution studiert, ist, daß es fast unmöglich ist, sie zu verstehen, wenn man nicht ihre Geschichte kennt, und zwar ihre ganze Geschichte“, sagte der frühere Headmaster von Eton, Sir Robert Birley. Das ist die Schwierigkeit bei dieser „politischen Landeskunde“, die im Gegensatz zur konventionellen Englandkunde nur „einen Einstieg in das Verständnis des modernen Großbritanniens“ geben will, auf geistesgeschichtliche Zusammenhänge verzichtet und sich nur um den Gegenwartsbezug bemüht. Einen historischen Rückblick finden wir nur in den Kapiteln 1 (Das Werden der britischen Verfassungsordnung) und 5 (Kirchen in Großbritannien). Zweifellos fühlen sich die Verfasser im Bereich der Politikwissenschaft wohler, bei der Darstellung der Faktoren des politischen Prozesses (Kap. 2), des Rechtswesens (Kap. 3), als bei den Kap. 4 und 5 (Erziehungswesen und Kirchen), wo die besondere Entwicklung in Schottland kaum beachtet wird. Der Faktor Wirtschaft wird nicht behandelt, aber Großbritanniens Stellung in der Welt (Kap. 6). Nun ist das Buch nur zu beurteilen nach dem, was es tatsächlich gibt: einen wohldokumentierten Einblick in die jetzige Situation Großbritanniens mit seinen politischen und sozialen Problemen wie dem Ulster-Problem, der Rassenfrage und der Stellung der Gewerkschaften. Da zu Recht zahlreiche englische Fachausdrücke Verwendung finden, werden für die Lektüre Englischkenntnisse vorausgesetzt. Der im Buch verwendete Flattersatz wird nicht überall geschätzt werden.

G. Lepiorz

Englische Dichter der Moderne. Ihr Leben und Werk. Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter hrsg. von **Rudolf Sühnel** und **Dieter Riesner**, Erich Schmidt Ver-

lag, Berlin 1971. VIII, 598 S., Gr.-8°, Glb. DM 48,—.

„Die hier vorgelegte Essaysammlung versucht aus heutiger Sicht eine kritische Bestandsaufnahme der Autoren, die mit ihrem Werk einen namhaften Beitrag zur englischen Literatur des zwanzigsten Jahrhunderts geleistet haben“ (VIII): Thomas Hardy, William Somerset Maugham (**Dieter Riesner**), Gerard Manley Hopkins, Samuel Beckett (**Wolfgang Iser**), Henry James (**Richard Gerber**), Rudyard Kipling (**Rudolf Sühnel**), Joseph Conrad (**Arno Esch**), Ford Madox Ford, Ezra Pound, John Betjeman — seit Oktober 1972 „Hofdichter“ (**Hans-Joachim Zimmermann**), John Galsworthy (**Kurt Otten**), Herbert George Wells, George Orwell (**Hans-Joachim Lang**), George Bernard Shaw (**Hans Mayer**), John Millington Synge (**Werner Habicht**), William Butler Yeats (**Johannes Kleinstück**), Rupert Brooke und die War Poets 1914—18: Charles Sorley, Siegfried Sassoon, Wilfred Owen (**Armin Geraths**), T. E. Hulme und die Imagisten (**Rudolf Haas**), T. S. Eliot (**Alfred Weber**), Windham Lewis, Norman Douglas (**Hans Hennecke**) James Joyce, C. S. Lewis (**Eudo C. Mason**), Virginia Woolf, Wyston Hugh Auden (**Hermann Fischer**), Edward Morgan Forster (**Gerhard Stebner**), David Herbert Lawrence (**Robert Fricker**), Lawrence of Arabia (**Wolfgang J. Helbich**), Richard Hughes (**Margret Schuchard**), Dorothy Sayers (**Fritz Wölcken**), Evelyn Waugh (**Manfred Seidler**), Aldous Huxley, Angus Wilson (**Kurt Schlüter**), Sean O'Casey (**Thomas Metscher**), William Empson, Dylan Thomas (**Horst Meller**), William Golding (**Ronald Hindmarsh**), Harold Pinter (**Michael Richards**), „Hamlet's Excellent Good Friends“: Beobachtungen zu Shakespeare und Stoppard (**Wolfgang Baumgart**). — Die 29 Verfasser der 39 Essays führen zahlreiche Varianten literaturkritischer Aussage vor. Da sie sich selten mit der Darstellung „ihres“ Dichters begnügen, sondern ihn geistesgeschichtlich einzugliedern suchen, ist das Werk eine Fundgrube literarischer Einsichten („stream of consciousness“ um 1900 von William James geprägt). „Modern“, in etlichen Essays definiert, wird

nicht chronologisch (Hopkins, † 1889), sondern als geistiges und stilistisches Merkmal verstanden. Wer durchgehend Kurzbiographien, Inhaltsangaben bzw. Interpretationen sowie einheitlich geordnete Anmerkungen erwartet, wird bisweilen enttäuscht. Sämtliche Beiträge sind neuesten Datums, nur Hans Henneke hat die 1938 und 1937 verfaßten ersten Teile seiner beiden Essays unverändert übernommen. Ein freilich mühsam herzustellendes Register würde den

Sammelband nicht zum Nachschlagewerk verfälschen: Essay um Essay will ganz gelesen werden, doch zu mancher Stelle schlägt man gern ohne Zeitverlust zurück. Erwünscht wäre die Angabe der Aussprache schwieriger Namen, z. B. von Hulme [hju:m], Sean [ʃɔ:n]. Keiner wird, ohne gefesselt zu werden und sich am Ende bereichert zu fühlen, den Band durcharbeiten. Er sollte in Lehrerbüchereien und im Arbeitsraum aller Anglisten stehen. G. Scholz

Zeitschriftenschau

Schulreform von „oben“ oder von „unten“?

Dieses Thema direkt anzusprechen, versucht die Monatsschrift „Pädagogische Welt“ (Verlag Ludwig Auer, Donauwörth) in Heft 4/72, und wer die Zeitschrift kennt, weiß, daß sie allmonatlich in der gesamten Zielsetzung ihres Programms schulpraktische Einzelfragen als Hilfen zu einer Schulreform von „unten“ anbietet. Wohl ist die oben angesetzte Fragestellung eine fast gefährliche Vereinfachung eines komplizierten Sachverhaltes. Eindeutig ergibt sich aber dies: In den zwanziger Jahren kamen die pädagogischen Reformen von unten, von den Lehrern, den Lehrergruppen und den Schulklassen. Die Älteren unter uns werden sich der Vielfalt impulsiver Bestrebungen von damals noch erinnern. Dieses schöpferische Tun wurde nicht aus hohen Theorien abgeleitet oder von oben her verordnet.

Im Gegensatz dazu kommen heute die Neuerungen im allgemeinen von oben, gespeist von Gesellschaftstheorien — Demokratisierung, Sozialisierung, Chancengleichheit — und entstanden aus den Forderungen nach nicht autoritärer Erziehung, nach Mitbestimmung in gesamtschulischem Rahmen. Von oben zugleich wirkt die pädagogische Wissenschaft mit ihrer vielverzweigten theoretischen Grundlegung, die noch lange nicht die Umsetzung in das Mögliche einer erprobten Schulpraxis ergibt.

Durch die Reformen von oben ist die Situation des Lehrers völlig anders geworden als einst, auf jeden Fall schwieriger,

denn die hohen Pläne und Theorien in überfüllten Klassen zur Wirksamkeit zu bringen, ergibt die sattem bekannten Schwierigkeiten unserer heutigen Schulsituation. Und was soll der Lehrer tun: probieren, reformieren, ignorieren, resignieren, protestieren?

„Aufs Ganze gesehen müssen wir uns aber von dem Anspruch lossagen, als könnte der Lehrer alles das realisieren, was „von oben“ proklamiert wird. Der Lehrer wird sich, wie übrigens auch die Eltern, am ehesten von jener Selbsttäuschung lossagen, in der sich Politiker und auch andere Personen außerhalb der Schule so gerne wiegen, daß nämlich alles in der Erziehung und Schule neu und anders gemacht werden müßte und so das Heil der Gesellschaft mit Sicherheit zu gewinnen sei“ (F. Kopp). Und einer der wagemutigsten pädagogischen Erneuerer unserer Tage in bundesdeutschen Ländern, Hartmut von Hentig, sagt dazu: „Mitten in der reformseligen Pädagogik haben wir nach wie vor einen großen Bedarf an „Initiativen“ — an Befreiungsakten und unkonventioneller, selbstverantwortlicher Tat.“

Seit Jahren nun bemüht sich die Monatsschrift für Unterricht und Erziehung „Pädagogische Welt“ in ihren Themenkreisen Beiträge zu einer Schulreform von unten zu geben. Bleiben wir gleich bei Heft 4/72, das dem Schreibunterricht gewidmet ist, Heft 3/72 dem Leseunterricht, Heft 2/72 dem Rechtschreiben und der Sprachlehre und Heft 1/72 der Sprachlehre, auf wissenschaftliche Erkenntnisse bezogen.

R. Schröter

Vermögensbildung
durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Es gibt keinen vernünftigen Grund, auf unsere Vorteile zu verzichten! Es sei denn, Sie wollen kein eigenes Heim oder eine sichere Geldanlage. Tun Sie jetzt den entscheidenden Schritt. Als Ihre bedeutendste Selbsthilfeeinrichtung

machen wir Ihnen Finanzierungsvorschläge, die sich Ihren persönlichen Verhältnissen anpassen. Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Schrift „Leichter mit dem BHW“ an.

Leichter
mit dem **BHW**

Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk
325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

Heinz-Christian Schaper

Tonsatzlehre in der Schule

In diesem neuen, in seiner Konzeption ungewöhnlichen Unterrichtswerk wird die Lehre vom Tonsatz — von den kleinsten Elementen bis zur größten Form Schritt für Schritt entwickelt — zum eigentlichen Leitfaden für den Musikunterricht während der ganzen Schulzeit.

Grundlehrgang (Klasse 4—6)

Schülerheft, 44 S., geh., DM 5,—
Verlags-Nr. 8802
Übungsheft, 60 S., geh., DM 6,—
Verlags-Nr. 2.8802
Arbeitssatz für den Lehrer
(Lehrerheft, 48 S., geh.,
1 Schallplatte, 15 Dias)
DM 35,—, Verlags-Nr. 3.8802

Erste Aufbaustufe (Klasse 7—10)

Schülerheft, 80 S., kart., DM 8,—
Verlags-Nr. 8803
Übungsheft, 80 S., kart., DM 7,—
Verlags-Nr. 2.8803
Arbeitssatz für den Lehrer
(Lehrerheft, 112 S., kart.,
1 Schallplatte, 15 Dias)
DM 45,—, Verlags-Nr. 3.8803

Fordern Sie bitte unseren Sonderprospekt an.



Hueber-Holzmann, Pädagogischer Verlag
D-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-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof/Ladestraße · Tel. 650951

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Heinz Walz

Contemporary Britain

Her Land, Life and Leaders

2. Auflage, 166 Seiten, kart. DM 7,—,
Hueber-Nr. 2086

Gabriele Funk

Getting to Know the USA

Eine landeskundliche Diaserie mit Texten und programmierten Fragen auf Tonband

49 Farbdias (24 x 36 mm) und 2 Tonbänder (13 cm Ø, 9,5 cm/sec, 73 Minuten, Halbspuraufnahme mit freier Schülerspur) zusammen DM 220,—, Hueber-Nr. 2136

Textheft: 31 Seiten, geheftet DM 3,—,
Hueber-Nr. 2.2136

Louis Truffaut / Günther Haensch /
Eliane Steiner

Ce qu'il faut savoir sur la civilisation française

3. Auflage, 163 Seiten, kart. DM 7,—,
Hueber-Nr. 3042

Kaj Heurlin

Pour comprendre la France

Petit manuel de civilisation française

2. Auflage, 168 Seiten mit vielen Fotos,
kart. DM 8,—, Hueber-Nr. 3044

Walter Mangold / José Tejedor

España, tierras y hombres

3. Auflage, 264 Seiten mit vielen Zeichnungen und Fotos, kart. DM 8,—, Hueber-Nr. 4007

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag

D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 30

AUSLANDS-UMZÜGE

mit modernen Automöbellastzügen
von und nach allen Orten
der Bundesrepublik

**sorgfältig,
pünktlich,
zuverlässig**

seit 1868

im Familienbesitz

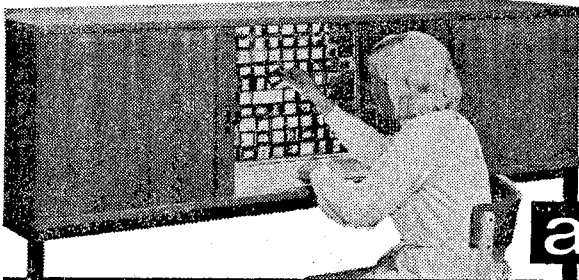
Carl Grove

Internationale Möbelspedition

33 BRAUNSCHWEIG Auguststr. 4/5 Ruf 4 65 44 / 45

10 000 Dias auf kleinstem Raum archiviert!

Diapositiv-Sicht und -Aufbewahrungsschränke mit Durchleuchtung und einem Fassungsvermögen von 1000 bis 10 000 Dias. Diese moderne Archivierung ermöglicht die Sichtung und Auswahl aus großen Dia-Beständen erschöpfend bis zum letzten Dia in absolut kürzester Zeit. Es macht Freude, Dia-Serien, Vortragsfolgen und Sachgebiete zum individuellen Vortrag zusammenzustellen. — Es gibt kein Suchen mehr —. Unsere Prospekte enthalten alles Wissenswerte.



**Hersteller
und Vertrieb:**
A. Bonacker KG
282 Bremen-
Lesum
Postbox 113

abodia

Hersteller: A. Bonacker KG 2820 Bremen-Lesum Postf. 113

Weltsprache Französisch

Ein Lehrbuch für Gymnasien mit Französisch als 3. Fremdsprache

von Hans G. Bauer und Elisabeth Bauer
unter Mitwirkung von M. Borey, A. Guernut und F. Robinet

272 Seiten, Linson DM 16,—,
Hueber-Nr. 3096

Grammatisches Beiheft:

128 Seiten, kart. DM 8,—,
Hueber-Nr. 3.3096

Lehrerheft:

In Vorbereitung

Tonbänder für das Sprachlabor:

Zu beziehen vom Institut für Film und
Bild in Wissenschaft und Unterricht
(8022 Grünwald)

Der sprachliche Inhalt des Lehrbuches umfaßt lexikalisch das „Français Fondamental“ 1er degré plus die Strukturwörter des 2e degré. Das Strukturinventar ist ebenfalls weitgehend nach Häufigkeitsgesichtspunkten ausgewählt. Die ersten 7 Lektionen enthalten einen integrierten Lautkurs. Bis zur 20. der insgesamt 40 Lektionen werden überwiegend Dialoge in Alltagssituationen angeboten, in den letzten Abschnitten verschiedenartige Sachtexte. Die grammatischen Strukturen sind kontextualisiert und erscheinen von der Drilltechnik bis zur Situationsversprachlichung in den verschiedensten Anwendungen.

Max Hueber Verlag

Programm-Reihe Mathematik

Herausgegeben von Manfred Hoffmann

Manfred Hoffmann

Geometrie-Programm

Flächensätze an Dreieck und Kreis

170 Lerneinheiten, 118 Seiten, kart., DM 6.50, Verlags-Nr. 7801

Dieses vom Autor bereits seit längerer Zeit praktisch erprobte Unterrichtsprogramm behandelt in ausgewogener Reihenfolge die wichtigsten Probleme des Geometrie-Unterrichts an Gymnasien und Realschulen.

Helmut Engelschalk — Manfred Hoffmann

Algebra-Programm

Bruchrechnen

80 Lerneinheiten, ca. 80 Seiten, kart., ca. DM 6.—,
erscheint im Sommer 1973, Verlags-Nr. 7802

Ein unterrichtsbegleitendes Übungsprogramm für die Mittelstufe an Realschulen und Gymnasien (7.—8. Klasse).

Rüdiger Merten

Analysis-Programm neu!

Teil 1: Funktionen — Folgen — Reihen

88 Lerneinheiten, 104 Seiten, kart., DM 6.—, Verlags-Nr. 7805

Band 1 eines dreiteiligen Analysis-Programms für Gymnasien (Klasse 11).

Friedrich W. Buckel

Mengenlehre-Programm

15 Kapitel, ca. 150 Seiten, kart., ca. DM 10.—

erscheint im Frühjahr 1973, Verlags-Nr. 7814

Eine programmierte Einführung in die Mengenlehre mit zahlreichen Beispielen und Übungsaufgaben.

Fachlehrer erhalten auf Wunsch kostenlose Prüfexemplare

Die Reihe wird fortgesetzt



Hueber-Holzmann, Pädagogischer Verlag
D-8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Werke von Jean Piaget bei Klett

Jean Piaget

Die Entwicklung des Erkennens I

Das mathematische Denken

Mit einer Einführung von Hans Aebli

1972, 343 Seiten, Linson, 39,50 DM (92634)

Innerhalb des Gesamtwerkes von Piaget nimmt dieses (insgesamt dreibändige) Werk eine Sonderstellung ein, indem es wie kein zweites die inneren Triebfedern, die das Forschen des großen Entwicklungspsychologen bewegt haben, bloßgelegt und seine Grundfragen formuliert.

Piaget stellt sich hier die Aufgabe zu untersuchen, wie die historische Entwicklung der Wissenschaft und ihre Selbstdeutung in der Wissenschaftstheorie hinüberführen kann zu den Fragestellungen einer erkenntnistheoretisch interessierten Entwicklungspsychologie. Aus der Spannung zwischen philosophisch-logischer und naturwissenschaftlicher Erkenntnis heraus versucht er, die Logik mit der Psychologie zu versöhnen

In Vorbereitung

Die Entwicklung des Erkennens II

Das physikalische Denken

(92635)

Die Entwicklung des Erkennens III

Das biologische, das psychologische und das soziologische Denken

(92636)

Jean Piaget

Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde

Mit einer Einführung von Hans Aebli

Aus dem Französischen übersetzt von Th. B. Seiler
1969, 421 Seiten, Linson, 29,50 DM (92643)

Das Werk behandelt die Anfänge der kindlichen Intelligenzentwicklung und gilt als eine der großen Pionierleistungen Piagets. Es fußt auf einer nahezu stündlichen Beobachtung seiner drei Kinder und wird von seiner umfassenden theoretischen Grundkonzeption getragen.

Jean Piaget

Nachahmung, Spiel und Traum

Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde

Mit einer Einführung von Hans Aebli

Aus dem Französischen übersetzt von L. Montada
1970, 368 Seiten, Linson, 29,50 DM (92644)

Piaget geht im Rahmen langjähriger Untersuchungsketten den Hauptfragen der Psychologie und Verhaltensforschung von Grund auf – das heißt „von Kind an“ – nach. Er fragt nach dem Wesen von Wahrnehmung, Sprache, Bewußtsein und Aktivität und wie sich diese Formen des Verhaltens und Lernens im vorstellungsmäßigen und im operativen Denken des Kindes festsetzen.

