Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang 1973

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 Realschule 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 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. 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 20. Jahrgangs 1973

Die Zahlen geben die Seiten an

---

1. Allgemeine Kulturpolitik — Auswärtiges Amt — Kultusministerkonferenz und Auslandsschulausschuß

Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz, Senator M. Thape 1
Zwischenbericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik 2
155. Plenarsitzung der KMK 19
Auswärtiges Amt: Besorgnis über Reduzierung des Fremdsprachenunterrichts 19
156. Plenarsitzung der KMK 45
157. Plenarsitzung der KMK 108
158. Plenarsitzung der KMK 160
Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. April 1972 bis 31. März 1973 210
159. Plenarsitzung der KMK 245
160. Plenarsitzung der KMK 246
161. Plenarsitzung der KMK 333

2. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — Informationen und Bekanntmachungen

Informationen über und für das Auslandsschulwesen 15, 43, 72, 101, 130, 156, 204, 235, 273, 302, 330
Änderung der Richtlinien über die Gewährung von Schul- und Kinderreisebeihilfen an Bundesbedienstete im Ausland 240
G. Schmidl, Fünf Jahre Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 253

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

O. H. Hartmann, 36. Tagung des Deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika in Lüneburg (Natal) vom 25.—27. September 1972 12
Regierungsrabatt bei Reisen mit der Lufthansa? 100
E. Onnen, Beruf: Auslandslehrer im Bundesdienst? 141
Zum Wahlrecht der Auslandslehrer 203
G. Lepiorz, Die 11. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Saarbrücken (25. bis 27. Juli 1973) 267

4. Um das Auslandsschulwesen verdiente Persönlichkeiten

Schulleiter Johannes Haberkorn im Ruhestand 21
Präsident Professor Dr. Löffler zum 90. Geburtstag 57
Dr. Max Johs 70 Jahre 75
Senatsdirektor Dr. Hans Reimers 65 Jahre alt 106
Ernst Hueber 50 Jahre 134
Anne Sauerländer † 158
Erich Lufer zum Gedenken 159
Bundesverdienstkreuz 1. Kl. für Dr. H. W. Praetorius 159

Bundesverdienstkreuz 1. Kl. für Helmut Altpeter 212
Engelbart Onnen 60 Jahre alt 276
Bundesverdienstkreuz für Erich Kleinschmidt 305

5. Allgemeines über Auslandsschulen

K. H. Meyer, Beitrag zur Diskussion über die Neue Sekundarstufe 85
H. Holzheimer, Das deutsche Auslandsschulwesen als Element der auswärtigen Kulturpolitik 287
H. Scherer, Modellversuche an Auslandsschulen 315

6. Aufsätze über einzelne Auslandsschulen

Zur neuen Struktur der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife 41
H. Breckwoldt, Die Deutsche Abteilung am Lycée Interational in Saint-Germain-en-Laye 97
R. Schröter, Die Deutsche Schule zu Pretoria 155
P. Gerhards, Zweisprachigkeit an der Deutschen Schule Washington 177
K. Alban, Die Deutsche Evangelische Oberschule Kairo heute 225
O. *Pustejovsky,* Deutschsprachige Schulen im Libanon 295
D. Schmidt, 20 Jahre Musikerziehung an der DS Tokyo 317
Ch. Kublik, Deutsche Lehrer am Istanbul Erkek Lisesi 320

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

W. Brosch, Zum Sachunterricht in der Grundschule 29
J. Krull, „Deutsch 2000" — Eine Einführung in die moderne Umgangssprache 38
Auswahl aus den Veröffentlichungen von Dr. Eugen Löffler 58
F. Domhof, Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen 60
W. Schmidt, Auswertung erster Erfahrungen zur Arbeit mit KOMM BITTE und VORWÄRTS 119
R. Schröter, „Deutsch in Deutschland" 127
H. Schmidt, Für 10 Dollar Chemie 149
E. Räuber, Wie steht es mit der Deutschlandkunde? 185
R. Märten, Zur Problematik des neusprachlichen Unterrichts 188
G. Lepiorz, Neue Tendenzen im Englischunterricht der Oberstufe 190
G. Kattinger, Als Deutschlehrer an einem algerischen Gymnasium 197
R. Sánchez, Experimentalunterricht in einem Entwicklungsland 232
H.-W. Böcker, 2000 Wörter — und was man damit machen kann. Was kann man damit machen? 300
H. R. Koch, Deutschunterricht für ausländische Arbeiterkinder — personelle, didaktische und methodische Strukturen 323
H. Schuh, Noch einmal „2000 Wörter ..." 328

8. Sachprobleme des fremdsprachlichen Deutschunterrichts

H. Klemp, Deutsch als Fremdsprache (III) 5
H. Klemp, Zur Lage des Faches Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Schulen im Ausland (Sonderheft Juni, 1)
E. Onnen, Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht in der Primarstufe der vom Auswärtigen Amt geförderten Auslandsschulen (Sonderheft Juni, 24)

9. Lehr- und Lernmittel zum Selbstunterricht

P. Moritz, PROFAX — ein Übungsgerät für den Rechen- und Sprachunterricht 69
P. Moritz, Der Wissenstrainer „Kontrollfix" und seine Programme 152
I. Lüth, Technisches Werken mit dem Fischertechnik-Lernbaukasten u-t 1 192
P. Moritz, Fernkurse für Jugendliche und Heranwachsende 297

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

Lehrmittelmesse Paedagogica im Herbst 1973 in Basel 46
W. Unger, Lehrerbildungsinstitute in der Türkei 92
W. Unger, Die Förderung der französischen Sprache im Ausland 113
A. Wehmeyer, Schulische Betreuung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer 124
Internationale Schul- und Jugendmusikwochen Salzburg 1973 135
H. Werner, Die Einwandererspracheh Deutsch in ihrer gegenwärtigen Bedeutung für die Schulen in Argentinien 169
Deutsch und Französisch schon im Vorschulalter 247

11. Im Text ausführlich erwähnte Länder

Ägypten 225
Algerien 179
Argentinien 169
Bolivien 149
Libanon 195
Türkei 92, 320

12. Kürzere Berichte über einzelne Schulen bzw. Institutionen

Addis Abeba 249
Apenrade 133
Barranquilla 110
Beirut 205, 309
Bilbao 20
Bogotá 109, 335
Cali 309
Córdoba (Arg.) 21
Dublin 308
Gijón 20
Helsinki 248
Istanbul 320
Kairo 109, 162
Kapstadt 109
Kopenhagen 248
Madrid 136
Mailand 334
Pretoria 155
Saint-Germain-en-Laye 97
Santa Cruz de Tenerife 41
Santiago de Chile 21, 47
Sucre 149
Tokyo 108, 317
Vanderbijlpark 162
Villa Ballester 47
Washington 21, 177, 309
Windhoek 47

13. Aus dem innerdeutschen Schul- und Geistesleben

Durchs Fernsehen zur Fachhochschulreife 20
DIDACTA künftig alle zwei Jahre im Bundesgebiet 46
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 135
Abstimmung von betrieblicher Berufsausbildung und Berufsschule 161
Ausstellung „Ich male meine Welt" 161
Anwerbung weiterer Lehrer aus den USA 161
Bundestagung der deutschen Spanischlehrer 161
R. Schröter, Vorschule oder Kindergarten? 196
Kulturausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden im Jahre 1972 306

Bessere Bildungschancen für Gastarbeiterkinder in Bayern 306
Deutscher Akademischer Austauschdienst: Jahresbericht 1972 307

14. Zeitschriftenschau

Sachunterricht in der Diskussion 55
Gesamtschulhoffnungen — Gesamtschulsorgen 83
Curriculum im Widerspruch 139
„Überwindung der Sprachbarrieren" 168
Mengenlehre — Fragen aus der Praxis 223
Kulturpolitik im Wandel 251
Eine neue pädagogische Zeitschrift 314
Die Höhere Schule 342

15. Buchbesprechungen

Altekamp, Gerhard/Werner Grünfeld: Sachunterricht in der Sekundarschule 312

Bäumler, Günther/Hermann Rieder/Willi Seitz: Sportpsychologie 279
Beck, Maja/Klaus Günther/Inge Wolter: Russisch für Sie. Ein Lehrbuch für Erwachsene 166
Beutin, Wolfgang (Hrsg.): Literatur und Psychoanalyse. Ansätze zu einer psychoanalytischen Textinterpretation 312
Bourbaki, Nicolas: Elemente der Mathematikgeschichte 77
Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden. Bd. 15: POR—RIS. —
Bd. 16: RIT—SCHO 215

Dechert, Hans-Wilhelm (Hrsg.): Team Teaching in der Schule 217
Deutsche Geschichte seit dem Ersten Weltkrieg. 2 Bände. Hrsg. vom Institut für Zeitgeschichte. Bd. 1 81
dtv-Atlas der Anatomie. Bd. 2: Innere Organe 249
Durzak, Manfred: Der deutsche Roman der Gegenwart 27
Dylla, Klaus/Günter Krätzner: Das biologische Gleichgewicht in der Lebensgemeinschaft Wald 162

Erzähler der Welt (Hrsg. Karl August Horst).
Bd. 12: Geschichten und Novellen aus Südamerika, 19./20. Jh. 218
Bd. 24: Geschichten und Novellen aus Rußland, 20. Jh. 218
Eulefeld, Günter: Biologie in Stichworten. Teil III: Zoologie. Zytologie, Histologie, Systematik. — Teil IV: Zoologie. Physiologie, Ökologie 340

Faber, Karl-Georg: Theorie der Geschichtswissenschaft 111
Falkenhan, Hans-Helmut: Gift- und Speisepilze (im Hb. der prakt. u. experim. Schulbiologie Bd. 2) 55
Freudenstein, Reinhold/Harald Gutschow (Hrsg.): Fremdsprachen, Lehren und Erlernen 221
Freyer, Klaus/Rainer Gaebler/Werner Möckel: Gut gedacht ist halb gelöst. 200 Denkaufgaben aus Physik und Mathematik 310
Frischauer, Paul: Knaurs Kinderlieder der Welt 313

Gahagan, Denis und Georgina: Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule 78
Gattegno, Caleb: Zur Didaktik des Mathematikunterrichts. Bd. 2: Untersuchungen über Unterrichtsmaterialien 138

Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): Geh und spiel mit dem Riesen 280
Giffhorn, Hans: Kritik der Kunstpädagogik. Zur gesellschaftlichen Funktion eines Schulfaches 166
Glöckel, Hans: Geschichtsunterricht. Didaktische Grundrisse 337
Gottschaldt, Kurt: Psychologie des programmierten Lernens 340

Hamann, Richard/Jost Hermand: Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart. Bd. 2: Naturalismus 81. — Bd. 3: Impressionismus 313
Handbuch der praktischen und experimentellen Schulbiologie (Hrsg. H.-H. Falkenhan). Bd. 2: Tierkunde — Pflanzenkunde. 1. Teil: Hubert Schmidt: Tierkunde. — 2. Teil: Pflanzenkunde. I. Joachim Müller: Bakterien, Algen, mikroskopische Pilze. Anhang: Flechten. — II. Hans-Helmut Falkenhan: Gift- und Speisepilze. — III. Ludwig Spanner: Archegoniaten und Spermatophyten 54
Harbeck, Gerd/Karl-Heinrich Jäschke/Jürgen Küster/Bern Reimers/Gert Starke: Boolesche Algebra und Computer. Ein Informatik-Kurs 311
Helmers, Hermann: Lyrischer Humor. Strukturanalyse und Didaktik der komischen Versliteratur 52. — Moderne Dichtung im Unterricht 338
Hensel, K. Paul: Grundformen der Wirtschaftsordnung 218
Herder Lexikon: Geologie und Mineralogie 284
Herder Lexikon: Physik 284
Heß, Dieter: Genetik. Grundlagen, Erkenntnisse, Entwicklungen der modernen Vererbungsforschung 76
Höltershinken, Dieter (Hrsg.): Vorschulerziehung. Eine Dokumentation 165
Hüllen, Werner: Linguistik und Englischunterricht. Didaktische Analysen 49

Ide, Heinz (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht.
Bd. 1: Kritisches Lesen. Märchen, Sage, Fabel, Volksbuch 28
Bd. 2: Sozialisation und Manipulation. Analysen nicht-literarischer Texte 48
IRAL-Sonderband. Kongreßberichte der 2. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik — GAL. Hrsg. von Gerhard Nickel 27

Killy, Walther: Elemente der Lyrik 51
Klink, Peter: Physikversuche für den arbeitsteiligen Gruppenunterricht — Sekundarstufe 2 78
Koch, Karl/Wolfgang Söll: Stundenmodelle für alle Altersstufen. Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung, Teil III 51
Koskenniemi, Matti: Elemente der Unterrichtstheorie 23

Lamprecht, Jürg: Verhalten. Grundlagen, Erkenntnisse, Entwicklungen der Ethologie 76
Lautwein, Theo: Der Sportunterricht im 1. Schuljahr 80
Lehrerhandbuch Band 1 I: Geschichte (s. Ripper, Werner) 336
Lorenz, Günter W.: Die zeitgenössische Literatur in Lateinamerika. Chronik einer Wirklichkeit — Motive und Strukturen 22
Lüscher, Edgar (Hrsg.): Physik. Gestern. Heute. Morgen 137

Mackensen, Lutz: Traktat über Fremdwörter 339
Martinet, André (Hrsg.): Linguistik. Ein Handbuch 283
Marxen, Aeneas: Elektrische Musikinstrumente 78
Mecklenburg, Norbert: Kritisches Interpretieren. Untersuchungen zur Theorie der Literaturkritik 83
Mühle, Erich: Krankheiten und Schädlinge der Futtergräser 54
Müller, Gerhard-Otfried: Lehrbuch der angewandten Chemie. Bd. III: Quantitativ-anorganisches Praktikum 53

Müller, Joachim: Bakterien, Algen, mikroskopische Pilze. Anhang: Flechten (im Hb. der prakt. u. experim. Schulbiologie Bd. 2) 55
Müller, Richard G. E.: Vorschulerziehung. Begabung fördern — Leistung fordern? 165

Nattkämper, Heinz: Gymnastik für Jungen. Teil I: Modellbeispiele mit Handgeräten 80
Neunhöffer, Max: Schule des physikalischen Denkens 138
Nickel, Gerhard (Hrsg.): s. IRAL 27

Osche, Günther: Evolution 285
Oven, Wilfred von: Argentinien — Paraguay — Uruguay 220

Paturi, Felix R.: Der Rolltreppeneffekt oder Wie man mühelos nach oben kommt 23
Peuser, Günter: Eine Transformationsgrammatik für den Französischunterricht 341
Platte, Hans: Impressionisten 335
Pretzel, Ulrich (Hrsg. und Übers.): Deutsche Erzählungen des Mittelalters 79

Reiseführer für Literaturfreunde: Frankreich I (Bearb. von Karl Voss) 167
Ripper, Werner/Helmut Castritius/Erwin Ganßert: Geschichte. Von den Anfängen bis zur Französischen Revolution (Lehrerhandbuch Bd. 1, Teil I) 336
Robinson, Joan: Die Gesellschaft als Wirtschaftsgesellschaft 23
Roeder, Gustav: Württemberg vom Neckar zur Donau 219
Rosnay, Joël de/Max de Ceccatty: Biologie. Vom Atom zur Zelle — von der Zelle zum Menschen 138
Roters, Eberhard: Europäische Expressionisten 336
Röthig, Peter (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon 279

Schirm, Rolf W.: Programmiertes Lernen. Eine Einführung in die Praxis moderner Lerntechnologie 49
Schmalohr, Emil: Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung 165
Schmidt, Hubert: Tierkunde (im Hb. der prakt. u. experim. Schulbiologie Bd. 2) 54
Schmitz, Georg, u. a.: Mathematik-Lexikon. Begriffswörterbuch zur Didaktik der Mathematik 77
Schödel, Siegfried: Linguistik (bsv studienmaterial) 283
Schönberger, Käthe: Formen in Ton. Ein Werkbuch 167
Schütt, Artur/Brigitte Stuflesser: Das Sachbuch im Deutschunterricht 311
Schwidetzky, Ilse: Hauptprobleme der Anthropologie 163
Schwoerbel, Jürgen: Einführung in die Limnologie 163
Segler, Helmut (Hrsg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule (Lehrerhandbuch) 24
Spanner, Ludwig: Archegoniaten und Spermatophyten (im Hb. der prakt. u. experim. Schulbiologie Bd. 2) 55
Sprissler, Manfred/Harald Weinrich (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in Intensivkursen 221
Staden-Jahrbuch. Beiträge zur Brasilkunde und zum brasilianisch-deutschen Kultur- und Wirtschaftsaustausch. Band 19 24. — Band 20 220
Stengel, Hans: Humangenetik 281
Strombach, Werner/Helmut Emde/Walter Reyersbach: Mathematische Logik. Ihre Grundprobleme in Theorie und Anwendung 164
Suppes, Patrick/Joanne Suppes: Mengen und Zahlen 2. Mathematik in der Grundschule 164

Uhlig, Gudrun: Autor, Werk und Kritik. Bd. 3: Wolfgang Koeppen/ Siegfried Lenz 216
Ulshöfer, Robert: Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts. Bd. I: Grundzüge der Didaktik des kooperativen Unterrichts 25
Bd. II: Resultate und Modelle in den Fächern.
Heft 2: Deutsch. Hrsg. von Annemarie Kleiner und Siegfried Weinmann 25
Heft 3: Neue Sprachen. Hrsg. von Werner Arnold/Peter Pasch 26
Heft 5: Geschichte und Erdkunde. Hrsg. von Herbert Raisch/Heinz-Dieter Schmid 50

Vogellehner, Dieter: Paläontologie 285
Volkamer, Meinhart: Experimente in der Sportpsychologie 280
Voss, Karl (Bearb.): Reiseführer für Literaturfreunde. Frankreich I 167

Wasna, Maria: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg 280
Wasserzieher, Ernst: Hans und Grete. 2500 Vornamen erklärt 50
Weber, Wilhelm: Biologie in Stichworten. I. Botanik: Morphologie, Anatomie, Systematik 79
Weltgeschehen unserer Zeit. Nachkriegs-Ploetz Band 4: 1965—1970 336
Weltliteratur und Volksliteratur. Probleme und Gestalten. Acht Beiträge hrsg. von Albert Schaefer 339
Westermann Lexikon der Geographie — 5 Bände. Bd. V: Register 281
Wickler, Wolfgang: Mimikry 112
Wie funktioniert das? Technische Vorgänge erklärt in Wort und Bild. Neuausgabe in einem Band 52. — Medikamente — Gifte — Drogen (Meyers erklärte Medizin) 53
Wieczerkowski, Wilhelm: Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht 282
Wigand, Klaus: Mathematik-Arbeitsblätter für Gymnasien/Klassen 5 und 6 (Leistungstests) 77
Wilhelmy, Herbert: Geomorphologie in Stichworten.
Bd. II: Exogene Morphodynamik: Verwitterung, Abtragung, Tal- und Flächenbildung. — Bd. III: Exogene Morphodynamik: Karsterscheinungen. Glazialer Formenschatz, Küstenformen 341
Wilkending, Gisela (Hrsg.): Literaturunterricht. Texte zur Didaktik 338
Wissen im Überblick. Bd. V: Die Weltgeschichte 82. — Bd. VIII: Die moderne Gesellschaft 217
Wulf, Christoph (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen 222

Zettl, Erich: Deutschland in Geschichte und Gegenwart. Ein Überblick 216

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

INEM Café
Hr. v.d. Linden

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 1 Januar 1973

XX. JAHRGANG Januar 1973

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

Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz Senator M. Thape Seite 1

Zwischenbericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik . . Seite 2

Deutsch als Fremdsprache (III) . . . . . H. Klemp Seite 5

36. Tagung des Deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika in Lüneburg (Natal) . . . . O. H. Hartmann Seite 12

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 15

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 17

Aus aller Welt . . . . . Seite 19

Buchbesprechungen . . . . . Seite 22

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 Realschule 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 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Grußwort

des Präsidenten der Kultusministerkonferenz, Senator M. Thape

Als amtierender Präsident der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland sende ich den Lehrkräften im Auslandschuldienst durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" meine besten Wünsche für das Jahr 1973! Meine Wünsche gelten allen an deutschen Schulen im Ausland tätigen Lehrkräften, den Schulvereinen dieser Schulen, ihren Schülern, Schülereltern und den dort tätigen nichtpädagogischen Mitarbeitern.

Die Auslandschulen der Bundesrepublik Deutschland bilden ein Kernstück der auswärtigen Kulturpolitik, deren Aufgaben in den Leitsätzen des Auswärtigen Amts im Jahr 1970 richtungweisend neu formuliert wurden. Darin werden hohe Ansprüche an die kulturpolitische und die pädagogische Arbeit der Auslandschulen gestellt. Die erwarteten Leistungen können nur erreicht werden, wenn die Länder der Bundesrepublik Deutschland auch weiterhin im Zusammenwirken mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen des Bundesverwaltungsamts durch die pädagogische Arbeit der von ihnen entsandten Lehrkräfte und Berater Einfluß nehmen auf die schulpolitische Konzeption und die Unterrichtsgestaltung der deutschen Auslandschulen. Die Schulverwaltungen der Kultusministerien und der Ausschuß für das Auslandsschulwesen der KMK werden durch ihre Mitarbeit dafür sorgen müssen, daß die aus den Überlegungen in den Leitsätzen für die auswärtige Kulturpolitik abgeleiteten Modellvorstellungen für Deutsche Schulen im Ausland verwirklicht werden können. Hierbei muß sichergestellt werden, daß in die Fortentwicklung der Auslandschulen zu echten Begegnungsschulen die Reformpläne, die wir in der Bundesrepublik zur Zeit vorbereiten oder bereits in die Praxis umsetzen, soweit einbezogen werden, wie es die Besonderheiten der einzelnen Schule und die schulpolitischen sowie pädagogischen Vorstellungen des betreffenden Gastlandes ermöglichen.

Die Kultusministerien der Länder der Bundesrepublik Deutschland werden die Bemühungen des Auswärtigen Amts und der Zentralstelle für das Auslandschulwesen trotz der Sorgen auf finanziellem und vor allem auf personellem Gebiet im eigenen Land so unterstützen, daß die Lehrkräfte im Auslandschuldienst ihre besonders verantwortungsvollen Aufgaben erfüllen können.

Den an der Arbeit im Auslandschuldienst Beteiligten wünsche ich in diesem Sinne alles Gute!

(gez.) Thape

Zwischenbericht der Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik

Am 22. 9. 1971 hat der Vorsitzende der Enquête-Kommission, der CDU/CSU-Abgeordnete Dr. Berthold Martin, dem Bundestagspräsidenten den Zwischenbericht der Kommission vorgelegt, die am 18. März 1970 vom Bundestag eingesetzt worden war. Wir veröffentlichen aus diesem Zwischenbericht — Drucksache VI/3825 des Deutschen Bundestags — den sich auf die Auslandsschulen beziehenden Abschnitt H. —

Die Schriftleitung.

Die von der Bundesrepublik Deutschland geförderten Schulen im Ausland

Notwendigkeit der Reform

Die von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland sind an einem kritischen Punkt ihrer Entwicklung angekommen. Vor drei Generationen als Einrichtungen deutscher Auswanderer zur Wahrung ihres nationalen Kulturgutes entstanden, als ein entsprechendes einheimisches Bildungswesen nicht vorhanden war, sind sie seitdem weitgehend ohne inneren Bezug zur Entwicklung des einheimischen Bildungswesens geblieben; sie werden von den Regierungen ihrer Länder oft als Hemmnis bei dem Versuch empfunden, über die Entwicklung des Schulwesens die Einwanderergruppen zu integrieren.

In ihren Unterrichtsprogrammen orientieren sie sich nach wie vor stark an einem Bildungsauftrag, der die traditionellen Züge der Allgemeinbildung betont. Sie vermitteln deshalb im allgemeinen nur solchen Kindern Bildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten, die ihrer sozialen Herkunft nach mit dieser Orientierung vertraut sind.

So stehen sie in Gefahr, zwischen ihrem eigenen Anspruch, Leistungs- und Eliteschule des traditionellen gymnasialen Stils zu sein, und den Reformansprüchen des an sozialer Öffnung und sozialem Aufstieg interessierten Gastlandes zerrieben und im kulturellen Leben ihres Landes funktionslos zu werden.

Hinzu kommt, daß auch in der Bundesrepublik selbst die pädagogischen und bildungspolitischen Bestrebungen die Grundsätze der individuellen Entfaltung und Förderung, der Gleichheit der Bildungschancen, der Durchlässigkeit des Bildungssystems und der Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung verfolgen.

Integration in das einheimische Bildungswesen

Die von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland können auf Dauer nur dann ein kulturpolitisch relevantes Instrument sein, wenn sie sich zu dem Grundsatz partnerschaftlicher Zusammenarbeit bekennen und sich in das Bildungswesen des Gastlandes eingliedern.

Die partnerschaftlich strukturierte Schule

Eine in diesem Sinne partnerschaftlich strukturierte Schule muß ihr Unterrichtsprogramm stärker als bisher auf die Bedürfnisse des Gastlandes ausrichten und

bereit sein, Träger von Innovationen zu werden, die in das einheimische Bildungswesen übernommen werden können. Sie muß weitere Zielgruppen in ihre Arbeit einbeziehen, d. h. dem Anspruch auf soziale Öffnung gerecht werden, und schließlich den wachsenden Anspruch der Gastländer auf Übernahme auch der ausländischen Schulen in das einheimische Schulwesen grundsätzlich akzeptieren.

Der deutsche Anteil am Unterrichtsprogramm

Der deutsche Anteil in diesen Schulen wird — in örtlich unterschiedlichem Umfang — die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse, eines modernen Deutschlandbildes und darüber hinaus moderner deutscher Unterrichtsverfahren — auch im naturwissenschaftlichen und musischen Bereich — zum Ziel haben. Eine solche Schule gibt jungen Menschen des Gastlandes die Chance, in vertieftem Verständnis zweier Kulturen aufzuwachsen.

Soziale Öffnung

Die Ausrichtung auf die Bedürfnisse des Gastlandes muß begleitet sein von der Gewährung von Stipendien und Lernmittelfreiheit, um auch solchen Kindern die Chance des sozialen Aufstiegs zu bieten, die aus einem schul- und bildungsfernen Milieu kommen.

Anteil der berufsbezogenen Bildung

Den Bedürfnissen des Gastlandes kommen berufsbezogene Bildungsinhalte und -gänge etwa des kaufmännischen, technisch-fachkundlichen oder sozialpflegerischen Bereichs entgegen. Dazu gehört vor allem die Kooperation der deutschen Schulen mit betrieblichen und überbetrieblichen Einrichtungen ((Berufsbildungszentren). So können die Schulen die praxisbezogene Berufsbildung mit ihrem allgemeinen und fachkundlichen Unterricht verbinden.

Anspruchshöhe, Leistungskontrolle, Übergänge

Eine Schule, die solchen Anforderungen genügt, muß hohe Ansprüche an ihre Schüler stellen. Deren Aufnahme, ihre Förderung und die Leistungskontrolle müssen daher nach überprüfbaren Kriterien erfolgen. Eine solche Leistungsorientierung verlangt jedoch auch sinnvolle Übergänge zu anderen Bildungswegen. Die Quote der Schüler, die vorzeitig die Schule verlassen, darf nicht, wie es noch manchmal üblich ist, Maßstab für Leistungsorientierung und Leistungsfähigkeit sein.

Differenzierung in Abhängigkeit vom Standort

Aufgrund dieser Überlegungen läßt sich kein für alle Schulen verbindlicher, einheitlicher Typ der partnerschaftlich strukturierten Schule schaffen. Vielmehr werden sich vielfache Differenzierungen in Abhängigkeit vom jeweiligen Standort ergeben, und zwar entweder durch Umstrukturierung bestehender deutscher Auslandsschulen oder durch Entwicklung einer solchen Struktur an bestehenden Schulen des Gastlandes.

Durchführung der Umstrukturierung

Die Bundesrepublik kann den als notwendig erkannten Umwandlungsprozeß insofern beeinflussen, als sie das Maß der Förderung der einzelnen Schule an deren

kulturpolitischer Wirksamkeit ausrichtet. Auf diese Weise kann sie Einfluß auf die Bereitschaft der meist privaten Träger zu pädagogischen Innovationen in Zusammenarbeit mit den Erziehungsbehörden des Gastlandes ausüben. Grundlage jeder Umwandlung sollte eine präzise Vereinbarung auf Regierungsebene sein, durch die die Schule einen gesicherten Rechtsstatus erhält.

Expertenschulen

Von der Tätigkeit und der kulturpolitischen Bedeutung einer Schule der beschriebenen Art ist die Funktion der sog. „Expertenschulen" für die vorübergehend im Ausland tätigen Deutschen zu unterscheiden. Die Expertenschulen dienen der Betreuung von deutschen Kindern im Ausland; deshalb sind sie zu fördern. Allerdings haben diese Schulen im Rahmen einer auf Vermittlung und Austausch angelegten auswärtigen Kulturpolitik keine besondere Bedeutung; Aufwendungen für sie können deshalb nicht als außenkulturpolitisch relevant angesehen werden und dürfen nicht dem Schulfonds des Auswärtigen Amts angelastet werden.

Ortslehrkräfte

Während der Umstrukturierung wird die Zahl der Ortslehrkräfte erheblich zunehmen, die der vermittelten Lehrer dagegen zurückgehen. Aus diesem Grund bedarf es verstärkter Förderung der einheimischen Lehrerbildung. Notwendig sind außerdem Maßnahmen zur heute völlig unzureichenden wirtschaftlichen und sozialen Sicherung der Ortslehrkräfte.

Vermittelte Lehrer

Für die aus der Bundesrepublik vermittelten Lehrer ist die Vorbereitung auf die Tätigkeit im Ausland wesentlich zu verbessern. Die deutschen Lehrer im Ausland sollten sich mehr als bisher an der Entwicklung des Bildungswesens im Gastland, vor allem an der Aus- und Weiterbildung von Lehrern des Gastlandes, beteiligen. Für besondere Aufgaben und zur Bewältigung kurzfristig entstehenden Bedarfs sollte eine Personalreserve qualifizierter Lehrer auf Planstellen des Bundes zur Verfügung stehen.

Rechtsstatus

Hinsichtlich des Rechtsstatus der im Ausland tätigen Lehrer spricht sich die Kommission dafür aus, daß — unbeschadet der Privilegien und Immunitäten des diplomatischen Personals — die Gleichstellung mit Bundesbeamten, die im Ausland tätig sind, vollzogen wird.

Konsequenzen für den Haushalt

Die notwendigen Strukturreformen an den bestehenden deutschen Auslandsschulen, eventuell neu einsetzendes schulisches Engagement an kulturpolitisch interessanten Orten, die verstärkte Aus- und Fortbildung von Ortslehrkräften und die Maßnahmen zu deren sozialer Sicherung werden in einer längeren Anlaufphase mit Sicherheit zusätzliche Kosten verursachen. Überlegungen, die auf Mitteleinsparungen im Schuletat zielen, werden damit kurz- und mittelfristig hinfällig.

Zentrale Koordination

Eine detaillierte, auf die besonderen Verhältnisse des Gastlandes abgestellte Entwicklung der Schulen erfordert eine zentrale Planung, Verwaltung, Koordination Aufsicht und Inspektion, die auch die beruflichen Bildungseinrichtungen erfassen muß. Zu diesem Zweck hält die Kommission die Errichtung eines „Zentralamtes für internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen" für notwendig. Ein solches Zentralamt wäre als nachgeordnete Bundesoberbehörde mit einer durch Verwaltungsabkommen zu regelnden Beteiligung der Länder zu errichten. Die Kommission schlägt vor, daß die Bundesregierung hierüber in Verhandlungen mit den Ländern eintritt.

Deutsch als Fremdsprache (III)

Auffassungen — Aufgaben — Maßnahmen

Von Hubert Klemp, Köln

III. Maßnahmen

Im dritten Teil dieses Referats wird über Maßnahmen zu sprechen sein, Maßnahmen, die entweder von den fördernden Stellen oder von den Schulen selbst zu treffen sind.

Die Maßnahmen, die notwendig sind, um das Fach Deutsch als Fremdsprache in möglichst kurzer Zeit zu realisieren und damit die Schulen auf diesem zentralen Unterrichtsgebiet wirksamer zu machen, lassen sich unter den folgenden Stichworten zusammenfassen: Lehrplan — Sprachdiplom — Unterrichtsmittel — Organisatorische Maßnahmen — Lehreraus- und -fortbildung[19]).

Der Lehrplan stellt eine der schwierigsten Fragen dar. Weil diese Frage nicht leicht umfassend und exakt zu beantworten ist, müssen wir zwangsläufig den Lernweg einschlagen, der durch Versuchen, Erproben, Korrigieren gekennzeichnet ist. Wir kennen im großen die Ziele, zu denen der Unterricht hinführen soll. Es fehlt aber eine klare und geordnete aufbauende Liste operationaler Lernziele mit einer progressiven Verteilung der Lernstoffe auf die Schuljahre. Wir kennen die den Unterricht bestimmenden didaktisch-methodischen Prinzipien. Wir haben die wichtigsten Lernbereiche festgelegt. Es liegen partielle Lernzielbeschreibungen vor. Die Linguistik produziert ständig neue Erkenntnisse, die nur zum Teil im Unterricht umsetzbar sind. Wir finden partielle Lehrplanfestlegungen in jedem Unterrichtswerk, auch wenn die meisten Autoren bzw. Autorengruppen es vorziehen, über den dem Unterrichtswerk zugrunde liegenden Lehrplan keine direkte Auskunft zu geben.

Die Arbeitsgruppe in Chile, über deren Arbeit ja schon berichtet worden ist, hat nun den Mut gehabt, einen ersten Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache im Hinblick auf die Anforderungen des Sprachdiploms vorzulegen. Der Gruppe gebührt unser aller Dank für diese verdienstvolle Arbeit. Nun sind es gerade die

[19]) Vgl. auch den Bericht im Sonderheft der Zeitschrift DdLiA, November 1971, S. 20 ff.

Autoren dieses Lehrplans, die sich der Fragwürdigkeit und Vorläufigkeit ihrer Arbeit sehr bewußt sind. Dieser Plan kann zum Ausgangspunkt einer weit angelegten Plandiskussion werden, er muß es sogar. Diese Diskussion wird sich auf verschiedenen Ebenen abspielen: an den einzelnen Schulen, auf Regionalkonferenzen, auf Fachtagungen von Didaktikern und Linguisten, zwischen Lehrbuchautoren und den Vertretern der eben genannten Gruppen.

Wir werden auch ausländische Erfahrungen zu berücksichtigen haben. Doch im Augenblick ist es noch sehr schwer, an Lehrpläne heranzukommen, die für Deutsch als Fremdsprache ein modernes Konzept haben. Die Verlegenheit ist weltweit, wie sich kürzlich bei einem Seminar in München gezeigt hat.

Unter diesem Aspekt sind auch bestimmte Schwierigkeiten zu sehen, die sich bei der exakten Festlegung der Forderungen für das Sprachdiplom ergeben. Aber gerade diese Festlegung, die wohl noch im Laufe dieses Jahres erfolgt, ist ein weiterer und zugleich weiterführender Schritt in dem Prozeß der Lehrplangestaltung.

Unter dem Stichwort *Sprachdiplom* brauche ich nichts weiter zu sagen, denn darüber haben der Vorsitzende des Ausschusses für das Auslandsschulwesen, Herr Dr. Reimers, und der Leiter der Arbeitsgruppe „Sprachdiplom" in Chile, Herr Dr. Ullmann, bereits berichtet[20]).

Wenn die erste Sprachdiplomprüfung durchgeführt ist, werden die Erfahrungen, die Schüler, Lehrer und Prüfer gewonnen haben, uns wiederum weiterbringen.

Am wichtigsten ist für den einzelnen Lehrer im Klassenraum aber das Problem der *Unterrichtsmittel.* Gerade in diesem neuen Fach sind die Unterrichtsmittel, die der Lehrer zur Verfügung hat, von ausschlaggebender Bedeutung. Bislang konnten wir bei unseren Beratungen immer nur vertrösten. Mit KOMM BITTE! haben wir nun ein Unterrichtswerk, das den Bereich des Sprachunterrichtsbeginns ab Vorschulalter abdeckt. KOMM BITTE! wird in einem Gesamtkurs bis in die Oberstufe hineinreichen. Der Kurs wird in jedem Jahr um einen Band weitergeführt[21]). Vorabdrucke des jeweils folgenden Bandes werden den Schulen von der Zentralstelle unmittelbar zugeschickt.

KOMM BITTE!

1. Grundkurs	Vorschule (oder $^2/_3$ des 1. Grundschuljahres) ca. 5 x 25 Min. pro Woche (24 Wochen) 8—15 Schüler
Audio-Lingual mit visuellen Hilfen	

---

[20]) Vgl. Referat von Dr. Hans Reimers auf dieser Tagung: Sprachdiplom für Deutsche Schulen im Ausland.

[21]) Hermann Schuh, KOMM BITTE!, Deutsch für Kinder, Grundkurs mit Lehrerheft, 99 Farbbildtafeln, 1 Wandbild, 1 Tonband, München 1972.

Ziel:

— Kommunikation im Alltag der Klasse
— Aufbau des grammatischen Systems der kommunikativen Alltagssprache

Medien: Tonband + Wandbild
Tonband + Handpuppe

Kompetenzen:
Hören / Verstehen — Sprechen

2. Aufbaukurs 1

1. Grundschuljahr (oder 3. Drittel des 1. und 1. Hälfte des 2. Grundschuljahres)
5 (6) × 45 Min. pro Woche
ca. 20 (??) Schüler

Audio-Lingual
mit visuellen Hilfen

Ziel:
wie oben.

Dazu
— Ausbau des Systems und Erweiterung des Wortschatzes

Medien:
wie oben.

Dazu: Bildtafeln zu Wortschatz und Sprachsystem

Kompetenzen:
Hören / Verstehen — Sprechen

3. Aufbaukurs 2

2. Grundschuljahr (oder 2. Hälfte des 2. und 1/3 des 3. Grundschuljahres)
5 (6) × 45 Min. pro Woche
ca. 20—30 Schüler (??)

Audio-Lingual
Audio-Visuell

Ziel:
wie oben.

Medien:
wie oben.

Dazu: Tonband + Lesetext
Lesetexte (differenziert)
Schreibtexte (differenziert)

Kompetenzen:
Hören / Verstehen — Sprechen
Lesen* — später Schreiben
*— Erlernen der Technik des Lesens in Deutsch
— Lesen als Sinnfindung (kursorisch und statarisch)

4. Weitere Aufbaukurse

Audio-Lingual
Audio-Visuell

Kompetenzen:
Hören / Verstehen — Sprechen wird systematisch weiter gepflegt.
Lesen — Schreiben nimmt an Umfang und Bedeutung stark zu und wird in differenzierten Kursen intensiv geschult.

So früh wie möglich wird mit der Vermittlung von Wissen über die deutschsprachigen Länder begonnen.

Prinzipielles zu KOMM BITTE!

Ziel:

Kommunikation

— im ersten Jahr nur im Alltag der Klasse
— in den folgenden Jahren im Alltag der Klasse und in zunehmendem Maß im außerschulischen Alltag.

Erfassen des Sprachsystems

— zunächst (und immer wieder) allein durch entsprechend organisierten Sprachgebrauch
— in zunehmendem Maße auch durch Verdeutlichung der Probleme vermittels visueller Darstellungen des Systems (auch dabei bleibt Sprachgebrauch wichtiger als Sprachbetrachtung).

Durchschaubarmachen des Systems und Mechanisieren der Fertigkeiten dürfen sich nicht gegenseitig behindern. Sie müssen sich wechselseitig unterstützen.

Methode

Der „Lerner" steht im Mittelpunkt, nicht der Lehrer. Und „Lernen" wird nicht als Anhäufen von Stoff im Schüler verstanden, sondern als eine gesteuerte, sich Schritt für Schritt vollziehende Änderung des Schülerverhaltens.

Die Schüler sind für den Lehrer nicht Objekte der Belehrung, sondern Partner.

Der Lehrer organisiert das Lernen durch *Anleitung:*

er arrangiert die Miniatur-Szenen, spielt vor, regt an, spricht vor, souffliert, spielt mit (und verliert);

er klärt Probleme nach Möglichkeit durch entsprechend gebaute Texte und Situationen (also durch die Sache selbst — nicht durch Reden über die Sache).

Daß die Kinder im Kindergarten bzw. in der Vorschule täglich 25 Minuten planvollen Fremdsprachenunterricht erhalten, bedeutet keinesfalls eine „Verschulung".

Durch wechselnde Aktivitäten der „Sprechspiele", bei deren Organisation der Lehrer — die Kindergärtnerin — pädagogisches Geschick und Phantasie entfalten kann, werden die Kinder stark motiviert. Im übrigen sollte endlich zur Kenntnis genommen werden, daß man Vier- und Fünfjährige auch in durchaus kindgemäßer

Weise intellektuell sehr viel stärker fordern (und damit fördern) kann, als das bisher oft geschieht.

Auch im Unterricht für ältere Schüler nehmen „Sprechspiele" einen wichtigen Platz ein. Das bedeutet allerdings nicht, daß der Unterricht zur Spielerei wird (das wird er auch im Kindergarten nicht). „Sprechspiele" sind — wie etwa die „Logischen Spiele" der Mengenlehre — einfach die effektivste Arbeitsform.

Für eine zweite Lernergruppe, die etwa um das 6. Schuljahr mit Deutsch als Fremdsprache beginnt, hat die Zentralstelle das von der Nuffield-Foundation herausgebrachte Unterrichtswerk VORWÄRTS geprüft und für geeignet befunden[22]).

VORWÄRTS

Das audio-visuelle Unterrichtswerk VORWÄRTS für Deutsch als Fremdsprache ist von der Nuffield-Foundation unter Einbeziehung der Erfahrungen bei der Herausgabe von vergleichbaren Unterrichtswerken für Französisch, Spanisch und Russisch in enger Zusammenarbeit mit der Universität York ursprünglich für den Deutschunterricht auf der Sekundarstufe an englischen Schulen konzipiert und über Jahre hin in zahlreichen Klassen erprobt und auf der Grundlage eines regen Erfahrungsaustausches zwischen Lehrern und Autoren zunächst für den Einführungskurs (Stufe 1 A+B und 2 A+B für 11—12jährige) und die Stufe 3 A+3 B in der vorliegenden Form herausgegeben worden.

Die Stufen 4 und 5 befinden sich zur Zeit in Erprobung. Sie werden im Lauf des Jahres 1973 erscheinen. Auf Anregung der Zentralstelle haben sich Herausgeber und Verlag entschlossen, eine internationale bzw. multilinguale Fassung mit Hinweisen und Erläuterungen in deutscher, italienischer, spanischer, portugiesischer, griechischer, serbo-kroatischer und türkischer Sprache herauszubringen.

Entgegen herkömmlichen Vorstellungen von einer „direkten Methode" muß die Verwendung der Ausgangssprache (bei VORWÄRTS ursprünglich Englisch) zur Erläuterung grammatischer Strukturen, zur Verständnisüberprüfung und zur Umschreibung der jeweils typischen Sprechsituation, aus der heraus die Zielsprache Deutsch als Kommunikationssprache (Dialogform!) entwickelt und gelehrt wird, als unverzichtbarer Vorzug dieses Unterrichtswerks, angesehen werden.

Die Vielfalt des angebotenen Arbeitsmaterials (Schülerarbeitshefte, illustrierte Grammatiken, zahlreiche Lesehefte, Wandkarten, Bildkarten, Tonbänder und Farbdiapositivreihen) und der Arbeitsformen läßt nicht nur dem Lehrer eine gewisse Freiheit der Unterrichtsgestaltung innerhalb der in den ausführlichen Lehrerhandbüchern verfolgten Grundkonzeption, sondern will auch die Schüler zur Selbständigkeit in Gruppen- und Individualarbeit einführen.

VORWÄRTS bietet durch die thematische Gestaltung der Texte und zusätzliche authentische Farbbildreihen zu jeder Lektion eine ausgewogene, jedoch unpolitisch gehaltene Deutschlandkunde, die von den einzelnen Lehrern unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse ergänzt und vertieft werden kann.

---

[22]) Nuffield Foundation, VORWÄRTS — Audio-Visueller Deutschkurs in 5 Stufen; erschienen sind bis jetzt die Stufen 1—3 mit Lehrerhandbuch, Filmstreifen, Tonbändern, Schülerarbeitsmitteln und Leseheften. Vertrieb in der BRD: Gilde-Buchhandlung in 53 Bonn, Poststraße 16.

Mit ausführlichen Lehrerhandbüchern zu den einzelnen Stufen tragen die Herausgeber von VORWÄRTS auch zur nötigen Vorbereitung der Lehrer auf ihre neue Aufgabe bei. Der Lehrer findet im Lehrerhandbuch nicht nur eine grundlegende Einführung in die Unterrichtsziele und in die Gesamtkonzeption zu deren Verwirklichung, sondern auch zu jeder Lektion die Texte, Verständnistests und Sprachübungen mit präzisen Hinweisen zu deren Funktion und mit vielfach bewährten Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung. Das Lehrerhandbuch liest sich wie eine Partitur, die dem Lehrer die Unterrichtsvorbereitung erleichtert und auch während des Unterrichts als Regiebuch dienen kann. (Bei der rein audio-lingualen Einführungsstufe 1 A liegen die Tonbandtexte bis auf wenige Ausnahmen nur in Lehrerhand gedruckt vor.) Je mehr eigene Erfahrungen die Lehrer bei der Unterrichtsgestaltung nach den Vorschlägen des Lehrerhandbuchs mit der Zeit gewonnen haben, desto mehr Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts werden sie sich erlauben können. Gerade für den im muttersprachlichen Deutschunterricht erfahrenen Lehrer wird von der im Lehrerhandbuch verfolgten Konzeption für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache ein heilsamer Zwang zum Umdenken und Umgewöhnen ausgehen können.

Die Zentralstelle hat dieses Werk zunächst auch den Schulen zugedacht, die bereits Deutsch ab Kindergarten unterrichten. Das ließ sich deswegen ohne weiteres verantworten, weil man den Erwerb der Sprachfertigkeiten nicht deutlich zum Ziel gesetzt und somit auch keinen hinreichenden Erfolg erzielt hat. Weil VORWÄRTS gerade diese Lücke füllt, kann es in der Mittelstufe dieser Schulen benutzt werden.

Voraussetzung für einen erfolgreichen Deutschunterricht aber ist, daß man diese beiden Unterrichtswerke aus sich heraus zu verstehen, von ihren Grundlagen her zu begreifen sucht. Man kann weder KOMM BITTE! noch VORWÄRTS einsetzen wie irgendein anderes Buch, ohne das ihnen zugrunde liegende System und die daraus folgenden Anweisungen gründlich aufgenommen zu haben. Was jetzt not tut, ist, mit diesen Werken zu arbeiten, wie ihre Verfasser es wollen, daß mit ihnen gearbeitet wird. Das kostet ein bißchen Mühe, weil manches ungewohnt ist. Und diese Bereitschaft soll auch nicht verhindern, Block und Federhalter für kritische Anmerkungen bereit zu haben, denn nur in diesem dialektischen Prozeß von Erprobung, Kritik, Vorschlag und Korrektur kann der Fortschritt erfolgen.

Inzwischen sind auch Bemühungen angelaufen, die Arbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe zu fördern[23]). War bei der Tagung in Bogotá vor drei Jahren das Feld der Unterrichtsmittel für das Fach Deutsch als Fremdsprache noch völlig unbesetzt, so konnte in der Zwischenzeit doch ein Fortschritt erzielt werden, der sich allerdings erst langsam an den Schulen auszuwirken beginnt.

Die Einführung des Faches Deutsch als Fremdsprache erfordert auch *organisatorische Maßnahmen*. Die Verteilung der Deutschstunden auf alle Wochentage, der Zwang, kleinere Arbeitsgruppen bilden zu müssen, und eine optimale Nutzung des Sprachraums haben Konsequenzen für Raumverteilung und Lehrerbedarf.

---

[23]) Vgl. Ergebnisprotokoll der Arbeitsgruppe III im Rahmen eines Werkstattgesprächs in München, das als Anlage diesem Bericht beigefügt ist.

Allerdings glaube ich, daß die Schwierigkeiten nicht zu groß sind. Es ist mehr das unbekannte Terrain, das ein wenig zögern läßt. Die ZfA wird dort helfend eingreifen, wo nach sorgfältiger Überprüfung die eigenen Kräfte der Schulgemeinde nicht ausreichen, um die Voraussetzungen für die ordnungsgemäße Durchführung des Faches Deutsch als Fremdsprache zu schaffen.

Wenn eingangs von dem großen Lernprozeß gesprochen worden ist, in den wir uns begeben müssen, dann soll auch dies nicht ohne Hilfe geschehen.

In der *Lehrerausbildung* haben vor allem unsere Ausbildungsstätten im Ausland besondere Bedeutung, die zu regionalen Zentren für die Ausbildung von Ortskräften und für die *Fortbildung* aller Lehrkräfte werden müssen. Der diesjährige Vorbereitungskurs in der Bundesrepublik richtet sich an ehemalige Auslandslehrer, die in einem Spezialkurs weitergebildet werden, damit sie dann als Fachleiter für Deutsch als Fremdsprache an einzelne große Schulen gehen können.

Darüber hinaus werden wir ab 1973 zweimal im Jahr an jeweils verschiedenen Stellen Sonderfortbildungskurse durchführen, an denen Fachleute aus der Bundesrepublik mitwirken. Wo Schulen bzw. eine Gruppe von Schulen von sich aus ein sachlich solides Fortbildungsprogramm vorschlagen, wird die ZfA helfen, wenn es erforderlich ist.

Schlußbemerkung

Das Problem des Faches Deutsch als Fremdsprache, das hier angesprochen worden ist, ist Teil der Gesamtproblematik unserer Schulen, die hier auf dieser Tagung in aller Breite diskutiert wird. Aber nicht nur dieser Problemzusammenhang muß gesehen werden, sondern auch, daß die didaktische Frage zugleich auch eine kulturpolitische Frage ist.

Die Umstellung auf einen genuin fremdsprachlichen Deutschunterricht wird ihren Beitrag dazu leisten, bestimmte Vorwürfe, die gegen unsere Schulen erhoben werden, zu entkräften.

Klare Voraussetzungen, klare Bedingungen, eine klare Unterrichtskonzeption für Deutsch als Fremdsprache machen auch nach außen in aller Entschiedenheit deutlich, daß nichtdeutschsprachige Schüler an den Schulen nicht nur willkommen sind, sondern in der schulischen Betreuung nicht benachteiligt werden. Diese schulische Betreuung, die dann der tatsächlichen sprachlichen Ausgangslage der Schüler entspricht, dürfte nicht nur qualitativ die Leistung heben, sondern auch quantitativ, d. h. mehr Schüler als bisher dürften befriedigende bis gute Leistungen im Deutschen erreichen, denn bislang müssen noch zu viele aufgrund der nicht adäquaten Förderung vorzeitig die Schule verlassen; sie gehen auf das Minuskonto der Schulen.

In der Wirkung nach außen wird die Abkehr von einem heute nicht mehr zu vertretenden Anspruch von der Dominanz des Deutschen in der Schule und damit die Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen sichtbar, im Inneren heben sich die Leistungen, denn man sollte nicht übersehen, daß aufgrund der didaktischen Unterscheidungen auch für Schüler, die von Hause aus Deutsch sprechen, ein verbessertes Lernangebot gemacht werden kann. Und schließlich muß in Richtung Deutschland der Kritik am Unterrichtsergebnis im Fach Deutsch nicht mehr eine Erklärung ent-

gegengesetzt werden, sondern die Antwort wird dann darin bestehen, daß viele Schüler lernen, die deutsche Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen.

Und wenn man über unsere gegenwärtigen Sorgen hinausschaut, dann sollte folgende Entwicklung — und dies gerade aus politischen Gründen — nicht unterschätzt werden. Die Förderung des Deutschunterrichts an staatlichen Schulen durch die Bundesrepublik mit Hilfe der deutschen Schulen im Lande in enger Zusammenarbeit mit den zuständigen staatlichen Institutionen wird erst dann sinnvoll, wenn das didaktische Konzept und die Unterrichtsmittel, die für dieses Fach vorhanden sind, zu einem für Lehrer und Lerner spürbaren Erfolg führen können, denn der permanente Mißerfolg wirkt nicht gerade stimulierend. Eine allgemeine Motivation, sich wieder stärker mit der deutschen Sprache zu befassen, ist heute durchaus gegeben.

Die deutschen Schulen sollten eine stärkere Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache an staatlichen Schulen nicht als Konkurrenzsituation verstehen, sondern sehen, daß eine verstärkte Pflege des Deutschen im Bereich des staatlichen Schulwesens dazu beiträgt, die kollegial-fachliche Zusammenarbeit und damit einen besseren Informationsfluß zu fördern. Über diese Zusammenarbeit und die Repräsentanz des Deutschen an staatlichen Schulen und in den Erziehungsbehörden können am ehesten Fremdheit und Mißtrauen abgebaut werden, anders herum: Vertrautheit und Vertrauen, die heute an diesen Stellen nicht unbedingt vorhanden sind, können aufgebaut werden.