Jean Piaget / Alina Szeminska

Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde

Mit einer Einführung von Hans Aebli

Aus dem Französischen übersetzt von Hermann K. Weinert
1972, 319 Seiten, Linson, 29,50 DM (92641)

Die „Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde“ zeigt auf, wie sich die Verknüpfung der Denkopoperationen aus der praktischen Tätigkeit heraus entwickeln und wie diese Operationen den Zahlbegriff und die kontinuierlichen Qualitäten wie Raum, Zeit, Geschwindigkeit usw. hervorbringen. Das Problem des Aufbaus des Zahlbegriffs im Zusammenhang mit den logischen Operationen steht im Mittelpunkt dieser Untersuchungen.

Jean Piaget · Bärbel Inhelder

Die Entwicklung der physikalischen Mengenbegriffe beim Kinde

Mit einer Einführung von Hans Aebli

1969, 384 Seiten, Linson, 29,50 DM (92642)

In diesem Band zeigt Piaget anhand der Ergebnisse seiner umfassenden empirischen Untersuchungen die stufenweise Entwicklung der Quantitätsbegriffe beim Kind.

Jean Piaget/ Bärbel Inhelder u. a.

Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde

Mit einer Einführung von Hans Aebli

Aus dem Französischen übersetzt von Rosemarie Heipcke
1971, 565 Seiten, Linson, 39,50 DM (92632)

Dieser Band der beiden bekannten Genfer Denkpsychologen behandelt die kognitive Entwicklung von Kindern im Bereich der räumlichen Vorstellung. Die empirische Untersuchung anhand zahlreicher Beobachtungen ergab – ebenso wie in anderen von Piaget erforschten kognitiven Bereichen – einen stufenweisen Aufbau der Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen.



Ernst Klett Verlag Stuttgart

Wir lernen Deutsch

Unterrichtswerk für den Deutschunterricht im Ausland

Von G. Mahler und R. Schmitt

Band I: VIII, 228 S., zahlr. Abb., DM 9,80 (MD-Nr. 6875)

Schallplatten-Kassette zu Band I
mit 3 Schallplatten, Ø 17 cm, 33 U/min, DM 16,— (MD-Nr. 8175)

Beihefte: Grammatik und Glossar

Dari VI, 160 S., zahlr. Abb., DM 9,80 (MD-Nr. 6885)

Englisch IV, 140 S., zahlr. Abb., DM 6,80 (MD-Nr. 6881)

Französisch IV, 140 S., zahlr. Abb., DM 9,80 (MD-Nr. 6891)

Portugiesisch IV, 140 S., zahlr. Abb., DM 7,80 (MD-Nr. 6883)

Spanisch IV, 140 S., zahlr. Abb., DM 7,80 (MD-Nr. 6882)

Türkisch IV, 106 S., zahlr. Abb., DM 6,40 (MD-Nr. 6876)

Band II: VIII, 176 S., zahlr. Abb., DM 9,80 (MD-Nr. 6877)

Beihefte: Glossar

Dari 67 S., DM 5,80 (MD-Nr. 6889)

Englisch 56 S., DM 4,20 (MD-Nr. 6879)

Französisch 56 S., DM 4,80 (MD-Nr. 6892)

Portugiesisch 56 S., DM 4,20 (MD-Nr. 6887)

Spanisch 56 S., DM 4,20 (MD-Nr. 6886)

Türkisch 56 S., DM 4,20 (MD-Nr. 6878)

Flanelltafel-Haftelemente für den Anfangsunterricht DM 120,— (MD-Nr. 8425)

Begleitheft Von S. Barboza Ferraz.
24 S., zahlr. Abb. (MD-Nr. 8427)

WIR LERNEN DEUTSCH entstand aufgrund jahrelanger Tätigkeit der Verfasser an Auslandsschulen. Das Werk eignet sich sowohl für den deutschen Fremdsprachenunterricht an höheren Schulen als auch für Schüler, die unmittelbar vor oder am Anfang einer weiterführenden Schule Deutsch lernen müssen.

Diersterweg

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

19. Jahrgang Heft 12 Dezember 1972

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

„Seitlicher Einstieg“ oder „Neue Sekundarstufe“? . . .	E. Onnen	Seite 311
2. Tagung über Auslandsschularbeit in Vlotho	N. Wabnitz	Seite 315
Deutsch als Fremdsprache (II)	N. Klemp	Seite 321
Informationen über und für das Auslandsschulwesen		Seite 332
Persönliche Nachrichten		Seite 336
Aus aller Welt		Seite 336
Buchbesprechungen		Seite 338

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 Versandkosten; 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

„Seitlicher Einstieg“ oder „Neue Sekundarstufe“?

Von Engelbart Onnen, Köln

Ein Lehrer weigert sich, in einer fremdsprachigen Sekundar-Klasse einer deutschen Auslandsschule den Deutschunterricht weiterzuführen. In dieser Klasse von 26 Schülern sitzen 18 Schüler, die im Laufe der letzten 4 Jahre ohne Deutschkenntnisse, aber mit guten elterlichen Beziehungen eingetreten sind. Die Eltern — deutschfreundlich seit Karl dem Großen — schworen 1000 Eide, daß Pepe, der vor Eifer, Deutsch zu lernen, geradezu brenne, binnen kurzem den Stand der Klasse erreichen werde. Aber nachdem Pepe festgestellt hatte, daß vor ihm weder Carlos noch Pedro die Schule hatten verlassen müssen, obwohl sie im Deutschen nicht nachgezogen hatten, und daß im Grunde die deutschen Lehrer die einzigen waren, die schlechte Deutschnoten ernst nahmen, mäßigte er sehr schnell seinen Eifer und verließ sich statt dessen auf den Einfluß seiner Familie. Und so sah sich der Deutschlehrer im 11. Schuljahr einer Klasse gegenüber, deren hilfloses Gestammel, zynische Gleichgültigkeit und verdrossener Widerwille seine pädagogische Langmut und seine handwerkliche Kunst in dem Maße zuschanden werden ließen, daß er schließlich — komme was da wolle — kapitulierte. Gewiß gab es einige junge Menschen in der Klasse, deren Förderung sich gelohnt hätte, aber der völlig disparate Kenntnisstand der Klasse, das wirkliche Unvermögen einiger Mitgeschleppter, die sture Gleichgültigkeit der Uninteressierten und die Frustrationsreaktionen der Gescheiterten hatten alle Versuche der inneren Differenzierung scheitern lassen, und so gab er auf.

Diese Situation hat sich in vielen Varianten an vielen Auslandsschulen abgespielt, wenn auch nicht immer mit der letzten Konsequenz, da' mancher Lehrer um des lieben Vertrages willen dann doch die Kröte schluckte.

Immerhin haben aber die heftigen Klagen der Lehrer über die seitlichen Einstiege dazu geführt, daß Auswärtiges Amt wie Auslandsschulausschuß diese Praktik in gleicher Weise verdammt; im ganzen mit einigem Erfolg.

Der Geburtsfehler

Zwar war es verständlich, daß die Schulvorstände in der Zeit der Neugründung der Schulen zunächst jeden nahmen, der eintreten wollte, sei es in die 1. oder in die 8. Klasse; Hauptsache, er brachte Schulgeld. Und es ist auch begreiflich, daß sie in diesen kritischen Jahren einflußreichen Familien gefällig sein wollten. Man vertraute zunächst auch wohl darauf, daß es die Lehrer schon irgendwie schaffen würden. Früher war es ja auch gegangen.

Aber die Bedingungen der Nachkriegsjahre waren anders als früher: Der Schulhof sprach nicht mehr deutsch; auch die Kinder „deutscher“ Eltern sprachen — wenn überhaupt — nur ein ärmliches Deutsch; die Schulanforderungen in der Landessprache waren höher; der Stellenwert des Deutschen war erheblich niedriger als früher.

Und so wurden die schlimmen Folgen des seitlichen Einstiegs bald sichtbar. Aber es dauerte lange, bis manche Schulvorstände einsahen, daß man mit dieser Praktik nicht nur keine Erfolge im Deutschunterricht erzielen konnte, sondern daß sie auch die Quelle vieler disziplinärer Verfehlungen war und die ganze Schule schwer belastete.

Aber selbst wenn man dies erkannt hatte, sah man sich doch immer wieder den Pressionen von Großkopften gegenüber, und nicht alle Schulen waren standfest genug, um zu widerstehen, noch dazu, wenn auch die Botschaft sich aus Courtoisie bemüht hatte. Und schließlich gab es ja auch Fälle, in denen der seitliche Einstieg geglückt war, wenn nämlich hohe Begabung und konsequente Hilfe das Unternehmen unterstützt hatten.

Abgesehen von wenigen Schulen ist heute der seitliche Einstieg zur Ausnahme geworden, und zwar i. a. zur pädagogisch gesteuerten Ausnahme insofern, als Neubeginner nur in den unteren Klassen aufgrund von Tests, einer Sprachprüfung und besonderer Voraussetzungen neu aufgenommen werden.

Verwirrung der Begriffe

Neuerdings geistert der diskriminierend gemeinte Begriff aber wieder durch die Auslandsschulen, und zwar bezeichnet „man“ — und dazu gehören auch „Fachleute“, die es besser wissen sollten — den von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen nach dem Modell von Istanbul, Athen und Saloniki empfohlenen Schulbeginn für fremdsprachige Kinder ab Klasse 4, 5 oder 6 als „seitlichen Einstieg“. Abgesehen vom Mangel an Logik — seitlich wovon? — zeugt diese Verwendung des Begriffs entweder von geringer Kenntnis seiner früheren Bedeutung oder von einer völligen Verkennung der pädagogischen Situation. Die ZfA empfiehlt (Modell II, bilinguale bikulturelle Sekundarstufe) nach dem Beispiel fast aller Sekundarschulen in Mitteleuropa den Schulbeginn *für solche Auslandsschulen*, die ihre Schüler zweisprachig — auch im Fachunterricht — zum Abitur führen wollen, auf einer Klassenstufe, wo Eignung, Motivation, Perseverationsvermögen usw. erkennbar sind. Sie gibt diese Empfehlung in erster Linie aus pädagogischen und bildungsökonomischen Gründen. Nur so kann man, wie die Erfolgsquoten der o. a. Schulen (65 bis 85 % Schulerfolg im Sinne der Reifeprüfung) beweisen, die schreckliche Versagerquote der mit dem Kindergarten beginnenden und das zweisprachige Abitur anstrebenden Schulen vermeiden, und nur so läßt sich mit den zur Verfügung stehenden Mitteln eine angemessene Zahl von guten Schulen fördern.

Da der Eintritt in diese neuen Sekundarstufen nur über eine wohldurchdachte Eignungsprüfung erfolgt und da die Eignung — und nicht das Geld oder die Beziehungen — der einzige erforderliche Nachweis für diesen Eintritt ist, stellt diese Methode der Aufnahme den schärfsten Gegensatz zum sogenannten „seitlichen Einstieg“ dar, und es gehört schon viel Gedankenlosigkeit oder schlechter Wille dazu, um hier von „seitlichem Einstieg“ zu sprechen. Man darf bei manchen, die nicht am Schlaf der Welt rühren möchten, wohl auch getrost voraussetzen, daß sie den diskriminierenden Begriff des seitlichen Einstiegs mit Fleiß einer Strukturreform anhängen, die sie nicht wollen, weil sie ihren Interessen nicht entspricht oder weil sie ihrem pädagogischen Credo widerspricht.

Zielorientierte Erprobung

Zu diesem scheinbaren Widerspruch noch ein Wort. Die Empfehlung der ZfA, Schüler für eine auch im Fachunterricht zweisprachige Sekundarstufe erst in einem Alter aufzunehmen, in dem ihre *Eignung* einigermaßen sicher erkennbar ist, scheint dem pädagogischen Trend in der Bundesrepublik zuwiderzulaufen, der die kurzfristige Eignungsfeststellung gerade überwunden hat.

Aber erstens sind die der Einschulung vorangehenden zweijährigen — wöchentlich 4stündigen — Sprachkurse der Schulen in Athen und Saloniki durchaus unseren Beobachtungsstufen vergleichbar und wegen der Zielorientierung sogar überlegen, und zweitens wäre es bei der Eignungsfeststellung für eine zweisprachige Sekundarschule, z. B. in Madrid, völlig gleichgültig, ob etwa einige Geeignete („Spätentwickler“) nicht erkannt würden, da diesen ja die anderen Sekundarschulen offenstehen. Wichtig ist allein, daß man für diese deutsche zweisprachige Auslandsschule mit ihrer besonderen und für das Gastland wertvollen Zielbestimmung eine Auslese trifft, die eine hohe Erfolgssicherheit garantiert. Daß hierfür auch ein geschickt angelegtes, teilweise nicht verbales Testverfahren, also die punktuelle Methode, durchaus sachdienlich sein kann, wenn nämlich die Probandenzahl genügend groß ist (Istanbul 1971 = rd. 2100) und man nur die obersten Prozente zu nehmen braucht, zeigen die Ergebnisse des Alman Lisesi in Istanbul.

Wenn man diese Ergebnisse in Beziehung setzt zu der Situation, der sich unser am Anfang geschilderter Lehrer gegenüber sah, und dann zur Kenntnis nimmt, daß der eignungsorientierte Sekundarstufenbeginn gleichgesetzt wird mit dem zu Recht abgelehnten seitlichen Einstieg, wird man angesichts dieser Begriffsverwirrung oder Fähigkeit, Fakten zu ignorieren, nicht gerade sehr optimistisch in Hinsicht auf den *allgemeinen* Informationsstand über das Auslandsschulwesen.

Daß die Tatsachen des Erfolges des Sekundarstufenbeginns nicht nur schwer in den Denkgewohnheiten mancher Pädagogen unterzubringen sind, sondern die Konsequenzen — die Einschränkung der Primarstufen — sich nicht mit den privaten Interessen mancher Schulvereinsmitglieder decken, stimmt auch nicht gerade hoffnungsvoller.

Daß die *Einschränkung der Primarstufe* weder die deutschsprachigen Schüler betrifft noch Schulen mit Deutsch als erweiterter Fremdsprache (Modell I) und ebenso wenig die mögliche Nützlichkeit eines frühen Fremdsprachenbeginns in Frage stellt — sofern dieser auf die möglichst gute, aber individuell unterschiedliche Erlernung des Deutschen abzielt —, sondern daß sie sich auf diejenigen Schulen bezieht, die ein den Fachunterricht einbeziehendes zweisprachiges Abitur anstreben, und daß auch bei diesen Schulen nur an einen schrittweisen Übergang gedacht ist, das ist anscheinend nur schwer verständlich zu machen. Auch die Tatsache, daß die ZfA konsequent und so schnell wie möglich ein auf gesicherten modernen Erkenntnissen aufbauendes Deutsch-Lehrwerk für die nichtdeutschsprachige Primaria aufbaut, scheint hier nicht zu überzeugen. Sie tut es womöglich zur Tarnung? Oder aus Langerweile? Oder infolge Unfähigkeit zu planen?

Zielorientierte Schulstruktur

Die ZfA verdankt ihre Entstehung letzten Endes den immer stärker werdenden Klagen der Auslandslehrer über Mängel und Mißstände im deutschen Aus-

landsschulwesen. Die schlimmsten und im Blick auf die Zukunft gefährlichsten Mängel waren die schlechten Ergebnisse des Deutschunterrichts und das Mißverhältnis der Zahl der Schulanfänger zu der der Abiturienten an anspruchsvollen Schulen.

Daraus galt es Konsequenzen zu ziehen: Bessere Lehrmittel, bessere Vorbereitung der Lehrer und Klarheit über die Schulziele und die davon abhängige Schulstruktur. Und hier gilt: wenn man sich diejenigen Schüler nicht aussuchen kann — und zwar im hierfür möglichen Alter —, die für eine — zugegeben — anspruchsvolle, zweisprachige Schule (s. o.) geeignet sind, dann muß man — zum mindesten für das Deutsche und seine Funktion in der Schule — die Ansprüche herabsetzen. Im ersten Falle kommt man zur Neuen Sekundarstufe (Modell II), im zweiten Falle zur Schule mit Deutsch als erweiterter Fremdsprache (Modell I), in keinem Falle aber zum „seitlichen Einstieg“.

Daß unter den Gesichtspunkten der Kulturpolitik, der Bildungshilfe, der sozialen Öffnung und der verfügbaren Förderungsmittel eine Schule, die in 7—9 Jahren von 100 Eintretenden 65—85 zu den Hochschulen der Welt einschl. der Bundesrepublik oder unmittelbar in verantwortungsvolle Berufe führt, mit Vorrang zu fördern ist, diese Erkenntnis sollte doch zum mindesten für diejenigen nicht schwer sein, die von jeher die Gießkanne als Symbol der Förderungspolitik verabscheut haben und — auch aus diesem Grunde — eine Dienststelle gefordert haben, die planvoll arbeitet, sich an pädagogischen Prinzipien orientiert und vom Primat des öffentlichen Interesses bestimmen läßt. Diese Feststellung besagt keineswegs, daß die an anderen Modelltypen orientierten Schulen nicht förderungswürdig seien, sie soll lediglich die kulturpolitische Rangfolge deutlich machen.

Die ZfA hätte sich viel Mühe ersparen können, wenn sie sich nur um die nächsten Sorgen des Auslands-Schul-Alltags gekümmert hätte. Das hätte keinem wehgetan, aber es hätte auch nichts geändert.

Zudem: Wie kann man ein Deutschlehrwerk entwickeln oder empfehlen, wie Lehrer vorbereiten, wie Gutachten über den Umfang einer Schulförderung oder Größe und Art von Schulbauten erarbeiten, wenn man nicht weiß wofür. „Wer das Ziel nicht weiß, kann den Weg nicht wissen.“ Und so sah sich die ZfA trotz ihrer zahlenmäßig jämmerlichen personellen Ausstattung der Notwendigkeit gegenüber, innerhalb der chaotischen Vielfalt der Schulwirklichkeiten zu einigen wenigen pädagogisch und kulturpolitisch orientierten Grundformen zu kommen. Und so entstanden die Memoranden und Gutachten der ZfA zu den Modelltypen der Auslandsschulen, zur Lehrmittelversorgung, zur Lage der Ortskräfte, zu einem vereinfachten und zweckmäßigen Finanzierungsverfahren, zur künftigen Entwicklung der Schulen in einigen Hauptgebieten und zur Lehrervorbereitung, um nur die wichtigsten zu nennen.

Manche dieser Unternehmen stellen scheinbar Bewährtes in Frage (die schönen Kalender . . .), sie rühren an lieb gewordenen Trostbildern (der zur Begrüßung von Ministern singende Kindergarten), haben manchmal harte finanzielle Konsequenzen (teils für den Schulverein, teils für den Haushalt der Zentralstelle), und allen ist gemeinsam, daß die Ergebnisse solchen Denkens und Tuns nur selten in kurzer

Zeit zu sehen sind. Man riskiert auch, daß sie völlig mißdeutet werden, wie dies ja bei der Verwechslung der Neuen Sekundarstufe mit dem seitlichen Einstieg geschieht.

Daraus folgt wohl, daß wir bei der Klärung der Begriffe alle *paciencia* aufbieten müssen, die uns von der Auslandsschultätigkeit noch geblieben ist, aber uns gleichwohl in der Tugend üben, die man gewöhnlich für eine Untugend hält: im Eigensinn. Die Klärung dieses Widerspruchs überlasse ich getrost dem Tüfelsinn des geneigten Lesers und aushilfsweise Hermann Hesse¹⁾.

2. Tagung über Auslandsschularbeit in Vlotho

Erfahrungen an und mit deutschen Auslandsschulen und die Möglichkeit ihrer Nutzung an innerdeutschen Schulen

Von Norbert Wabnitz, Celle

Vom 4. bis 8. September 1972 fand in Vlotho die 2. Tagung über Auslandschularbeit statt, die vom Verband deutscher Lehrer im Ausland in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für schulpädagogische Bildung, Düsseldorf, vorbereitet worden war. Lehrer und Schulleiter aller Schularten diskutierten mit Schulaufsichtsbeamten und Vertretern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen über Strukturprobleme, die didaktische Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache und die Möglichkeiten und Bedingungen für den Einsatz von Lehrern für spezielle Aufgaben, z. B. die Arbeit an Auslandsschulen, bilingualen Schulen im Inland und Klassen mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Die Aussprache wurde in vier Arbeitsgruppen mit dem Ziel fortgesetzt, zu den Themen „Deutsch als Fremdsprache“, „Vorschulerziehung und Kindergartenarbeit“, „Fortbildung von Lehrern für den Unterricht mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer“ und „Probleme bilingualer Schulen“ Arbeitspapiere zu erstellen.

Die Reihe der Referate wurde von Ministerialrat *Günther Diehl*, Mitglied des Auslandsschulausschusses, mit der schockierenden Feststellung eröffnet: Die Begegnungsschule ist gescheitert. Nach den 12 Jahren der „Unbegegnung“ war man in der Nachkriegszeit froh, mit dem Wort Begegnungsschule ein optimistisches Zauberwort gefunden zu haben. So wurden alle Auslandsschulen mit viel Optimismus bedacht, ohne daß sich die erhofften Erfolge einstellten. Im Gegenteil mußte festgestellt werden, daß die Ergebnisse im Hinblick auf die Beherrschung der deutschen Sprache oft einfach jämmerlich waren und daß der hohe Anspruch der Begegnung ins Gegenteil verkehrt werden konnte, wenn Schüler aus Gründen der Überforderung oder des Mißerfolges feindliche Gefühle gegen den deutschen Lehrer oder alles Deutsche hegen.

Vier Gründe werden für das Scheitern der Begegnungsschule angeführt. Der erste Grund liegt in der Konstruktion „Einheit von Kindergarten bis Reifeprüfung“, die dazu führt, daß Kinder unterrichtet werden, die für eine bilinguale Ausbildung ungeeignet sind.

¹⁾ Hermann Hesse: Eigensinn, Bibliothek Suhrkamp 353.

Schulrat *Peter Moritz* wies in seinem Referat darauf hin, daß es heute noch kein befriedigendes Testverfahren gibt, das die Sprachbegabung von 4- bis 6jährigen feststellen kann. Bedingt empfehlenswert seien von den herkömmlichen Testverfahren nur jene mit nonverbalen Aufgaben. Der zweite Grund ist in der falschen Methode zu finden. Die Schüler werden im Kindergarten und in der Grundschule „deutsch berieselt“. Nach dem Motto „je mehr Unterricht auf deutsch — desto besser der Spracherwerb“ wurde der gesamte Unterricht in der Grundschule auf deutsch erteilt, was zu einem passiven Verhalten der Schüler führte und das pädagogisch nicht vertretbare Phänomen ergab, daß alles nur so ungefähr verstanden wurde. Bessere Ergebnisse werden dagegen in reinen Sekundarschulen erreicht (Istanbul, Athen usw.). Der „seitliche Einstieg“ soll jedoch nicht als Mittel zur Aufbesserung des Etats oder als Konzession an die Privilegierten mißbraucht werden, sondern soll in Form des Einstiegs geschlossener Klassen einen möglichst großen Kreis begabter Schüler in die deutschen Schulen integrieren. Dieser Weg verspricht aber nur Erfolg, wenn die Schüler allein aufgrund der bilingualen Begabung ausgewählt werden.

Als dritter Grund für das Scheitern der Begegnungsschule wird die mangelnde Ausbildung der Auslandslehrer angeführt. Der Lehrer ist der Situation nicht gewachsen und macht viele — unverschuldete — Fehler, wenn er z. B. nicht das Wichtige vom Unwichtigen unterscheiden kann und Wörter wie Nietnagel, Nießbrauch oder Meltau in einer Stunde zu erklären versucht, nur weil sie im benutzten Buch vorkommen, wenn er im Grammatikunterricht nicht sorgfältig genug vorgeht und Schwierigkeiten häuft, wenn er Hispanismen durchgehen läßt, ohne deren Fehlerhaftigkeit ins Bewußtsein zu heben, oder wenn er Aussprachefehler unbeanstandet läßt. Diese Mängel, die nur als Beispiele aus einer Vielzahl anzusehen sind, können nur abgestellt werden, wenn der Lehrer in Vorbereitungskursen gründlich mit Methodik und Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache vertraut gemacht wird. Wenn für Entwicklungshelfer ein dreimonatiger Vorbereitungskurs schon selbstverständlich ist, sollte er auch für Auslandslehrer möglich sein. Als Fernziel wäre ein Jahr der Vorbereitung anzustreben.

Neben den bereits erwähnten Mängeln hat sich die Struktur der Schulen als Hemmnis für die Entwicklung der Begegnungsschule herausgestellt. In der Begegnungsschule müssen nicht nur zwei Sprachen, sondern auch die grundverschiedenen pädagogischen Auffassungen der deutschen bzw. der einheimischen Lehrer und zwei verschiedene Lehrpläne, Unterrichtsprogramme bewältigt werden. Dieses Problem wird von den einzelnen Schulen verschieden gelöst: Die Möglichkeiten reichen von einem Extrem, der einfachen Addition der Lehrpläne, die zu einer unverantwortlich hohen Wochenstundenzahl der Schüler führt, bis zum anderen Extrem der völligen Trennung in einen deutschen und einen einheimischen Zweig. Beide Lösungen gehen meist zu Lasten des Deutschen. Wenn die nationalen Programme, durch Prüfungen und Berechtigungen unterbaut, außerdem ein stärkeres Gewicht haben, sollte man diese Schulen in einheimische Schulen mit Deutsch als Fremdsprache umwandeln.

In Schulen, die dem Anspruch der Begegnungsschule entsprechen wollen, ist eine Integration der Lehrpläne mit starker Reduktion der Stundenzahl und der Belastung erstrebenswert. Möglichkeiten für eine echte zweisprachige Schule ergeben

sich z.B. in Spanien nach dem neuen Erziehungsdekret. Oberschulrat *Becker* erläuterte hierzu den Standpunkt der Zentralstelle und meinte, daß diese Möglichkeiten nicht in der Weise genutzt werden sollten, daß man für spanische Kinder ein überwiegend deutsch orientiertes Unterrichtsprogramm anbietet. Vielmehr sollten die Belange beider Gruppen, der deutschen wie der spanischen, in einem ausgewogenen Verhältnis berücksichtigt werden. Wie das geschehen könnte, wurde anschließend mitgeteilt, da darin vielleicht exemplarische Bedeutung auch für Auslandsschulen in anderen Regionen liegt:

Der Elementarunterricht in der Grundschule wird überwiegend muttersprachlich erteilt. Fremdsprachiger Fachunterricht in der Grundschule ist zumeist wenig effektiv. Die Fächer Geschichte und Erdkunde werden in zwei Sprachen für beide Schülergruppen, deutschsprachige und spanischsprachige Schüler, erteilt. Ebenso werden die musischen Fächer, etwa in jährlichem oder in zweijährlichem Wechsel, auf spanisch oder deutsch unterrichtet. Das mit einer komplizierten und voluminösen Fachsprache ausgestattete Fach Biologie wird nur in der Muttersprache unterrichtet. Die Unterrichtssprache in Mathematik/Physik/Chemie ist Deutsch, dazu werden Stützstunden zur Erarbeitung der spanischen Terminologie angeboten. Die dritte Sprache wird durch deutsche Lehrer unterrichtet. Im Kernbereich Deutsch und Spanisch gilt das Prinzip: von der Differenzierung zur Integration.

Wie weit Integration möglich ist und welche Erfolge zu erzielen sind, zeigte OstD *Rasch* am Beispiel des Deutsch-Französischen Gymnasiums (DFG) Saarbrücken auf. Nach vierjähriger Grundschulzeit können die deutschen Schüler aufgrund einer Selektionsprüfung in die Vorstufe aufgenommen werden, die französischen Schüler haben die fünf Grundschuljahre bereits am DFG absolviert. In der zweijährigen Vorstufe werden die vier Klassen (zwei deutsche, zwei französische) als nationale Klassenverbände geführt. Die Integration beginnt in Klasse 7 mit den Fächern Erdkunde und Kunstunterricht auf französisch, Geschichte und Musik auf deutsch. Das Problem des Schulbuches wird in der Weise gelöst, daß z. B. die französischen Schüler ein deutsches Geschichtsbuch von der Schule erhalten und sich für die häusliche Nacharbeit selbst ein französisches Buch kaufen. Aufgabe des Lehrers ist es, den Schülern klarzumachen, daß man die eigene Nationalgeschichte jeweils aus zwei Blickrichtungen betrachten kann. Anfänglichen Sprachschwierigkeiten begegnet man dadurch, daß der Unterricht konsequent bilingual erteilt wird. Der Schüler darf zunächst bei Antworten die Muttersprache gebrauchen, gewöhnt sich zunehmend an die Partnersprache, um sie im Laufe der Jahre auch zu gebrauchen. Aber auch in der Oberstufe werden noch bilinguale Erklärungen gegeben, um den Schülern nicht den muttersprachlichen Zugang zu den Sachfächern zu verwehren.

Der nächste Schritt der Integration erfolgt in Klasse 9 mit den Fächern Biologie auf französisch und Chemie auf deutsch. Auch das Fach Englisch ist für die Oberstufe als Integrationsfach vorgesehen. Die Fächer Latein (ab 7. Kl.), Mathematik, Physik, Philosophie und teilweise Sozialkunde sowie Religion verbleiben dem muttersprachlichen Unterricht in nationalen Klassenverbänden bis zur Abschlußklasse.

Deutsche und französische Schüler haben den gleichen Stundenplan; der Unterricht wird, mit Ausnahme der Mutter- und Partnersprache, nach gemeinsamen

harmonisierten Stoffplänen erteilt. Höhepunkt des gemeinsamen Bildungsweges ist das Deutsch-Französische Abitur, das wesentliche Merkmale des Baccalauréat und des Abiturs vereinigt. Vom deutschen Modell wurden die Vornoten, die Prüfung durch den Fachlehrer der Schule und einen Fremdprüfer und die Begrenzung der Fehlleistungen zum Bestehen des Abiturs übernommen. Dem französischen Vorbild folgte man mit der Einführung von verschiedenen Koeffizienten für alle zur Prüfung gehörenden Teile, der Einführung des Notendurchschnitts sowie der Prädikatisierung des Prüfungsergebnisses. Das Deutsch-Französische Abitur ist gemäß Artikel 2 des deutsch-französischen Abkommens vom 10. 2. 1972 in beiden Ländern voll anerkannt.

Von diesem Ziel sind die meisten deutschen Auslandsschulen weit entfernt. Will man den Kritikern der Auslandsschule begegnen, muß man sich bemühen, das Wort vom kulturpolitischen Effekt einer Schule in Relation zu den handfesten Zahlen der Förderung zu setzen (Becker). Dabei müssen neue Wege gesucht werden. Einer davon kann sich aus den Möglichkeiten ergeben, die das spanische Erziehungsdekret bietet. Weiter muß durch eine Konzentration der Mittel eine höhere Effizienz erreicht werden (Beispiel: Chile). Vielleicht ergeben auch die Versuche an binationalen Schulen neue Impulse für die Zukunft: In Hongkong besteht eine Schule mit deutsch-schweizerischer Trägerschaft und deutsch-englischem Unterrichtsprogramm. Besondere Bedeutung hat die Frage der zukünftigen Lehrer an Auslandsschulen, wobei die Ortskräfte auf lange Sicht eine Schlüsselfunktion einnehmen. Ein erster Schritt wurde 1971 getan, als ein Programm zur finanziellen Besserstellung der qualifizierten deutschsprachigen Ortskräfte anlieft. Damit wurde die Tätigkeit an einer deutschen Schule für Ortskräfte attraktiver. Der zweite Schritt ist die Lehrerausbildung, die an geeigneten Zentren durchgeführt werden soll. Ziel ist eine komplementäre Lehrerausbildung (Becker), bei der die Seminaristen die einheimische Lehrerqualifikation und die Qualifikation für den deutschsprachigen Unterricht an Auslandsschulen erwerben.

Der Erfolg der Auslandsschulen wird in Zukunft weitgehend davon abhängen, wie weit sich die Auslandslehrer Erkenntnisse der Sprachwissenschaft, Lernpsychologie und Fachdidaktik aneignen und im Fach Deutsch als Fremdsprache anwenden. Oberschulrat *H. Klemp* formulierte die Aufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache in sechs Thesen (vgl. den folgenden Beitrag S. 321).

Den Fragenkomplex, wie weit ehemalige Auslandslehrer für spezielle Aufgaben im Inland eingesetzt werden können, eröffnete Ministerialrat *F. Domhoff* mit seinem Referat über „Die schulische Situation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in NRW“.

In Nordrhein-Westfalen besuchen 65 560 Kinder ausländischer Arbeitnehmer die allgemeinbildenden Schulen des Landes; nimmt man die berufsbildenden Schulen dazu, erhöht sich die Zahl auf 74 966. Für den Unterricht stehen 19 ehemalige Auslandslehrer und 511 ausländische Lehrer zur Verfügung. Die mangelnden Sprachkenntnisse der ausländischen Lehrer, die nicht alle über eine pädagogische Ausbildung verfügen, erschweren eine fruchtbare Zusammenarbeit. Die Lehrer können sich nicht in deutschen Richtlinien informieren und haben keinen Kontakt zu den deutschen Kollegen. Den eingesetzten deutschen Lehrern fehlt es an einer Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Neben dem Lehrerproblem bestehen Schwierigkeiten bei der Einschulung, denn die Schüler werden meistens kurz nach ihrer Ankunft in eine deutsche Klasse eingeschult. Man kann es den Eltern nicht verdenken, wenn sie den Schulbesuch ihrer Kinder ohne deutsche Sprachkenntnisse nicht für sinnvoll halten und nicht darauf dringen. Ein weiteres Problem ergibt sich aus dem Mangel an geeigneten Unterrichtswerken. Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, werden für Nordrhein-Westfalen einheitliche Maßnahmen geplant: zwei bis drei Vorbereitungsklassen, Aufklärung der Eltern, Fortbildung der Lehrer und Schaffung von geeigneten Unterrichtswerken. Die Frage, warum nicht mehr ehemalige Auslandslehrer eingesetzt werden und ob sie die Situation verbessern helfen könnten, konnte nicht hinreichend geklärt werden. (Das Referat wird in einem der nächsten Hefte dieser Zeitschrift veröffentlicht. — Anm. d. Schriftleitung.)

Daß nicht an allen deutsch-französischen Schulen unter den optimalen Bedingungen des DFG Saarbrücken gearbeitet werden kann, wurde von OStD *Wiesen* am Beispiel Bonn dargestellt. Das Deutsch-Französische Gymnasium in Bonn wird dem Typ B zugerechnet (im Gegensatz dazu Saarbrücken: Typ A). Unter Typ B ist ein deutsch-französischer Zweig zu verstehen, der einem bestehenden, meist neu-sprachlichen Gymnasium angegliedert wurde. Schon in der Zusammensetzung der Schülerschaft ergibt sich ein bedeutender Unterschied: in Saarbrücken nahezu paritätische Schülerfrequenz, in Bonn fast nur deutsche Schüler. Da die Schüler nicht durch Prüfungen ausgewählt werden, sind auch nicht alle für den Unterricht einer bilingualen Schule geeignet. Daraus ergibt sich eine Reduzierung der Anforderungen, die zusammen mit der im Vergleich zu Saarbrücken geringeren Wochenstundenzahl zu Schwierigkeiten in Klasse 7 bei der Einführung des Französischen als Unterrichtssprache führt. Bedenkt man noch, daß wegen der höheren Stundenzahl und der notwendigen Differenzierung ein höherer Bedarf an Lehrkräften besteht, der jedoch durch die illusorische Richtzahl von 1,6 Lehrer je Klasse nicht gedeckt wird, so muß man zu der Feststellung kommen, daß es sich hier noch nicht um eine bilinguale Schule handelt, sondern eher um ein Gymnasium mit verstärktem Fremdsprachenunterricht.

Am Schluß dieses Berichtes seien noch einige der wichtigsten Anregungen oder Forderungen aufgeführt, die in den Arbeitsgruppen erarbeitet und in einem Arbeitspapier festgehalten worden sind:

1. Vorschulerziehung und Kindergartenarbeit

1. Vor Aufnahme des Kindes in den Kindergarten werden mit den Eltern Kontaktgespräche geführt.
2. In Elternseminaren werden den Eltern die einzelnen Bildungsbereiche vorgestellt und ihre Bedeutung für die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung des Kindes begründet.
3. Es sind Überlegungen anzustellen, wie durch einen sinnvollen Einsatz von bekannten Tests und anderen Verfahren eine zufriedenstellende Auswahl getroffen werden kann.
4. Um an einer Auslandsschule Schwierigkeiten bei einer notwendigen Abweisung des Kindes zu vermeiden, wird empfohlen, von den Eltern eine schriftliche Erklä-

rung zu verlangen, daß die Aufnahme in den Kindergarten keine Garantie für die Aufnahme in die Schule darstellt.

II. Deutsch als Fremdsprache

1. Die eigenständige Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts und die Vielfalt der multimedialen Unterrichtswerke bedingen eine gründliche Einführung der Lehrer. Teil dieser Vorbereitung sollte auch eine Einführung in die Kultur und möglichst auch in die Sprache der ausländischen Kinder sein.
2. Der Erfolg des Unterrichts mit den multimedialen Unterrichtswerken ist abhängig von der Ausstattung der Schulen mit den dafür notwendigen technischen Medien.
3. Die Einarbeitung in das Fach Deutsch als Fremdsprache kommt der Einarbeitung in ein neues Unterrichtsfach gleich. Sie sollte durch entsprechende Förderungsmaßnahmen (Studienveranstaltungen, Entlastungsstunden oder Entgelt) ermöglicht werden.