Lassen Sie mich mit einem Zitat von Werner Ross schließen:

„Deutsch unter den Weltsprachen — das ist keine optimistische oder euphemistische Formel, sondern die Kennzeichnung eines Tatbestands ... Wir wollen und sollen noch genießen, daß wir sprechen dürfen, wie uns der Schnabel gewachsen ist, und in demselben Maße, in dem wir uns bemühen, andere Idiome zu lernen, können wir uns freuen, wenn andere es mit dem Deutschen versuchen. Die einsprachige Welt wird eine praktischere sein, aber auch eine ärmere“ [24]).

36. Tagung des Deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika in Lüneburg (Natal) vom 25.-27. September 1972

Von Otto H. Hartmann, Johannesburg

Die Tagungen des Deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika tragen einen besonderen Charakter, der sich im Laufe der Jahrzehnte herausgebildet hat und der auf den folgenden Faktoren beruht: die Tagungen werden abwechselnd in die verschiedenen Kultur- und Siedlungsschwerpunkte des südafrikanischen Deutschtums gelegt. Die Teilnahme der deutschen Kultur- und Siedlungsgemeinschaften am kulturellen Teil der Jahresversammlungen bewirkt, daß dieser ausstrahlend und verbindend wirkt.

---

[24]) W. Ross, Deutsch in der Konkurrenz der Weltsprachen, München 1972, S. 54.

Die Teilnehmer arbeiten auf den verschiedensten erzieherischen Gebieten, an Privatschulen, an Regierungs- und regierungsunterstützten Schulen, an Volks- und an höheren Schulen, an Colleges und an Universitäten, in Schülerheimen oder in der Schulverwaltung. Die aufgeworfenen Fragen werden deshalb von den verschiedensten Gesichtspunkten aus beleuchtet. Die Schulen und Institute liegen so weit voneinander entfernt, daß das jährliche Wiedersehen nach einer langen Anreise einen Höhepunkt im schulischen Rhythmus der deutschsprachigen Lehrer Südafrikas bildet. Schließlich bewegen sich alle Beratungen und Besprechungen in den verschiedenen Dimensionen der europäischen und der südafrikanischen schulischen und pädagogischen Auffassungen, des Ausstrahlens und Befruchtet-Werdens der deutschen und der Landessprache, der deutschen Kultur und der Kulturen des Landes. Aus gegenpoligen Standpunkten kommt man zu Analysen; aus Analysen entstehen Synthesen.

So haben sich die Tagungen des Deutschen Lehrervereins von Süd- und Südwestafrika selbst geprägt; sie werden oft zu pädagogischen Kammwanderungen. Sie sind ein Begriff im deutschen Kulturleben der Republik Südafrika geworden.

Das Tagungsthema, nämlich „Deutschunterricht in Südafrika", wurde in diesem Sinne von Herrn Falk, dem Leiter der Deutschen Schule in Pretoria, gedeutet und eingeführt: das Bestehen unserer deutschen Schulen in Südafrika beziehe das Mitbestehen und das Miterleben mit dem pädagogischen Geschehen drüben ein. Aus dem *Miterfahren* komme die Erneuerung, ohne die es kein Bestehen gebe.

In derselben Linie stand der Festvortrag von Professor Dr. K. von Delft von der Universität des Oranjefreistaats in Bloemfontein.

Professor von Delft zeigte zum erstenmal in Südafrika auf, welcher Kritik der Literaturunterricht, früher das vornehmlichste Ziel des muttersprachlichen Unterrichts in Deutschland, unterworfen war und ist.

Früher gab der Umgang mit der Literatur Lebenshilfe; er diente zur Lebensformung und Zielsetzung. Seit 1920 begann man am Konzept des Literaturunterrichts und an der Hochschulgermanistik zu zweifeln. Man wandte ein, die sogenannte Literaturwissenschaft sei keine eigentliche Wissenschaft. Sie bediene sich nicht objektiver Maßstäbe, sondern solcher irrationaler und emotioneller Art. Ihre Sentenzen dienten als Statussymbol bei Festreden. Im Kampf gegen Hochschulgermanistik und Literaturunterricht etikettierte man diesen als Auslegung einer ausgelegten Interpretation, als Zurechtstutzung *ad usum Delphini* u. a. m. Mit Vehemenz zog man zu Felde gegen seine Inhalte wie „Bildungsgüter", „Volksbildung" und seine Ansprüche als „Bildungsauftrag", den die „Lehrer der Nation" zu ermitteln hatten. Zuletzt wurde der Kampf zur Polemik: es wurde dem Literaturunterricht staatsbürgerliche Unerfülltheit, Helfershelferschaft und Komplizentum an der Machtergreifung von 1933 angelastet. Der Literaturunterricht trage die Schuld am Versäumnis der Lösung politischer Fragen.

Dem Verwerfen der alten Kulturgüter mußte das Bemühen folgen, die Lücke zu füllen. Hier war man nicht so erfolgreich. Man stellte das Studium von Gebrauchstexten in den Vordergrund, von Texten aus der Presse, der Reklame, aus Katalogen und der Politik. Man sucht reine Wertmaßstäbe in der „sozialen Rele-

vanz". Pohlke von der Neuen Linken sehe in der Sprache der spätkapitalistischen Gesellschaft ein Mittel zur antiautoritären Kommunikation. Sie solle der Befreiung der Wünsche dienen und die Teilnahme am soziologischen Unterricht ermöglichen. Pohlenz wolle Spracherziehung vom Literaturunterricht trennen. Ziel des Unterrichts sei Erhöhung der Sprachkompetenz. „Sprache ist eine Weise sozialen Handelns."

Die Germanistik in Südafrika sei noch nicht vom linksradikalen Sturm ergriffen worden; noch werde nicht alles in Frage gestellt. Prof. von Delft empfahl mit Rücksicht auf die geistige und pädagogische Lage in der Republik Südafrika spezielle Werke Bölls und Gaisers für den Lektüreplan. Die geistige Isolierung werde auch vom gebildeten Afrikaner nicht gern gesehen. Hier biete sich eine einzigartige Chance, Südafrika mit dem Wertvollen in der modernen deutschen Literatur in Berührung zu bringen.

Beim Afrikaner bestehe zudem ein großer Nachholbedarf, was die Antike, den Barock und das 18. Jahrhundert betrifft. Deutsche Kulturorgane seien hervorragend geeignet, Vermittler des deutschen Teils der europäischen Geistesgeschichte zu sein. Abschließend stellte der Festredner dem Deutschunterricht noch die Aufgaben, das sprachliche Können anzuheben, das kritische Erkennen zu fördern, durch Lesen die Bereiche indirekter Erfahrung auszuweiten und das Denken zu pflegen, damit auch schwierige Themen bewältigt werden könnten.

In Anschluß daran ergaben sich Gesichtspunkte für die Besprechung des Berichts des Prüfungsleiters, darunter das Problem, warum unsere Schüler so oft Texte nicht verstehen und Fragen nicht erkennen oder von den Themen abweichen. Die Fragen sachgemäßer Textinterpretationen und der Lektüreauswahl aus zeitgenössischen Autoren tauchten wieder auf.

Die Prüfungen des DLV stehen in ganz Südafrika wegen ihrer Ausgewogenheit und wegen der Tatsache in Ansehen, daß sie einen Vergleichsmaßstab für das Niveau des Deutschen unter den Provinzialschulverwaltungen und den anderen Prüfungsbehörden bilden. Deshalb spielen Prüfungsfragen auf den Jahrestagungen des DLV oft eine bedeutende Rolle. Die Schwierigkeit der Prüfungsbogen weist auch aus, daß das Niveau des Deutschunterrichts in Südafrika so hoch ist, daß es vielen Auslandsschulen schwerfallen dürfte, es zu erreichen.

Wie gewöhnlich nahmen die Jahresberichte des Vorsitzenden, des Kassenführers und des Schriftführers einen gewissen Raum ein. Das Hauptinteresse galt jedoch den Vorträgen.

Oberstudienrat Dr. J. Fächer, DS Johannesburg, sprach „Zur Lektüre in der Oberstufe", Herr H. P. Hallen, DS Johannesburg, über den Einsatz des Lesebuchs im Deutschunterricht, Herr E. Struckmann von der Gerrit Maritz Hoerskool in Pietermaritzburg über den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache an einer Schule mit Afrikaans als Unterrichtsmedium, Herr Dr. Leo van der Westhuizen von der „Universiteit van die Noorde" über Deutsch für Nord-Sotho-Sprechende. Zurück in den Schulalltag führten schließlich die Referate von Herrn W. Bornschein, DS Hermannsburg, über „Die Lebensalter des Schulkindes" und von Herrn V. Klinge, DS Pretoria, über „Legasthenie und ihre Behandlung". An die Vorträge schlossen sich meist so viele Fragen an, daß vorzeitig Einhalt geboten werden mußte.

Die 36. Tagung des DLV dauerte mit der gemeinsamen Fahrt auf den Ncaga drei volle Tage. Da die Gemeinde Lüneburg die Teilnehmer im Schülerheim unterbrachte und dort auch verpflegte, konnte die Zeit voll genützt werden. An den allgemein interessierenden Veranstaltungen wie dem Lichtbildvortrag von Missionsarzt Dr. Bergter nahm auch die Gemeinde Lüneburg teil.

Der Vorstand des DLV, der automatisch bis 1973 im Amt bleibt, wurde mit drei Sofortaufgaben betraut. Er soll Vorschläge sammeln und prüfen, was von der modernen deutschen Prosa geeignet erscheinen mag, um auf den deutschen Lektürekanon gesetzt zu werden. Er soll einen Vergleich der dienstlichen Verpflichtungen einer „Bonner" Lehrkraft und einer Ortskraft unter bestimmten Gesichtspunkten ausarbeiten lassen. Drittens soll er versuchen, einen Kurs für deutsche Lehrer in Südafrika einzurichten, der diese befähigen soll, Legasthenie früh zu erkennen und Wege zur Behandlung aufzuzeigen.

Im ganzen gesehen war die 36. Jahrestagung des Deutschen Lehrervereins Süd- und Südwestafrikas in Lüneburg, Natal, mit 59 Teilnehmern eine Tagung, die als erzieherisch wegweisend bezeichnet werden darf.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Die Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache ist Schwerpunkt der didaktischen Bemühungen der Zentralstelle. In der Anlage zu einem Rundschreiben vom 4. September 1972 sind verschiedene Materialien, die sich insbesondere mit dem Einsatz der beiden audio-visuellen Unterrichtswerke KOMM BITTE und VORWÄRTS befassen, versandt worden. Diese Sendungen sind nicht nur an die Schulen gerichtet worden, sondern an alle Lehrer, die das Fach Deutsch unterrichten.

2. Von den innerdeutschen Behörden wird immer wieder um die Mitarbeit der Zentralstelle in dem Fachbereich Deutsch als Fremdsprache gebeten. So nahm Oberschulrat Klemp an den Beratungen eines Fachausschusses der Kultusministerkonferenz am 10. Oktober 1972 in Mainz teil.

Gemeinsam mit dem Land Nordrhein-Westfalen wurden Seminare für Lehrer in Vorbereitungsklassen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer und in Förderklassen für Kinder deutscher Übersiedler aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten am 6./7. 11. bzw. am 9./10. 11. 1972 in Dortmund und Leverkusen durchgeführt. In diesen Arbeitstagungen ging es hauptsächlich um die Arbeit mit den Unterrichtswerken KOMM BITTE und VORWÄRTS sowie um den Gebrauch des Deutschen als Fachsprache im Mathematik- und Sachunterricht.

3. Um den Informationsaustausch zwischen allen Lehrkräften, die innerhalb der Bundesrepublik Deutsch als Fremdsprache in Gruppen mit ausländischen Kindern unterrichten, zu fördern, hat das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, München, mit der Herausgabe einer AV-Information unter

dem Stichwort „Deutsch-Unterricht für Kinder und Jugendliche anderer Muttersprache" begonnen. Es sollen im Jahr 4 bis 5 Hefte in unregelmäßiger Reihenfolge erscheinen.

4. Um im Rahmen des von der UNESCO erklärten „Internationalen Jahres des Buches" auch auf das deutschsprachige Kinder- und Jugendbuch aufmerksam machen zu können, regte der Schulberater an der Deutschen Botschaft in Argentinien, Oberstudiendirektor Werner, Lesewettbewerbe in den deutsch-argentinischen Schulen an und vermittelte hierzu eine Spende von Prämienbüchern durch den Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen, Bonn. Auch einzelne deutsche Verlage stifteten weitere Bücher.

In Anlehnung an Verfahren, die der Börsenverein des deutschen Buchhandels bei den alljährlichen Lesewettbewerben für innerdeutsche Schulen anwendet, beschränkte die Pädagogische Kommission der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulen als Organisator den zentral veranstalteten Wettbewerb auf das 5. und 6. Schuljahr. Das öffentliche Lese-Finale, getrennt für Deutsch als Mutter- und Fremdsprache, fand am 21. Oktober d. J. in der neuen Aula der Deutschen Schule in Villa Ballester/Buenos Aires statt. Die Wettbewerbe für die übrigen Jahrgänge fanden schulintern statt.

Die gespendeten Bücher wurden auch in verschiedenen Schulen in Ausstellungen gezeigt, so daß hierdurch sowie durch Berichte in den deutschsprachigen Tageszeitungen auch die Elternschaft neue Lese-Informationen und -Anregungen erhielt.

5. Das Institut für Lehrerbildung Wilhelm von Humboldt in Santiago hat eine Informationsschrift über die Arbeit am Institut in deutscher und spanischer Sprache herausgebracht. Diese Veröffentlichung soll in den anderen Ländern Lateinamerikas Auskunft über die Studienmöglichkeiten am Humboldt-Institut geben. Instituto Wilhelm von Humboldt, Casilla 9426, Alto Palena 6125, Santiago de Chile.

6. Die Zentralstelle hat mit Rundschreiben vom 1. 8. 1972 — VI 5—8/72 — und vom 1. 10. 1972 — VI 5—10/72 — die Lehrmittelversorgung 1973 für die deutschen Schulen im Ausland geregelt. Aufgrund der Haushaltslage, die im zweiten Rundschreiben ausführlich erklärt wird, konnten zunächst nur vergleichsweise niedrige Schlüsselsummen in Aussicht gestellt werden. Außerdem mußte die übliche Möglichkeit, eine zusätzliche Summe für außerordentlichen Bedarf zu beantragen, gestrichen werden.

Unvorhergesehene Veränderungen der Haushaltslage führten dazu, daß die Schlüsselsummen für 1973 durch das 2. Rundschreiben nachträglich um 50 % erhöht werden konnten. Die Möglichkeit, zusätzliche Summen für außerordentlichen Bedarf zu beantragen, konnte jedoch auch nachträglich für 1973 nicht eingeräumt werden. Alle diesbezüglichen Anträge, die dennoch bei der Zentralstelle eingegangen sind, müssen als gegenstandslos betrachtet werden.

Wenn die angeführten Rundschreiben bei einer Schule, die früher eine Schlüsselsumme erhielt, nicht eingegangen sein sollten, wird umgehend mit direkter Post um entsprechende Nachricht gebeten.

7. In der Zentralstelle gingen ein:

Der Sonnenspiegel, September 1972. Mitteilungsblatt der Privatschule Karibib, Nr. 66.

Deutsche Schule Sucre, Jahresbericht 1971.
Deutsche Schule Istanbul. Kurt Jander: Mathematik für die Vorbereitungsklassen.
Institut für Lehrerbildung Wilhelm von Humboldt. Programmschrift 1972.
Deutsche Schule Stockholm, Jahresbericht 1971/72.
Colegio Alemán Alexander von Humboldt, Mexiko, Jahresbericht 1971/72. Festschrift Anexo III/Jahresbericht Anexo II.
Lycée International St. Germain-en-Laye „Information des parents d'élèves" Rentrée 1971—72.

Offene Stellen

Zum 1. September 1973 ist die Stelle des Leiters der Deutschen Schule Paris durch einen Oberstudiendirektor zu besetzen.

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

Hinausgegangen bzw. verpflichtet:

Europa:

Wehrmann, Johanna, Doz	8210 Prien, Weitlahnerstr. 8	Uppsala/Schweden Reiselektorin
Müller, Ursula, Kg	4000 Düsseldorf, Schloßallee 4	DS Madrid
Lange, Carlheinz, OStR	6200 Wiesbaden, Kleiststr. 18	Nedjat-ORS Kabul

Afrika:

Erichson, Wiebke, JL	2000 Hamburg 67, Saseler Weg 53	DS Addis Abeba
Schmitt, Wolfgang, L	6501 Wörrstadt, Humboldtstr. 14	DS Johannesburg
Birke, Bruno, VL	4630 Bochum, Ennepestr. 40	HPS Windhoek
Isringhausen, Hans, OStR	4800 Bielefeld, Stapelbrede 38	do.
Külwetter, Werner, OL	6719 Kirchheimbolanden, H.-v.-Brunck-Str. 6	Reg.Schule Windhoek

Amerika:

Kroning, Ilse, L	2000 Hamburg 63, Röntgenstr. 23	DS Guatemala
Stahl, Egon, OL	7295 Dornstetten, Panoramastr. 35	do.
Bösche, Helga, L	3000 Hannover, Lindemannallee 19	DS Barranquilla
Seebaß, Ernst, Dr. OStR	8035 Gauting, Hiltlstr. 22	DS Guayaquil
Engelmann, Jutta, VL	4250 Bottrop, Am Eickholzhof 9	DS La Paz
Hustedt, Hans-H., L	2800 Bremen, Kurfürstenallee 41 F	do.

Schmidt, Martin, OStR	4992	Espelkamp Dresdener Str. 22	do.
Vergin, Horst, L	1000	Berlin 45, Wallendorfer Weg 7	do.
Ginter, Klaus, RL	5450	Neuwied 1, Lindenweg 1	DS Arequipa
Bornhauser, Siegfried, ROL	7800	Freiburg, Sulzburger Str. 17	DS Santiago de Chile
Mayer, Heinz, L	2804	Lilienthal, Mühlendeich 28	do.
Kellmann, Marlies, VL	5940	Lennestadt 16, Kirchveischede	DS Santa Ursula Santiago de Chile
Harms, Waltraud, L	2953	Westrhauderfehn, Untenende 35	DS Valparaíso
Hartmann, Wolfgang, HL	7519	Eppingen-Adelshofen, Schulstr. 2	do.
Nagel, Dieter, OStR	2104	Hamburg 92, Hogenbrook 40	do.
Sautter, Ernst, ROL	7403	Ammerbuch 2, Kirchstr. 11	do.
Stöhser, Hermann, L	1000	Berlin 41, Klingsorstr. 26	DS Quilpué
Brauer, Dieter, VL	4354	Datteln, Wiesenstr. 43	DS Osorno
Fuchs, Reinhard, StAss	4000	Düsseldorf, Flügelstr. 21	do.
Kress geb. Häußling, Irmengard, Kg	6200	Wiesbaden, Graf-v.-Galen-Str. 13	do.
Holzmann, Klaus, RL	3549	Twistetal-Elleringhausen 17	DS Valdivia
Bauer, Wolfgang, ROL		Apenrade-Dänemark, Langevad 23	DS Puerto Montt
Will, Reinhard, RSL	6452	Steinheim/Main, Bergstr. 49	do.
Groll, Helmut, RSL	2170	Hemmoor, Alter Postweg 18	DS Concepción
Köhler, Kurt, L	3251	Bakede, Nelkenstr. 14	DS La Unión
Aigner, Heribert, OStR	8000	München 90, W.-Kuhnert-Str. 11	Dt. Goethe-Schule Buenos Aires
Grunwald, Paul, StR	6783	Dahn, Kanalstr. 3	do.
Baum, Johanna, RL	4000	Düsseldorf, Kopernikusstr. 68	DS Montevideo
Lehmann, Peter, RL	3011	Garbsen, Döbbeckestr. 2	do.
Rixmann, Gerd, StR	6237	Liederbach, Drosselweg 5	do.
Trösken, Werner, RL	6340	Dillenburg, Neuhoffstr. 22	do.
Heymann, Dieter, StR	5560	Wittlich 16, Nikolausstr. 9	DS Asunción
Schiefer, Rainer, VL	5340	Rhöndorf, Rhöndorfer Str. 22	do.
Schmitz, Hermann, VL	4152	Kempen 1, Söderblomstr. 16	do.
Viehweger, Dieter, OL	7291	Reinerzau, Schule	do.
Wierich, Johannes, VL	5300	Bonn-Beuel, Königswinterer Str. 292	do.
Heilmann, Günter, L	3579	Gilserberg Nr. 164	Zentralschule der Kolonie Neuland, Neu-Halbstadt/Parag.
Creutzberg, Wolfdietrich, OStR	7887	Luttingen, Hintere Dorfstr. 71	DS. Rio de Janeiro
Heinzel, Günther, RL	7582	Bühlertal, Büchelbachstr. 28	do.
Paul, Roswitha, L	4500	Osnabrück, Rehmstr. 66	Humboldtschule São Paulo

Wohnungstausch

Hans-Jürgen Schulz, Villa „La Petite Mascotte", Route d'Air-de-France, Lotissement Lafumée, Alger-Bouzaréah (Algerien). Ferien im Februar und 3. 7.—5. 9., 6 Betten, 2—4 Personen sind auch außerhalb der angegebenen Ferienzeiten willkommen, bis Juli 1975. — Günther Klümper, 180, Av. Lamine Gueye, Dakar (Senegal), bis Juli 1975 2 Betten 21. XII.—5. 1., 12 Tage um Ostern, 20. VII.—30. IX.

Aus aller Welt

Deutschland

155. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 6. Oktober 1972 unter dem Vorsitz von Senator Reinhard Philipp (Hamburg) in Koblenz zu ihrer 155. Plenarsitzung zusammen.

Zu Beginn erörterte die Konferenz die Berichte des Präsidenten über die Auswertung der *UNESCO-Regionalkonferenz* zur europäischen Kulturpolitik vom Juni 1972 sowie über den Besuch des schwedischen Erziehungsministers Carlsson in der Bundesrepublik im September 1972.

Die Kultusminister befaßten sich sodann vorbereitend mit Themen, die unter anderem in der *Ministerpräsidentenkonferenz* vom 18. bis 20. Oktober 1972 in Stuttgart beraten werden (Organisation und Zusammenwirken der verschiedenen bestehenden Einrichtungen auf dem Gebiet der Bildungsplanung, insbesondere die Rationalisierung der Arbeit von Ausschüssen und Kommissionen; Zugangsregelungen zu den Hochschulen).

Im Mittelpunkt dieser Plenarsitzung stand die abschließende Beratung eines *Entwurfs für einen Staatsvertrag der Länder über die Vergabe von Studienplätzen.* Unter Berücksichtigung der vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, vom Präsidenten der Westdeutschen Rektorenkonferenz, vom Auswärtigen Amt mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und von den Vorsitzenden des Wissenschaftsrates und des Deutschen Bildungsrates gemachten Vorschläge und Anregungen wurde der Entwurf eines Staatsvertrages der Länder über die Vergabe von Studienplätzen mit anliegenden Bestimmungen für die Auswahl von Studienbewerbern beschlossen. Dieser Entwurf wird nunmehr den Regierungschefs der Länder unverzüglich vorgelegt.

Nach erneuter Beratung der *Fragen der Lehrerbildung* wurde die Feststellung getroffen, daß in diesem Zeitpunkt der Abschluß einer Vereinbarung zur gegenseitigen Anerkennung von Lehrbefähigungen nicht möglich ist. (Pressemitteilung)

Auswärtiges Amt: Besorgnis über Reduzierung des Fremdsprachenunterrichts

„Wir können es uns nicht leisten, Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen zu reduzieren, da dies sicherlich Auswirkungen auf den Platz haben würde, den die Bundesrepublik Deutschland in der Völkergemeinschaft einnimmt", heißt es in einem Schreiben des Auswärtigen Amtes an den Fachverband Moderne Fremdsprachen. Als Gründe gegen eine Reduzierung des Fremdsprachenunterrichts werden vom Auswärtigen Amt unter anderem angeführt: das weltweite Engagement der deutschen Wirtschaft, die enge Verflochtenheit mit dem internationalen Verkehrs- und Nachrichtennetz, die weltweite Zusammenarbeit der Wissenschaften und der Forschung, die Tätigkeit auf dem Gebiet der Entwicklungshilfe und die Anwesenheit von 2 Millionen ausländischer Arbeiter in der Bundesrepublik. Deshalb wurde im Auswärtigen Amt mit Besorgnis festgestellt, daß den Schülern der Klassen 12 und 13 die Möglichkeit geboten wird, gänzlich auf den Unterricht in einer lebenden Fremdsprache zu verzichten.

Ähnlich äußerte sich der Bundesverband der Deutschen Industrie, der die wiederholt vom Fachverband Moderne Fremdsprachen geäußerten Bedenken gegen eine Reduzierung des Fremdsprachenunterrichts in den Sekundarstufen I und II voll teilt.

Die Stellungnahmen zur Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II und die daraus entstehenden Konsequenzen für den Fremsprachenunterricht, insbesondere für den Französischunterricht, wurden vom Vorstand des FMF auf seiner Sitzung am 24. und 25. September 1972 in Wiesbaden ausführlich beraten. Im Mittelpunkt standen dabei die Pläne einzelner Kultusministerien, die 2. Fremdsprache mit so wenig Unterrichtszeit

auszustatten, daß selbst das Ziel elementarer Kommunikation hier nicht erreicht werden kann. Der FMF wird sich deshalb in Verhandlungen mit den Kultusministerien weiterhin bemühen, einen annähernd vergleichbaren Fremdsprachenunterricht in allen Bundesländern sicherzustellen, was besonders unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit der Schüler geboten erscheint.

(Pressemitteilung FMF, 1. Vorsitzender Dr. Zapp, 8 München 19, Hedwigstr. 4)

Durchs Fernsehen zur Fachhochschulreife

Nach dem Erfolg von Telekolleg I begann am 25. September 1972 in Südwest 3 das Fernsehstudium Telekolleg II für Interessenten, die, aufbauend auf einem mittleren Abschluß, neben ihrem Beruf das staatliche Zeugnis der Fachhochschulreife erwerben wollen. An der Vorbereitung von Telekolleg II waren beteiligt: die Kultusministerien der Länder Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland sowie der Bayerische Rundfunk, der Südwestfunk und der Westdeutsche Rundfunk.

Das Ziel von Telekolleg II ist es, die eingeschriebenen Teilnehmer, die aus persönlichen, beruflichen oder regionalen Gründen eine Fachoberschule nicht besuchen können, in etwa 2 Jahren (6 Trimester) zur Fachhochschulreife in den eigenen vier Wänden und in Verbindung mit Kollegtagen zu führen. Der Lehrgang umfaßt rund 325 Sendungen und das entsprechende Begleitmaterial. Der Lehrstoff entspricht in großen Zügen dem Stoffplan der Fachoberschule bzw. in Baden-Württemberg dem der beruflichen Gymnasien bis einschließlich Klasse 12.

Jeder Teilnehmer, der über das Telekolleg II die Fachhochschulreife anstrebt, muß bei der Anmeldung den Nachweis eines dem erfolgreichen Besuch einer Realschule gleichwertigen Bildungsstandes nachweisen. Mit der Aufnahme in das Telekolleg II ist mindestens der Beginn einer beruflichen Ausbildung oder Berufstätigkeit nachzuweisen.

Auch die Schweiz und Österreich sowie das Bundesland Nordrhein-Westfalen werden das Telekolleg II übernehmen. Eine Zusammenarbeit an der organisatorischen und pädagogischen Gestaltung der Sendungen über mehrere Bundesländer hinweg ist in der Bundesrepublik Deutschland am Modell des Telekollegs II zum erstenmal praktiziert worden.

(Schulzeitung, KM Baden-Württemberg, Oktober 1972)

Sonstige Länder

Zweigstelle Gijón der DS Bilbao

Die Zweigstelle Gijón (1.—4. Schuljahr), rund 300 km westlich von Bilbao, ist eine Expertenschule, d. h. fast alle Schüler sind Kinder deutscher Experten, die am UNINSA-Projekt (Stahlwerk) mitarbeiten. Sie ist wie eine Inlandsschule, die auf Zeit im Ausland eingerichtet wurde. Als Besonderheit gegenüber einer innerdeutschen Schule wird in allen Schuljahren Spanisch gelehrt.

In den vergangenen Jahren brachten die ständigen Zu- und Abgänge von Schülern während des Schuljahres viel Unruhe. In den drei Jahren des Bestehens der Schule wurden 100 Schüler aufgenommen, von denen 60 die Schule zum Teil schon nach 4 Wochen, im Regelfall nach einem Jahr verließen. Zur Zeit besuchen 42 Kinder die Schule, die im Vorort Somió untergebracht ist.

Für die Kinder, die z. T. aus der BRD, z. T. von anderen Baustellen im Ausland kommen, wechselten nicht nur Schule, Klassenkameraden und Umwelt, sondern gleichzeitig Wohnung und Umwelt. Besonders für die Schüler der ersten beiden Schuljahre war die Umstellung oft nicht leicht.

Die fachliche Eingliederung wurde durch die Vielfalt deutscher Lehrpläne und Lehrbücher erschwert, d. h. einige Schulanfänger begannen in Deutschland mit Druckbuchstaben als Schreibschrift, wieder andere Schüler kamen aus Versuchsklassen (Mengenlehre). Durch Mitarbeit der Eltern konnten diese Schwierigkeiten überwunden oder gemildert werden.

Die Befürchtungen der Eltern, unsere kleine Schule könnte den Kindern nicht genügend Kenntnisse vermitteln, damit diese

den Anschluß in Deutschland oder in Bilbao finden, erwiesen sich als unbegründet.

(Aus dem Jahresbericht 1971/72 der DS Bilbao)

10 Jahre Deutsche Schule Washington, D. C.

Anläßlich ihres zehnjährigen Bestehens hat die DS Washington eine Festschrift herausgebracht, in der ein Rückblick auf die Jahre 1961—1971 geworfen und die jetzige Position der Schule im Hinblick auf Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Zukunft, aber auch „im Spannungsfeld des amerikanischen Schulwesens" umrissen wird.

Die DS Washington nimmt im Rahmen der deutschen Auslandsschulen eine besondere Stellung ein. Sie ist nicht nur die einzige Deutsche Schule in Nordamerika, sondern sie hat auch eine einzigartige Entwicklung aufzuweisen: 1961 Eröffnung mit 33 Kindern, davon 15 im Kindergarten, heute sind es annähernd 600; 1968 1. Schlußprüfung, 1971 1. Reifeprüfung; erster Neubau 1966 bezogen, 1970 erster Spatenstich für das „permanente Schulgebäude".

Die Zeitschrift „DdLiA" konnte regelmäßig über die Entwicklung dieser Schule berichten dank der steten Information durch den Schulleiter Erich Kleinschmidt, dessen Arbeit in der Festschrift von einem Mitglied des Vorstandes des Deutschen Schulvereins gewürdigt wird unter der Überschrift „Der Mann am Steuer". Es heißt dort u. a.: „Nicht im entferntesten spiegelt sich jedoch in dieser sachlichen Darstellung die unendliche Mühsal, die aufopferungsvolle, den ganzen Menschen ununterbrochen in Anspruch nehmende Arbeit wider, die Erich Kleinschmidt neben seiner eigentlichen Tätigkeit als Schulleiter und Lehrer in diesen acht Jahren des Aufbaus der Deutschen Schule zu bewältigen hatte. Nur wer die langwierigen und schwierigen Auseinandersetzungen mit den zuständigen Behörden in Deutschland und im Gastland aus eigenem Erleben kennt, wer an den meist bis in die frühen Morgenstunden dauernden Sitzungen des Vorstands des Deutschen Schulvereins teilgenommen hat — und Erich Kleinschmidt hat während seines Hierseins sicher weit über hundert solcher Sitzungen durchstehen müssen —, nur wer aus eigener Erfahrung weiß, daß auch in der Schularbeit der Teufel im Detail steckt und nur durch stetige und mühsame Kleinarbeit beschworen werden kann, weiß diese Leistung ganz zu würdigen. — Erich Kleinschmidt hat sich als Leiter der Deutschen Schule Washington in den entscheidenden Jahren des Aufbaus die hohe Anerkennung und den Dank des Vorstandes und der Mitglieder des Deutschen Schulvereins, er hat sich als Direktor die Achtung des Kollegiums und er hat sich — last but not least — als Lehrer die Zuneigung seiner Schüler erworben. — Erich Kleinschmidt hat sich um die Deutsche Schule Washington ein bleibendes Verdienst erworben."

Es freut uns, diese Anerkennung der Arbeit eines Kollegen durch ein Mitglied des Schulvereins verzeichnen zu können.

G. Lepiorz

Deutsche Schule Córdoba (Argentinien)

Das Ziel des Deutschen Schul- und Kulturvereins Córdoba, eine Gesamtschule vom Kindergarten bis zum 12. Schuljahr, wird sich in zwei Jahren verwirklichen lassen. Die Schule zählt jetzt 670 Schüler und Schülerinnen, davon 135 im Kindergarten, 611 sind spanischer „Haussprache".

(Aus dem Jahresbericht 1971)

DS Santiago: Schulleiter Johannes Haberkorn im Ruhestand

Nach über 35jähriger Tätigkeit an der DS Santiago ist Johannes Haberkorn, seit 1939 Direktor der DS Santiago, in den Ruhestand getreten. Am 28. April 1972 hat ihm die gesamte Schülerschaft eine Abschiedsfeier bereitet. Es war die „schönste Ehrung, die mir in den 37 Jahren zuteil geworden ist", wie Haberkorn in einem Gespräch mit seinem Kollegen Gerd Müller sagte, das die Zeitung „Condor" am 14. 6. 1972 veröffentlichte. Wir entnehmen dem interessanten Interview die folgenden Gedanken, die uns besonders bedeutsam erscheinen:

„. . . Da ich das Glück hatte, schon mit verhältnismäßig guten Spanischkenntnissen nach Chile zu kommen (Abitur: Fremdsprache Spanisch, Studium des Spanischen an den Universitäten Leipzig und München und in Spanien selbst), stand ich wohl vom ersten Augenblick meiner Tätigkeit als Lehrer und später als Direktor den Chilenen und auch den Deutsch-Chilenen näher als die meisten meiner aus Deutschland gekommenen Kollegen. Diese müssen sich oft mühevoll die Landessprache aneignen, um das Land dann zu verlassen, wenn sie — von diesem Standpunkt aus gesehen — „expertos educacionales" für Chile geworden sind.

. . . Glücklicherweise ist die fachliche, methodisch-didaktische Ausbildung und berufliche Erfahrung der jüngeren Kollegen der der Generation der 30er Jahre — sowohl bei den Chilenen wie vor allem bei den deutschen Lehrern — überlegen. Vielleicht haben die Stellen, die uns Lehrer aus Deutschland schicken, in den letzten Jahren auch bessere Auswahlkriterien entdeckt und angewandt, als die betagten Herren des Auswärtigen Amtes in Berlin sie vor einigen Jahrzehnten noch zur Verfügung hatten! Ein Grundmangel und -übel bleibt jedoch bestehen: die fehlenden Spanischkenntnisse bei Dienstantritt in Chile! Wie kann ich „Deutsch als Fremdsprache" unterrichten, wenn ich die Muttersprache des Schülers (und dessen Mentalität) erst dann einigermaßen verstehe, spreche und vielleicht sogar schreibe, wenn ich meine Koffer zur Rückkehr in die Heimat packe? Dies gilt vor allem für den Unterricht in der Grund- und Mittelstufe. Mein Ideal: der „Auslandslehrer", der 10—20 Jahre im gleichen Sprachraum tätig ist!"

Für seinen „Ruhestand" wünscht sich J. Haberkorn neben der neuen Aufgabe, als Lehrer tätig zu sein, seinem Hobby, dem „Wanderreiten" in die Berge um den Arrayán, frönen zu können, ferner möchte er seine gelegentlich einer Äthiopienreise erworbenen Kenntnisse des Amharischen vertiefen.

Die Schriftleitung wünscht dem verehrten Kollegen dazu viele Jahre bei guter Gesundheit.

Buchbesprechungen

Günter W. Lorenz: **Die zeitgenössische Literatur in Lateinamerika. Chronik einer Wirklichkeit — Motive und Strukturen.** Erdmann Verlag, Tübingen 1971. Mit 55 Autorenfotos und Faksimiles. 298 S., Ln. DM 22,—.

Anders als in Nordamerika, wo die anfängliche Kolonialdichtung schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts internationale Geltung erlangte, weil sie selbstbewußt eigene Wege ging, hat es lange gedauert, bis sich Lateinamerika in den Augen der Welt literarisch profilierte. Heute freilich zählen im allgemeinen Bewußtsein drei Nobelpreisträger — M. A. Asturias, G. Mistral, P. Neruda — und Namen wie Vargas Llosa, García Márquez, Jorge Amado, J. L. Borges zu der Liste großer Autoren, während andere ebenso bedeutende erst an der Schwelle der ihnen gebührenden Anerkennung stehen. Warum dem so ist, erfährt der Leser bei Günter W. Lorenz. Er kennt viele dieser Autoren aus Werkstatt-Gesprächen. Zu den Gründen gehört die Vielfalt der Länder, die Verschmelzung zweier Jahrtausend-Kulturen (der spanisch-europäischen und der indianischen) in einer Sprache, die selbst dem Hispanoamerikanisten Rätsel aufgeben kann, weil sie strukturell und in ihren Denk- und Gefühlskategorien im jeweiligen ambiente leibt und lebt. Für die Übersetzung gilt daher weithin: traduttore, traditore. Dennoch existieren hervorragend gelungene Übertragungen. Unter den Marksteinen der lat. am. Literatur gibt es große Weltliteratur: der transzendente Realismus des Brasilianers Guimarães Rosa, die psychologische Feinfühligkeit des Argentiniers Ernesto Sábato, das Werk des Guatemalteken M. A. Asturias, welcher in visionärer Schöpferkraft *den* hispanoamerikanischen Roman schlechthin (El señor Presidente) geschaffen hat. Der Verfasser kann bei der

Fülle der Gestalten und des Gestalteten nur den „Höhenkamm" beschreiben, nicht die geistige Potenz Lateinamerikas bis in alle Einzelheiten, Vielleicht ist gerade durch diese Selbstbescheidung auf das Wesentliche ein grandioses Panorama entstanden. Niemand, der über lat.am. Literatur mitreden will, wird künftig an diesem Standardwerk vorübergehen können. Außer den im Untertitel angezeigten Fotos und Faksimiles runden 33 Seiten mit Anmerkungen, Bibliographie und Register den Band ab. Hier pocht das Herz einer Literatur der Zukunft.

H. Sewing

Joan Robinson: **Die Gesellschaft als Wirtschaftsgesellschaft.** Grundlagen und Entwicklung (Beck'sche Schwarze Reihe Band 82). Verlag C. H. Beck, München 1971. 128 S., Ppb. DM 9,80.

Frau Prof. Joan Robinson von der Universität Cambridge (England) betrachtet die Geographie, Biologie und Psychologie als Grundlage der Wirtschaftswissenschaft; auf dieser müssen dann „Untersuchungen der sozialen und politischen Beziehungen sowie die Geschichte der Kultur, des Rechtes und der Religion" aufbauen. Ihre „knappe Skizze" soll den Studenten als Leitfaden und Anregung zu speziellen Untersuchungen dienen. Den Ursprung der Gesellschaft sieht sie streng darwinistisch und auf Lorenz gestützt in der Tiergruppe. In isolierten Wirtschaftsgesellschaften folgert sie aus dem Wechselspiel von Bewußtsein und Umgebung den Erwerb der Sprache. Damit tritt sie in den menschlichen Handlungsraum ein, in dem sie die Verbindungen Land und Arbeit, Rassen und Klassen, Handel und Nationalgefühl als Faktoren jeder Wirtschaft untersucht. Dann folgen gemäß dem geschichtlich gegebenen Ablauf Kapitel u. a. über die kapitalistische Expansion, Industrie und Staat, den neuen Merkantilismus und die dritte Welt. Die beiden letzten Kapitel über falsche Propheten und Wissenschaft und Moral werfen eine Problematik auf, die zum Nachdenken anregt. Das Buch ist von H. S. Fischer leicht lesbar übersetzt und kann in der Oberstufe als Ausgang zu wirtschaftswissenschaftlichen Betrachtungen den Schülern in die Hand gegeben werden. Bedauerlich ist nur, daß die Literaturangaben sich verständlicherweise vorwiegend auf englische Werke beziehen.

W. Krieß

Felix R. Paturi: **Der Rolltreppeneffekt** oder Wie man mühelos nach oben kommt. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1972. 192 S., geb. DM 18,50.

Ein pseudonymer Eulenspiegel analysiert den Mechanismus mühelosen Aufstiegs: „Erfolg haben ist die Folge eines Verhaltens, das den üblichen Erwartungen in bezug auf das Verhalten eines Erfolgreichen genau widerspricht" (S. 118): „Die Größe des Erfolges verhält sich umgekehrt proportional zum Aufwand, der investiert wird, um den Erfolg zu erreichen" (34). Aber weder diese Zitate noch gar die Kapitelüberschriften, z. B. „Tun oder Nichtstun, das ist hier die Frage", vermögen hinreichend anzudeuten, was der Autor gespielt lehrhaft mit hintergründigem Humor vorträgt. Skurrile Thesen (keinen karrierehemmenden Fleiß zeigen; Frechheit bis zur äußersten Konsequenz siegt über Intelligenz und Kraft) werden amüsant bewiesen, so an „dummen" (= nützlichen) und „klugen" Tieren, an der Etymologie des Wortes „Arbeit", mit Dichterworten und Volksweisheiten, vor allem jedoch durch handfeste Beispiele aus der Praxis: „Wer aus *einem* Buch abschreibt, begeht geistigen Diebstahl; wer aus *mehreren* Büchern abschreibt, betreibt Literature-Research" (169). Am verschwommenen Begriff „Kybernetik" wird offenbar, wie dreiste Bildungen bedeutungsschwanger klingender Kunstwörter Karrierehungrigen Erfolg sichern. Die Grenzen zwischen Satire und Ernst zerfließen, so daß sich der Leser unversehens beim neidlosen Überprüfen frappant steiler Laufbahnen mediokrer Geister ertappt. Wer Spoerl oder Rezzori zu schätzen weiß, wird dieses schelmische Traktat sehr genießen.

G. Scholz

Matti Koskenniemi: **Elemente der Unterrichtstheorie.** Aus dem Finnischen von Dr. Bernd Assmuth. Ehrenwirth Verlag, München 1971. 224 S., Ppb. DM 24,80.

Matti Koskenniemi, Prof. am Pädagogischen Institut der Universität Helsinki,

bietet in dem vorliegenden Band aus der Reihe „Erforschung und Veränderung der Schule" die Ergebnisse einer längeren und unterrichtsbezogenen Forschung an und nennt sein Buch „eine Art Gegendienst" für seine Studien in Deutschland zur Zeit von Prof. Petersen in Jena, dessen „Pädagogische Tatsachenforschung" einen Meilenstein auf dem Weg von der spekulativen zur empirischen Didaktik darstellt. Der Unterrichtsvorgang wird zum Forschungsobjekt, das Verhältnis der empirischen Didaktik zur Lernpsychologie wird aufgezeigt und eine Reihe namhafter Pädagogen zitiert und interpretiert. Koskenniemi erweist sich als hervorragender Kenner der Unterrichtsforschung und gibt mit seiner klaren, den Stoff souverän beherrschenden Darstellung viel geistiges Kapital mit Zins und Zinseszins zurück. In der Abhandlung zu einer Theorie des Unterrichtsvorgangs finden zeitnahe Themen wie der „programmierte Unterricht", die „Taxonomie des Unterrichtsvorgangs" und besonders die wichtigen Theoriemodelle in der empirischen didaktischen Forschung — wie die von Ryans, Bellack, Cogan, Meux und Smith, Turner und Fattu, Siegel, Tomaschewsky und Flanders — ihre wissenschaftlich fundierte Sinndeutung.

A. Wehmeyer

Helmut Segler (Hrsg.): **Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule** (Lehrerhandbuch). Verlag Julius Beltz, Weinheim 1972. 328 S., kart. DM 24,—.

Nach Margaret Mead befinden wir uns heute, nach einer jahrtausendealten postfigurativen, in einer kofigurativen Kultur, die allerdings nach ihrer Meinung bald von einer präfigurativen abgelöst werden wird. In der Schule vollzieht sich erst langsam die Ablösung vom postfigurativen zum kofigurativen, vom geschlossenen zum offenen System, vom Lehrer als Vorbild und Traditionsträger zum Partner und Mitlernenden. In diesem Zusammenhang ist auch der Versuch von Helmut Segler zu verstehen, die Rolle der Musik in der Schule neu zu bestimmen. Für ihn ist die Schule der Zukunft die integrierte Gesamtschule, weil allein in ihr der Musikunterricht sein Teil zu einer „Erziehung zur Freiheit" beitragen kann. Es ist die Schwäche des Buches, solche Behauptungen unkritisch zu setzen, während doch sonst gerade die Erziehung zur Kritikfähigkeit auch im Musikunterricht ein hohes Prinzip in diesem Buch darstellt. Dazu kommt als Neues und alles Durchziehendes die „Musik als soziale Tatsache". Hierzu versuchen im ersten Teil des Buches drei Autoren die sozialwissenschaftlichen, entwicklungspsychologischen sowie die Lehr- und Lerngrundlagen darzustellen, aus denen dann der Herausgeber unter dem Buchtitel die erste Zusammenfassung bietet. Lockerer zueinander stehen die Aufsätze im zweiten Teil „Informationen — Dokumente — Unterrichtsbeispiele", die sicher zur Verwendung der Materialien und zur Nachahmung der Unterrichtsversuche anregen können. Im dritten Teil werden schulorganisatorische Fragen behandelt, die allerdings bei der heutigen Lage recht utopisch wirken. So bietet dieses Buch viele Ansatzpunkte zu Überlegungen, zur Kritik und auch zum nachdenklichen Verwenden und Verarbeiten. Es hat seine Einseitigkeiten, zu denen jeder Leser selbst Stellung beziehen muß, hebt damit aber Betrachtungsweisen hervor, die bisher im Musikunterricht fast gänzlich vernachlässigt worden sind.

K. Richter

Staden-Jahrbuch. Beiträge zur Brasilkunde und zum brasilianisch-deutschen Kultur- und Wirtschaftsaustausch. Hrsg. von *Jorge Fröhlich* und *Rudolf Lanz.* **Band 19.** Verlag Instituto Hans Staden, São Paulo 1971. 139 S. mit 8 Bildtafeln, kart. etwa DM 20,— (Auslieferung Buchhandlung C. Boysen, Hamburg 36).

Das Staden-Jahrbuch bringt immer etwas Besonderes für den Freund des großen, zukunftsträchtigen, aber immer noch rätselhaften Landes Brasilien, so auch im 19. Band. Er wird eingeleitet durch eine Würdigung der Tätigkeit von Karl Fouquet als Herausgeber der Staden-Jahrbücher, deren 18. Band er noch betreute, nachdem sie unter seiner maßgeblichen Mitwirkung geplant und seit 1951 veröffentlicht worden sind, und die sich als Ausdruck richtig verstandener Beziehungen kultureller und wirtschaftlicher Art zwischen Brasilien und

Deutschland einen festen Platz gesichert haben. Von den neuen Herausgebern ist Jorge Fröhlich den Lesern der Jahrbücher als Bearbeiter der Deutsch-Brasilianischen Bibliographie seit Jahren bekannt, Rudolf Lanz stellt sich mit einem aufschlußreichen Beitrag „Gedanken über Lateinamerika" vor. Aus dem übrigen Inhalt des Bandes können nur wenige Titel erwähnt werden: Egon Schaden, Kulturwandel und Messianismus bei Indianern Brasiliens; Carl Borromaeus Ebner C.PP.S., Aricari — Souzel — Eine Missionssiedlung am Xingú; Hans Flasche, António Vieira heute (Über den Stand der Vieira-Forschung).

F. Lichtenberg

Robert Ulshöfer: **Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts. Band I: Grundzüge der Didaktik des kooperativen Unterrichts.** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1971. 169 S., kart. DM 13,50 (Best.-Nr. 92831).

Der Leiter des Seminars für Studienreferendare Tübingen legt einen wegweisenden Vorschlag für die praxisorientierte innere Reform des Sekundarunterrichts dar. Der Bd. II (8 Hefte) konkretisiert diese „Grundzüge" in Resultaten und Modellen für die einzelnen Fächer. Bd. I ist nicht nur Rezept, sondern beide Bände bedingen, ergänzen, erklären einander. Grundlegend bleibt freilich dieser Bd. I, denn hier fließen Vorhaben, Planung, Überwachung, Kritik und Ergebnis in eins. Hinter diesem breit angelegten Schulversuch stehen 23 Anstalten und eine sehr stattliche Zahl von Fachgruppenleitern und Mitarbeitern. Er ist unüberhörbar. Der Verf. betrachtet die Wissenschaft der Didaktik als einen Prozeß objektiver Wahrheitsfindung mit dem Ziel, eine Theorie als ein in sich stimmiges, ständiger Korrektur bedürftiges System von schulverwendbaren Erkenntnissen zu erhalten, die auf ihre Richtigkeit an der Wirklichkeit ununterbrochen überprüft wird (S. 108). Die Zielsetzung des didaktischen Versuchs: nicht eine der Freiwilligkeit des Lehrers überlassene Unterrichtsplanung, sondern eine institutionalisierte, bis in Teilschritte konkretisierte Teamarbeit ist das Prinzip. Planen ist das Lernziel und wird vom 5. Schuljahr an systematisch eingeübt. Aus der vielfältigen Kritik am herkömmlichen Gymnasialunterricht sind zwei Aufgaben unabdingbar: 1. Erziehung zu selbständigem Denken, Urteilen und Arbeiten, damit verbunden die Erziehung zur Kritik; 2. Erziehung zu sozialem Verhalten in der Gruppe, zur Teamarbeit, zur Kooperation. Eine Pädagogik der Ermunterung als Grundlage für eine Erziehung zur Kreativität wird den noch immer quantitativen, am Stoff orientierten Lernbegriff beseitigen. Die Grundbegriffe der kooperativen Unterrichtsplanung zielen auf ein von den Schülern mitgeplantes und arbeitsteilig durchgeführtes Gemeinschaftsunternehmen, an dessen Ende ein vorweisbares Werk steht. Lernen-lehren durch Kooperation konkretisiert sich in Arbeitstechniken, Arbeitsformen und Unterrichtsgestalt. Nach einer Untersuchung der Problematik der Taxonomie folgen Analysen von Unterrichtsbeispielen, die auf die Resultate im Bd. II hinweisen. Bis ins einzelne werden Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation vorgeschlagen, die zur Nachahmung drängen. Ein Arbeitsbericht über den Tübinger Großversuch und Kontrolluntersuchungen nach Fragebögen sowie eine Statistik aus der Sicht der Schüler legen Folgerungen nahe, die unseren Schulbetrieb grundlegend ändern werden.

C. Schneider

Robert Ulshöfer: **Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts. Band II: Resultate und Modelle in den Fächern. Heft 2: Deutsch.** Hrsg. von *Annemarie Kleiner* und *Siegfried Weinmann.* Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1971. 108 S., kart. DM 12,50 (Best.-Nr. 92833).