III. Fragen der Fortbildung von Lehrern für den Unterricht mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer

1. Für eine Behandlung in der Lehrerfortbildung kommen folgende Themenkreise in Betracht:
 - a) Einführung in die lingualen Grundlagen
 - b) Die gesellschaftliche und politische Struktur der Herkunftsländer
 - c) Schulsystem, Lehrpläne und Zielsetzungen innerhalb des Bildungssystems der Herkunftsländer
 - d) Die psychische, soziale, schulische und rechtliche Situation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in der BRD
 - e) Formen und Möglichkeiten schulischer und außerschulischer Hilfen für den Eingliederungsprozeß der ausländischen Kinder.
 - f) Sprachlernprozesse der Kinder und Sprachschwierigkeiten, die sich aus der Muttersprache ergeben
2. Als Modell ist für die Fortbildung ein viertägiger Grundkursus zu empfehlen.
3. Mit der Durchführung dieser Kurse sollten die vorhandenen Institutionen der Lehrerfortbildung betraut werden.

IV. Zum Problem bilingualer Schulen

1. Für den Fall, daß eine bilinguale Schule auch eine binationale Schule ist, sollten folgende Optimalforderungen gestellt werden:
 - a) nahezu paritätische Schülerfrequenzen
 - b) einheitlich-organisatorische Schulstruktur
 - c) gemeinsame Stoffpläne und Stundentafeln
 - d) einheitliche Schulordnung
 - e) gemeinsame bilateral anerkannte Schulabschlußprüfung mit einheitlichen Prüfungsanforderungen

2. Schulen mit bilingualen Zweigen sind auch für Schülergruppen mit einsprachiger Herkunft erstrebenswert; der Anteil und die Intensivierung der Partnersprache im Unterricht muß in diesem Falle größer sein.
3. Die bilingualen Schulen sind Schulen besonderer pädagogischer Prägung. Von ihrem Auftrag her können sie auf den Nachweis besonderer Eignung nicht verzichten.
4. Das Ziel der bilingualen Schulen ist ohne eine gegenüber dem normalen Maß erhöhte personelle und materielle Ausstattung nicht erreichbar.

Deutsch als Fremdsprache (II)

Auffassungen — Aufgaben — Maßnahmen

Von Hubert K l e m p, Köln

Die Aufgaben, die im einzelnen zu leisten sind, sollen durch sechs Thesen gekennzeichnet werden:

1. Nur durch einen gründlichen Lernprozeß gelangen die Lehrer von einem fach-naiven Dilettantismus zu fach-spezifischem Können und einer veränderten Auffassung ihrer Rolle als Lehrer für das Fach Deutsch als Fremdsprache.
2. Die das Fach Deutsch als Fremdsprache bestimmenden didaktisch-methodischen Prinzipien lassen sich nur aus einer eigenständigen Sicht dieses Faches entwickeln.
3. Die traditionelle Verbindung von Sprachunterricht und Literaturunterricht wird abgelöst durch eine differenzierende Aufschlüsselung der Lernbereiche im Fach Deutsch als Fremdsprache.
4. Die Arbeitsformen und die Arbeitsmittel, die aus der didaktisch eigenständigen Sicht des Faches Deutsch als Fremdsprache neu entwickelt worden sind, erweitern nicht nur das Register des Vorhandenen, sondern fordern auch eine Veränderung des Lehrerverhaltens im Unterricht.
5. Die konsequente Einführung des Faches Deutsch als Fremdsprache führt zu Veränderungen in der Sprachlichkeits- und Organisationsstruktur der Schulen.
6. Eine zielbewußte Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache macht komplementäre Förderungsmaßnahmen im innerschulischen wie im außerschulischen Raum erforderlich.

Zu These 1:

Nur durch einen gründlichen Lernprozeß gelangen die Lehrer von einem fach-naiven Dilettantismus zu fach-spezifischem Können und einer veränderten Auffassung ihrer Rolle als Lehrer für das Fach Deutsch als Fremdsprache.

Rund 800 aus der Bundesrepublik vermittelte Lehrkräfte und noch mehr Ortskräfte unterrichten an mehr als 200 Schulen an jedem Schultag über 40 000 Schüler in dem Fach Deutsch als Fremdsprache. Die Lehrer befinden sich hierbei in dem Zustand eines unverschuldeten fach-naiven Dilettantismus. Das Ergebnis des Deutschunterrichts, d. h. der Grad der Beherrschung der deutschen Sprache, ist bei

vielen fremdsprachigen Schülern am Ende einer meist 12- bis 13jährigen Schulzeit erschreckend schlecht. Hierbei werden ohnehin die Schüler, die bereits auf dem langen Schulweg an der deutschen Sprache scheiterten, nicht mitgezählt. Weil nun aber aus deutscher Sicht die Leistung der Schulen nicht zuletzt am Grad der Beherrschung der deutschen Sprache gemessen wird und wohl auch gemessen werden muß, führt die Analyse der Unterrichtsergebnisse zu dem Schluß, daß die anscheinend geringe didaktisch-pädagogische Kraft der deutschen Auslandsschulen den hohen Förderungsaufwand nicht mehr rechtfertigt. Es sei ausdrücklich festgestellt, daß die Beherrschung der deutschen Sprache durchaus nicht das einzige, aber ein sehr wichtiges Kriterium der Beurteilung einer deutschen Auslandsschule ist. Abhilfe schaffen kann hier nur die radikale Umstellung auf die Vermittlung der deutschen Sprache nach genuin fremdsprachen-didaktischen Konzepten, deren Ergebnis eine klar sichtbare Leistungssteigerung sein muß. Mit dieser Absicht muß der entschlossene Lernwille der Lehrer verbunden sein, denn ohne eine gewaltige Lernanstrengung der Lehrkräfte, die an den Auslandsschulen arbeiten, ist dieser Umstellungsprozeß nicht durchführbar. Dieses Lernen schließt eine kritische Distanz gegenüber den eigenen Lehrgewohnheiten und Erfahrungen ein, auf die zurückzugreifen so lange bedenklich ist, solange deren Voraussetzungen nicht genügend geklärt sind. Dieses Lernen darf nicht nur als ein Individuenprozeß verstanden werden, sondern ist zugleich auch als koordinierender Sozialprozeß zu begreifen, denn ohne einen theoretischen Minimalkonsensus aller beteiligten Lehrkräfte, einschließlich der Schulleitung, kann in keiner Schule in diesem so zentralen Fach integrativ gearbeitet werden. Aber gerade das ist notwendig, um wieder auf die Erfolgsstraße zu gelangen. Auf dem gemeinsam akzeptierten Theorieverständnis sollte die Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung kooperativ aufbauen. Ich zitiere aus einer neueren Didaktik: „Unterrichten wird so personen-unabhängiger. Auf alle Fälle lohnt sich die intensivere Vorbereitung, wenn von ihr mehrere Personen und zu unterrichtende Gruppen profitieren können“³⁾. Dies erscheint gegenwärtig besonders wünschenswert, weil die Umstellung an den Schulen möglichst schnell, umfassend und mit Abstimmung der Teilmaßnahmen aufeinander durchgeführt werden soll.

Ohne den gesamten Komplex des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler⁴⁾ hier aufnehmen zu wollen, sei auf eine Verhaltensweise hingewiesen, die zu den unerläßlichen Voraussetzungen eines erfolgreichen Unterrichts gehört.

Die aus der Bundesrepublik und die aus deutschsprachigen Familien stammenden Deutschlehrer müssen im Unterricht bedenken, daß sie ihre eigene Sprache und eigene Kultur an Schüler vermitteln, für die das Deutsche eine fremde Sprache und eine fremde Kultur bedeutet. Zur Konkretisierung dieser Verhaltensweise zwei Zitate von Rivers: „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.“ „Er (der Lehrer) muß der Versuchung widerstehen, die Überlegenheit der einen Kultur über eine andere nachzuweisen. Er ist

³⁾ W. Himmrich, Didaktik als Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M., 1970, S. 118.

⁴⁾ Vgl. H. Klemp, Zum Problem des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler in DdLiA., Heft 4 (I) und Heft 5 (II) 1971, München.

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“⁵⁾).

Zu These 2:

Die das Fach Deutsch als Fremdsprache bestimmenden didaktisch-methodischen Prinzipien lassen sich nur aus einer eigenständigen Sicht dieses Faches entwickeln.

Die prägnanteste Formel, die die Zielrichtung unseres didaktischen Denkens ausdrückt, hat H. Hörmann in seinem Buch „Psychologie der Sprache“ geprägt: „Sprache ist die Fortsetzung des Handelns mit anderen Mitteln“⁶⁾. Hier wird der Zusammenhang von Sprache und Handeln so deutlich, daß die Prinzipien eines didaktisch eigenständigen Fremdsprachenunterrichts wie eine Auffächerung dieser Formel wirken.

1. Prinzip der auf Erwerb der Sprachfertigkeit gerichteten Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts

Nach diesem Prinzip ist die Sprachausübung selbst, die Kommunikation in der Zielsprache das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Deswegen steht an erster Stelle der Erwerb der grundlegenden Fertigkeiten des Hörens und Sprechens, und zwar im Bereich eines Umgangsdeutsch. Erst wenn die Schüler gelernt haben, diese Sprache hörend zu verstehen und sich mündlich in ihr auszudrücken, erst dann sollen sie mit der geschriebenen Sprache vertraut gemacht werden, d. h. Lesen und Schreiben als die zweite Gruppe der grundlegenden Fertigkeiten der Sprachbeherrschung kommen erst an zweiter Stelle, wenn auch nicht in einem linearen Nacheinander, sondern in einem sich überlappenden Lehrgang. Auch ist durch die Anwendung dieses Prinzips nicht ausgeschlossen, daß bei älteren Lernern schon im Anfangsstadium die geschriebene Sprache als Stützungsmittel für den Lernprozeß herangezogen wird.

2. Prinzip der dialektischen Verknüpfung von Sprachwissen und Sprachpraxis beim Erwerb einer Fremdsprache

Die methodische Forderung, sich zunächst über Imitation, Reproduktion und Analogien einen Grundschatz von Struktureinheiten der Zielsprache und von Sprachgewohnheiten zu erwerben, soll keinesfalls verhindern, daß sprachliche Erscheinungen schon früh bewußt gemacht werden. Das bedeutet nun keineswegs die heimliche Wiederkehr eines deduktiv vorgehenden Grammatikunterrichts, es ist vielmehr der Versuch, die kommunikativen und kognitiven Grundfunktionen der Sprache in einem dialektischen Aufeinanderwirken für den Lernprozeß fruchtbar zu machen. In der Praxis bedeutet das: Der Erwerb der Struktureinheiten muß sich in ihrem jeweiligen sprachlichen Kontext vollziehen, d. h. in einsichtigen Situationen.

Der Inhalt, die Aussage bestimmen die sprachliche Funktion und damit die sprachliche Form. Dieses Prinzip wendet sich gegen das im Gefolge mechanistischer

⁵⁾ W. M. Rivers, Teaching Foreign-language Skills, Chicago/London, 1969, S. 269 und S. 267.

⁶⁾ H. Hörmann, Psychologie der Sprache, Berlin/Heidelberg, New York, 1967, S. 288.

Lerntheorien entstandene Übergewicht der Drillübungen. Auf eine sehr einfache Formel gebracht, lautet dieses Prinzip:

Viel Üben, aber einsichtiges Üben!

3. Prinzip von der strengen Selektion des Sprachmaterials

Dieses ist eines der vier Prinzipien, die H. Weinrich für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht postuliert hat⁷⁾. Es ist eine Fiktion, eine fremde Sprache ganz lernen zu wollen bzw. zu müssen. So ist auch die Schule gezwungen, eine Auswahl der Lernstoffe zu treffen. Das gilt sicher kaum für die Bereiche der Morphologie und Phonetik, aber für die Lexik und die syntaktischen Strukturen.

Hier gibt die linguistische Statistik ausreichende Hinweise, sofern sich die Schule zu zweierlei entschließt: a) Quantitative Beschränkung des Sprachmaterials durch Anwendung eines Grundwortschatzes, der vor allem Verben enthält, und eines Grundbestandes syntaktischer Strukturen und b) durch Beschränkung auf einige wenige Sprachsorten oder Fachsprachen, wie z. B. kommunikative Umgangssprache, deutschlandkundliche Informationssprache und mit bestimmten Einschränkungen bzw. Schwerpunkten die Fachsprachen der Grammatik und der Literatur. Dazu Weinrich: „Die Begrenzung des Lernziels ist die Voraussetzung für die Motivation, das heißt die interessierte Teilnahme am Unterricht, und damit die sicherste Garantie des Unterrichtserfolges.“

Das Prinzip der Selektion enthält nicht nur die Frage nach der Begrenzung des Sprachmaterials auf ein grammatisches, lexikalisches und graphisch-orthographisches Minimum, sondern schließt auch Gesichtspunkte ein, wie vor allem den folgerichtigen Aufbau und die sinnvolle Verteilung des Sprachmaterials auf die einzelnen Schuljahre (Progression)⁸⁾.

4. Prinzip von der Anknüpfung an die Muttersprache

Gegenüber dem geradezu dogmatischen Anspruch der Vertreter der direkten Methode auf ausschließlichen Gebrauch der Zielsprache im Unterricht hat E. M. Ryt bereits 1930 eingewandt, daß die Muttersprache kein Feind, sondern ein Freund eines jeden sei, der sich eine Fremdsprache aneignen will⁹⁾.

Neben der arbeits- und zeitökonomischen Verwendung der Ausgangs- oder Muttersprache der Schüler zur Bedeutungserschließung einer lexikalischen Einheit oder zur eindeutigen Einführung in eine Situation wird die Anwendung dieses

⁷⁾ Harald Weinrich, „9 Jahre Englisch — 11 Tage Russisch“. Zeitungsartikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 5. 2. 1972. Die übrigen von ihm genannten Prinzipien sind: Beschränkung auf eine Fachsprache, Homogenität der Zielgruppe, Motivation der Kurssteilnehmer.

⁸⁾ Vgl. auch die fachdidaktischen Prinzipien, die Salistra nennt: Das Prinzip der praktischen (auf die Sprachausübung gerichteten) Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts — Das Prinzip der wissenschaftlichen Auswahl und Begrenzung des Sprachmaterials sowie der fremdsprachigen Fähigkeiten und Fertigkeiten — Das Prinzip der Bezugnahme auf die Muttersprache.

J. G. Salistra, Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Berlin 1962, S. 46 ff.

Grundlegend sind die 17 Prinzipien des Sprachunterrichts, die R. Lado entwickelt hat; R. Lado, Moderner Sprachunterricht — Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage, München 1967, S. 76—91.

Prinzips begründet durch die Beachtung der strukturellen und inhaltlichen Eigenheiten der beiden Sprachen für den Prozeß der Erlernung der Fremdsprache. Bei der Interferenz und beim Transfer ist es wichtig zu wissen, ob die Erscheinungen der zu erlernenden Fremdsprache im Verhältnis zur Muttersprache in gleiche, teilweise gleiche und unterschiedliche klassifiziert werden können.

Die immer stärker in den Vordergrund tretende Forderung nach der Fehleranalyse als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts kann nur im kontrastiven Vergleich zwischen Mutter- oder Heimatsprache und Fremdsprache bzw. zwischen Ausgangs- und Zielsprache verwirklicht werden¹⁰).

5. Prinzip der „umschaltenden Zweisprachigkeit“ als Ziel des Fremdsprachenunterrichts

Bei der Erlernung der Fremdsprache soll unter bestimmten Bedingungen durchaus Bezug auf die Muttersprache genommen werden, ansonsten vollzieht sich der Unterricht in der Fremdsprache. Es wird also keine Zweisprachigkeit intendiert. Salistra nennt allerdings als ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts die „umschaltende Zweisprachigkeit“, das ist die Fähigkeit des Lernenden, willkürlich sein Denken von der einen Sprache zur anderen umschalten zu können¹¹).

Zu unterscheiden hiervon ist eine bewußt angestrebte Zweisprachigkeit als spezielles Ziel einer deutschen Auslandsschule, etwa in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und/oder musischen Fächern. Hier muß eine zusätzliche Fachsprache im ständigen Kontext mit der Muttersprache gelernt werden.

Zu These 3:

Die traditionelle Verbindung von Sprachunterricht und Literaturunterricht wird abgelöst durch eine differenzierende Aufschlüsselung der Lernbereiche im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Von den didaktischen Prinzipienfragen ist es nur ein Schritt bis zu den Lehrplanfragen. Ich muß offen gestehen, daß wir uns hier noch sehr am Anfang befinden. Die Arbeitsgruppe in Chile hat einen Lehrplan ausgearbeitet, den die Verfasser selbst nur als eine Orientierungshilfe im gegenwärtig so unsicheren Zustand verstehen. Lehrplanfragen haben uns kürzlich bei einem Werkstattgespräch in München beschäftigt.

Die Arbeitssitzungen des heutigen Tages bieten eine weitere Gelegenheit, Lehrplanfragen zu diskutieren. Was von dieser Stelle im Augenblick getan werden kann, ist nicht mehr, als einige klärende Hinweise zu geben.

Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler war und ist z.T. auch heute leider immer noch ein quantitativ wie qualitativ reduzierter muttersprachlicher

⁹) Vgl. zu diesen Ausführungen: H. Hellmich/W. Selbmann, Der Behaviorismus und seine Überwindung im Fremdsprachenunterricht in Deutsch als Fremdsprache, Heft 4/1971, Leipzig, S. 202.

¹⁰) Den mancherorts sehr zutreffenden Terminus von der „Heimatsprache“ verwendet Hansgert Peisert. Vgl. dazu seinen Aufsatz: Grundlagen zur Realisierung eines neuen Konzepts auswärtiger Kulturpolitik in Sprache im Technischen Zeitalter. Heft 39—40/1971, Stuttgart, S. 237.

¹¹) Salistra ebda., S. 55.

Deutschunterricht, der durch seine Bindung an die Literatur — und das sind Kinderverse im Vorschulalter und Lesebuchtexte der Grundschule — im Bereich der literarisch-musischen Bildungssprache verblieb und nicht einmal die Umgangssprache pflegte.

Welche Lernbereiche wird ein didaktisch eigenständiger Ansatz enthalten?

A: Sprachfertigkeit

B: Sprach-/Textsorten (Register oder Fachsprachen)

C: Sprachanalyse/Sprachwissen

D: Information über die deutschsprachigen Länder (Deutschlandkunde).

A: Der Erwerb der grundlegenden Fertigkeiten in der Beherrschung einer Sprache, nämlich das verstehende Hören, das Sprechen, das verstehende Lesen und das Schreiben werden zum ausdrücklichen Gegenstand des fremdsprachigen Deutschunterrichts und sind nicht mehr erhoffte Nebenprodukte. Die hier vorliegende Beschreibung der Lernziele gibt hinreichend Auskunft darüber, welche differenzierte und methodisch anspruchsvolle Aufgabe vor dem Lehrer liegt¹²⁾.

Es findet hier nichts anderes als der schon lange notwendige Rückgang zu den tatsächlichen Grundlagen der Sprache statt. Ein Teil des fremdsprachlichen Deutschunterrichts wird sich bis in die Abschlußklasse hinein mit dem Erwerb und der Sicherung der Sprachfertigkeiten befassen, um eine richtige und situationsadäquate Anwendung der deutschen Sprache zu erreichen.

B: Bei der Frage, welche Sprachsorten bzw. Fachsprachen Gegenstand des Faches Deutsch als Fremdsprache in einer Auslandsschule sein sollen, gibt es hoffentlich eine Übereinstimmung.