Am Anfang steht der Plan. Die Verf. legen von ihnen erprobte Formen der Tertial- und Jahresplanung vor, entstanden in Kooperation mit „Vertreter- oder Interessengruppe", auch in arbeitsteiliger Gruppenarbeit. Planung wird Lernziel. Beispiele für Unterrichtseinheiten verdeutlichen es. Die Durchführung selbst wird gezeigt für die Unterstufe an einer Analyse (Thema: Wir berichten über Ferienreisen) in Klasse 6. Schwierigkeiten und Erfahrungen mit der Mittelstufe folgen. Ein Referat-Beurtei-

lungsfragebogen für Zuhörer ist beigedruckt. Für die Oberstufe wird als charakteristische Form der arbeitsteilige Unterricht vorgeschlagen. Es heißt da: „Eine andere (d. h. positive) Einstellung der Schüler zum Unterrichtsversuch wurde in den meisten Fällen während der Arbeit erreicht; zweifellos ist sie eine Frage der Zeit, der längeren Übung und des Einsatzes in mehr Fächern als nur im Deutsch-Unterricht" (S. 41). Nun sollte man nicht über mangelnde Effektivität bei der Oberstufenarbeit klagen, wenn diese Klage mit dem Fehlen der Voraussetzungen in der Unter- oder Mittelstufe motiviert wird, denn aus der Gesamtlage dieses Schulversuchs geht deutlich hervor, daß man mit der kooperativen Methode erst in der Oberstufe begonnen hat und sie erst später nach unten erweiterte. Oft wird auch gesagt, daß mit der „Annahme der Person" des Lehrers die Kooperation klappt. Der Beitrag von *Ingrid Matthes* beschäftigt sich mit der Erarbeitung von Erzählungen und Kurzgeschichten im Dienst der Sprecherziehung, näherhin mit der Einführung ins Streitgespräch in Klasse 7. Unterrichtseinheit 8 = 3. Tertial (Streitgespräch) wird im einzelnen dargelegt: Vorplanung, Arbeitsprogramm, Durchführung in 10 Schritten. *A. Kleiner* stellt einen Jahresplan für die 8. Klasse auf. Dazu wird ein Fragebogen (anonym) verteilt; der daraus gewonnene 2. Plan wird verbindlich, kann jedoch modifiziert werden. Der tatsächlich dann durchgeführte Plan wird einer strengen Kritik unterzogen. Ähnliches geschieht für Klasse 9: Entwurf und Ausführung einer 8 Wochen umfassenden Unterrichtseinheit über B. Brecht. Das Arbeitsprogramm gliedert in Themen und Texte, inhaltliche Zielsetzung, Arbeits- und Unterrichtsform und Leistungstest. Zwei Aufsätze von *S. Weinmann* behandeln kooperative Zweijahresplanung in Klasse 12 und 13 und eine Unterrichtseinheit in Klasse 12: Dichter und politisches Engagement. C. Schneider

Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts. Hrsg. von *Robert Ulshöfer.* **Band II: Resultate und Modelle in den Fächern. Heft 3: Neue Sprachen.** Hrsg. von *Werner Arnold/Peter Pasch.* Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1971. 149 S., kart. DM 12,50 (Best.-Nr. 92834).

Dieses Buch der ob. Reihe ist Anregung, Anleitung, vor allem Rechenschaftsbericht. Ziel der Kooperation: Aufbau von Kenntnissen, Bildung von Fertigkeiten, Gewinn von Einsichten. Die Fremdsprache sei nicht mehr bloß Schulfach, sondern Kommunikationsmittel. „Es liegt in der Logik des kooperativen Unterrichts, daß die Probleme der Disponibilität, des Überblicks als Grundlage für die Planung, in bezug auf langfristige Unterrichtsverläufe mit größerer Dringlichkeit sich stellen als bei begrenzten Unterrichtseinheiten" (S. 28), d. h. einfach: Kooperation macht sich leichter in der Oberstufe. *Irmgard Arnold* berichtet über den französischen Anfangsunterricht ohne Buch in Klasse 7. Der Lehrer befaßt sich mit den Texten, den Arbeitsformen, der Beantwortung der Schülerfragen, der Korrektur; die Schüler bestimmen die Themen, ihre Reihenfolge, den Verlauf der Unterrichtseinheit, hier: Grammatik, Übungsarten, z. B. Szenerie, Spielen usw. *Werner Arnold* referiert über retrospektive und prospektive Planung in Klasse 8 und 9 = 2. und 3. Unterrichtsjahr. Als Problem stellt sich der Übergang mit „Etudes Françaises" Bd. 1 durch Wiederholungsarbeit zu Bd. 2 durch Planung nach kooperativen Gesichtspunkten. Bemerkenswert sind natürlich die Plandurchführung und die Organisationsformen. Eine 10. Klasse entschied sich mit *Gerhard Junger* nach kooperativer Lektüreauswahl zu „Mateo Falcone". *Richard Gramer* nimmt einen Dreiwochenaufenthalt einer 11. Klasse in Aix-en-Provence zum Anlaß einer Nachbereitung und Diskussion. 15 Referate werden zu einem Erinnerungsalbum zusammengestellt. *Volker Rieger* führt einen kooperativen Unterrichtsversuch in Klasse 12 mit dem Thema „Gott, Mensch und Welt bei ausgewählten französischen Autoren" vor. Texte: Auszüge aus Descartes' Méditations, Pascals Pensées, aus Voltaires Lettres Philosophiques, einer Predigt Bossuets und Voltaires „Candide". Schautafeln von *Ingrid Matthes* legen einen Stufenplan in Französisch für die Klassen 12 und 13 vor. Kritisch wertet

die Verf. das Ergebnis: erhebliche Mehrarbeit, gute Schüler werden besser, schwache dagegen schalten ab. Es folgt eine Unterrichtseinheit in Klasse 12 mit französischem klassischen Theater anhand L'Avare (Molière) und Phèdre (Racine). Auch hier sind Beispiele für die Plandurchführung wichtig. Bei den 6 Versuchen im Englischen (Berichterstatter: *Peter Pasch*) fällt besonders die Verbindung der Fächer Erdkunde und Englisch von *Karl Heumann* auf: Arbeit mit einem original-englischen Lehrbuch mit dem Ziel: Nordamerikanischer Kontinent.

C. Schneider

IRAL — Sonderband. Kongreßberichte der 2. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik — GAL — e. V. Hrsg. von *Gerhard Nickel.* Julius Groos Verlag, Heidelberg 1971. VII, 289 S., Ppb. DM 30,—.

Zehn Arbeitskreise legen Kurzberichte vor: Technologie und Medienverbund; Übersetzungswissenschaft; Didaktik des Fremdsprachenunterrichts; Beschreibung der Gegenwartssprachen; Psycholinguistik; Sprachtests; Maschinelle Sprachanalyse; Phonetik; Sprachheilkunde. Wer mit Sprache zu tun hat, sollte diese Entwicklungen verfolgen. Denn die zeitgemäße Reflexion über Sprache in der Schule ist gewiß ein Fortschritt, doch leicht wird in der Begeisterung übersehen, welche Konsequenzen die verschiedenen sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse für die Schulpraxis haben könnten und welche Ergebnisse selbst als Unterrichtsgegenstand geeignet wären. Einige Berichte seien skizziert. *H. v. Faber:* Klassenlehranlage als technisch-methodischer Einstieg in den audio-lingualen Fremdsprachenunterricht. Es geht um das „elektronische Klassenzimmer", welches Technik und pädagogische Tradition zur Erreichung von Lehrzielen in der zeitlichen Abfolge einer herkömmlichen Unterrichtseinheit von 45 bis 55 Minuten optimal einsetzen, also der Individualisierung des Lernvorgangs entgegenwirken möchte. Den Einfluß der Schrift im fortgeschrittenen Anfangsunterricht behandelt *L. Schiffler.* Auch beim mündlichen Erlernen sollte nach einem audio-visuellen oder audio-oralen Unterricht auf das Schriftbild zurückgegriffen werden. Bei kontrastiv-semantischen Sprachvergleichen zeigt sich (*B. Spillner*), daß Transformationen auf der Ebene der semantischen Beschreibung erforderlich sind, weil Informationsverlust auftritt, wenn Sätze nicht eindeutig übersetzt werden, d. h. der Kontext vernachlässigt wird. *P. Funke* stellt das Modell einer funktionalen Fremdsprachenlerntheorie auf. Ein Satz-Gruppen-Diagramm macht sichtbar, daß es nicht so sehr auf das Lernalter, sondern auf das Lernergebnis ankommt. *H. Gutschow* behandelt die Frage einer allgemeinen oder schulartspezifischen Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Er tritt für einen kurs-spezifischen, d. h. an der Leistungsfähigkeit orientierten Fremdsprachenunterricht ein; auch der Übergang vom dreigeteilten Schulsystem zur Gesamtschule verändert nicht die Schüler hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit und -bereitschaft. *W. Kühlwein* geht auf das Vorschullesen unter linguistischer Perspektive ein. Das Frühleseprogramm will durch Merkmalreduktion zu eigener geistiger Leistung führen. Es muß garantiert werden, daß die Fibel an das Kind, nicht das Kind an die Fibel angepaßt wird (S. 135). Der Anregungen sind viele, vor allem durch die Anmerkungen und Literaturhinweise.

C. Schneider

Manfred Durzak: **Der deutsche Roman der Gegenwart.** Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1971. 420 S., kart. DM 24,—.

Fast zur gleichen Zeit mit dem Sammelband „Die deutsche Literatur der Gegenwart" (bespr. in 4/72) legte Manfred Durzak sein eigenes Werk „Der deutsche Roman der Gegenwart" vor. Die sich dem Betrachter bei der Durchsicht des Buches aufdrängende Frage nach der Beispielhaftigkeit der im Buch vor allem behandelten Autoren Böll, Grass und Johnson versucht Durzak im einleitenden Kapitel zu beantworten. Dann stellt Durzak diese drei Schriftsteller in ausführlichen Kapiteln vor, wobei die jeweils vorangestellten Ausführungen über die Poetik der Autoren sowie die jeweils abschließende Sprachkritik als sehr sinnvoll hervorgehoben werden sollen. Auch die

kurzen, kritischen Inhaltswiedergaben der behandelten Werke werden dem Leser, der unmöglich die Werke alle in gleicher Weise im Gedächtnis parat haben kann, sehr helfen. Diese drei Beispiel-Autoren stehen für Durzak als die Schilderer der deutschen Kriegs- und der westdeutschen Nachkriegsszene, wobei Johnsons Rolle als Schilderer auch der deutschen Teilung noch dessen Besonderheit unterstreicht. Wichtig ist deshalb weiterhin die im Kapitel vier als „exemplarisches Gegenbeispiel" dargestellte Christa Wolf. Weniger überzeugend scheint die Behandlung der „Sackgassen" Walter Jens' und Peter Härtlings innerhalb der engen Grenzen eines solchen Buches. Über diese Autoren stößt nun Durzak zur Problematik des Romans überhaupt vor und verläßt die innerdeutsche Bühne, um an Handke und Oswald Wiener „Neuansätze" darzustellen. Im Nachwort versucht er, aus der Roman-Diskussion zwischen Heißenbüttel und Vormweg sowie aus einer DDR-Germanistentagung den Schluß zu ziehen, daß neben der geschichtsphilosophischen Reflexion die Abbild-Relation den Roman weiterhin bestimme, ja, daß diese Gattung „nach wie vor ungebrochene Kontinuität" (S. 360) besitze. Wieweit dies die Ausführungen Durzaks nachgewiesen haben, muß der kritische Leser selbst entscheiden. Uns scheint trotz vieler Vorzüge und glänzender Passagen in diesem Buch nicht genug Zeit daran verwendet worden zu sein, was äußerlich durch stehengebliebene Druckfehler und das Übersehen einer ausgelassenen Zeile (S. 225) dokumentiert wird. K. Richter

Heinz Ide (Hrsg.): **Projekt Deutschunterricht. Band 1: Kritisches Lesen. Märchen. Sage. Fabel. Volksbuch.** J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1971. 228 S. Mit Materialienteil. Ppb. DM 12,—.

Während die Reihe „Kooperativer Unterricht", hrsg. von R. Ulshöfer, mit Resultaten und Modellen einen institutionalisierten Unterricht anstrebt, zielt H. Ide auf theoretische Reflexion. Es werden keine vorgefertigten Bauelemente planmäßig in Modelle eingepaßt, sondern „Projekte" geboten, d. h. bestimmte Komplex-Themen als Vorschläge empfohlen. „In ihnen ist Praxis nicht methodische Umsetzung des theoretisch Gesicherten, sondern der Wechsel von Theorie und Praxis ist in ihnen selbst enthalten" (Vorwort). Die Auseinandersetzung mit kritischem Unterricht ist bei Ulshöfer strategischer, Ides „Projekte" sind sympathischer. Sie erleichtern die Arbeit in der Sekundarstufe I, aber gängeln nicht den Lehrer bis in minuziöse Teilschritte. Plan verpflichtet, Projekt läßt Freiheit. Schwerpunkt dieses 1. Bandes: Literatur als soziales Phänomen soll dem Schüler (Materialienteil kann gesondert bezogen werden!) Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, sich mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinanderzusetzen. Daher projektieren die Beiträge vor allem soziale Funktionen. „Der Transfer in die konkrete Klassen- und Unterrichtssituation durch den Lehrer ist daher in jedem Fall noch zu leisten" (*Malte Dahrendorf*, S. 17). Da das Weltbild der deutschen Volkssagen antiaufklärerisch und antiemanzipatorisch ist, muß der in der Rezeptionsgeschichte verschüttete Protest der Märchen bzw. die ideologische Wirkung der Sagen freigelegt werden (*Christa Bürger*). Ähnliches erstrebt die Beschäftigung mit der Fabel und dem Tiervergleich im Kursverfahren. Der sozialkritische Charakter (Erleiden einer Misere, S. 59) führt über die Reflexion zur Erkenntnis einer „Wahrheit". Der Schüler erhält den Schlüssel, den in der Fabel kodizierten Text klarzulesen, denn „sie organisierte sich entsprechend der Verteilung des Grundbesitzes". *Hans-Hagen Hildebrandt* greift die Sozialkritik in der List Eulenspiegels auf und zielt mit der Beschäftigung anhand der ausgewählten Texte auf sozialgeschichtliches Verständnis. *Rudolf Kreis* stellt in einem 2. Beitrag als allgemeines Lernziel das Einüben der Technik des einschätzenden, kritischen Lesens heraus; er sammelt eine Liste von „Geschichten zum Nachdenken", die gerade jeden Schüler „betreffen". Kritik heißt nicht nur Bemängeln, sondern auch Beurteilen.

C. Schneider

GESUCHT werden von deutscher gemeinnütziger privater Auslandsschule an der Costa del Sol-Marbella/Spanien — in raschem Ausbau begriffen, eng mit der deutschen Schule Madrid verbunden und nach innerdeutschen Lehrplänen arbeitend —

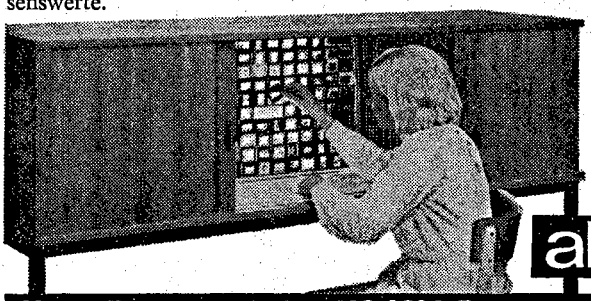
Grund- und Hauptschullehrer

sowie Lehrkräfte für Mittel- und Oberschule. Die Stellung ist besonders geeignet für Lehrer mit 1. Staatsprüfung oder Lehrer im Ruhestand. Einstellung sofort oder später. Die üblichen Bewerbungsunterlagen sind zu richten an:

Deutsches Konsulat, Malaga, Paseo Limonar Nr. 28, Spanien

10000 Dias auf kleinstem Raum archiviert!

Diapositiv-Sicht und -Aufbewahrungsschränke mit Durchleuchtung und einem Fassungsvermögen von 1000 bis 10000 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

Bewährt seit über 20 Jahren

FAHRTENRING-STUDIENREISEN

unter wissenschaftlicher Leitung

Studienkreuzfahrten/Frühjahr 1973:

Griechenland—Byzanz, 1. 4.—15. 4.	**DM 1080,—**
Weltmacht Rom — Reich des Islam, 13. 4.—27. 4.	**DM 1090,—**
Reich der Pharaonen — Land der Bibel, 14. 4.—29. 4.	**DM 1280,—**
Griechenland-Ägäis, 26. 4.—5.5.	**DM 785,—**

Die Kreuzfahrten enthalten Vollverpflegung, Landausflüge sowie Fahrt ab und bis München.

Weitere Studienreisen: Von Indien nach Japan, Von New York nach San Francisco, Hochkulturen im Orient, Phönizien—Syrien—Palästina, Vom Nildelta bis Abu Simbel, Marokko—Kanarische Inseln, Äthiopien—Mauritius, Große Türkei-Rundfahrt, Klassisches Griechenland, Rhodos—Kreta—Athen, Sizilien, Rom—Ischia, Sorrent, Große Spanien-Reise, Andalusien, Portugal—Madeira, Provence, Paris—Loire, Historisches Frankreich, Große Nordlandfahrt, 7-Länderfahrt auf der Donau, Island, Kelten und Briten, Norwegische Fjorde u. a.

Fordern Sie unverbindlich unser Jahresprogramm an!

Sollten Sie Lust haben und geeignet sein, einmal jährlich die Aufgaben eines

wissenschaftlichen Reiseleiters

zu übernehmen, dann schreiben Sie uns bitte mit Angabe Ihres Fachgebietes und der Länder, die Ihnen durch Ihre Auslandstätigkeit gut bekannt sind.

Institut für wissenschaftliches Reisen FAHRTENRING
813 Starnberg, Seeweg 20, Telefon 08151 / 74 44, 7445

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 Deutschlehrer

Ivo/Merkelbach

Abschied vom klassischen Schulfach

Zum Beispiel: Deutsch

Dokumentation des Schulbuchkongresses 1972 der Sozialdemokratischen Wählerinitiative Bonn
Mit einem Vorwort von Günter Grass
167 Seiten, Werkstoff DM 12,—

Hans Messelken

Programmierte Rechtschreibung

In Zusammenarbeit mit Ingrid Messelken, Jutta Bach und Joachim Steinert
Textbuch 1 und Arbeitsheft 1 Dehnung: je DM 7,80
Textbuch 2 und Arbeitsheft 2 Kürzung: je DM 7,80

Lutz Mackensen

Traktat über Fremdwörter

124 Seiten, Werkstoff DM 15,50

Lutz Mackensen

Die deutsche Sprache in unserer Zeit

2., neubearbeitete Auflage, 318 Seiten, Werkstoff DM 24,—

Hans Messelken

Empirische Sprachdidaktik

208 Seiten, DM 15,80 UTB 36

Bernhard Weisgerber

Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts

204 Seiten, DM 12,80 UTB 144

Enkvist/Spencer/Gregory

Linguistik und Stil

Deutsche Übersetzung von Tarcisius Schelbert
97 Seiten, Werkstoff DM 10,—

Wladimir G. Admoni

Grundlagen der Grammatiktheorie

Übersetzt und mit einem Vorwort von Theodor Lewandowski
138 Seiten, DM 10,80 UTB 94

Erika Essen

Praxis der Differenzierung im Deutschunterricht

5. und 6. Schuljahr. 140 Seiten, Werkstoff DM 19,—

Quelle & Meyer
Heidelberg

Unsere Welt in unserer Sprache

Sprachlehre und Rechtschreiben in der Grundschule
Arbeitskreis für die Grundschule · Leitung: Hans-Joachim Neumann

2. Schuljahr
Bearbeitet von Erna Seidl
96 Seiten, farbige Illustrationen,
kart. DM 5,40
ISBN 3-7627-2046-0
Testblätter in Vorbereitung
Lehrerausgabe, kart. DM 7,80
ISBN 3-7627-0805-a

3. Schuljahr
Bearbeitet von Hans-Joachim Neumann, Horst Hafemann, Georg Gick
104 Seiten, farbige Illustrationen,
kart. DM 5,40
ISBN 3-7627-2047-9
Testblätter in Vorbereitung
Lehrerausgabe, kart. DM 7,80
ISBN 3-7627-0834-a

4. Schuljahr
Bearbeitet von Hans-Joachim Neumann und Georg Gick
104 Seiten, farbige Illustrationen,
kart. DM 5,40
ISBN 3-7627-2048-7
Testblätter in Vorbereitung

Lehrerausgabe, kart. DM 7,80
ISBN 3-7627-0835-a

Lehrerausgaben — durchschossene Schülerbücher mit methodisch-didaktischen Hinweisen und zahlreichen weiteren Übungsaufgaben.

Sprachlehre und Rechtschreibung in der Orientierungsstufe
Arbeitskreis für Orientierungsstufe und Hauptschule
Leitung: Wolfram Köck

5. Schuljahr
Bearbeitet von Wolfram Köck, Franz Schaurer, Hans Seeberger, Erna Seidl, Karlheinz Sgoff
144 Seiten, farbige Illustrationen,
kart. DM 5,80
ISBN 3-7627-2009-6
Testblätter in Vorbereitung
Lehrerausgabe, kart. DM 7,80
ISBN 3-7627-2010-X

6. Schuljahr
Bearbeitet von Hiltrud Grimminger, Wolfram Köck, Gudrun Koppers, Hans Reiner, Franz Schaurer, Karlheinz Sgoff, Helga Zacharias
erscheint im Frühsommer 1973
144 Seiten, farbige Illustrationen,
kart. DM 5,80
ISBN 3-7627-2018-5
Testblätter in Vorbereitung
Lehrerausgabe kart. DM 7,80
ISBN 3-7627-2019-3

Das Sprachwerk UNSERE WELT IN UNSERER SPRACHE baut auf einem didaktischen Konzept auf, das die Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft berücksichtigt. Sein Ziel ist eine praxisbezogene, erfahrungs- und leistungsorientierte Spracherziehung, die den Schüler durch Einsicht in das Funktionieren des Sprachsystems zu einem kritischen Umgang mit der Sprache erzieht.
Die Materialauswahl der Bücher entspricht ihren praxisorientierten Zielsetzungen. Der Schüler wird mit echten dokumentierten Sprachäußerungen in Form von Texten konfrontiert und führt an ihnen seine Analysen durch. An dieses kreativ-operatinale Analysieren schließt sich der Ausbau und die Übung des Erkannten durch aktive eigene Sprachproduktion des Lernenden an.

Bayerischer Schulbuch-Verlag · 8 München 19

Neue Medien für den Biologieunterricht

Entwickelt zu den Klettwerken
DIE PFLANZE, DAS TIER,
DER ORGANISMUS,
DER MENSCH

Arbeitstransparente

Neben den bereits bestehenden Aufbautransparenten bieten wir in Kürze Funktionstransparente aus dem Bereich der Menschenkunde an.
Themen: Herz, Muskelantagonismus, Zwischenrippenmuskeln, Brustatmung.

Wandtafeln

Zu den beiden Tafeln Mitose und Meiose erscheinen demnächst Tafeln aus der Gruppe III — Entwicklung: Die Furchung und Gastrulation, aus der Gruppe V — Zytologie: Die Ultrastruktur der Zelle.

Filme

Bei allen Arbeitsstreifen handelt es sich um Super-8-mm-Farbfilme mit Ton, die einen engumgrenzten Sachverhalt darstellen. Sie zeichnen sich dadurch aus, daß durch die Kombination von Real- und Trickaufnahmen komplizierte Vorgänge unmittelbar einsichtig gemacht werden.

Hergestellt wurden bisher Filme in folgenden Bereichen: Menschenkunde und Allgemeine Biologie

Experimentalkartei: Sinnesphysiologie

Die Experimentalkartei enthält zum größeren Teil Schülerversuche, zu einem kleineren Demonstrationsversuche. Damit hat der Lehrer die Möglichkeit, dem Biologieunterricht einen experimentellen Charakter zu geben.

Ernst Klett Verlag . 7 Stuttgart

KLAUS SCZYRBA

Arbeitskartei für den modernen Rechtschreibunterricht

»Endlich ist hier ein Arbeitsmittel, das man auch den Eltern rechtschreibschwacher Schüler sehr empfehlen kann.« O. Kampmüller

Ausgabe A: 40 Arbeitskarten für Einzelarbeit in Schule und Elternhaus mit Lösungskarten zur Selbstkontrolle DM 8,40

Ausgabe B: 4 × 40 Arbeitskarten für Partner- und Gruppenarbeit mit Lösungskarten zur Selbstkontrolle DM 24,–

Arbeitskartei I = 2.–4. Schuljahr II = 5.–7. Schuljahr III = 7.–10. Schuljahr

Diese jeweils 40 Karten für die einzelnen Schulstufen ermöglichen sowohl Einzelarbeit in Schule und Elternhaus wie auch Partner- und Gruppenarbeit in der Schule. Sie enthalten Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade mit Abschreibübungen, Partnerdiktaten, Ergänzungsaufgaben, Rechtschreibwettbewerben, Rätseln, Anweisungen zum Ordnen von Wörtern und zum Fehlersuchen. Zu allen Aufgabekarten gibt es eine Lösungskarte. Der Lehrer kann im Unterricht nach den Einzelleistungen der Schüler differenzieren und darüber hinaus die weiterführende Selbstbildung anregen. Dieses Arbeitsmittel ist im Schulalltag langjährig erprobt und entspricht den neuesten pädagogischen und methodischen Gesichtspunkten

Lebensnahe Diktate für die Grundschule

Mit 600 angegliederten Übungsmöglichkeiten
2. Aufl., 151 Seiten, Snolin
DM 12,80

Dieses Übungs- und Diktatbuch ist aus der Erfahrung langjähriger Unterrichtspraxis entstanden und soll helfen die Rechtschreibleistungen zu verbessern. Der Schwierigkeitsgrad entspricht dem Alter der Kinder und ist auf den Sprachgebrauch abgestimmt. Die Diktate sind den Lebensbereichen der Kinder entnommen.

Lebensnahe Diktate

200 Diktate mit angegliederten Übungsmöglichkeiten
3. Auflage, 259 Seiten, Leinen kartoniert DM 17,80

Lebensnahe Diktate für die Hauptschule

250 Diktate mit über 900 angegliederten Übungsmöglichkeiten

Ausgabe A: 5.–9. Schuljahr, 432 Seiten, Leinen kartoniert, DM 26,80
Ausgabe B: 5.–7. Schuljahr, 272 Seiten, Leinen kartoniert, DM 19,80
Ausgabe C: 8.–9. Schuljahr, 176 Seiten, Leinen kartoniert, DM 14,80

Aloys Henn Verlag · Ratingen · Kastellaun · Düsseldorf

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 2 Februar 1973

XX. JAHRGANG Februar 1973

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES HEFTES

Zum Sachunterricht in der Grundschule . . . . . W. Brosch Seite 29
11. Hauptversammlung des VdLiA in Saarbrücken . . . . . Seite 36
„Deutsch 2000". Eine Einführung in die moderne Umgangssprache . . . . . J. Krull Seite 38
Zur neuen Struktur der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife . . . . . Seite 41
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 43
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 45
Aus aller Welt . . . . . Seite 45
Buchbesprechungen . . . . . Seite 48
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 55

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 Realschule 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 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Zum Sachunterricht in der Grundschule

Von Werner Brosch, Athen

Richtlinien und Lehrpläne verschiedener Bundesländer (Bayern, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen) zeigen, daß sich nach der Neuordnung des Sekundarbereiches unserer Schulen endlich auch eine — vorerst inhaltliche — Reform der Grundschule angebahnt hat. Als weiteres Indiz ist zu werten, daß sich auch die KMK, mit ihren Empfehlungen vom Juli 1970 „Zur Arbeit in der Grundschule", in diese Reformbemühungen eingeschaltet hat.

Die Reform der Grundschule war nötig geworden, weil immer häufiger die bisherige Form der Unterstufe unseres Schulwesens kritisiert wurde. Die Forderungen der Gesellschaft an die Schule, die Forschungen der Lernpsychologie und die Curriculum-Forschung brachten völlig neue Erkenntnisse und zeigten, daß es mit der Grundschule in der alten Form nicht weitergehen kann. In Frankfurt bildete sich ein „Arbeitskreis Grundschule" unter Prof. Schwartz, der mit Nachdruck die Aufmerksamkeit auf die bisher vernachlässigte Grundstufe lenkte.

Kernpunkt der Kritik an der Grundschule ist u. a. der in den beiden ersten Schuljahren praktizierte heimatkundliche Gesamtunterricht. Gesamtunterricht, abschätzig als „pädagogischer Eintopf" bezeichnet, bedeutet, daß in den beiden ersten Schuljahren keine Fächer auftreten, daß alle Sachverhalte, die im Unterricht vorkommen, „umgreifende, integrierende Bestandteile eines Ganzen sein sollten." [1]) Die Erlebniswelt des Kindes ist für den Gesamtunterricht dabei eine entscheidende Grundlage. Der Sachunterricht hingegen war nur ein unbedeutender Teil des Gesamtunterrichtes, er diente oft nur als „Einstieg" für das Erlernen der Kulturtechniken.

Mit Recht wendete man ein, daß der Gesamtunterricht nicht zeitgemäß sei, da „auch in der Grundschule kontinuierlich angelegte, systematisch aufgebaute Lehrgänge die Arbeit bestimmen müssen" [2]) (z. B. im Lesen, Schreiben, in der Mathematik, in der Musik u.a.a.O.). Zu diesen Lehrgängen müsse zukünftig ein Sachunterricht kommen, der, wissenschaftsorientiert, bereits im 1. Schuljahr einsetze und über alle Schuljahre der Grundschule führe. Dieser geforderte Sachunterricht hat nicht Fachunterricht zu sein, sondern ist ein geschlossener vorfachlicher Lernbereich der Grundschule. Er umfaßt ein riesiges Stoffgebiet: Historische, volkskundliche, sexualkundliche, sozialkundliche, biologische, physikalische, chemische, wetterkundliche und verkehrserzieherische Aspekte soll er berücksichtigen. Die Aufzählung zeigt, daß es sehr schwer sein muß, hier eine objektive Stoffauswahl zu treffen. Die Entwicklung tendiert bis jetzt dahin, daß vorwiegend naturwissenschaftliche und technische Sachverhalte im Begriff sind, in der Grundschule Eingang zu finden.

---

[1])+[2]) Muth: „Die neue Konzeption ..." In „DdLiA Heft 12/1970, S. 325

Weiter ist zu fragen, was die Kinder in diesem neuen Sachunterricht lernen sollen, welche Ziele er verfolgt. Nach Muth[3]) soll er dem Kind die Welt, in dem es lebt, eröffnen und erschließen, das Kind in die Welt einführen und ihm diese Welt verständlich machen. Das wird der Lehrer besonders dadurch erreichen können, daß er die außerschulischen Erfahrungen der Kinder aufgreift, ordnet und erläutert. Es wird darum gehen, „daß eine zielgerichtete Erschließung der die Kinder umgebenden Welt erreicht wird, in der das Kind lernt, bewußt aufzufassen, zu entdecken, in der es dazu findet, eine seinem Alter gemäße kindliche Theoriebildung zu finden.“ [4]) Gemeint ist damit, daß die Kinder in der Grundschule beispielsweise die Verwendung technischer Geräte erlernen sollen, Materialeigenschaften erkennen und durch eigenes Experimentieren Erkenntnisse und Arbeitstechniken erwerben, die für den späteren Fachunterricht in der Sekundarstufe wesentlich sind.

Weiter hat der Sachunterricht die Aufgabe, die Kinder für den späteren Fachunterricht zu motivieren und zu interessieren. Wenn der Sachunterricht diese skizzierten Aufgaben erfüllen soll, darf er kein verbaler Unterricht sein, in dem etwa der Lehrer nur mit Tafel und Kreide doziert. Die vorherrschende Methode wird vielmehr der „handelnde Umgang der Kinder“ (Muth) sein. Das bedeutet konkret, daß die Schüler selbst die Sachen untersuchen, Versuche durchführen, beobachten usw., kurz, daß sie eben alle Tätigkeiten selbst vollziehen, was eine Abkehr vom bloß verbalen Unterricht bedeutet.

Selbstverständlich sind für einen solchen Sachunterricht gewisse Voraussetzungen erforderlich:

a) Geeignete Fachräume für den naturwissenschaftlichen Unterricht müssen vorhanden sein.

b) Diese Räume bedürfen einer guten Ausstattung mit Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln (Geräte für die Hand der Schüler, Filme, Funk, Fernsehen, Lichtbilder, Arbeitsstreifen, Tageslichtprojektor, Sammlungen, Landkarten, Globen u.a.m.).

c) Brauchbare Bücher und Arbeitshefte, Arbeitskarteien und Versuchskarteien für die Hand der Schüler müssen vorrätig sein.

Die Lehrmittelhersteller haben sich bereits auf diesen Markt eingestellt und bringen ein breit gefächertes Angebot (s. Aufstellung 1). Man steht schier ratlos vor dieser Fülle technischer Hilfsmittel. Naturgemäß kann man sich nur wenig davon zur Ansicht schicken lassen. Aber schon die Durchsicht von Arbeitsheften, Arbeitsbüchern und Lehrerheften informiert gut. Der Lehrer wird besonders darauf zu achten haben, daß er komplettes Arbeitsmaterial bekommt: Experimentiermaterial für Schülerversuche und Lehrerdemonstration, technisches Anschauungsmaterial, geeignete Arbeitshefte und Bücher. Sehr sinnvoll ist es außerdem, wenn mit Hilfe von Tests festgestellt werden kann, ob die Lernziele eines entsprechenden Sachunterrichtes erreicht wurden.

Problematisch erscheint, daß Lehrer und Schüler, wie einige Sachbuchverfasser meinen, auf die Suche nach geeignetem Experimentier- und Anschauungsmaterial

---

[3])+[4]) Muth, a.a.O.

gehen müssen. Allen Ernstes wird z. B. in einem Buch verlangt, der Lehrer solle bereitstellen:

3 Schuhkartons, Nägel, Schrauben, Eicheln, Parfumtrichter, Nüsse, Kaffeesieb, Murmeln, Abziehbilder, Zahnstocher, Stopfei, Ziegelstein, Gewürzreibe . . .

Hier wird man an die Zeit nach dem 2. Weltkrieg erinnert, als man mit verrosteten Nägeln und alten Dosen experimentieren mußte. Die Aufstellung 2 gibt einen Überblick unter Berücksichtigung der obengenannten Überlegungen.

Leider ist es nicht möglich, Empfehlungen für das eine oder andere Unterrichtswerk zu geben, da die Angebote zu verschieden sind und schlecht miteinander verglichen werden können. Der Rechenstift wird wohl hier sehr stark mit entscheiden.

Mit Hilfe der Lehrmittelzuwendungen der Zentralstelle in Köln und dieses Berichtes sollte es dem deutschen Lehrer an einer Grundschule im Ausland möglich sein, eine sinnvolle Ausstattung mit den verschiedenartigsten Materialien zu erreichen, damit auch der Sachunterricht in den deutschen Grundschulen im Ausland zeitgemäß gestaltet werden kann.

Literatur

1) J. Muth: „Die Konzeption des Sachunterrichts in der Grundschule" in DdLiA Heft 12/1970

2) G. Altherr: „Von der ganzheitlich-orientierten Sachkunde zum wissenschaftsbezogenen Sachunterricht" in: Welt der Schule, August 1971

Weitere Literaturhinweise:

1) Aust/Kunz/Traegl: Sachunterricht in Kategorien, Finken Verlag, Oberursel

2) Czinczoll/Röhrl: Physik und Chemie im Sachunterricht der Grundschule, Auer-Verlag, Donauwörth

3) Nelson, P. A.: Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule, Klett, Stuttgart

4) Schmidt, R.: Sachlichkeit und Sachunterricht in der Grundschule, Klinkhardt, Bad Heilbrunn

5) Kleinschmidt, Gottfried: Einige Aspekte des Sachunterrichts in der Grundschule, in: Welt der Schule, Grundschulausgabe, Februar 1971, Ehrenwirth, München

6) Martinus, Martin: Zeitgemäße Wege im Naturkundeunterricht der Grundschule, in: Welt der Schule, Grundschulausgabe, Oktober 1971

7) Kleinschmidt, Gottfried: Probleme der Lehrplanforschung im Sachunterricht der Grundschule, in: Welt der Schule, Grundschulausgabe, Januar 1971

Hinweis der Schriftleitung: Die Zusammenstellung erhebt nicht den Anspruch, vollständig zu sein. Sie will auch nicht die Werbemöglichkeiten der Verlage ersetzen. Sie soll nur die Auswahl geeigneter Lehr- und Lernmittel erleichtern.

Aufstellung 1 „Wer liefert was für den Sachunterricht der Grundschule?"

Nr.	Titel	Verlag	Bestell-Nr.	Preis DM	Bemerkungen
1	CVK-Experimentierbox **Stromkreis**	Cornelsen-Velhagen & Klasing			
	Material für 18 Zweiergruppen im Plastikkoffer		8150	196,—	
	+ Arbeitsheft f. 3. u. 4. Schuljahr	„	4600	2,20	pro Heft bis 9 Ex.
				1,90	pro Heft ab 10 Ex.
	+ Lehrerheft mit Vor- u. Nachtest	„	4619	3,60	
2	CVK-Experimentierbox **Magnet und Kompaß**	„			
	Material für 18 Zweiergruppen im Plastikkoffer		8169	176,—	
	+ Arbeitsheft Magnete für 1. u. 2. Schuljahr	„	4627	2,—	pro Heft bis 9 Ex.
				1,70	pro Heft ab 10 Ex.
	+ Lehrerheft Magnete mit Vor- u. Nachtest	„	4635	3,60	
	+ Arbeitsheft Kompaß f. 3. Schj.	„	4643	2,—	pro Heft bis 9 Ex.
				1,70	pro Heft ab 10 Ex.
	+ Lehrerheft Kompaß mit Vor- u. Nachtest	„	4651	3,60	
3	CVK-Experimentierbox **Wärme**				
	Material für 18 Zweiergruppen im Plastikkoffer	„	8185	296,—	
	+ Arbeitsheft Thermometer für 2. Schuljahr	„	4716	2,20	pro Heft bis 9 Ex.
				1,90	pro Heft ab 10 Ex.
	+ Lehrerheft Thermometer mit Vor- und Nachtest	„	4910	3,60	
4	Unsere Welt ringsum				
	Sachheft mit Werkheft f. 2. Schj.	„	346	6,80	nach den Richt-
	Sachheft einzeln	„	559	4,80	linien für Nord-
	Werkheft einzeln	„	540	3,—	rhein-Westfalen
5a	Arbeitsbuch f. d. Sachunterricht in der Grundschule Band 1	Diesterweg	1561	6,40	vom 2. Schj. an
	+ Schülerarbeitsheft	„	1564	3,20	
	+ Lehrerband	„	156	5,80	
	+ Arbeitsmittelsatz 1 für 2—4 Schüler	Schiffmacher	030	23,50	
5b	Arbeitsbuch f. d. Sachunterricht in der Grundschule Band 2	Diesterweg	1562	7,80	vom 3. Schj. an
	+ Schülerarbeitsheft	„	1565	3,20	
	+ Lehrerband	„	157	8,40	
	+ Arbeitsmittelsatz 2a u. 2b für 2—4 Schüler	Schiffmacher	—	172,—	ca.
6a	Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule — Physik — chem. Lernbereich „Stoffe und ihre Eigenschaften"	Diesterweg			
	1. Schuljahr		1425	7,80	für den Lehrer
	+ Schülerarbeitsheft	„	1435	2,20	

Nr.	Titel	Verlag	Bestell-Nr.	Preis DM	Bemerkungen
6b	„Wechselwirkungen und ihre Partner" 2. Schj. — 1. Teilband —	„	1426	7,80	für den Lehrer
	+ Schülerarbeitsheft	„	1436	2,20	
	+ Materialsammlung f. 34 Schüler	„	8456	164,—	
	oder				
	+ Materialsammlung f. 4 Schüler	„	8466	18,—	
7	Schüler-Gruppen-Gerät „Grundschule"	Kipf & Sohn	—	159,50	
	+ Anleitung f. 80 Versuche im 1.—4. Schj. (mit Karteikasten!)	„		18,—	
8	Wie ist dies? Wie ist das? Wissen macht Spaß!	Hirschgraben			
a)	Arbeitsfibel Gerätesatz und Arbeitsblätter (f. 1. Schj.)		2401	30,—	pro Schüler
b)	Schülerheft Teil 1 (f. 2. Schj.)		2402	4,—	
	Schülerheft Teil 2 (f. 3. Schj.)		2403	4,40	
	Schülerheft Teil 3 (f. 4. Schj.)		2404	4,40	
c)	Lehrerheft Teil 1		2412	2,20	
	Lehrerheft Teil 2		2413	2,20	
	Lehrerheft Teil 3		2414	2,20	
d)	Arbeitsblätter zu Teil 1		2422	1,60	
	Arbeitsblätter zu Teil 2		2423	2,—	
	Arbeitsblätter zu Teil 3		2424	2,—	
+	**Material**				
	kompl. Gerätesatz für Schülerversuche von Klasse 2—4	Kröncke	0310	182,—	(f. 2—4 Schüler jeweils)
	dto. für Schülerversuche 2. Schj.		0312	68,30	
	dto. für Schülerversuche 3. Schj.		0313	135,40	
	dto. für Schülerversuche 4. Schj.		0314	72,80	
	kompl. Gerätesatz für Lehrerversuche von Klasse 2—4		0320	756,—	
	dto. für Lehrerversuche 2. Schj.		0322	64,60	
	dto. für Lehrerversuche 3. Schj.		0323	518,40	
	dto. für Lehrerversuche 4. Schj.		0324	380,50	
	Preise für Schränke und Aufbewahrungskästen auf Anfrage!				
	oder				
	Gerätezusammenstellung für Schülerversuche zu Teil 1—3 51 Teile für bis zu 3 Schülern	Phywe	05086.88	183,60	+ MWST.
	Gerätezusammenstellung für Lehrerversuche zu Teil 1—3		05086.77	474,25	+ MWST.
	oder				
	Gerätesammlg. v. Leybold-Heraeus		?	?	
9	Bagel — Sachbuch 3	Bagel	2004	8,40	
a	+ 32 Arbeitsblätter	„	2006	3,—	
9b	Bagel — Sachbuch 4	„	2005	8,40	

Nr.	Titel	Verlag	Bestell-Nr.	Preis DM	Bemerkungen
10	Kinder fragen — Kinder forschen Hefte zur naturwissenschaftlich-technischen Elementarbildung i. d. Grundschule Heft 1—4 (Luft-Wasser-Wärme-Schall)	Herder			
		„	16261—16264	2,95	je Heft
	Heft 5—8 (Licht-Strom-Magnet-Fall)	„	16337—16340	2,95	je Heft
	Heft 1—4 in Ganzband I	„	14279	13,80	
	Heft 5—8 in Ganzband II	„	14768	13,80	
11	„Versuche — Aufgaben für den Sachunterricht in der Grundschule“	Schroedel			
a)	Schülerbuch für 2. Schj.	„	46072	2,50	
	+ Arbeitsheft	„	46082	1,80	
b)	Schülerbuch für 3. Schj.	„	46073	3,40	
	+ Arbeitsheft	„	46083	2,50	
c)	Schülerbuch für 4. Schj.	„	46074	4,40	
	+ Arbeitsheft	„	46084	3,40	
	+ Lehrerheft für alle 3 Schuljahre	„	46080	frei	40 S.
	+ **Material**				
	1) Lehrerdemonstrationssatz	Mahnke	92001	446,—	f. 2. bis 4. Schj.
	2) Klassen-Material-Satz	„	93001	498,—	
	3) Schüler-Gruppen-Arbeitssatz	„	94001	198,—	
	4) Geräte und Materialschrank	„	95001	442,—	
	oder				
	5) Schrank kompl. m. Lehrersatz, Materialsatz u. 10 Schülersätzen	„	—	3366,—	
12	Sachunterricht in der Grundschule	Westermann			
a)	Physik — Schwimmen u. Sinken — für 4. Schuljahr	„	110201	3,80	
b)	Physik — Der Stromkreis — für 4. Schuljahr	„	110202	3,80	
c)	Biologie — Nestbau u. Brutpfl. — für 3. Schuljahr	„	110211	3,80	
d)	Biologie — Wachstum — ab 2. Schuljahr	„	110212	3,80	
13	Das Grundschulpaket „Medienverbund f. d. modernen Sachunterricht“	Hagemann			
a)	**Schülerarbeitshefte**				
	Reihe I (1. Schuljahr)				
	Heft „Neue Sachen“		410101	3,90	
	Lehrerheft dazu		410111	1,80	

Nr.	Titel	Verlag	Bestell-Nr.	Preis DM	Bemerkungen
	Reihe II (2. Schuljahr)				
	Heft 1 „Magnete“		410201	1,90	
	Lehrerbegleittext dazu		410221	0,40	
	Heft 2 „Von der Nahrung“		410202	2,10	
	Lehrerheft dazu		410222	1,50	
	Heft 3 „Wir machen Licht“		410203	2,10	
	Lehrerbegleittext dazu		410223	0,40	
	Heft 4 „Die Natur im Herbst“		410204	2,10	
	Lehrerheft dazu		410224	1,50	
	Heft 5 „Regen und Verdunstung“		410205	1,90	
	Lehrerheft dazu		410225	1,50	
	Heft 7 „Wippe und Waage“		410207	1,90	
	Lehrerheft dazu		410227	1,50	
	Heft 8 „Heiß und kalt“		410208	1,90	
	Lehrerheft dazu		410228	1,50	
	Heft 10 „Tiere und Pflanzen im Frühling“		410210	2,10	
	Lehrerheft dazu		410230	1,50	
	Heft 11 „Straße und Verkehr“		410212	3,90	
	Lehrerheft dazu		410232	1,50	
	Reihe III (3. Schuljahr)				
	Heft 2 „Aufgabe: Umwelt“		410302	2,80	
	Lehrerheft dazu		410322	1,50	
	Reihe IV (4. Schuljahr)				
	Heft „Das Salz“		410401	1,90	
	Lehrerheft dazu		410421	1,50	
	b) **Material**				
	a) Schülergruppenpaket (für 2—4 Schüler)	Hagemann	495001	216,45	1. bis 4. Schuljahr
	b) Lehrerpaket		495002	170,95	
	c) Paketschrank		233024	653,79	
	d) Schülergruppenpackung „Magnet“		480201	29,65	z. Heft „Magnet“
	e) Schülergruppenpackung „Licht“		480205	31,45	z. Heft „wir machen Licht“
	f) Als Ergänzung des Schülergruppenpaketes:				
	Paket Reagenzgläser		495005	90,99	
	Paket Butangasbrenner		495003	340,41	
	Klassenpaket Spiritusbrenner		495004	97,09	
	Klassenpaket Heizungsmodell		495051	247,80	
	Klassenpaket Wippe + Waage		495052	284,67	
	g) Transparente zum Schülerarbeitsheft „Neue Sachen“ 33 lieferbare Titel		—	7,30	je Stück
	h) Transparente zu physikalischen Themen 9 lieferbare Titel		—	ab 14,70 30,—	je Stück bis
14	Physik und Chemie im Sachunterricht der Grundschule Arbeitsblätter für die Schüler (50)	Auer	—	2,50	

Nr.	Titel	Verlag	Bestell-Nr.	Preis DM	Bemerkungen
15	Biologie in der Grundschule „Arbeitsbogen für den biologischen Bereich des Sachunterrichts der Grundschule"	Kallmeyer	—	4,50	12 Bogen (für den Lehrer!)
16	Sachunterricht im 3. Schuljahr Teil 1 und 2	Prögel	?	?	
	Sachunterricht im 4. Schuljahr Teil 1 und 2	„	?	?	
17	Elementare Naturwissenschaften in Grundschulen	Kröncke KG.			
	Schüler-Arbeitsblätter 24 DIN-A-3		—	3,40	
	Lehrer-Arbeitsblätter		—	5,—	
	+ Material				
	kompl. Gerätesatz für Schülerversuche Klasse 2 bis 4		0300	432,—	für ca. 3 Schüler
	kompl. Gerätesatz für Lehrerversuche Klasse 2 bis 4		0305	316,—	
	Gerätesatz für Klasse 2		0302	142,—	
	Gerätesatz für Klasse 3		0303	298,—	
	Gerätesatz für Klasse 4		0304	168,—	
	dto. f. Lehrerversuche 2. Klasse		0307	54,—	
	dto. f. Lehrerversuche 3. Klasse		0308	268,—	
	Preise für Schränke und Aufbewahrungskästen auf Anfrage!				

11. Hauptversammlung des VdLiA in Saarbrücken

vom 25. bis 27. Juli 1973

Die 11. Hauptversammlung des VdLiA wird vom 25. bis 27. Juli 1973 in Saarbrücken durchgeführt werden. Das vorläufige Programm sieht für den 1. Tag Gruppenarbeit in verschiedenen Arbeitsgruppen vor. Am 2. Tag soll die Mitgliederversammlung stattfinden. Für den 3. Tag sind die Festveranstaltung und eine Podiumsdiskussion vorgesehen. Gelegenheit zu Exkursionen wird am 28. Juli gegeben.

Aufstellung 2 „Was wird angeboten?"

(+ = ja — = nein oder nicht bekannt)		Arbeitsbücher	Schülerarbeitshefte	Lehrerhefte Lehrerbände	Material für Schülerversuche	Demonstrationsmaterial (extra) für Lehrer	Testhefte	andere Medien
1	Verlagsgesellschaft Cornelsen-Velhagen & Klasing 4800 **Bielefeld** Postfach 8729	—	+	+	+	—	+	—
2	Verlag Moritz Diesterweg 6000 **Frankfurt 1** Hochstraße 31	+	+	+	+	—	—	—
3	Paul Schiffmacher Lehr- und Lernmittel 6092 **Kelsterbach / Main** Rossertstraße 6							
4	Kipf & Sohn Physik. Lehrmittel 8831 **Mkt. Berolzheim**	—	—	—	+	—	—	+
5	Hirschgraben-Verlag 6000 **Frankfurt / Main** Grüneburgweg 118	+	+	+	+	+	—	—
6	Dr. H. Kröncke KG. 3001 **Anderten-Hannover** Postfach 46							
7	Phywe AG. 3400 **Göttingen**							
8	Leybold - Heraeus 5000 **Köln-Bayental** Bonner Straße 504							
9	Bagel-Verlag 4000 **Düsseldorf 1** Postfach 1520	+	+	—	—	—	—	—
10	Herder-Verlag 7800 **Freiburg / Breisgau** Postfach	+	—	—	—	—	—	—
11	Schroedel-Verlag 3000 **Hannover-Döhren** Postfach 260 620	+	+	+	+	—	—	—
12	Lehrmittelanstalt Hans Mahnke 3090 **Verden / Aller** Grüne Straße 20							
13	Westermann-Verlag 3300 **Braunschweig** Postfach 3320	+	—	—	—	—	—	—
14	Lehrmittelverlag Hagemann 4000 **Düsseldorf 1** Postfach 5129	+	+	+	+	+	—	+
15	Dr. H. Kröncke 3001 **Anderten-Hannover** Postfach 46	—	—	+	+	+	—	+

„Deutsch 2000"
Eine Einführung in die moderne Umgangssprache

Von Joseph Krull, Überlingen a. B.

Unter obigem Titel ist im Max Hueber Verlag zusammen mit Lehrerheft und optisch-akustischen Unterrichtshilfen der *1. Band* eines neuzeitlich ausgerichteten Sprachwerkes erschienen, das besondere Beachtung verdient. Zwei für 1973 und 1974 vorgesehene Folgebände sollen zu einer Grundausbildung führen, die durch den Erwerb mündlicher und schriftlicher Sprachfertigkeiten dem Ausländer die Möglichkeit verschafft, sich in seinen beruflichen und gesellschaftlichen Lebenslagen zurechtzufinden. Bei der Zielsetzung und der Auswahl des Sprachmaterials steht der Verfasser, *Roland Schäpers* — unterstützt von *Renate Luscher, Gerd Brosch* und *Manfred Glück* —, im Einklang mit dem Grundstufenprogramm des Goethe-Instituts und den von diesem und dem Deutschen Volkshochschul-Verband vereinbarten Forderungen des „Zertifikats Deutsch als Fremdsprache". Dieses Zertifikat kann nach Absolvieren des Grundlehrganges zusätzlich erworben werden.

„Deutsch 2000" ist gedacht für die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen an Ausländerkursen, Schulen, Kulturinstituten und Universitäten. Fremdsprachliche Vorbildung wird von den Schülern nicht verlangt. Etwa 2000 Wörter, als Mindestwortschatz zusammengestellt von einer wissenschaftlichen Arbeitsgruppe, und die häufigsten Strukturen sollen stufenweise fortschreitend durchgearbeitet und in abwechslungsreichen Wiederholungsformen zum festen Bestand gemacht werden.

Der vorliegende 1. Band (Bestell-Nr. 1180, kart. DM 9,—) enthält auf 176 Seiten 24 illustrierte Lektionen und einen Anhang mit Alphabet, Uhrzeiten, deutschem Geld, einer Liste der Verben, einem Wortschatzregister und 21 farbigen Bildern, dazu zwei Länderkarten auf den inneren Umschlagseiten.

Jede Lektion weist drei Abschnitte auf (A-, B- und C-Teil). Die Ausgangstexte (A-Teile) mit prägnanten Bebilderungen sind lebens- und wirklichkeitsnah, situationsbezogen, unkompliziert, sprechanregend und in der dargebotenen Form wieder verwendungsfähig. Hier einige Titel: Im Studio — Was sind Sie? — Im Supermarkt — Im Restaurant — Mein Wagen ist kaputt — Fräulein Heim telefoniert — Können Sie uns mitnehmen? — Früher war alles anders — Zimmer gesucht — Ein Besuch im Deutschen Museum.

Mit Bezug auf die Lektion 19 (Der Olympiapark in München) legt der Verlag Wert auf die Feststellung, daß Band 1 und Lehrerheft 1 zwei Wochen vor dem tragischen 5. September 1972, dem Tage des Überfalls auf die israelischen Sportler im olympischen Dorf, gedruckt wurden.

Im Sinne der Abwechslung und größerer Umformungsmöglichkeiten wurde im Verlauf der Textdarbietungen bewußt von der ausschließlichen Verwendung einer einzigen Darstellungsart (Erzählung, Dialog) abgesehen, dafür neben dem beschreibenden Text, dem reinen Dialog, dem Brief und der Erzählung eine Mischung von Beschreibung + Dialog, Rahmenhandlung + dialogischem Hauptteil gewählt.