Von Anfang bis Ende der Schulzeit ist die kommunikative Umgangssprache Gegenstand und Mittel des Unterrichts. Welche Umgangssektoren den Vorrang haben, ist noch nicht ausdiskutiert. Auf jeden Fall muß der Deutschunterricht erreichen, daß Abgänger unserer Schulen in deutscher Sprache wirklich sprechen können. Die sachliche Entscheidung wird dadurch erleichtert, daß die Umgangssprache, abgesehen von einigen „Spezialfällen“ der Lexik und der Syntax, alle wichtigen Elemente der deutschen Sprache enthält, auf denen die Einführung der Fachsprachen aufgebaut werden kann.

Wesentliches Merkmal unserer Welt ist eine umfassende und vielfältige Information, deswegen kommt der Textsorte Informationssprache — dies vor allem bei der Deutschlandkunde — besondere Bedeutung zu. Die Informationssprache hat eigene sprachliche Formen entwickelt und läßt auch medienbedingte Unterschiede erkennen (Zeitschrift, Zeitung, Rundfunk und Fernsehen). Die Information ist generell zu einem existentiellen Problem geworden, so daß die Hereinnahme der Informationssprache in den Deutschunterricht hinreichend motiviert wird.

Unterrichtliche Behandlung der Umgangssprache und der Informationssprache beschränken erheblich den Raum, der für die Literatur verbleibt. Es wäre aber ein arger Verlust, wenn die Literatur keinen Platz mehr in unseren Schulen hätte. Diese Frage stellt sich gar nicht, sondern es geht um folgende Probleme: Welche Stücke Literatur sind so repräsentativ, daß sie auf jeden Fall in der Schule gelesen

¹²⁾ Vgl. Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache, DdLiA, 2/1972, S. 32 ff.

werden sollten? Welche sind die Kriterien für eine Auswahl? In welcher Form, immer unter Berücksichtigung des jeweiligen Sprachniveaus der Schüler, kann Literatur behandelt werden? Dieses sind nur einige Fragen aus einem viel umfangreicheren Katalog. Die Literatur gehört auf jeden Fall in den fremdsprachlichen Deutschunterricht, die Frage aber bleibt, welche und in welcher Form? ¹³⁾.

C: Problematisch ist der Lernbereich der Sprachanalyse, des Sprachwissens, besser des Wissens über die Sprache. Wir haben heute keine verbindliche Grammatik, auf die man sich berufen kann. Es gibt ein beachtliches Angebot an verschiedenen Darstellungsweisen des Systems oder von Teilsystemen der deutschen Sprache. Stellvertretend seien Namen wie Bierwisch, Brinkmann, Engel, Erben, Glinz, Helbig mit Schenkel, Heringer, Kaufmann, Steger genannt. Ulrich Engel kann nur zugestimmt werden, wenn er in einem Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes schreibt: „Objektive und allgemein akzeptierte Bewertungsverfahren für linguistische Theorien liegen heute noch nicht vor. Die Entscheidung für eine bestimmte Darstellungsweise, auch wenn sie im einzelnen wohlbegründet ist, kann in dieser Situation nur als Versuch gelten, die Diskussion anzuregen und Gegenargumente zu provozieren. Jeglicher Dogmatismus schadet dem Ziel.“ ¹⁴⁾

Es zeigt sich, daß auch dieser Aspekt des Fremdsprachenunterrichts vernachlässigt ist. Lehrplaner und Autoren von Arbeitsmitteln werden in diesem Sektor nach reiflicher Prüfung einfach Setzungen vornehmen müssen, denn ohne die Sichtweise des Sprachverstehens und damit ohne die Fachsprache der Grammatik kommen wir nicht aus; in einem langfristigen und intelligenten Lernprozeß unter schulischen Bedingungen muß sich den Sprachfertigkeiten auch das Sprachverstehen zugesellen.

D: Über den vierten Fachbereich „Information über die deutschsprachigen Länder“ ist durch das Sonderheft der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ im November 1971 ausführlich informiert worden. Inzwischen ist auch der angekündigte Bericht über das Internationale Seminar vom März 1970 unter dem Titel erschienen

Die Kultur der deutschsprachigen Länder im Unterricht
Herausgeber: Wilhelm Siegler, München 1972.

Deswegen zu diesem Komplex nur zwei Anmerkungen:

Die unterrichtliche Behandlung von kulturkundlichen Fragen erscheint, je mehr man sich damit beschäftigt, immer schwieriger.

Das Allgemeinverbindliche von kulturellen wie zivilisatorischen Auffassungen verliert in den Industrieländern ständig an Bedeutung. Es haben sich quer durch die bisherigen Kulturen Untergruppen gebildet, die sich durch Lebensstil und politische Auffassungen verbunden wissen. Das geographisch-nationale Element tritt etwas zurück. Auf der anderen Seite gehört in Entwicklungsländern die

¹³⁾ Vgl. Referat von Harry Werner auf dieser Tagung: Zur Profilierung der Auswahl deutscher Literatur für die doppelsprachige Sekundarstufe der Deutschen Schulen Lateinamerikas.

¹⁴⁾ Erschienen 1969 in Frankfurt am Main.

ständige Proklamation einer Nationalkultur zu den Instrumenten auf dem Wege zu einem neuen postkolonialen Selbstwertverständnis.

Deutschlandkunde ist sowohl von der inhaltlichen als auch von der methodischen Seite her ein eigenständiges Fachgebiet geworden, so daß der Sprachlehrer nur noch schwer gleichzeitig ein didaktisch hinreichend vorbereiteter Informant über die deutschsprachigen Länder sein kann. Er kann aber wohl Informationsmaterial unterrichtlich behandeln, das nach ihm bekannten Auswahlkriterien bereitgestellt worden ist.

Zu These 4:

Die Arbeitsformen und die Arbeitsmittel, die aus der didaktisch eigenständigen Sicht des Faches Deutsch als Fremdsprache neu entwickelt worden sind, erweitern nicht nur das Register des Vorhandenen, sondern fordern auch eine Veränderung des Lehrerverhaltens im Unterricht.

Arbeitsformen und Arbeitsmittel müssen die Ergebnisse der Lernpsychologie berücksichtigen. Die folgenden lernpsychologischen Hinweise, die einer Arbeit von Walter Apelt entnommen sind, gelten insbesondere für die zweite Phase des Fremdsprachenlehrgangs, in der die Gefahr der Monotonie des Unterrichts und damit eines Leistungsabfalls groß ist¹⁵⁾.

Einmal Erlerntes muß vor dem Verlöschen bewahrt werden, d. h. der Lernprozeß muß gerade dann intensiv fortgesetzt werden, wenn das Lernresultat bereits erreicht wurde. Deswegen kommt es beim Erwerb der Sprachfertigkeiten auf die kontinuierliche Aktivität an. Der zweite Leitsatz für ein erfolgreiches Lernen ist: Verteilte Wiederholung ist effektiver als die gehäufte. Der dritte Hinweis — Apelt spricht sogar von Gesetzmäßigkeiten — gilt der Vielseitigkeit der Übungs- und Arbeitsformen, um einem ermüdenden und monotonen Sprachunterricht entgegenzuwirken.

Die Grundsätze der kontinuierlichen Aktivität, der verteilten Wiederholung und der Vielseitigkeit der Übungen weisen auf die Grundrichtung des Unterrichts hin, nämlich auf die Priorität der Schüleraktivitäten. Es geht um nichts anderes als die methodische Umsetzung des elementaren Grundsatzes: Sprache lernt man durch Sprechen.

Die Unterrichtswerke KOMM BITTE! und VORWARTS, deren Einführung die ZfA in die Schulen zielstrebig fördert, erfüllen die Forderungen, die sich aus den lernpsychologischen Überlegungen ergeben:

Sie bieten ein Medienverbundsystem. Sie bieten eine bisher nicht vorhandene Vielseitigkeit der Schüleraktivitätsformen, sie sind auf die kontinuierliche Aktivität und verteilte Wiederholung angelegt. Und sie bieten auch für den Lehrer, der ja auf diesem Gebiet zugleich Lerner ist, ein sehr ausführliches Handbuch, das er wie eine Partitur des Unterrichts nutzen kann.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, daß es nicht nur um eine Erweiterung des Registers der Arbeitsformen und Arbeitsmittel geht, sondern auch eine Veränderung des bislang üblichen Lehrerverhaltens intendiert wird. Der Lehrer wird

¹⁵⁾ Walter Apelt, Grundprobleme der Fremdsprachenpsychologie in Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 4/71, S. 209 ff.

zum Arrangeur, zum Steuerer der Lernsituation; er analysiert die Fehler und Lernschwierigkeiten und versucht dann Hilfe zu leisten. So wird er zum Berater und Ermutiger des Lernenden. Ihm wächst eine tatsächliche Lehrerrolle zu.

In immer stärkerem Maße werden technische Medien für den Sprachlernprozeß, vor allem, wenn es um den Erwerb der Sprachfertigkeiten geht, eingesetzt. Die Fragen, die mit der didaktisch optimalen Anwendung dieser Geräte zusammenhängen, sind noch längst nicht beantwortet. Hier steht uns selbst noch ein langwährender Lernprozeß ins Haus.

In unserem Bereich der Auslandsschulen ist die ZfA konsequent daran gegangen, die Schulen mit der sogenannten audio-visuellen Kombination auszurüsten, um die Schulen in die Lage zu versetzen, die Hilfsmittel, die heute schon zur Verfügung stehen, benutzen zu können. Als Optimum wird von uns nach langen Fachgesprächen der Sprachfachraum angesehen, der eine HS-Anlage, einige Tonbandgeräte für individuelle Schülerübungen sowie ein Diaskop und einen Arbeitsprojektor mit Kippleinwand umfaßt. In einem mehrjährigen Ausrüstungsprogramm werden die Schulen mit den notwendigen technischen Anlagen ausgerüstet.

Das Voll-Labor (HSA) wird unter Schulbedingungen keine Rolle spielen. Die folgenden Stimmen, die von anerkannten Fachleuten gerade erst vor Monaten erschienen sind, sollten uns vor falschen Hoffnungen bewahren und auch Regungen eines zu sehr prestigeorientierten Denkens abwehren.

„Das Sprachlabor ist eine technische Einrichtung, die nicht mystifiziert werden darf“¹⁶⁾. „Die Schwierigkeiten im Gebrauch des Labors sind pädagogischer und physischer Art. Um wirklich etwas zu erreichen, müssen bessere Programme entwickelt werden. Viele Übungsstücke sind heute noch eintönig. Auch müssen die Lehrkräfte zu einer besseren Nutzung des Labors befähigt werden. Die technische Einrichtung eines Labors ist nicht billig; sie ist sogar kostspieliger geworden, als man je ahnte . . . Das Sprachlabor ist ein wertvolles technisches Hilfsmittel, dessen volle Wirksamkeit aber noch nicht erreicht worden ist“¹⁷⁾.

Zu These 5:

Die konsequente Einführung des Faches Deutsch als Fremdsprache führt zu Veränderungen in der Sprachlichkeits- und Organisationsstruktur der Schulen.

Versteht man für fremdsprachige Schüler Deutsch konsequent als Fremdsprache, dürfte sich auch das verändern, was wir allgemein die Sprachlichkeitsstruktur der Schulen nennen, das bedeutet hier den Anteil des deutschsprachigen und des zweisprachigen Unterrichts am Gesamtprogramm der Schule. In diese Fragen spielen aber noch andere Gesichtspunkte hinein, wie z. B. die Zuerkennung eines Sonderstatus, der eine zweisprachige schulische Bildung als legal anerkennt.

Die Sprachlichkeitsstruktur würde sehr verändert aussehen: In den Klassen der Vorschule und der Grundschule würde für die fremdsprachigen Schüler etwa nur eine Deutschstunde pro Tag benötigt, diese Zahl würde sich später auf acht Wochenstunden erhöhen, um genügend Zeit für die Deutschlandkunde als Teil

¹⁶⁾ Vgl. Anmerkung 7.

¹⁷⁾ Th. Huebner, Amerikanische Erfahrungen mit modernen technischen Unterrichtshilfen in Deutsch als Fremdsprache. Heft 4/1971.

des Faches Deutsch als Fremdsprache zu haben. So steht neben dem Sektor der sogenannten nationalen Fächer, die in der Landessprache unterrichtet werden, der Sektor Deutsch mit etwa 6 bis 8 Wochenstunden. Die Aufbaukurse werden für diesen Anteil an Unterrichtszeit konzipiert. Gemäß den Gesetzmäßigkeiten der Lernpsychologie sollten diese Stunden regelmäßig über die Woche verteilt sein, so daß man von der täglichen Deutschstunde sprechen kann.

Für jede Schule stellt sich weiterhin die Frage, in welchen Fächern man noch die deutsche Sprache unter der Kategorie des zweisprachigen Unterrichts verwenden kann. Wenn wir uns der Unterscheidung von Hörmann¹⁸⁾ anschließen, ließe sich folgendes Optimalkonzept entwickeln:

Für den Bereich der musischen Fächer gilt die koordinierende Zweisprachigkeit, d. h. innerhalb des einzelnen Fachs werden Teile in der Landessprache, andere Teile in deutscher Sprache unterrichtet. Auf diese Weise kann erreicht werden, daß im Bereich der musischen Kultur beiden Kulturräumen Rechnung getragen werden kann. Aus lernpsychologischen Gründen soll der Anteil des deutschsprachigen musischen Unterrichts erst gering sein, damit die Schüler sich erst eine gewisse Sprachfertigkeit in der Umgangssprache erwerben können, bevor sie in den Fachsprachen der Musik- und der Kunsterziehung beansprucht werden.

Rechenunterricht und Sachunterricht als Vorläufer des Mathematik- und des naturwissenschaftlichen Unterrichts haben in der Grundstufe nur dann einen Sinn, wenn in der Oberstufe ein tatsächlich zweisprachiger Unterricht in den Fächern Mathematik/Physik, vielleicht auch Chemie legal möglich ist. Ist diese Möglichkeit nicht gegeben, sollte man diese Fächer nicht als Hilfsfächer für den Erwerb der deutschen Sprache heranziehen. Ohnehin müßte die bisher geübte Praxis, in den Grundschuljahren diesen Unterricht in deutscher Sprache zu erteilen, aufhören. Im Zusatz zum Deutschunterricht würde zunächst nur an exemplarischen Einheiten die Einführung dieser Fachsprachen versucht werden. Es wird an der Entwicklung derartiger Unterrichtseinheiten gearbeitet. Erst gegen Mitte der Schulzeit, d. h. etwa ab 7. Schuljahr, würde man zur vollen Zweisprachigkeit in diesen Fächern übergehen, weil vorausgesetzt werden kann, daß zu diesem Zeitpunkt die Sprachfertigkeiten der Schüler so entwickelt sind, daß ihnen von nun an ein zweisprachiger Fachunterricht zugemutet werden kann. In diesem Fachbereich wäre von kombinierter Zweisprachigkeit zu sprechen, d. h. die gleichen Inhalte müßten in beiden Sprachen verfügbar sein. Daß für Inhalt und Methode eines derartigen zweisprachigen Unterrichts noch viele weiße Stellen bestehen, ist bekannt. Das sollte keinesfalls hindern, sich diesem Problem zu stellen und nach Lösungen zu suchen. Ermutigende Erfahrungen gibt es durchaus.

Wenn man sich diese Sprachlichkeitsstruktur vorzustellen versucht, dann fallen doch fundamentale Änderungen gegenüber der bisherigen Situation auf. Ich glaube aber, daß diese Änderungen unumgänglich sind. Und ich bin überzeugt, denn sonst lohnte sich die ganze Arbeit, die wir zu leisten versuchen, überhaupt nicht, daß wir mit den inhaltlichen Veränderungen, den didaktisch-methodischen Verbesserungen zu besseren Erfolgen kommen trotz der zunächst ins Auge fallenden quantitativen Reduzierungen. Man darf auch für den Motivationsfaktor nicht unterschätzen, daß sich die Stellung des Deutschen und die Einstellung zu diesem

¹⁸⁾ Hörmann, ebda. S. 210 ff.

Fach und zur fachgebundenen Zweisprachigkeit bei allen Beteiligten ändert, wenn es nicht mehr nur um eine geduldete Praxis geht, sondern das legalisierte und damit legitime Ziel einer bikulturalen Schule.

Zu These 6:

Eine zielbewußte Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache macht komplementäre Förderungsmaßnahmen im innerschulischen wie im außerschulischen Raum erforderlich.

Nimmt man die Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache rundum ernst, dann müssen komplementäre Förderungsmaßnahmen die unterrichtlichen Aktivitäten stützen, denn erst dann können auch die Unterrichtsergebnisse voll genutzt werden, weil das Erlernen der deutschen Sprache ein nicht nur in Noten und Versetzungen sich niederschlagendes Gewicht erhält, sondern auch von interessanten zusätzlichen Möglichkeiten der Anwendung der deutschen Sprache her motiviert wird. Diese komplementären Maßnahmen beginnen im innerschulischen Raum mit dem Vorhandensein einer Bibliothek für Schüler, mit Filmveranstaltungen, heute möglichst mehr mit kurzen Fernsehfilmen bzw. -berichten. Sie schließen Feste und Feiern, Ausstellungen, Studienwochen, Landheimaufenthalte und vielleicht eine Deutschlandfahrt ein. Im Rahmen dieser Veranstaltungen könnten Kommunikationsmöglichkeiten mit deutschen Lehrern über den Unterricht hinaus genutzt werden. Möglichkeiten, die die örtlichen Kulturinstitute bieten, sollten nicht übersehen werden. Sicher ist die Maßnahmengruppe nur beschränkt anzuwenden, weil das Schulleben seine Anforderungen stellt und ein Rest von Freizeit bleibt, der nicht verschult werden soll und wohl auch gar nicht kann, weil sonst nicht nur mit Desinteresse, sondern sogar mit Abwehr zu rechnen ist. Aber das freie Angebot außerunterrichtlicher Aktions- und Kommunikationsmöglichkeiten sollte zum Umräum des Unterrichts und der Schule gehören.

Komplementäre Maßnahmen im Sinne dieser These sind aber auch politische Maßnahmen. Im Zusammenwirken von Botschaft und Schule sollte in allen Ländern die Legalität des deutsch- bzw. zweisprachigen Unterrichts erreicht werden. Wo Interesse besteht, muß einen Schritt weitergegangen werden, indem man für die zweisprachigen Schulen einen Sonder- oder Experimentierstatus anstrebt. Das aus einer Defensiv-Mentalität verständliche vorsichtige Verhalten muß langsam durch eine aktive Kulturpolitik abgelöst werden. Die volle Legalität eines bikulturalen Schultyps hat mit Sicherheit Rückwirkungen auf eine breitere Öffentlichkeit.

Ich habe nur unter dem beschränkten Aspekt des Faches Deutsch als Fremdsprache auf Abhängigkeiten und Wechselwirkungen verwiesen und alle Fragen ausgeklammert, die mit den bildungspolitischen und gesellschaftsreformerischen Problemen zu tun haben, weil diese Fragen im Rahmen dieser Tagung an anderer Stelle diskutiert werden. Es dürfte aber doch genügend deutlich geworden sein, um welchen umfassenden und Änderungen hervorriefenden Komplex es bei der didaktischen Frage nach dem Deutschunterricht und der Zweisprachigkeit geht. Unter dem Stichwort „Aufgaben“ zeichnet sich das Ziel in groben Konturen ab, der Weg bis dahin ist noch weit und mühsam.