Die anschließenden B-Teile zeigen übersichtliche Zusammenstellungen im vorangegangenen Text verwendeter schwerpunktmäßiger grammatischer Formen- und Ausdruckserscheinungen mit knappen Beispielen. Sie dienen dem Lehrer zur Orien-

tierung und für grammatische Erläuterungen und dem Schüler zum Nachschlagen. Auf eine grammatische Terminologie wurde verzichtet, ebenso auf verfrühte Vervollständigung von Flexionsmustern. Es geht darum, zunächst wenige Formen aus dem gebotenen Textbereich richtig zu erkennen und anzuwenden und im Verlauf nachfolgender Lehrabschnitte zu ergänzen und ins System zu bringen.

In diesem Zusammenhange sei erwähnt, daß für den Schülergebrauch *neben den drei Bänden des Grundlehrganges noch je ein wahlfreies zweisprachiges Grammatisches Beiheft mit Glossar* vorgesehen ist, dessen Übersichtsbeispiele vordergründig über Funktion und Anwendung Auskunft geben sollen. Bis zum Erscheinen dieser Ergänzungshefte wird sich der Lehrer selbst für eine verständliche Terminologie und deren maßvollen Einsatz entscheiden müssen.

Der dritte Abschnitt jeder Lektion (C-Teil) bringt abschließende Übungen, deren Ablauf aus vorangestellten situationsbezogenen Musterbeispielen erkennbar ist. Sie verlangen Antwort auf vorgegebene Fragen, Austausch von Satzelementen und grammatische Formveränderungen, bieten Gelegenheit zum Sprechen mit verteilten Rollen und dienen gleichzeitig dem Einschleifen der grammatischen Struktur und der sicheren Aneignung des Wortmaterials.

Aus einem Beispiel:

Hans und Eva Kaufmann wollen in Urlaub fahren. Sie packen ihre Koffer. Brauchen wir den großen Koffer? — Ja, den brauchen wir. (Nein, den brauchen wir nicht.)

... c) Brauchst du den weißen Mantel? Ja, ... d) Brauchst du die braunen Schuhe? Nein, ... e) Hast du die gelben Strümpfe eingepackt? Ja, ... g) Nimmst du den schwarzen Regenschirm mit? Nein, ... (usw.)

Am Schluß jeder vierten Lektion finden wir ein- bis zweiseitige kontextbezogene Tests. Hier sollen mit Wortauslassungen versehene Sätze durch spontanes Einsetzen von Ausdrucksformen vervollständigt werden, die aus vorgegebenen bezifferten Beispielen richtig auszuwählen sind:

deshalb (1) warum (2) weil (3)

a) Ich bin Student, ... bin ich auf ein billiges Zimmer angewiesen. b) Ich brauche ein billiges Zimmer, ... ich kein Geld habe. c) Ich wollte ihn anrufen, aber es hat sich niemand gemeldet. ... schreibe ich ihm jetzt. d) Hat er gesagt, ... sich niemand gemeldet hat? e) Ja, ... sein Telefon kaputt war.

Wie mit dem Buch im Sinne des Verfassers zu arbeiten ist, wird in dem zugehörigen *Lehrerheft* (76 Seiten, kart. DM 4,—, Best.-Nr. 32.1180) ausführlich dargelegt. Dem Lehrer sei nachdrücklichst empfohlen, sich hier gründlich zu informieren. Er erfährt neben den begründeten Lehrweisen viele Ratschläge, die über mancherlei Probleme hinweghelfen, wie sie beispielsweise da auftreten, wo bei heterogenen Klassen mit Lernenden unterschiedlicher Muttersprache eine Verständigung in deren Ausgangssprache nicht gegeben ist. Auch wird mit dem zweckmäßigen Einsatz von Bild, Landkarte, Dia und Tonträger vertraut gemacht. Denn die ersten acht Lektionen des Lehrganges bringen als audio-visueller Kurs zu jedem einzelnen Textabschnitt eine situationserläuternde, sprechanregende Zeichnung. Hierzu stehen dem Lehrer Dias (oder Filmstreifen) und Tonbänder (mit Lektionstexten) als obligatorisches Hilfsmaterial zur Verfügung. Oft werden in dem Lehrerheft sehr

detaillierte Anweisungen geboten. So ist der Arbeitsablauf der ersten Lektion (A- und C-Teil) — auch als Muster für die übrigen audio-visuellen Lektionen — in sieben Schritten eingehend dargestellt, vom stillschweigenden Dia-Sehen und Tonband-Hören über wiederholendes Vor- und Nachsprechen mit Bildbetrachtung, Textsprechen aus dem Gedächtnis, Fragen und Antworten bis zur Buchbenutzung mit jeweils korrigiertem Textlesen und der mündlichen Durcharbeitung der Übungen des C-Teiles. Für die Lektionen 9 bis 24, deren Ausgangstexte ebenfalls auf Tonband aufgenommen wurden, finden sich Einzelhinweise und Erläuterungen zu neuauftretenden Schwierigkeiten. Das Lehrerheft bringt außerdem die Aufschlüsselung der Übungen und Tests.

Bei allen methodisch-didaktischen Anregungen und Hilfen bleibt dem Lehrer noch reichlich Spielraum für eigene Überlegungen und weiteres Tun. Er wird die Schüler mit den Arbeitstechniken vertraut machen, Verständigungshürden zusätzlich durch Geste oder gelegentliche Kurzübersetzung zu überspringen suchen, Persönliches und Aktuelles als Anreiz in den Lehr- und Übungsstoff einfügen und durch Rückgriffe auf früher Behandeltes Festigung und Sicherheit anstreben. Insbesondere wird er sich der phonetischen Erziehung widmen müssen, selbst sprachliches Vorbild sein, der natürlichen Intonation den verdienten Platz einräumen und durch ständige Korrektur die richtige Aussprache zu vermitteln bemüht sein, ohne zu ermüden oder den flüssigen Verlauf der Arbeit, in der das natürliche Unterrichtsgespräch Vorrang hat, zu hemmen. Gute Hilfe bei Hör- und Sprechübungen leistet das Tonband. Wenn es dem Lehrer gelingt, die Schüler zu eigener Anschaffung und häuslichem Gebrauch der Tonträger mit den Lektionstexten und Sprechübungen zu gewinnen, ist beiden Seiten ein unschätzbarer Dienst erwiesen.

Als *Ergänzungsmaterial zu Band 1* des Grundlehrganges sind *bereits erhältlich:*

Für die Wiedergabe der Zeichnungen von Lektion 1 bis 8: 85 Diapositive (24 x 36 mm, DM 80,— Best.-Nr. 29.1180) oder 8 Filmstreifen (18 x 24 mm, DM 80,—, Best.-Nr. 57.1180) —

Die Lektionstexte: 1 Tonband (13 cm, 9,5 cm/sec., Laufzeit 63 Minuten, Doppelspuraufnahme, DM 45,—, Best.-Nr. 55.1180); 1 Compact-Cassette (einspurig, DM 24,—, Best.-Nr. 27.1180); 4 Schallplatten (17 cm ⌀, 33 U/min., DM 20,—, Best.-Nr. 26.1180).

Zweisprachige Satzglossare:

Deutsch-Englisch, Best.-Nr. 62.1180
Deutsch-Französisch, Best.-Nr. 63.1180
Deutsch-Spanisch, Best.-Nr. 64.1180
Deutsch-Italienisch, Best.-Nr. 65.1180
sowie in vielen anderen Sprachen.

In *Vorbereitung* befinden sich: Arbeitsheft 1 (mit mündlichen und schriftlichen Übungen für die häusliche Nacharbeit) — Grammatisches Beiheft in vielen Sprachen — Sprechübungen auf Tonbändern und Compact-Cassetten — Dia-Serie zur Landeskunde — Abschluß-Erfolgstest.

Dem wohldurchdachten Lehrgang mit der gefälligen, textübersichtlichen und lernpraktischen Buchanlage und seiner vortrefflichen Bildausstattung ist breiter Erfolg zu wünschen. Und wenn Lehrgeschick, Lernfreude und Schülerfleiß hinzukommen, dürfte eine sprachliche Grundausbildung erreicht werden, auf der ein weiterführender Unterricht mit neuen Zielen sicher aufbauen kann.

Zur neuen Struktur der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife

Stellungnahme des deutschen Kollegiums der Schule

Zur Frage der Strukturreform der deutschen Auslandsschulen in Spanien hat das Lehrerkollegium der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife eine Stellungnahme abgegeben. Die deutschen Lehrer vertreten darin einmütig folgende Meinung aus pädagogischer Sicht:

I. *Die derzeitige Situation* an der Deutschen Schule ist gekennzeichnet:

1) durch eine äußerst breite Streuung der Begabung bei spanischen und deutschen Schülern innerhalb einer Klasse,

2) durch die Tatsache, daß aus diesem Grund der an uns Lehrer gestellten pädagogischen Grundforderung, jedes Kind gemäß seinen Fähigkeiten zu fördern, zu unserem Bedauern und zum Nachteil der Kinder nur sehr ungenügend entsprochen werden kann,

3) durch einen geringen Leistungsstand aller Schüler,

4) durch eine pädagogisch unvertretbar hohe Unterrichtsstundenzahl pro Woche für spanische Schüler der oberen Klassen — resultierend aus der Zwangslage, den gleichen Stoff in zwei Sprachen an den Schüler herantragen zu müssen,

5) durch die Nichtanerkennung des derzeitigen deutschen Abschlusses durch die spanischen Behörden,

6) durch eine Gleichgültigkeit älterer spanischer Schüler gegenüber dem deutschsprachigen Unterricht — resultierend aus der Doppelbelastung und der relativen Bedeutungslosigkeit des deutschen Abschlusses,

7) durch eine Abnahme echt zweisprachiger Kinder im Verhältnis zu den einsprachigen.

8) Außerdem hat sich gezeigt, daß von 100 eingeschulten Kindern (spanischen und deutschen) im Durchschnitt nur 35 mit deutschem Abschluß die Schule verlassen.

II. Die zur Diskussion stehende *Neue Struktur* (ohne Primaria für spanische Kinder) in der Form einer Sekundaria mit dem Abschluß des „Bachillerato mixto" stellt für uns eine anzustrebende Lösung dar, die aus der oben geschilderten pädagogisch wahrhaft unerquicklichen Lage herausführt,

1) weil sie durch die vorgesehene Auslese bei spanischen und deutschen Kindern eine homogene Zusammensetzung (die Leistung betreffend) in der Klasse und

2) eine gezielte Leistungsförderung garantiert,

3) weil sie einen Abschluß bietet, der sowohl von spanischer als auch von deutscher Seite anerkannt wird,

4) weil sie laut von uns ausgearbeiteter und vorgeschlagener Stundentafel die zu erlernende Stoffülle nur in einer Sprache (entweder in Spanisch oder in Deutsch) an den Schüler heranträgt und die pädagogisch unsinnige Doppelbelastung weitgehend aufhebt,

5) weil sie die Voraussetzung dafür schafft, daß die Erlernung der Fremdsprache Deutsch für spanische Kinder nach den neuesten sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen möglich ist (vgl. sprachwissenschaftliche Vortragsreihe im Oktober 1972 an der Universität La Laguna: für den Beginn der Erlernung einer Fremdsprache liegt das Maximum an Aufnahmefähigkeit im Alter zwischen 8 und 10 Jahren),

6) weil sie vom deutschen Schüler ebenso fundierte Sprachkenntnisse im Spanischen wie umgekehrt vom spanischen Schüler im Deutschen verlangt und

7) weil sie dadurch und durch die „Einzügigkeit" im überwiegend integrierten Klassenverband die Voraussetzung für eine echte Begegnungsschule im tieferen Sinne schafft.

III. *Auslese* für die Sekundaria

1) Die Ausbildung eines Kindes durch die angestrebte Sekundaria kann nur dann mit dem Bachillerato mixto erfolgreich abgeschlossen werden, wenn es eine gute allgemeine Begabung, eine besondere Sprachbegabung und ein großes Maß an Lernwillen mitbringt. Das Vorhandensein dieser Qualifikation läßt sich mit einem hohen Wahrscheinlichkeitsgrad nach gesicherten pädagogischen Erkenntnissen frühestens in einem Lebensalter von 10 Jahren stichhaltig prüfen und mit fundierten Testergebnissen nachweisen. Ohne diese Begabungsauslese am Ende des 4. Schuljahres nach zweijährigem Vorbereitungs- und Beobachtungskurs muß die vorgeschlagene Sekundaria scheitern.

2) Wenn sich ein spanisches Kind nicht qualifizieren kann, so ist keinerlei Diskriminierung darin zu sehen, daß es in der bisherigen spanischen Schule verbleibt; genügt ein deutsches Kind den Anforderungen einer zweisprachigen Sekundaria nicht, so muß ihm eine Hauptschulklasse angeboten werden.

3) Wir wissen aus Erfahrung, daß bei dem derzeitigen Aufnahmeverfahren in der Grundschule trotz durchgeführtem Test (im Alter von 6 Jahren liegt der Wahrscheinlichkeitgrad eines solchen Testes wesentlich niedriger!) eine hohe Anzahl von Schülern ausscheiden müßte, was mit einem psychischen Schaden beim Kind und mancherlei Peinlichkeiten für die spanische Familie verbunden sein kann.

4) Es ist selbstverständlich, daß ein vorzeitiges Ausscheiden Ressentiments gegenüber der Deutschen Schule hinterläßt und kulturpolitischen Schaden anrichtet.

IV. *Deutschkenntnisse* spanischer Schüler

Wir sind der Überzeugung, daß bei den nach Sprachbegabung ausgelesenen Kindern und der Anwendung neuester Unterrichtsmethoden in der Erlernung der Fremdsprache Deutsch die sprachliche Bewältigung dieser Sekundaria durch die spanischen Schüler gewährleistet ist. Ein spanischer Schüler würde in zweijährigen Vorbereitungskursen (3. und 4. Schuljahr) in die deutsche Sprache mit je 4 Wochenstunden eingeführt. Nach dem Eintritt in die Sekundaria erhielte er die ersten 4 Jahre

(Klasse 5—8) 6 Stunden pro Woche differenzierten Deutschunterricht, der speziell als Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler gegeben wird. Erst in den Klassen 9—12 würde die Integrierung im Fach Deutsch erfolgen.

V. *Schlußbemerkungen*

Nach unserer Meinung sind die Voraussetzungen für die Einführung einer derartigen Sekundaria an der Deutschen Schule in Santa Cruz gegeben. Außerdem würde die obengenannte Auslese eine von uns allen befürwortete soziale Öffnung gewährleisten und eine Förderung vieler begabter spanischer Kinder einer breiteren Schicht ermöglichen, denen beim bisherigen Aufnahmeverfahren der Zugang zur Deutschen Schule verwehrt blieb.

Ein Kompromißmodell, das die spanische Primaria mit laufender Auslese von Klasse 1—5 beibehält und zugleich einen Aufbau zum Bachillerato mixto vorsieht, würde bei Aufnahme aller eintrittswilligen Schüler bedeuten, daß mindestens 3 bis 4 Parallelklassen von Klasse 1 und 2 und 2 bis 3 Parallelklassen von Klasse 3 und 4 einzurichten wären, um nur *eine* Klasse zum Bachillerato mixto zu führen. Dies wäre zunächst ein ökonomisches Problem. Vor allem aber sehen wir in einem Abbruch der an der Deutschen Schule begonnenen Enseñanza General Básica einen größeren Schaden für das spanische Kind als in einer nicht begonnenen.

Bei Ablehnung der angestrebten Sekundaria durch den Schulverein wäre der stufenweise Abbau unserer Deutschen Schule bis hin zu einer Schule, die Deutsch nur als Fremdsprache anbietet, unumgänglich.

„Ich fürchte aber, daß diese Worte keineswegs allen gefallen werden . . ."

(Engelbart Onnen in Heft 9/1972, S. 232).

Santa Cruz de Tenerife, den 8. November 1972

(13 Unterschriften)

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

1. Die Deutschen Schulen in Quito und Guayaquil/Ecuador und Bogotá/Kolumbien wurden in der zweiten Novemberhälfte von den Oberschulräten Becker und Klemp besucht.

2. Die Zeitschriftenversorgung für 1973—1974 sieht gegenüber dem bisherigen Verfahren folgende Änderungen vor:

a) Beginnend mit dem Januar-Heft 1973 „Der deutsche Lehrer im Ausland" wird den Auslandsvertretungen, in deren Amtsbereich sich Deutsche Schulen befinden, je ein Exemplar dieser Zeitschrift für sie selbst und für die Schulen auf dem Kurierwege zugehen. Damit soll der Informationsfluß, der bisher durch die langen, bis zu 3 Monate dauernden Postwege erheblich eingeschränkt war, schneller und besser werden.

b) Um auch den deutschsprachigen Ortskräften Gelegenheit zu mehr Information zu geben, wurden die Abonnentenzahlen für die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer

im Ausland" erheblich erhöht. Wenn sie auch noch nicht ausreichen, daß jede Ortskraft ein Heft erhält, so ist jetzt doch schon sichergestellt, daß alle deutschsprachigen Ortskräfte sich umfassend über anstehende Probleme informieren können.

c) Die Zusendung der übrigen Zeitschriften erfolgt wie bisher auf dem Land-/Seewege durch die Post mittels Sendung als Drucksache zu ermäßigter Gebühr.

3. Um die finanzielle Betreuung der Auslandslehrkräfte zu verbessern, wird das Berechnungsverfahren auf den Computer umgestellt. In der ersten Zeit wird das neue Verfahren aber sicher auch Schwierigkeiten mit sich bringen. Trotz der Bemühungen der Beteiligten, die komplizierten Berechnungen „computergerecht" zu machen und Fehler auszuschalten, wird die Praxis sicher an manchen Stellen und in einzelnen Fällen Mängel zeigen, die nicht vorherzusehen waren. Sie rasch zu erkennen und zu beseitigen wird nur möglich sein, wenn die Zahlungsempfänger mithelfen, indem sie die ihnen zugehenden Berechnungen sorgfältig prüfen, Fehler schnellstens mitteilen und Verständnis für die Übergangsschwierigkeiten und die Eigenart eines Computers, wohl schnell rechnen, aber nicht denken zu können, aufbringen.

4. In der Zentralstelle gingen ein:

Deutsche Höhere Privatschule Windhoek, Schulzeitung Heft 21 Sept. 72
Erkek Lisesi Istanbul, Jahresbericht 1971—1972

Deutsche Schweizerische Internationale Schule, Hongkong, Jahresbericht 1971/72
Deutscher Schulverein Tokyo Yokohama, Jahresbericht Sept. 71—Aug. 72

Deutsche Schule Barranquilla, Kolumbien, 60jähriges Bestehen, Festschrift.

Offene Stellen

Folgende Funktionsstellen sind zu besetzen:

1. Deutsche Schule Karachi/Pakistan
Stelle des Schulleiters zum 1. August 1973
durch einen Realschullehrer

2. Deutsche Schule Pretoria/Südafrika
Stelle des Schulleiters zum 1. Januar 1974
durch einen Studiendirektor

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

Hinausgegangen:

Europa:

Telaar, Louise, VL	4426 Vreden, Windmühlentor 16	Ist. Giulia Mailand

Afrika:

Kraatz, Hans-Günter, StR	5428 Nastätten, Goethestr. 12	Lycée Ahmed Mangué Sarh/Tschad
Jäkel, Werner, L	3011 Pattensen, Bruchweg 32	DS Nairobi/Kenya
Molzahn, Hans, R	1000 Berlin 41, Sedanstr. 28 a	DS Karibib
Grimm, Dietrich, RSL	4660 Gelsenkirchen-Buer, Adlerstr. 21	DS Kapstadt

Amerika:

Kupitz, Ursel, StR	4600 Dortmund, Ruhrallee 31	INEM-Institut Medellín/Kol.
Behrens, Wilfried, StR	2800 Bremen-Oberneuland, Oberneulander Str. 111	DS Lima/Miraflores
Möller, Gerd, OStR	7400 Tübingen, Lichtensteinstr. 13	do.
Feige, Wolfgang, SozArb	5841 Halingen, Inst. Schloß Dahlhausen	DS Sucre/Boliv.
Weischer, Heinz, StR	8000 München 13, Fürstenberg 26	DS Oruro
Alicke, Jörn, L	6200 Wiesbaden-Dotzheim, Auf der Eich 7	DS Santiago de Chile
Fornoff, Werner, StR	6101 Eschollbrücken, Im Wingertsfeld 8-10	DS Valparaíso
Richter, Almut, L	2951 Möhlenwarf, Amselweg	do.
Sperschneider, Wolfg., StR	2392 Rüde, Am Süderfeld	do.
Busse, Diethelm, L	4504 Georgsmarienhütte, J.-Kaiser-Str. 13	DS Viña del Mar
Knigge, Ingrid, OL	7620 Wolfach, Vorstadtbergstr. 10	do.
Brandt, Barbara, L	6500 Mainz 21, Florian-Geyer-Str. 18	DS Montevideo
Kern, Manfred, L	8741 Roth Nr. 39	do.
Nötzold, Enno, StR	6507 Ingelheim, Mittelheimer Str. 3	do.
Stüting, Ursula, VL	2932 Zetel, Achterweg 10	do.

Aus aller Welt

Deutschland

156. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 3. November 1972 unter dem Vorsitz von Senator Reinhard Philipp (Hamburg) in Hamburg zu ihrer 156. Plenarsitzung zusammen.

Das Hauptthema der Konferenz waren die übereinstimmenden Beschlüsse der Regierungschefs des Bundes und der Länder über die Durchführung vordringlicher Maßnahmen, wie sie von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung am 6. Juli 1972 vorgelegt worden waren. Auf der Grundlage von Vorarbeiten der Fachgremien der Kultusministerkonferenz faßten die Kultusminister zur Einleitung der Umsetzung und Verwirklichung dieser vordringlichen Maßnahmen eine Reihe von Beschlüssen. Diese Beschlüsse der Kultus-

ministerkonferenz zu den fünf Abschnitten des Prioritätenkatalogs gehen von einem engen Zusammenwirken der Kultusministerien mit den jeweils beteiligten Länderressorts, so den Jugendressorts, den Ressorts für berufliche Bildung und insbesondere mit den Finanzministern aus.

Für den Abschnitt *Verbesserungen im Elementarbereich* sollen vor allem die inhaltliche Bestimmung des Elementarbereichs sowie seine Abgrenzung und Zuordnung zum Primarbereich der Schule angestrebt werden. — Für den Abschnitt *Berufliche Bildung bis zum Abschluß des Sekundarbereichs II* stützen sich die Beschlüsse vor allem auf die mit der Bundesregierung getroffene Koordinierungsabsprache für eine enge Zusammenarbeit zur laufenden Abstimmung und Zuordnung des beruflichen Schulwesens mit den Ausbildungsordnungen der Wirtschaft und des Handwerks. Die räumliche und personalmäßige Verbesserung im Bereich der beruflichen Bildung sowie die Verbesserung der Qualifikation der Ausbilder und Werkstattlehrer werden angestrebt. — Zur *Einführung der Orientierungsstufe* sollen die bereits fortgeschrittenen Beratungen zur Neuordnung der gesamten Sekundarstufe I zum alsbaldigen Abschluß gebracht werden. — Für den *Ausgleich des Lehrerbedarfs* sollen alle dahingehenden Maßnahmen der Länder in den allgemeinen und beruflichen Schulen erfaßt werden, um so auch zu einer gewissen Abstimmung innerhalb der Bundesrepublik beizutragen. — Zum Abschnitt *Erweiterung der Kapazität im Hochschulbereich* richten sich die Beschlüsse der Konferenz vor allem auf eine nachdrückliche Verstärkung der Bemühungen um eine durchgreifende Studienreform im weitesten Sinne.

Die Konferenz vereinbarte, der Bundesregierung den derzeitigen Präsidenten Senator Reinhard Philipp (Hamburg) als Vorsitzenden für das noch zu bildende Nationalkomitee für die Durchführung des *Europäischen Denkmalpflegejahrs 1975* vorzuschlagen.

Das Präsidium der Kultusministerkonferenz wurde für das Jahr 1973 wie folgt gewählt: Präsident Senator Moritz Thape (Bremen), 1. Vizepräsident Kultusminister Professor Dr. Peter von Oertzen (Niedersachsen), 2. Vizepräsident Senator Reinhard Philipp (Hamburg).

Eine frühere Übung wieder aufnehmend, wurde Kultusminister Professor Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg) zusätzlich in das Präsidium kooptiert.

Die Termine der Plenarsitzungen für das 1. Halbjahr 1973 wurden wie folgt bestimmt: 19. Januar 1973, 16. März 1973, 25. Mai 1973, 22. Juni 1973.

DIDACTA künftig alle zwei Jahre im Bundesgebiet

Die DIDACTA — Europäische Lehrmittelmesse, die bisher alle zwei Jahre abwechselnd im Bundesgebiet und im europäischen Ausland stattfand, verkürzt dieses Intervall. Künftig wird die DIDACTA in jedem zweiten Jahr in der Bundesrepublik durchgeführt; in den dazwischenliegenden Jahren wird eine DIDACTA in einem anderen europäischen Land stattfinden.

Dies ist das Ergebnis der Mitgliederversammlung des Deutschen Lehrmittel-Verbandes e.V. (DLV) am 2. November in Frankfurt, bei der sich die Teilnehmer ausführlich mit ihrer künftigen Messepolitik befaßt haben. Die Entscheidung wurde im Einvernehmen mit EURODIDAC, dem Verband europäischer Lehrmittelfirmen, getroffen.

Weiter wurde beschlossen, die DIDACTA im Jahre 1975 auf dem neuen Messegelände in Nürnberg durchzuführen. Ferner wurde festgelegt, die DIDACTA 1977 wieder in Hannover zu veranstalten.

Sonstige Länder

Lehrmittelmesse Paedagogica im Herbst 1973 in Basel

Die Durchführung der Europäischen Lehrmittelmesse Didacta in den Jahren 1966 und 1970 in Basel hat gezeigt, daß ein großes Bedürfnis der Lehrerschaft besteht, sich über die neuesten Entwicklungen auf dem Gebiete der Lehrmittel und der neuen Lehrsysteme orientieren zu können. Rund 88 000 Personen haben im Jahre 1970 die 10. Didacta in Basel besucht, davon 55 000 aus der Schweiz. Das Weiterwandern der

Didacta nach anderen Ländern, wie Belgien, Großbritannien und dazwischen immer wieder Deutschland, lassen in der Schweiz, aber auch im süddeutschen Raum, eine Lücke entstehen, die gerade heute, in der rasanten Entwicklung auf dem Gebiete der audio-visuellen Hilfsmittel und Lehrsysteme, doppelt stark empfunden wird.