(Wird fortgesetzt)

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Die 82. Sitzung des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der KMK fand am 28./29. 9. 1972 in Saarbrücken statt.

Der Ausschuß befaßte sich eingehend mit Fragen des deutschen Sprachdiploms. Es ist zu erwarten, daß in der zweiten Hälfte des Jahres 1973 an einer Reihe von Schulen die ersten Diplomprüfungen durchgeführt werden.

Ausführlich wurde im Auslandsschulausschuß das Problem diskutiert, wie der Zugang zu deutschen Universitäten von deutschen Staatsangehörigen, die von deutschen Schulen im Ausland kommen, am günstigsten zu regeln sei. An die zuständigen Stellen wurden einige Empfehlungen, sich dieses Problems anzunehmen, ausgesprochen.

Sehr begrüßt wurde im Ausschuß das Ergebnis der römischen Verhandlungen, in denen zwischen der deutschen Delegation (Dr. Reimers, Dr. Götz, Onnen) und der italienischen Vertretung eine Übereinstimmung über die Anerkennung der Reifeprüfung an den deutschen Schulen durch die italienische und deutsche Seite erzielt wurde. Das Abkommen wird im wesentlichen zur Folge haben, daß außer dem italienischen Sprachunterricht pro Klasse pro Jahr ca. 2 Wochenstunden Fachunterricht (Philosophie, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik) gegeben werden. Die Übereinkunft bedarf noch der Zustimmung durch die Regierungen und Kultusministerien der Länder.

Große Schwierigkeiten bereitet nach wie vor die Auswahl geeigneter Schulleiter, insbesondere für die nichteuropäischen Auslandsschulen, da für diese die Bewerbungen nur spärlich einlaufen.

2. In der Zeit vom 7. bis 30. 10. 1972 besuchte der Leiter der Zentralstelle, Abteilungspräsident Onnen, Schulen in Guatemala, San Salvador, San José und Mexiko. Er wurde begleitet von ORR Stawitz, der zusätzlich die Deutsche Schule Managua/Nicaragua besuchte.

3. In der Zeit vom 30. September bis 8. Oktober 1972 führte der Pädagogische Austauschdienst im Rahmen des Programms zur Weiterbildung deutschsprachiger Lehrer und Erzieher aus Lateinamerika und Südafrika einschließlich Südwestafrika eine Tagung zur Auswertung des einjährigen Deutschlandaufenthalts dieser Stipendiatengruppe durch. Neben einem allgemeinen Informationsprogramm, das auch Schulbesuche und einen Empfang im Schöneberger Rathaus durch den Senator für das Schulwesen einschloß, wurden zusätzlich folgende Themen behandelt: Die DDR und Ostberlin unter Berücksichtigung des Bildungswesens, Dr. Michaelis

Fragen zur Deutschlandkunde, H. Klemp, ZfA

Allgemeine Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts, dargestellt am Unterrichtswerk VORWARTS, W. Schmidt, ZfA

Das deutsche Auslandsschulwesen, B. Becker, ZfA.

4. In diesem Jahre wurde von der Zentralstelle im Rahmen des Programms zur Vorbereitung künftiger Auslandslehrer das Schwergewicht auf die Fortbildung von ehemaligen Auslandslehrern im Fach Deutsch als Fremdsprache gelegt. Die Teilnehmer an diesen Kursen sollen als Fachleiter für das Fach Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden. Die Kurse fanden in der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach statt.

Der erste Kurs (vom 2. bis 13. Oktober 1972) befaßte sich mit dem fremdsprachigen Deutschunterricht in der Grund- und Mittelstufe.

Klemp, ZfA	Einführung in die Problemstellung des Lehrgangs
Onnen, ZfA	Die Aufgabe der Schulen in der Kulturpolitik und das Rollenverständnis des Lehrers
Schmidt, ZfA	Einführung in die linguistischen Grundlagen von Deutsch als Fremdsprache
Prof. Wiczerkowski, PH Flensburg	Psychologische Aspekte der Zweisprachigkeit
Schuh, ZfA	„KOMM BITTE“
Frau Sigrid von Cube (Lehrerin, für ein Jahr freigestellt zur Mitarbeit im Komplex Deutschunterricht für ausländische Kinder im Land Nordrhein-Westfalen)	Sachkundliche Materialien in Erweiterung des Kernkurses „KOMM BITTE“
Schmidt, ZfA	Unterrichtswerk „VORWÄRTS“
Entwicklung von Kontrastbeispielen (muttersprachlich — fremdsprachlich)	
Prof. Dr. Hohmann, PH Neuß	Gesichtspunkte zur Erstellung eines Curriculums für Deutsch als Fremdsprache
Dr. von Faber, Goethe-Institut	Audiovisuelle Hilfsmittel
Dr. Krog, Mitglied des Auslandsschulausschusses Sprachdiplom	
Klemp, ZfA	Deutschlandkundliche Materialien im Grundschulalter
Klemp/Schmidt, ZfA	Vergleiche neuer Arbeitsformen im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht
Schuh, ZfA	„2000 Wörter und was man damit machen kann“
Versuch einer Aufgabenbestimmung für die spätere Tätigkeit (Kolloquium)	
Arbeitsgruppe: Entwurf eines Planes für Deutsch als Fremdsprache in der Primaria	

Im zweiten Kurs (vom 15. bis 28. Oktober 1972) ging es um Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe.

Klemp, ZfA	Zum Problem des Faches Deutsch als Fremdsprache an Auslandsschulen
------------	--

- Engel, Institut für deutsche Sprache, Mannheim
Welchen Beitrag kann die Linguistik im Fach Deutsch als Fremdsprache leisten?
Grundbegriffe und Methoden der modernen Linguistik
- Kaufmann, Institut für deutsche Sprache, Mannheim
Systemerprobung als Grundlage der Lehrstoffanalyse und der didaktischen Auswahl
- Engel
Das System der Satzbaupläne (mit Textbeispielen)
- Kaufmann
Satzbaupläne und verbaler Grundwortschatz
- Schuh, ZfA
Unterrichtswerk „KOMM BITTE“ und „2000 Wörter und was man damit machen kann“
- Engel
Grundzüge der Wortstellung im Deutschen
- Kaufmann
Didaktische Überlegungen zur Wortstellung
- Kaufmann
Raumvorstellungen, dargelegt am Beispiel deutscher Präpositionen
- Engel
Linguistische Theorien und Schulgrammatik
- Schmidt, ZfA
Unterrichtswerk „VORWARTS“
- Klemp, ZfA
Zur Deutschlandkunde
- Kirchhoff, Goethe-Institut München
Literarische Texte und Steigerung der Ausdrucksfähigkeit in der Mittelstufe
- Dr. Krog, Mitglied des Auslandsschulausschusses
Fragen der Prüfungsordnung für das deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz
- Steffens, Goethe-Institut Berlin
Sprachliche Bewältigung von typischen Alltagssituationen eines Ausländers in Deutschland
- Schmidt, ZfA
Didaktische Aufbereitung von Texten für verschiedene Klassen der Sekundarstufe
- Klemp, ZfA
Didaktische Aufbereitung von deutschkundlichen Materialien für die Sekundarstufe
Versuch einer Aufgabenbestimmung für die Tätigkeit als Fachleiter für Deutsch als Fremdsprache.

5. Zur Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache hat die Zentralstelle mit Rundschreiben vom 4. September 1972 an die Schulen mit Deutsch als Fremdsprache für jede Lehrkraft mit dem Fach Deutsch (einschl. Kindergärtnerinnen) folgende Materialien verschickt:

- 1.) A. J. Peck (York),
Einführung in das Gesamtwerk von VORWARTS (Stufe 1—5) = 60seitige VORWARTS-Broschüre

2.) Walter Schmidt (Köln),
Organisatorische und methodisch-didaktische Hinweise zum Einsatz von VOR-
WARTS

3.) Dieter Kern (Lima),
Erfahrungen zum audio-visuellen Deutschkurs VORWARTS

4.) W. Beutler (Santa Cruz de Tenerife),
Mögliche Vereinfachungen bei der Bedienung der technischen Geräte beim Einsatz
von VORWARTS

5.) Hermann Schuh (Köln),
KOMM BITTE, Anmerkungen zur Arbeit mit dem Grundkurs

6.) Weitere Informationen zu KOMM BITTE und „2000 Wörter und was man
damit machen kann“ (mit Auszügen)

Alle Auslandsvertretungen und die übrigen Schulen haben je einen Satz zur In-
formation erhalten.

6. Bei der Zentralstelle gingen ein:

Goethe-Schule, Buenos Aires, Argentinien, Schülerzeitschrift Nosotros Nr. 2

Deutsche Schule Paris, Schulbericht 1971—72

Colegio Andino Bogotá/Kolumbien, Jahresbericht 1971/72

7. Der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen e. V. hat einen Kalender 1973
„Über Grenzen und Sprachen“ herausgegeben. Er zeigt auf 13 Farbtafeln im
Format 45,5 x 48 cm Bilder von Schülern deutscher Auslandsschulen über ihre
Heimat. Das Kalendarium ist wahlweise in deutsch-englisch-französisch oder in
deutsch-englisch-spanisch gedruckt. Der Freundeskreis deutscher Auslandsschulen
bietet mit diesem Kalender eine attraktive Werbemöglichkeit.

(Preis einschl. Verpackung DM 12,65; bei Mengenabnahme Rabatt auf Anfrage
bei: Eppinger-Verlag D-717 Schwäbisch Hall, Scheffelsteige 28).

Offene Stellen

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

- | | | |
|-----------------|--|---|
| 1. zum 1. 2. 73 | DS La Paz | durch einen OStR/StD |
| 2. zum 1. 3. 73 | Deutscher Schulver-
band Valparaíso | durch einen StD/OStD
(Neusprachler mit guten
Spanischkenntnissen) |
| 3. zum 1. 9. 73 | DS Washington | durch einen StD/OStD |
| 4. zum 1. 9. 73 | DS Den Haag | durch einen OStD |
| 5. zum 1. 9. 73 | DS Tokyo | durch einen OStD |
| 6. zum 1. 3. 74 | DS Concepción | durch einen OStR/StD |

Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen (dreifach) auf dem Dienst-
wege an das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen —

zu richten. Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens und ein Satz Bewerbungsunterlagen werden direkt an die Zentralstelle erbeten.

Es können nur Lehrkräfte berücksichtigt werden, die im innerdeutschen Schuldienst beschäftigt sind.

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen (bzw. zum 1. 1. 1973 verpflichtet):

Amerika:

Gayer, Elisabeth, StR	6901 Dossenheim, Unterer Burggarten	DS Guatemala
Pfeil, Wolfgang, RSL	3501 Elgershausen, Hauptweg 30	do.
Rudolph, Günther, L	7888 Rheinfelden, Fecampring 2	do.
Wagner, Eduard, StR	6050 Offenbach, Anton-Bruckner-Str. 8	do.

Aus aller Welt

Deutschland

„Sport-Abitur“

In den Westberliner Schulen werden ab nächstem Jahr Sportleistungskurse für Abiturienten eingeführt. Durch die Reform der Oberschule zu einer „berufsorientierten Ausbildung“ können die Schüler im elften und zwölften Schuljahr verstärkt sportlich ausgerichteten Unterricht erhalten und danach ein „Sport-Abitur“ ablegen.

Wie ein Sprecher des Schulsenators mitteilte, sind neben sechs Trainingsstunden in der Woche vier Stunden Sporttheorie und zwei Stunden Wissenschaft im Lehrplan vorgesehen. Diese Ausbildung werde vor allem für spätere Sportmediziner und Sportjournalisten eingerichtet. Wenn die Beteiligung der Schüler groß genug ist, will die Schulverwaltung in jedem Bezirk an einer Schule diesen Unterricht mit sportlichem Schwerpunkt einrichten.

(Aspekte 9/72)

Studieren ohne Abitur

Begabten Fachhochschulern steht jetzt auch ohne Abitur die Universität schon vor einem Abschlussexamen der Fachhochschule offen. Sie können nach dem „Grundstu-

dium“ ein fachbezogenes Universitätsstudium beginnen.

Zwischen dem zweiten und vierten Semester (eine Vereinheitlichung hat hier noch nicht stattgefunden) beendet der Fachhochschüler die „erste Phase“ seines Studiums, das Grundstudium. Während dieser Semester schreibt er Arbeiten, für die er Scheine erhält, die für den Übergang zur Universität entscheidend sind. Diese Möglichkeit sieht ein Erlaß des hessischen Kultusministeriums vor. Die hessische Regelung hat nach einem Beschluß der Kultusministerkonferenz bundesweite Gültigkeit. Bisher gibt es (oder sind geplant) entsprechende Erlasse in Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Hamburg. Den Berliner und Bremer Fachhochschulern sind per Erlaß noch größere Möglichkeiten eingeräumt worden: sie haben bereits nach dem „Grundstudium“ die allgemeine Hochschulreife.

(Aspekte 9/72)

Sonstige Länder

Reifeprüfung am Lycée International Saint-Germain-en-Laye

In Ergänzung der Zusammenstellung der Schulen im Ausland, an denen eine Prüfung zur Erlangung eines deutschen Zeug-

nisses der Hochschulreife stattfand (vgl. Heft 7-8/1972 S. 193 ff.), wird mitgeteilt, daß auch an der Deutschen Abteilung der Internationalen Schule in Saint-Germain bei Paris eine solche Prüfung unter Vorsitz von Herrn Oberschulrat Dr. Möller, Hannover, abgehalten wurde.

Deutsche Schulen in Transvaal

Die *Gerdauer* Gemeindeschule feierte am 8. April das fünfundzwanzigjährige Bestehen mit der Einweihung einer Gemeindehalle. Eigentlich liegt der 25. Geburtstag schon über ein Jahr zurück, aber in der neuen Halle mit Bühne, Küche usw. war das Fest besonders gut besucht. Altschüler und Schüler spielten und tanzten. Präses Hahne war gekommen, viele Altschüler und einige ehemalige Lehrer. Eine reich bebilderte Festschrift erschien zum Festtag.

Die *Kroondaler* Schule stellte zum 75. Geburtstag der Gemeinde eine Fotoserie zur Geschichte des Dorfes aus. Zu den Nachbarschulen besteht reger Kontakt auf sportlichem Gebiet.

Die Deutsche Schule *Johannesburg* zählt inzwischen über 1000 Schüler und fast 50 Lehrer. Sechs Kollegen gingen nach Deutschland zurück, darunter der Schulleiter, Herr P. Adami.

Wir begrüßen als neuen Johannesburger Schulleiter Herrn Studiendirektor Dr. H. Lucke. Die HPS Windhoek, die DS Pretoria und die DS Johannesburg trafen sich zum Schwimmwettbewerb am 26. Februar dort, der Sieger war wieder Johannesburg, zweiter die HPS.

Im Matrik qualifizierten sich alle 16 Schüler für die Universität, fünf bestanden „first class“ und elf „second class“. Es bestehen über 20 Arbeitsgemeinschaften. Klassenfahrten ab Std. 4 führten die Schüler weit durchs Land, u. a. zu zwei Begegnungen mit deutschen Landschulen in Natal und Transvaal.

Die Deutsche Schule *Pretoria* ist mit diesem Jahr voll ausgebaut und geht hoffentlich bald mit Schwung an den Neubau am östlichen Stadtrand. Erstmals hat die Schule eine Std. 10 und auch ein Fachlabor für Physik/Chemie.

Herr Müller, weit über Pretoria hinaus als 1. Vorsitzender des Deutschen Schulvereins bekannt, hat nach zehnjähriger Mitarbeit als Mitglied und Vorsitzender sein Amt zur Verfügung gestellt. Nachfolger wurde Herr Dr. Radmacher.

Beim zweiten Anlauf brachte eine Schüler-Redaktion eine beachtliche Zeitschrift „Perspektive“ heraus. Die langen Haare, die Schülermitverantwortung, das Schülerheim, die Schwimmtreffen, die Klassenfahrten und noch mehr kommen freimütig zur Sprache.

(Aus DLV-Information
Nr. 5, Juni 1972)

Deutsche Schule Cali (Kolumbien)

Engere Zusammenarbeit mit den Eltern

Wie bei den meisten deutschen Auslandsschulen ist auch in Cali ein Deutscher Schulverein (Corporación Cultural Colegio Alemán) Träger der Schule. Dem Schulverein gehören fast nur deutsche bzw. deutschsprachige Eltern an.

Auf der anderen Seite sind 80 % unserer Schüler bzw. Eltern Kolumbianer. Die Schule muß daher in Zukunft nach einer größeren Basis in der *gesamten* Elternschaft suchen und alle Eltern für die Mitarbeit an der Schule gewinnen. Weihnachtsfeiern, Elternsprechtage oder Tanzfeste reichen hierfür auf die Dauer nicht aus.

Augenblicklich besteht die Verpflichtung zur Gründung einer „Asociación de Padres de Familia“ nur bei offiziellen Schulen. Nach den Gesetzesvorschlägen des Unterrichtsministeriums sollen auch die Privatschulen zur Konstituierung eines derartigen Elternbeirates mit allen seinen Konsequenzen verpflichtet werden.

Am 31. 1. 72 fand eine sehr gut besuchte Generalversammlung für alle Eltern statt, in der der Vorsitzende einen Bericht über die Schulsituation gab und der Schulleiter hauptsächlich auf pädagogische Probleme der Schule einging. Anschließend wurden Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erörtert.

Im Februar wurden in allen Klassen Wahlen von Elternvertretern durchgeführt.

Diese Eltern sollen sich der allgemeinen Probleme der jeweiligen Klassen annehmen und Mittler zwischen den Lehrern einer Klasse und den übrigen Eltern sein. Sie sollen jedoch nicht den direkten Kontakt zwischen den einzelnen Eltern und den Lehrern ersetzen, sondern ergänzen.

Noch in diesem Schuljahr konstituierte sich ein Elternbeirat, der in allgemeinen Fragen der Erziehung und in äußeren Angelegenheiten der Schule *beratend* mitwirkt. Als neue Institution, die die Verbindung zwischen Eltern, Schulleitung und -vorstand herstellt, wurde ein „Consejo del Colegio“ gebildet, dem je zwei Elternvertreter (Präsident und Vizepräsident), zwei Mitglieder des Schulvorstandes sowie der Primaria- und der Schulleiter angehören. In diesem „Schulrat“ sollen die wichtigsten Schulprobleme regelmäßig behandelt werden.

Für verschiedene Bereiche wie z. B. Schulbau, Finanzen, Busdienst, Gesundheitswesen, Rechtsfragen, Sport, Uniformen, Erziehungswesen etc. wurden in diesem Schul-

jahr Kommissionen gebildet, in denen Eltern als Berater mitwirken. Den einzelnen Kommissionen präsidieren jeweils Mitglieder des Schulvorstandes, der Erziehungskommission, die Schulleiter, um eine kontinuierliche und erfolgreiche Arbeit zu gewährleisten.

Insgesamt hoffen wir, mit diesen Maßnahmen ein engeres Vertrauensverhältnis zwischen Schule und Eltern schaffen zu können.

Zum erstenmal lud die Schule alle Eltern am 6. 5. 72 zu einem „Tag der offenen Tür“ ein. Die Eltern konnten in allen Abteilungen der Schule den Unterricht besuchen und sich selbst vom Niveau unserer Erziehungsarbeit sowie den Leistungen ihrer Kinder ein Bild machen; gleichzeitig hatten sie Gelegenheit, die Einrichtung der Schule zu besichtigen. Besonderes Interesse fanden dabei die neuen Laboratorien für Physik, Chemie und Biologie.

(Aus dem Jahresbericht 1971—72)

Büchertisch

Jahrbuch der Schulphysik — Band 1. Hrsg.:

OSTd *Artur Friedrich* unter Mitwirkung von OSTr *Max-Ulrich Farber*. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1972. VIII, 230 S., 241 Abb., DIN B 5, Gln. DM 42,— (Bestellnr. 8800).

Wie die Wissenschaft Physik ist auch die Schulphysik kein abgeschlossenes System. Immer wieder werden neue Lehrstoffe aufgenommen, müssen aufgenommen werden, oder bekannter Lehrstoff kann durch neu entwickelte Geräte eindrucksvoller und besser dargeboten werden. Dem einzelnen Physiklehrer ist es kaum möglich, sich alle Neuerungen selbst aus den zahlreichen Zeitschriften, Lehrmittel- und Industrieveröffentlichungen zu erarbeiten. Das Jahrbuch der Schulphysik, dessen 1. Band jetzt erschienen ist und dessen nächster Band in 2—3 Jahren erscheinen soll, versucht, diese Lücke zu schließen und dem Physiklehrer Neues leicht auffindbar und in übersicht-

licher Form darzubieten. Das geschieht durch die Anordnung nach Stichworten in alphabetischer Folge mit zahlreichen Verweisungen. Es liegt an der Entwicklung der Physik in unserer Zeit, daß in diesem Band Stichworte zur Elektronik besonders häufig auftreten. Aus dem weitgespannten Fächer von Abbildungsstrahlengang bis Zykloidenbahn seien nur einige Stichworte herausgegriffen: Analogrechner, Atom-Wirkungsquerschnitte, Dehnungsmeßstreifen, Detektoren, Fahrbahnen mit Zeitregistrierung, Faseroptik, Feldeffekt-Transistoren, Feldplatten, Fernphotographie, Fernsehanlagen, Fresnel-Optik, Gravitationswelle, Halbleiter-Lumineszenzdioden, Infrarotdetektoren, Kathodenstrahloszillographen, Laser-Interferometrie, Meßkurven-Aufzeichnung, Operationsverstärker und viele andere mehr. Das Buch ist für die Handbücherei der Physik wärmstens zu empfehlen.

H. Lechner

Lexikon der Psychologie in 3 Bänden. Hrsg. *Wilhelm Arnold, Hans Jürgen Eysenck, Richard Meili.* Band 2: *Graphologie — Prompting.* 432 S. (Bestellnr. 16112). — Band 3: *Propaganda — ZZ.* 410 S. (Bestellnr. 16113). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972. Lexikonoktav, Ln. je DM 78,—.

Daß innerhalb eines Jahres die drei konzipierten Bände des Werkes vorliegen, ist eine hervorragende Leistung des Verlages bei einem so umfangreichen, international angelegten Unternehmen. Aus der Besprechung des 1. Bandes (11/71) sei wiederholt, daß W. Arnold-Würzburg federführend und für den deutschen Sprachbereich, H. J. Eysenck-London für den angloamerikanischen und R. Meili-Bern für den romanischen verantwortlich zeichnen. Damit ist die volle Internationalität gewährleistet. In 852 Spalten bringt der 2. Band von 277 Hauptstichwörtern 84 mehrspaltige Rahmenartikel und annähernd 900 ergänzende Kurzinformationen. Der 3. Band bringt die restlichen 98 Artikel mit ungefähr 1400 weiteren Informationen in 820 Spalten. Diese Gliederung in Rahmenartikel, die oft zehn Spalten umfassen, und in Kurzinformationen ist deshalb so günstig, weil die Artikel einen geschlossenen Überblick in straffer Gliederung geben (bei „Motivation“: Definition, Funktion, Pole des Vorganges, Theoretische Konzepte, Bedürfniskategorien, Entwicklung, Zusammenfassung). Dabei werden in den einzelnen Abschnitten die Arbeiten bedeutender Autoren prägnant herausgestellt. Hinweiszeichen weisen auf die Kurzinformationen, die für einzelne Termini eine klare Definition geben und den Bereich der Anwendung umreißen. Im 2. Band findet sich eine vierseitige Horrontabelle, die den Ort der Ausschüttung, die Funktionen, krankhafte Änderungen bei Über- und Unterfunktion und die Wirkungen bei exogener Zufuhr enthält. Sie sei als besonders instruktives Beispiel eines Grenzgebietes herausgehoben, ebenso wie eine siebenseitige tabellarische „Zusammenfassung statistischer Verfahren“ im 3. Band. Sie enthält eine Fülle von aufbereitender Vorarbeit, die jeder Lexikonbenutzer be-

grüßt und vielleicht auch an anderer Stelle in gleicher Ausführlichkeit gerne sähe. Vereinzelt sind graphische Darstellungen eingefügt, die in besonders klarer Weise den Text verdeutlichen und ergänzen. Nur eine Abbildung findet sich in diesen beiden Bänden: zum Stichwort Neuroanatomie; dieser hätte man jedoch ein größeres Format und einen deutlicheren Druck zubilligen sollen. Das Team der drei Herausgeber hat mit den 300 Mitarbeitern aus 22 Nationen hervorragende Arbeit geleistet nicht nur für den Benutzer, denn Arnold schreibt in seinem Nachwort: „In der Psychologie kam es zu einer wissenschaftlichen Kooperation über alle Schulmeinungen hinweg, trotz nationaler, politischer und konfessioneller Grenzen. So schließe ich mit dem Wunsch, daß diese wissenschaftliche Gesinnung im Dienste der sachlichen Kenntnisgewinnung im Einzelnen und der wahrhaftigen Erkenntnis im Ganzen ein fruchtbarer Anstoß zu weltweiter Kooperation auf der gesamten Breite der psychologischen Wissenschaft sein möge.“ Diese drei Bände sind nicht auf die Psychologie beschränkt, sondern sie beziehen die Nachbargebiete von der Statistik bis zur Neurologie mit ein, soweit es möglich war. Deshalb ist das Werk unentbehrlich für jeden, der beruflich mit Menschen zu tun hat, besonders für jeden Pädagogen. Es darf in keiner Lehrerbücherei fehlen. W. Krieß

Helmut Ebinger: Einführung in die Didaktik der Geographie (rombach hochschul paperback band 27). Verlag Rombach, Freiburg 1971. 204 S., DM 18,—.

Das Buch von Ebinger ist das Ergebnis einer gleichnamigen Vorlesung an der Universität Hamburg für Geographielehrer aller Schularten und -stufen. Es soll dem Studenten das Mitschreiben ersparen und den amtierenden Lehrern „den Stand der zeitgenössischen wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Fachdidaktik“ zeigen. Nach einer allgemeinen fachdidaktischen Betrachtung werden Objekt und Methoden der Geographie und ihre didaktische Relevanz dargestellt. Es ist verständlich, daß gerade heute durch die Einordnung der

Geographie in die Gemeinschaftskunde die bisherigen Lehrpläne und Organisationsformen der Unterrichtsarbeit problematisch geworden sind. Deswegen werden in einem ausführlichen Abschnitt die „Gestaltungsmöglichkeiten geographischer Lernprozesse“ mit Blick auf die Motivation, die Arbeitsphasen, die Arbeits- und Darstellungsmittel und die Effektivitätskontrolle untersucht. Den Abschluß bilden Erwägungen — die sich allerdings auch nur auf die didaktischen Möglichkeiten beziehen — über das wissenschaftliche Engagement des Geographielehrers. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis, ein Personen- und Sachregister beschließen den Band. Da dieses Buch streng auf die deutschen Schulverhältnisse hin orientiert ist, kann es dem Lehrer im Ausland Vergleichsmöglichkeiten und Anregungen für das didaktische und curriculare Durchdenken seiner Arbeit geben.

W. Krieß

Atlas „Unsere Welt“ — Große Ausgabe.

Geographische Verlagsgesellschaft Velhagen & Klasing / Hermann Schroedel, Berlin 1970. 144 Kartenseiten, 36 S. Register, DIN C 4, DM 19,80.

Einen neu erschienenen Atlanten zu besprechen ist eine ebenso interessante wie schwere Aufgabe. Interessant, weil die Möglichkeit eines breiten Vergleiches gegeben ist, schwierig, weil die anzusprechende Zielgruppe nur vage definiert werden kann. Die GVG (Geogr. Verlagsgesellschaft) hat als Herausgeber namhafte Geographen verpflichtet und sich unter Hinzuziehung vieler Mitarbeiter die Aufgabe gestellt, als Ergebnis „der didaktischen Neubesinnung im Geographieunterricht“ ein neues Lehr- und Arbeitsmittel zu entwickeln. Ob und wie weit das gelungen ist, kann nur die Unterrichtspraxis beweisen. Beim Durchblättern von Inhaltsverzeichnis, Kartenteil und Register findet man die gewünschte Ausgewogenheit von Raum und Thema. Der Druck der Karten ist insgesamt sauber, aber nicht immer glücklich in der Farbwahl (z. B. die Abstufungen der Landhöhen von 0–100 m). Die Einführung in die Kartenarbeit mit Bild, Vogelschaukarte,

Wirtschaftskarte und Phys. Karte ist gut. Erfreulich auch die vielen Wirtschaftskarten, die gute Arbeitsgrundlagen bilden, aber z. T. schwer lesbar sind, vor allem bei Ballungsräumen (S. 18/19 oder 51 u. a.). Es gibt interessante Einzelkarten, z. B. zu den Absatzgebieten der Berliner Wirtschaft oder der tgl. Pendlerstrom nach Stuttgart (leider Stand 1961) u. a. Sehr lobenswert die Anordnung von Phys.- und Wirtschaftskarte des gleichen Raumes auf den gegenüberliegenden Seiten. Problematisch bleiben immer statistische Vergleiche (EWG/Efta oder USA—EWG/EFTA: UdSSR). Da das Zahlenmaterial schnell veraltet, stellt die GVG in einem „Zahlenspiegel“ (Ausgabe 1972, DM 1,60) neue statistische Werte zur Verfügung. Trotz einiger krit. Anmerkungen hält das Werk ein hohes Niveau und wird sich als gediegene Unterrichtshilfe, gerade auch an Auslandsschulen, empfehlen.

N. Herrmann

Josef Schramm: Zentralafrika. Äquatorialguinea, Gabun, Kamerun, Tschad, Zentralafrikanische Republik, Kongo/Brazzaville, Zaïre. Reiseführer mit Reiserouten und Stadtführungen (Mai's Auslandsaschenbuch Nr. 31). Verlag Volk und Heimat, Buchenhain vor München o. J. (1972). 140 S., 8 Bildseiten, Karte, Plasteinband DM 16,90.

Dr. Schramm hat acht Jahre als Bakteriologe und Lehrer an höheren Schulen in Zentralafrika gelebt und die von ihm beschriebenen Reiserouten bis 1970 selbst durchgeführt. Der 1. Teil des handlichen Bändchens vermittelt ein Gesamtbild der bereisten Länder (Natur und Landschaft, Geschichte, Mensch und Gemeinschaft, Wirtschaft und Verkehr, Reisewege von Europa nach Zentralafrika), im 2. Teil (S. 52–124) wird „Land für Land in Reiserouten“ beschrieben, auch der 3. Teil („Der praktische Reiseratgeber“) enthält viel Wissenswertes; ihm schließen sich ein „Wörterbuch“ der gängigsten Spezialausdrücke in Zentralafrika (etwas über eine Druckseite), Literaturangaben und ein Namens-, Orts- und Sachregister an. Das Buch dürfte nicht bloß Reisenden und nach Zentralafrika entsand-

ten Kollegen nützlich, sondern auch Erdkundelehrern willkommen sein.

G. Scholz

Leonhard Rückert: Die Donau. Aus dem Leben eines Stromes. Verlag Josef Habel, Regensburg 1971. 20 x 21 cm, 124 S., davon 109 zweispaltig, 1 erdgeschichtliche Tabelle, 40 S. Kunstdrucktafeln, 4 Flußkarten, 19 geolog. u. geogr. Strichzeichnungen, Ln. DM 29,80.

In blumenreich phantasievoller Sprache und mit dichterisch anmutenden Worten wird der Leser in einer romantisierenden Art belehrt, wie man es heute kaum mehr gewohnt ist. Der Verfasser entlockt der Natur Kostbarkeiten, bereitet daraus ein geographisches Menü, würzt es mit historischen Details und garniert das Gedeck mit erlesenen Dichterworten sowie mit ausgiebigen Erzählungen aus dem eigenen Erleben. Das thematische Hauptanliegen des Buches ist die Flußgeschichte der Donau und einiger Nebenflüsse auf deutschem Boden — der riesige Donaauraum von Passau abwärts darf getrost als Anhang betrachtet werden. Es wird eine Menge geographischen, hydrologischen und erdgeschichtlichen Informationsmaterials geboten, vor allem über Flußanzapfungen, Trockentäler, Schotter und Talbildungen. Historische Ereignisse aus den Zeiten der Römer, der Nibelungen und aus späteren Kulturepochen sind geschickt eingeflochten. Den modernen Entwicklungen, wie Flußregulierungen und Wirtschaftsstrukturen, ist Rechnung getragen. Die schwarzweißen Luftbilder und Landschaftsfotos sind größtenteils recht gut gelungen, kulturhistorische Bilder kommen entschieden zu kurz. Dagegen muß man die Übersichtskarten als ausgesprochen mager bezeichnen und die Detailskizzen würden einem Manuskript gut anstehen, einige mußten bereits in der Bildunterschrift korrigiert werden.

A. Riedl

Herder Lexikon Geographie. Bearb. i. A. der Lexikonredaktion von Margit und Johannes Klein. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972. 2400 Stichwörter, 400 Abb. und Tab., Format 10,5 x 19,8 cm, 240 S., Plastik flex. DM 17,80.

Die Lexikonredaktion des Verlages Herder beginnt mit einer neuen Reihe, von der als erstes „Herder Lexikon Geographie“ erschienen ist. Dieses beschränkt sich mit seinen 2400 Stichwörtern auf die Allgemeine Geographie. Das hat den Vorteil, daß auf diesem Gebiet eine intensive Information gegeben werden kann und durch das Ausklammern aller wirtschaftlichen und politischen Fragen ein nicht veraltendes Grundwissen zusammengetragen ist, das keine Neubearbeitung in kurzen Zeiträumen erfordert. Die Zahl der Stichwörter auf 240 Seiten erlaubt nur eine sehr knappe Information, doch steht jeder Erscheinung eine ganze Gruppe von Wörtern zur Verfügung; bei „glazial“ sind es 15, hinzu kommen noch 12, die sich um „Gletscher“ gruppieren. Ein Drittel jeder Seite ist Rand zum Hinzufügen von Anmerkungen, wenn er nicht schon durch Übersichten und Ergänzungen ausgefüllt ist. Bei „Höhlen“ werden einmal zwei primäre, drei sekundäre und außerdem noch die durch Menschen geschaffenen Formen am Rande vermerkt. Eine Tabelle der elf tiefsten Höhlen (Stand 1964) folgt. Ferner sind in den Text und an den Rand noch Skizzen hinzugefügt, die das Wort ergänzen und verdeutlichen; im ganzen rund 400. Das Lexikon im handlichen Taschenformat ist ein Buch, das jeder Geograph zur Gedächtnisstütze gerne auf seinem Schreibtisch hat.

W. Kriefß

Herder Lexikon Biologie. Bearb. i. A. der Lexikonredaktion von Rainer Bergfeld. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972. 2200 Stichwörter, 550 Abb. und Tab., Format 10,5 x 19,8 cm, 240 S., Plastik flex. DM 17,80.

Die Ausführung ist die gleiche wie beim „Herder Lexikon Geographie“, nur die Stichwörter sind weniger, die Abbildungen mehr. Auch hier hat man sich, soweit es in der Biologie möglich ist, an die immer wiederkehrenden (allgemeingültigen) Fakten gehalten. Der Text jedoch muß etwas ausführlicher sein, da organische Formen und Vorgänge wesentlich komplizierter sind (als die vorwiegend anorganischen in der Geographie) und deshalb nicht mit der

gleichen Kargheit der Wörter beschrieben werden können. Auch die Skizzen dürfen nicht mehr rein symbolisch oder schematisch sein, sondern sie müssen sich der Natur nähern, allerdings mit größtmöglicher Vereinfachung. So sind sehr einprägsame Zeichnungen, vorwiegend am Rande, entstanden. Es muß die Biologie jedoch in Einzelfällen auch naturgetreue Abbildungen bringen; diese sind trotz ihrer Kleinheit so korrekt, daß das Wichtige sofort erkannt werden kann. Der Verlag vermeidet mit Recht, das Lexikon als eines der Allgemeinen Biologie zu bezeichnen, denn es stößt mit seinen Stichwörtern weit in das Spezielle und für die Systematik wichtige Einzelheiten vor. Deshalb wäre wenigstens als Anhang ein System der Protisten, Tiere und Pflanzen wünschenswert, es würde manche Einordnung (z. B. der Tunicaten) schon optisch erleichtern. Der Band schließt mit einem Literaturverzeichnis von rund 50 durchweg neueren, leicht greifbaren Werken. Für jeden Biologen ist das Lexikon eine willkommene Hilfe für einwandfreie, punktuelle Information.

W. Krieß

Drei neue Bücher über Lateinamerika

Marcel Niedergang: 20mal Lateinamerika. Panoramen der modernen Welt. Neuauflage. 84. Tsd. R. Piper & Co., München 1971. 571 S., Linson DM 34,—.

Wir haben schon einmal (7/1967) auf dieses Standardwerk hingewiesen. Es ist eine Freude, auf die völlig überarbeitete Neuauflage hinweisen zu dürfen als Beweis für die unermüdliche Arbeit an einem Werk, das ständig an Ort und Stelle revidiert sein will. Eine erneute Vorstellung des bekannten außenpolitischen Mitarbeiters von „Le Monde“ und seiner Verdienste müssen wir uns versagen. Das im Jahre 1969 bei Éditions du Seuil, Paris, erschienene Novum ist in der deutschen Übertragung um weitere aktuelle Kapitel erweitert, so um das über den Wahlsieg Allendes in Chile im Sept. 1970. Ein Vergleich mit der Erstauflage zeigt am kubanischen Beispiel, wie gründlich die inzwischen erfolgten Veränderungen registriert sind. Mit Recht wird die Objektivität des

Verfassers gerühmt. Hier spricht ein Eingeweihter und Augenzeuge mit der Autorität eines zwei Dekaden umfassenden Studiums der wechselnden Szenerie an Ort und Stelle. So sind die treibenden Kräfte der widerstreitenden Modell-Lösungen in diesem vulkanischen Riesengebilde der Dritten Welt mit französischer clarté und behutsamem Urteil vorzüglich wiedergegeben. Unsern Lesern sei die Neuauflage warm empfohlen.

H. Sewing

Lorenz Stucki: Kontinent im Aufbruch.

Südamerika auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Alfred Scherz Verlag, Bern/München/Wien 1971. 319 S., Ln. DM 24,80.

Der welterfahrene Schweizer Autor hat auf mehreren Reisen bis in die jüngste Gegenwart hinein die Länder zwischen Kuba und Feuerland besucht und seine Eindrücke und Ergebnisse in einem packenden Bericht zusammengefaßt. Er bedient sich dabei vor allem einer Gesprächsanalyse mit Menschen aus allen Kreisen — Dialogpartnern in Zivil, in Arbeitskleidung, Uniform und Soutane vom Kirchenfürsten und Regierungschef bis zum Mann auf der Straße und hinter dem Holzpflug. Der Leser hat das Empfinden, selber als Zuschauer bei einem Fernsehinterview mit ständig wechselnder Kulisse dabeizusein. Als Pragmatiker mit gesundem Menschenverstand und erklärter Feind jeglicher Ideologie, sehr bemüht, europäische Denkschemata hinter sich zu lassen, erweist sich Stucki als guter Zuhörer. Wir erhalten ein Röntgenbild der Menschen auf jenem unruhigen Kontinent, eine Diagnose ihres Inneren. Das Fazit: „eine Mischung von einem Drittel Sorge, aber zwei Drittel Zuversicht“. Der Verfasser findet überall verheißungsvolle Ansätze zu einer lichtereren Zukunft aus eigener Kraft. Was diese Entwicklung so ungeheuer erschwert, ist die eingeffleischte konservative Passivität der Massen, das Gewohnheitsdenken der Oberschicht, doch nicht minder die Verstiegtheit der Ideologie, wie sie sich zumal unter der Studentenschaft findet. Die erzieherische Arbeit an der Basis hat für Stucki eindeutig die Priorität vor jeglicher sonstigen Reform. Siehe etwa das Kapitel über die Vor-

Handwerkerschulen in Venezuela und das Gespräch mit dem Leiter einer privaten wirtschaftswissenschaftlichen Hochschule in Rio, der seine Studenten in die Betriebe und in die Favelas schickt. Der frühe Umgang mit Werkzeug und Material und die Erfahrung der Praxis setzen heilsame Kräfte in Gang. Die einleuchtenden Erklärungen für die Gründe des Scheiterns von Ché Guevara und das tragische Geschick von Camilo Torres sind Beispiele für die Fülle von Nachrichten aus engstem Kreis, die dem normalen Kenner der Szene nicht zugänglich sind. Als Informationsquelle aus erster Hand ist das Buch von hohem Rang, insbesondere auch für den Pädagogen wichtig.

H. Sewing

Thilo Koch: Interview mit Südamerika.
Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1971.
317 S., DM 28,— (TN 1588).

Eine frisch zupackende Reportage mit hellwacher Reflexion liegt vor uns, die Frucht zehnjährigen Bemühens des beliebten Fernsehberichterstatters, Journalisten und Autors um den lateinamerikanischen Großraum, den er, meist von mehreren Besuchen her, bis in den letzten Winkel kennt. Er begleitete John F. Kennedy und Gustav Heinemann auf ihren Staatsbesuchen in jenen Kontinent. Thilo Koch will sein Buch als „eine Art Flugticket nach Mittel- und Südamerika“ betrachten wissen, ein Hinweis auf seine fünf Flüge als Amerika-Korrespondent des Deutschen Fernsehens in den sechziger Jahren und weitere Flüge, zuletzt 1971. Bekannt ist seine große Bildschirm-Serie „Südamerika heute“, die so geschickt und unpathetisch informierte. Was am vorliegenden Buch sogleich besticht, ist „die Liebe auf den ersten und den zweiten Blick“, ein Gefühl des Verbindenden, was, wie der Verfasser einmal sagt, „ich zu Hause oder sonstwo auf der Welt wohl nirgendwo finden würde“. Doch der sprudelnd lebendige Erzähler, der auf Schritt und Tritt amüsante oder bitter-sarkastische Anekdoten versprüht, zur blitzartigen Erhellung eines Sachverhaltes, ist gleichzeitig ein systematischer, hart arbeitender Denker, der sehr ernst sein Haupt-

anliegen verfolgt: die Erhellung der sozialpolitischen Problematik. Thilo Koch hält nichts von typisierenden Verallgemeinerungen und lehnt die dilettantische Schilderung „des“ Lateinamerikaners ab, weil es ihn gar nicht gibt. Die Lage ist von Land zu Land grundverschieden. Das gilt z. B. für die Kette von Kleinstaaten in Mittelamerika im Vergleich mit dem „Kontinent im Kontinent“, Brasilien. Das Ergebnis aus treffsicherer Beobachtung und viel Geist: „Lateinamerika wohin? Nun, ich halte dieses Krisengebiet trotz aller seiner Probleme für einen kommenden Kontinent.“ Der Leser sei eindringlich auf dieses fesselnde Buch hingewiesen. Er wird es nachdenklich aus der Hand legen.

H. Sewing

Dora Schulz / Heinz Griesbach / Morten Lund: Auf deutsch, bitte! Band 2. Übungsheft von Morten Lund und Palle Heinzen. Max Hueber Verlag, München / Jul. Gjellerups Forlag, København 1972.
80 S., mit vielen Zeichnungen, kart.
DM 8,— (Hueber-Nr. 3.1126).

Um die Übersicht über das vielgliedrige Werk „Auf deutsch, bitte!“ zu behalten, sei darauf verwiesen, daß Bd. 1 mit Übungsheft, Sprachübungen, Schlüssel und Lehrerheft in 3/72 gewürdigt wurde, inzwischen auch Band 2 des vierteiligen Werkes (in 9/72), zu dem nun das Übungsheft folgt. Es ist als Arbeitsmaterial für die häusliche Übung gedacht, nachdem der Arbeitsansatz dazu in der Klasse geklärt wurde. Die Korrektur der Übungen erfolgt anschließend durch den noch für 1972 angekündigten „Schlüssel“. Der stoffliche Bereich des 2. Bandes und seines Übungsheftes ist eine Sommerreise in die Schweiz mit allen Geschehnissen, die eine solche Reise begleiten können. Die Fixierung des in den Übungen auftretenden Wortschatzes in das Schema von Kreuzworträtseln ist erste Kontrollmöglichkeit sowie belebendes und sicherndes Moment zugleich. — Als weiteres ergänzendes Unterrichtsmaterial stehen zur Verfügung: 22 farbige Dias, 2 Tonbänder und Glossare in Englisch, Französisch und Niederländisch.

R. Schröter

Wichtige Handbücher für den Sprachlehrer

Robert Lado

Moderner Sprachunterricht

Übertragen von
Reinhold Freudenstein

3. Auflage, 325 Seiten, Linson
DM 20,—, Hueber-Nr. 6519

„Ausgehend von den Erkenntnissen der Linguistik, Lernpsychologie und Sprachlerntheorie, die der Autor im 1. Teil „Sprache und Sprachlernen“ referiert und zu einer Theorie der „Zweitsprachenerlernung“ verarbeitet, entwirft Lado eine Didaktik des Sprachunterrichts. An der Linguistik orientiert, schreitet der Verfasser von den Phonemen zum Wortschatz und den kulturellen Inhalten fort. Der 3. Teil beschäftigt sich mit den technologischen Hilfsmitteln.“
betrifft: **erziehung**

Marcel de Grève
Frans van Passel

Linguistik und Fremdsprachen- unterricht

Übertragen von Hermann Müller
155 Seiten, kart. DM 10,—,
Hueber-Nr. 6672
(Hueber Hochschulreihe, Band 8)

„Die Behandlung der einzelnen Gebiete besteht durch wissenschaftliche Exaktheit, Beschränkung auf das Wesentliche und eine klare Sprachgebung. Die Bedeutung vieler Fachtermini wird erklärt. Eine 400 Titel starke Bibliographie sowie ein Sach- und Namenindex runden dieses informative Buch ab.“

Praxis

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning/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

Vermögensbildung
durch Bausparen

Beamte, Angestellte, Arbeiter des öffentlichen Dienstes

Es gibt keinen vernünftigen Grund, auf unsere Vorteile zu verzichten! Es sei denn, Sie wollen kein eigenes Heim oder eine sichere Geldanlage. Tun Sie jetzt den entscheidenden Schritt. Als Ihre bedeutendste Selbsthilfeeinrichtung

machen wir Ihnen Finanzierungsvorschläge, die sich Ihren persönlichen Verhältnissen anpassen. Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Schrift „Leichter mit dem BHW“ an.

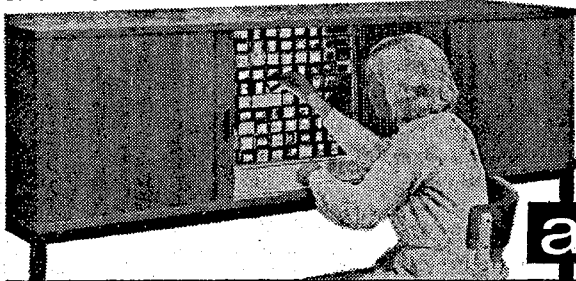
Leichter
mit dem **BHW**

Gemeinnützige Bau-
sparkasse für den öffent-
lichen Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk:
325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

10 000 Dias auf kleinstem Raum archiviert!

Diapositiv-Sicht und -Aufbewahrungsschränke mit Durchleuchtung und einem Fassungsvermögen von 1000 bis 10 000 Dias. Diese moderne Archivierung ermöglicht die Sichtung und Auswahl aus großen Dia-Beständen erschöpfend bis zum letzten Dia in absolut kürzester Zeit. Es macht Freude, Dia-Serien, Vortragsfolgen und Sachgebiete zum individuellen Vortrag zusammenzustellen. — Es gibt kein Suchen mehr —. Unsere Prospekte enthalten alles Wissenswerte.



Hersteller
und Vertrieb:
A. Bonacker KG
282 Bremen-
Lesum
Postbox 113

abodia

Hersteller: A. Bonacker KG 2820 Bremen-Lesum Postf. 113



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-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof / Ladestraße · Tel. 650951

Eine Literaturgeschichte neuer Prägung:

Deutsche Dichter — Ihr Leben und Werk

Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter
herausgegeben von Benno von Wiese

Benno von Wiese entwirft mit dieser Reihe literarhistorischer Essaybände ein Panorama der deutschen Dichtung in neuerer Zeit. Leben, Werk und literarische Bedeutung der hervorragenden und charakteristischen Dichter und Autoren der einzelnen Epochen werden jeweils von besonderen Sachkennern, Fachgelehrten des In- und Auslandes dargestellt. Bibliographien und Nachweise geben für jeden behandelten Dichter die Unterlagen zu weiterführender Arbeit.

Diese moderne Literaturgeschichte dient für Studium und Unterricht sowie zur allseitigen Information. Die bisher erschienenen Bände haben bereits einen festen Platz in der Literaturgeschichtsschreibung gefunden.

Vorliegende Bände:

Deutsche Dichter der Romantik

530 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 38,—

ISBN 3 503 00500 5

Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts

600 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 35,—

ISBN 3 503 00499 8

Deutsche Dichter der Moderne

2., überarbeitete und erweiterte Auflage, 556 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag, DM 32,—

ISBN 3 503 00498 X

In Kürze erscheint:

Deutsche Dichter unserer Zeit

ca. 700 Seiten, Gr.-8°, Ganzleinen mit Schutzumschlag

ISBN 3 503 00731 8

In diesem Band zur Gegenwart werden die nachfolgend aufgeführten Dichter behandelt — die Autoren der Beiträge sind jeweils in Klammern verzeichnet:

Ilse Aichinger (H.-M. Gerresheim); Stefan Andres (K. Lorenzen); H. C. Artmann (K. Riha); Ingeborg Bachmann (E. Marsch); Thomas Bernhard (B. von Wiese); Johannes Bobrowski (N. Oellers); Heinrich Böll (M. Reich-Ranicki); Elias Canetti (M. Durzak); Paul Celan (B. Allemann); Heimito von Doderer (H. Eisenreich); Hilde Domin (H. Meller); Friedrich Dürrenmatt (U. Profitlich); Günter Eich (S. Müller-Hanpft); H. M. Enzensberger (E. Lohner); Max Frisch (W. R. Marchand); Günter Grass (W. Schwarz); Peter Hacks (V. Canaris); Peter Handke (P. Pütz); Helmut Heissenbüttel (E. Endres); Stefan Hermlin (H. P. Anderle); Wolfgang Hildesheimer (D. Rodewald); Rolf Hochhuth (G. H. Weiss); Peter Huchel (I. Meidinger-Geise); Uwe Johnson (A. Berger); Ernst Jünger (R. Schroers); Friedrich Georg Jünger (E. Jaekle); Marie Luise Kaschnitz (L. Köhler); Wolfgang Koeppen (W. Rasch); Karl Krolow (K. Jeziorkowski); Christine Lavant (G. Lübbecke-Grothues); Siegfried Lenz (C. Russ); Erich Nossack (W. Schmidt-Dengler); Nelly Sachs (L. Simon); Arno Schmidt (G. Schmidt-Henkel); Anna Seghers (H. Schneider); Erwin Strittmatter (W. Brettschneider); Martin Walser (T. Beckermann); Peter Weiss (P. Michelsen); Christa Wolf (G. Wilmanns); Carl Zuckmayer (S. Sudhof).



ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin · Bielefeld · München

Wir stellen vor:

LE FRANÇAIS ACTIF

ein modernes Lehrwerk für Erwachsene

von Christiane Sattler

Aktiver Sprachgebrauch ist der Leitgedanke dieses neuen Unterrichtswerkes, das von der ersten Stunde an natürliches Französisch und praktisch verwertbare Aussagen bringt. Im Gesprächston, wie wir ihn alle täglich anwenden, sind die Texte formuliert und so liebenswürdig instruktiv und präzise illustriert, daß sprachliche Situationen und Bedeutungsinhalte leicht verständlich werden. Auch in den Übungen herrscht die Dialogform vor. Keine grammatische Fachterminologie belastet den Lernprozeß; vielmehr werden in einer Art „Bausystem“ anhand von Übersichten und verschiedenen Übungstypen die Zusammenhänge erklärt und eingeprägt.

Band I Lehrbuch, 240 Seiten, Format 15 x 24 cm, kart., lamin. DM 9,80

Lehrerbegleitbuch zu Band I, 119 Seiten, bei Einführung kostenlos

Schlüssel zu den Übungen des Lehrbuchs I, 20 Seiten, Format 14 x 20 cm, kart. DM 2,20

Französisch — geschrieben, Lern- und Übungsbuch zu Band I, 48 Seiten, Format 14 x 20 cm, kart. DM 3,80

Sprachlaborübungen zu Band I, Begleitbuch, 64 Seiten, Format 14 x 20 cm, kart. DM 4,80

Dialoge, Phonetik (mit Nachsprechpausen) und Tests zu Band I, 2 Cassetten (beide Halbspuren bespielt), Laufzeit 100 min. DM 48,—

Sprachlaborübungen zu Band I:
auf 14 Cassetten (nur Lehrerspur bespielt), Laufzeit 409 min., mit Begleitbuch DM 340,80

Sprachlaborübungen zu Band I:
auf 8 Tonbändern (Spulen 13 cm, 9,5 cm/sec.), mit Begleitbuch DM 390,—

Band II und III befinden sich in Vorbereitung

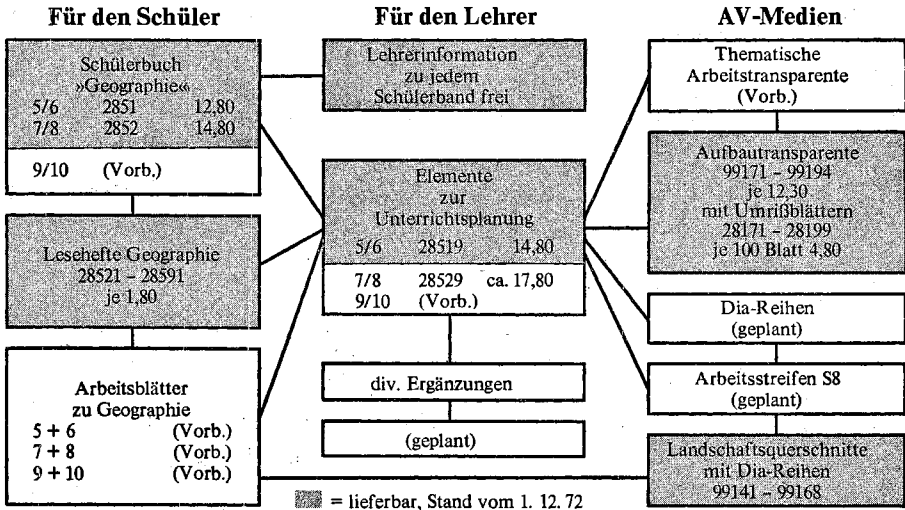
Fachlehrern stellen wir Prüfungsexemplare gerne zur Verfügung. Wenden Sie sich bitte an: Langenscheidt, Schulabteilung, 8 München 40, Neuber Straße 3

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH

Geographie

Ein Lehrsystem für den Unterricht



Dieses Unterrichtswerk beschreitet konsequent einen neuen Weg, der den Erdkundeunterricht aus dem Dilemma der Stoffüberhäufung herausführt und ihn vom Odium eines reizlosen, nur eintönig registrierenden Lernfaches befreit.

In der neuen Erdkunde geht es primär nicht mehr um Länder, sondern um geographische Strukturen und Prozesse, nicht um Anhäufung länderkundlichen Wissens, sondern um den Aufbau geographischer Kategorien, um die Gewinnung von Einsichten und Techniken, mit denen der Lernende operieren kann.

Drei deutlich unterscheidbare Stufen des didaktischen Ansatzes und der Anschauungsweise kennzeichnen den Aufbau des dreibändigen Unterrichtswerkes „Geographie“. Jede Stufe hat eine klar umris-

sene - auch für den Außenstehenden verständliche - Zielsetzung und kann damit den inhaltlich und methodologisch begründeten Platz im Curriculum ausfüllen. Nur so läßt sich der Eindruck ständiger Wiederholung vermeiden, der entstände - gerade auch für Schüler und Außenstehende - wenn z. B. Stadtgeographie auf alle Schuljahre sorgfältig verteilt oder die Gündaseinsfunktion „Wohnen“ in allen Klassenstufen feingestuft behandelt werden müßten.

Der 1. Band zeigt einfach-extreme Situationen der weiten Welt. Leitthema des 2. Bandes ist das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Erdnatur. Die Geographie der 3. Stufe ist Sozialgeographie mit stadtgeographischem Schwerpunkt. Inhaltlicher Kern des Unterrichts ist Umweltplanung.

Ernst Klett Verlag · Stuttgart 1 · Postfach 809