Nach Sondierung beim Präsidium des Verbandes Europäischer Lehrmittelfirmen Eurodidac und nach Rücksprache mit Kreisen, die in Industrie, Gewerbe, Handel und Administration mit Aufgaben der permanenten Weiterbildung, der Schulung und Umschulung von Personal betraut sind, aber auch aufgrund von Abklärungen mit Repräsentanten des Lehrkörpers der Schulen aller Stufen, hat sich die Genossenschaft Schweizer Mustermesse, Basel, entschlossen, fortan regelmäßig eine eigene Lehrmittelmesse unter dem Namen Paedagogica durchzuführen. Sie wird alle Sparten der Lehrmittel umfassen, jedoch im Gebiet der permanenten Weiterbildung einen Schwerpunkt haben. Die Durchführung der ersten Messe ist auf die Zeit vom 9. bis 14. Oktober 1973 festgesetzt worden.

Auskünfte erteilt das Fachmessen-Sekretariat, CH-4021 Basel.

DHPS Windhoek

In der 24. Jahreshauptversammlung des Deutschen Schulvereins Windhoek am 10. 4. 1972 ist der langjährige 1. Vorsitzende, Dr. W. Weitzel, von seinem Amt, das er seit 1961 innehatte, zurückgetreten. Zum neuen 1. Vorsitzenden wurde Herr K. Böhme gewählt. Herr Dr. Weitzel hat sich auch nicht mehr für eine Wiederwahl in der Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulvereine Südwestafrikas zur Verfügung gestellt, doch wird er sich als Sekretär dieser Arbeitsgemeinschaft weiterhin für das deutsche Schulwesen in SWA einsetzen. 1. Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft wurde Herr V. Rodenwoldt, Privatschule Karibib.

Heft 21 der Schulzeitung enthält neben zahlreichen anderen Beiträgen einen beachtenswerten Aufsatz von Dr. Weitzel über den Deutschunterricht in Südwestafrika und, vom selben Verfasser, ein Porträt von Herbert C. Nöckler, dem ehemaligen Schulleiter von Lüderitzbucht (1947—51), Johannesburg (1951—56) und Windhoek (1959 bis 62).

(Nach DHPS Heft 21, September 1972)

50 Jahre Deutscher Schulverein Villa Ballester

Der Deutsche Schulverein Villa Ballester hat anläßlich seines 50jährigen Bestehens eine 152 Seiten starke, reich bebilderte Festschrift herausgegeben. Aus der kleinen Volksgruppenschule des Jahres 1922 ist ein Schulsystem geworden, in dem an den beiden Schulen Villa Ballester und Villa Adelina 1608 Schüler von 124 Lehrkräften unterrichtet werden; 53 % der Schüler sind deutschsprachig.

Der 1970 begonnene Neubau ist für eine dreizügige Primarschule und eine dreizügige Oberschule angelegt. Er hat alle erforderlichen Sonder- und Nebenräume, dazu einen Sporttrakt, bestehend aus Turnhalle, Gymnastiksaal und Lehrschwimmbecken. Bisher ist die Oberschule mit der darunterliegenden Küche, dem Eßsaal und den Aufenthaltsräumen erstellt. Eine Aula, die 800 Personen fassen kann, der darunterliegende Verwaltungsteil und die Primaria sollen im Laufe des Jahres 1973 fertiggestellt werden.

Durch den Neubau wird auch eine Rationalisierung des deutschen Schulwesens im Raume Ballester möglich. Zwischen der Höltersschule, der Utz-Schmidl-Schule und der Ballester-Schule soll eine Schulgemeinschaft gebildet werden, die sich zum Wohl der deutschen Schul- und Kulturarbeit in Villa Ballester und Umgebung auswirken soll.

(Aus der Festschrift 1972)

Das Institut Wilhelm von Humboldt zu Santiago in Chile

Ursprünglich als Ausbildungsstätte für deutschsprachige Kindergärtnerinnen vom Deutsch-Chilenischen Bund vor etwa 40 Jahren gegründet, bildet es seit vielen Jahren Primarschullehrer aus, die in einem dreijährigen Studium die Voraussetzung erwerben, an einer deutschen Schule des Landes zu unterrichten.

Seit 1972 bietet das Institut eine neue Ausbildung für das Fach Deutsch als Fremd-

sprache an. Es wendet sich an Damen und Herren aus Chile und aus den übrigen Andenländern, die bereits die Lehrbefähigung in ihrem Heimatland für das Fach Deutsch oder eine andere Fremdsprache erworben haben, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Sprachkenntnisse im Deutschen zu vervollkommnen und sich mit moderner Unterrichtstheorie und Praxis für das Fach Deutsch vertraut zu machen.

Ziel dieses neunmonatigen Fortbildungskurses, der in Zukunft jährlich von März bis Dezember läuft, wird es sein, Lehrer, die an einer von der Bundesrepublik Deutschland geförderten deutschen Schule in Lateinamerika oder an einer Staatsschule Deutschunterricht erteilen wollen, so gut wie möglich auf ihre Aufgabe vorzubereiten.

Der Bedarf an methodisch und didaktisch gut ausgebildeten Fremdsprachenlehrern wird in den kommenden Jahren voraussichtlich wachsen; denn die moderne Fremdsprachenpädagogik geht davon aus, daß mit den neuen audio-visuellen Lehr- und Lerntechniken nur dann optimale Unterrichtserfolge erzielt werden, wenn Intensivunterricht bei verringerter Klassenfrequenz angeboten wird. Außerdem setzt der Erfolg im Fremdsprachenunterricht den mit den technischen Unterrichtsmedien wohlvertrauten Lehrer voraus. Daher hat sich das Institut für Lehrerbildung Wilhelm von Humboldt zum Ziel gesetzt, in den neuartigen Fortbildungskursen die „Qualifizierte Lehrkraft für das Fach Deutsch als Fremdsprache" auszubilden, ein Titel, der durch die Abschlußprüfung erworben wird.

Die Bundesrepublik Deutschland wird die Studierenden mit einem Stipendium unterstützen, das etwa dem Anfangsgehalt eines Lehrers für die Sekundarstufe in Chile entspricht.

Die Lehrer am Institut Wilhelm von Humboldt sind Akademiker verschiedener Fachrichtungen, die als Erziehungsexperten von der Regierung der Bundesrepublik Deutschland nach Chile entsandt worden sind.

(Aus der Programmschrift 1972)

Buchbesprechungen

Heinz Ide (Hrsg.): **Projekt Deutschunterricht. Bd. 2: Sozialisation und Manipulation — Analysen nicht-literarischer** Texte. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1972. 240 S., Ppb. mit Materialienteil. DM 13,—.

Wie im 1. Bd. reizen die Projekte (durchgespielte Lehreinheiten) zur „unmittelbaren Praktikabilität". Unerläßlich gehört dazu der Materialienteil in die Hand des Schülers (64 Seiten), der gesondert bezogen werden kann. Ein Berliner Unterrichtskollektiv erarbeitet „Sozialisation und Sprachbarrieren". Eine soziolinguistische Fragestellung will Einsicht in gesellschaftliche Zusammenhänge vermitteln. Die Auswertung erstrebt, daß der Schüler Widersprüche in unserer Gesellschaftsordnung erkennt und sich für die Aufhebung unterschiedlicher sozialstruktureller Startbedingungen politisch engagiert. *Gesa Tapken:* Gleichgültigkeit und solidarisches Handeln — Zur Einführung in Gruppenarbeit mit Elf- und Zwölfjährigen. Hier geht es gegen „gezielte Bemächtigungsversuche im Bereich politischer Kommunikation"; dagegen soll der Schüler immun werden. Überzeugender wirkt *Karl-Jürgen Heller:* Die Sprache der Parteienreklame — Die Sprache der Artikelwerbung — Forschungsprojekte für Schüler. Provozierend ausgewählte Texte stehen zur Gruppenarbeit für Deutsch oder Sozialkunde oder Religion bereit mit dem Ziel, Arbeitstechniken, kommunikative Fertigkeiten und neue Verhaltensweisen zu aktivieren. *Sabine Rauch:* Herrschaftstendenzen in der politischen Rede — Aggressivität als Sprachmerkmal. In den Klassen 12 und 13 werden Politikerreden, die „die Herrschaft von Menschen über Menschen" beabsichtigen, demaskiert, indem sozio-ökonomische und geistesgeschichtliche Strukturen zergliedert werden. Die Texte legen es nahe: Sportpalastrede Goebbels' (18. 2. 43), NPD-Musterreden, Reden von Unternehmern,

eine Eugen-Gerstenmaier-Rede, eine Helmut-Schmidt-Rede, „Ein Wort an meine Angehörigen" von Alfred Krupp. Ähnliches möchte *Rolf Eigenwald:* Überredungstechniken — Zum Sprachgebrauch in politischen, journalistischen und ökonomischen Texten, „Emanzipatorische Erziehung durch Sensibilisierung gegenüber dem Sprachgebrauch vor allem in literarischen Zweckformen" (S. 122) soll die Schüler mündig machen. Ders.: Erfolg, ein Bildungsweg — Analysen von Anpassungstexten. Anregungen von Schülern einer Mittelstufenklasse führen zu Texten, die sich zur Entlarvung einer Anpassungs- und Aufstiegsideologie eignen. Die Suggestion eines Leistungssystems, daß man durch Einordnung und Unterwerfung zum „Senkrechtstarter" werden könne, wird als Lüge erkannt; der Schüler wird ermutigt, in die Gesellschaft wirkend einzugreifen (S. 128). *Hans Dieter Zimmermann:* Das Elend der Kritik. Hier geht es Marcel Reich-Ranicki und Friedrich Luft an die Federn, indem in ihren Kritiken das „Elend" klischeehafter Subjektivität aufgedeckt und die Hohlheit ihres Urteilens und Verurteilens bloßgestellt werden.

C. Schneider

Werner Hüllen: **Linguistik und Englischunterricht. Didaktische Analysen.** Quelle & Meyer, Heidelberg 1971. 204 S., Werkstoff DM 17,50.

Wie der Facharzt mit der Fachliteratur Schritt halten muß, um in der Sprechstunde neuen Erkenntnissen gemäß zu handeln, so muß auch der Fachmann im Fremdsprachenunterricht auf dem laufenden darüber bleiben, was weltweit zur Debatte steht. Den gegenwärtigen Stand der Verknüpfung von abstrakten Erkenntnissen mit konkreten Unterrichtsbedingungen will Hüllen dem Englischlehrer bewußtseinsbildend und praxisformend vor Augen führen. Er fühlt sich keiner Lehrmeinung dogmatisch verpflichtet. Ebenso greift er in das Arsenal der Reformer um 1880, wo deren solide Vorarbeit noch heute exemplarischen Wert besitzt. Nach sorgfältiger Klärung linguistischer Grundbegriffe und ihrer didaktischen Implikationen beschreibt er kritisch drei linguistische Modelle und ihre didaktischen Leistungen. Es handelt sich um zwei amerikanische und eine britische Schule: 1. um den taxonomischen Strukturalismus (Bloomfield 1933, Hockett 1958), der mit seiner pattern practice damals eine fast weltweite Zustimmung fand; 2. um die generative Transformationsgrammatik — GTG — von Chomsky (1957, 1963), dessen Theorie ebenfalls eine schier unübersehbare Folgeliteratur ins Leben rief; 3. um die britische Schule von Halliday u. a. (1968), deren Schlüsselbegriffe collocation und register fruchtbringend geworden sind. Fragen der kontrastiven Analyse, des Wortinhalts und der geschriebenen Sprache runden das Buch ab. Der Neusprachler kann die Ausführungen leicht auf andere lebende Fremdsprachen anwenden. Die Beispiele sind, wohl der Einsichtigkeit halber, hauptsächlich auf den Anfangsunterricht bezogen und zeigen daher oft die „leicht steril anmutende Blaßheit des typischen Schulenglisch". Lobenswert das reichhaltige Literaturverzeichnis mit rund 360 Einzeltiteln. Die Absicht des Verfassers wäre erreicht, wenn die Diskussionsbeiträge zur bewußteren Gestaltung des Englischunterrichts ermutigten.

H. Sewing

Rolf W. Schirm: **Programmiertes Lernen. Eine Einführung in die Praxis moderner Lerntechnologie.** Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1971. 77 S., DM 12,— (Mengenrabatt bei Abnahme von mehr als 25 bzw. 50 Exemplaren).

Die vorliegende Einführung kann jedem, der die grundsätzlichen Gesichtspunkte bei der Erstellung eines Programmierten Lernprogramms kennenlernen will, warm empfohlen werden. Der Verfasser ist Ausbildungsberater und Leiter des ILS (Inst. f. Informations- und Lernsysteme). Als solcher verfügt er über umfassende, klare Konzeptionen, die ihm als einem der Bahnbrecher des PL in der Wirtschaft geläufig sind. Die Idee ist originell: die wichtigsten Fragen (Warum PL? Wie entsteht ein Lernprogramm? Was leistet das PL? Wie wird PL sinnvoll eingesetzt?) werden dem Leser in einem programmierten Lernprogramm vermittelt. Dieser kann sich somit bei der interessanten Lektüre selber davon über-

zeugen, daß PL wirksam, rationell und mit dem geringsten Aufwand an Zeit und Mühe zum Ziel führt. Sogenannte Erfolgskontrollen sind bei jedem Schritt durch geeignete Beispiele, Aufgaben und Entscheidungsfragen eingebaut. Ebenso wird die sinnvolle Verwendung des PL im Verbund mit anderen Ausbildungsmitteln erarbeitet, sei es als Vor-, Leit- oder nachträgliches Sicherungsprogramm: multimediale Lernsysteme als die vollkommenste Möglichkeit zum anspornenden Lernen. Der Käufer des schlanken Bändchens hat die Gewähr, daß er nach genußvoller „Denkmassage" die im Titel bezeichnete Aufgabe in kürzester Frist selber bewältigt hat. Wenngleich die Beispiele hauptsächlich aus der Wirtschaft stammen (z. B. technische Verkäufer-, Lehrlingsschulung), so ist die Thematik des Sprachlabors, des naturwissenschaftlichen Laboratoriums usw. ebenfalls angeschnitten. Der Leser lernt das Denkgerüst kennen, welches dem PL jeglicher Art zugrunde liegt. Eine prächtige Leistung, die manchem dicken Wälzer vorzuziehen ist. H. Sewing

Ernst Wasserzieher: Hans und Grete. 2500 Vornamen erklärt. 18., neubearb. Aufl., besorgt von Dr. *Paul Melchers*. Ferd. Dümmlers Verlag, Bonn 1972. 171 S., kart. DM 7,80 (Dümmlerbuch 8305).

Das beliebte Vornamenbüchlein erscheint in verjüngter Gestalt, da zu den alten Vorzügen (siehe unsere Besprechung der 17. Aufl. in 11/68) ein neuer hinzukommt: der Benutzer brauche statt in bisher 5 nur in 2 Gruppen (männl. u. weibl. VN) nachzuschlagen, ergänzt durch ein Vorkapitel, worin die germanischen Bestandteile unserer VN erklärt werden, und durch einen Anhang, der Namen aus Geschichte, Sage, Mythologie und Dichtung enthält. Die rund 2500 VN des Registers werden durch zahlreiche Regional- und Koseformen erweitert (Maria z. B. mit 70 Nebenformen). Der kulturgeschichtlich interessierte Leser, der Kuriositätensammler und der Hauptbenutzer, der bei einem freudigen Ereignis nach dem passenden Vornamen sucht, jeder von ihnen kann sich auf seinen Wasserzieher verlassen. H. Sewing

Robert Ulshöfer: **Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts. Band II: Resultate und Modelle in den Fächern. Heft 5: Geschichte und Erdkunde.** *Herbert Raisch/Heinz-Dieter Schmid* (Hrsg.). Ernst Klett Verlag, München 1971. 143 S., kart. DM 12,50 (Best-Nr. 92836).

Es liegen drei Beiträge zum Fach Geschichte und einer über das Prinzip des kooperativen Unterrichts durch Planung im Fach Erdkunde vor. Letzterer führt einen Versuch in Klasse 12 vor und beginnt, so wie Bd. I die theoretischen Grundlagen in didaktische Fertigkeiten umsetzt, mit der Aufstellung eines Jahresplans nach Phasen (5 Stunden). Anhand des Beispiels einer Unterrichtseinheit „Die Sowjetunion" (46 Seiten) referiert *H. Raisch* mit Plan und seiner Durchführung über Schwierigkeiten und Ergebnisse, u. a. „Ein kooperativer Unterricht durch Planung ist ohne entsprechende Arbeitsmöglichkeit undenkbar"; unabdingbar sind Erdkundefachraum mit Mindestausstattung (zehn Apparaturen), ein Gruppenarbeitsraum und ein Medienzentrum für Materialien. Dazu kommen vier Voraussetzungen (S. 130) funktionaler und organisatorischer Art, die den kooperativen Ansatz gelingen lassen. Daß dies trotz der ehrlichen Abstriche hier gelang, lag wesentlich daran, daß Geographie und Geschichte in einer Hand waren, d. h. Geschichtsstunden wurden beim Erdkundeversuch mitverwendet, da der Plan eine „politische Weltkunde" (S. 130) beabsichtigte. Geschichte: Die bisherigen Voraussetzungen (u. a. darbietend-erfragende Methode, Zweistundenfach, rezeptives Schülerverhalten) bereiten besondere Schwierigkeiten. Die neue Methode der Kooperation verlangt Einführungsunterricht, denn „der Hauptakzent des Geschichtsunterrichts verschiebt sich von den bisher allein vorherrschenden Stoffen (Inhalten, Fakten) in Richtung auf eine Methodenlehre ... zur Erreichung der facheigenen Lernziele (Operationalisierbarkeit der Lernziele)" (S. 25). Unüberwindlich nennt der Verf. die Schwierigkeiten auf der Oberstufe zum gegenwärtigen Zeitpunkt, denn während z. B. Deutsch an die Projektierung zu Erlebnis und Gestaltung gebunden ist, d. i. in Richtung auf gemein-

same Gestaltungsaufgaben, zielt Geschichte auf forschend-fragende Untersuchungen unter übergreifenden Fragestellungen. Also braucht es zunächst kooperative Fertigkeiten und Fähigkeiten. Auch die Leistungsmessung verlagert sich, nicht so sehr Lernwissen, sondern Einsichten und Fertigkeiten werden geprüft. Ein neuer Terminus taucht auf: das Problemziel. Es wird definiert: Gewinnen von Einsichten aus Fakten, in Phänomene, Probleme, Zusammenhänge, in Ordnungsgefüge mittels Reflexion über den Stoff, Kritik im Rückbezug auf die eigene Existenz. C. Schneider

Karl Koch / Wolfgang Söll: **Stundenmodelle für alle Altersstufen.** Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung, Teil III (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports Bd. 45). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf 1971. 228 S. mit über 200 Abb., br. DM 24,80.

Unter vielen anderen Büchern, die Stundenmodelle und Anregungen für eine Gestaltung der Leibesübungen in der Schule anbieten, nimmt der vorliegende Band, der innerhalb der oben zitierten Schriftenreihe wiederum einem besonderen Zyklus „Lehrhilfen für die Unterrichtspraxis in allen Schulstufen in 5 Teilbänden" angehört, einen hervorragenden Platz ein. Auf den ersten 20 Seiten werden in komprimierter, aber übersichtlicher Weise die folgenden theoretischen Grundlagen abgehandelt, die aber ständig in Bezug zur Praxis und den nachfolgenden 56 Stundenmodellen bleiben: A. Die Unterrichtsstunde als didaktisch-methodische Grundform — Entwicklungstendenzen von Gutsmuths bis heute; B. Strukturkomponenten im Gefüge einer Unterrichtsstunde — Aufgaben und Wirkungsbereich; C. Modellvorstellungen für den Stundenaufbau. Die nachfolgenden Stundenmodelle, von verschiedenen Fachleuten konzipiert, behandeln in fünf Abschnitten die Themenkreise Sammeln von Bewegungserfahrungen, Konditionsschulung, Erlernen neuer Bewegungsfertigkeiten, Einüben und Festigen, Darstellen und Gestalten. Dabei sind die einzelnen Stunden in ihrer Struktur gleichmäßig geartet, so daß eine schnelle Orientierung und ein methodischer Vergleich möglich sind. Nach Angabe der Altersstufe, des Bewegungsthemas, der Hauptaufgabe und des Gerätebedarfs folgen Vorbemerkungen. Der Stundenaufbau weist eine Drei- bzw. Vierteilung auf mit Vorbereitung auf die Hauptaufgabe, Hauptaufgabe (auch zwei) und Schlußteil. Der Text wird durch Skizzen, Zeichnungen und Fotos in präziser Weise ergänzt. In seinem konsequenten methodisch-didaktischen Aufbau möchte dieses Buch „dem jungen Lehrer Anregungen geben und Hilfe sein, dem erfahrenen Fachkollegen zur kritischen Erprobung dienen". Es kann zur Anschaffung und zum häufigen Gebrauch unbedingt empfohlen werden. H. Klitzing

Walther Killy: **Elemente der Lyrik.** Verlag C. H. Beck, München 1972. 190 S. mit einer Textabbildung, kart. DM 16,80.

In der einzigen Textabbildung flattert der allegorischen Dame Lyrik ein Spruchband aus der Hand: Brevi complector singula cantu. Complector — wörtlich: umschlingen, umfassen, umarmen, umgeben; — übertragen: in der Darstellung ausdrücken, mit dem Geiste begreifen, mit Liebe festhalten, in Besitz nehmen. Wie nun ‚alles einzelne' in kurzem Gesang, also lyrisch, umschlungen usw. wird, dem geht Killy durch die Zeiten nach und zeigt, wie die überdauernden Elemente als Gleichbleibendes zum Gradmesser des Wandelbaren werden. „Wenn sich die elementaren Formen, Bilder, Verfahren der Poesie über lange Zeiträume hinweg zwar nicht gleich, so doch ähnlich bleiben, so kommt ihren Wandlungen oder gar ihrem Schwinden das höchste Interesse zu" (3). Es geht hier daher um elementare Unterscheidungen im Bereich der dichterischen Sprache und nicht um zufällig hergestellte Parallelen. Es tut uns gut, die wir in ein Zeitalter hineingeboren sind, das keine Verbindlichkeiten mehr zu kennen glaubt, wenn uns anhand der Poetik, der unverbindlichsten aller Künste (Einleitung), deutlich wird, wieviel stärker wir der Tradition und nicht einer individuellen Spontaneität verpflichtet sind. Von Vorbildern für die Lyrik handelt das Buch, einmal im Elementaren, d. h. es zeigt Grundmuster,

die immer wieder, immer noch gebraucht werden, zum andern finden wir vorbildliche Gedichte, an denen erkennbar wird, was immer zur Erscheinung kommt. Also: Lyrik spricht mit Hilfe der Natur und funktioniert durch Addition, Summation, Variation; beides geht ein in fingierte Bildungen aus dem Reich der Mythologie und der Allegorie, oft in Verhüllung und Maske. Ein weiteres Lebenselement ist die Zeit, damit verbunden der Lakonismus, die Kürze. Auch spricht der Verfasser von Stimmung; aber er hält nicht viel davon: „Denn Stimmungspoesie neigt mit ihrer Vermischung und grenzenlosen Flüchtigkeit wie keine andere zur Trivialität, und es ist ein bedauernswertes Faktum, daß sie so lange als Ort der Seelentiefe und damit als deutsche Domäne gelten konnte" (120). Das Werk ist gut kommentiert, jede griechische, lateinische, altfranzösische, shakespeare-englische Zeile übersetzt und durchleuchtet bis ins letzte, so daß Killy ermunternd sagen kann: „Es gibt deshalb keine philisterhaftere Vorstellung als die, daß es dem Gedicht ‚schade', wenn man es zerpflückt" (159). Der Deutschlehrer soll etwas aufbauen; dazu braucht er Bau-Elemente. Hier werden sie ihm breviter geboten. C. Schneider

Hermann Helmers: **Lyrischer Humor.** Strukturanalyse und Didaktik der komischen Versliteratur. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1971. 255 S., kart. DM 19,80 (Bestell-Nr. 92357).

Helmers hilft dem Deutschlehrer den lyrischen Humor „als Gegenstand des Literaturunterrichts" in die Praxis umzusetzen, d. h. es bleibt nicht bei aufschlußreichen theoretischen Überlegungen, warum gerade das Komische auf Schüler aller Klassenstufen wirkt, und bei den interessanten Genres, von denen er sechs Gruppen unterscheidet (Klanglyrik, Reimspiele, Verkehrte Welt, Lügengeschichte, Lachende Moral, komische Erzählgedichte), sondern er gibt eine sehr durchdachte Anleitung, wie der Humor als soziales Regulativ, als Feind der Anarchie in den heute geltenden Lehrplan einzubauen ist. Er ordnet in einer Tabelle S. 154 ff. dem 1. bis 13. Schuljahr die möglichen Humorformen zu, z. B. die Klanglyrik in steigernder Wirkung je nach dem jugendpsychologischen Verständnis. Bedeutsam aber sind die didaktischen Schritte, die in die Praxis hineinführen. Das Beispiel „Die Lüge in Dichtung, Schlagerliteratur und Reklame" für das 9. Schuljahr steht hier als methodischer Hinweis für eine Weiterplanung. Den Beweis, daß ein Erfolg nicht ausbleibt, erbringen die Nachgestaltungen lyrischen Humors, d. h. die Schülerversuche vom 1. bis 10. Schuljahr. Daß der Verf. im Anhang die verwendeten Texte vollständig ausdruckt, macht dieses anregende (und amüsante) Buch zu einem rechten Hilfsmittel für die Neubelebung des gängigen Lyrikunterrichts. C. Schneider

Wie funktioniert das? Technische Vorgänge erklärt in Wort und Bild. Neuausgabe in einem Band. Hrsg. von der Fachredaktion Technik des Bibliographischen Instituts. Bibl. Institut, Mannheim 1971. 752 S., geb. Efalin DM 19,80.

Der Erfolg der ersten vier Bände der Reihe „Wie funktioniert das?", die in 12 Sprachen Bestseller geworden sind, hat den Verlag bewogen, das Wichtige aus den vier Büchern überarbeitet in einem handlichen Band größeren Formats darzubieten. Anhand der bewährten Gegenüberstellung von Text und Funktionstafel kann auch der Laie selbst komplizierte Verfahren und Vorgänge verstehen. Das Inhaltsverzeichnis mit 29 vielfältig unterteilten Hauptgruppen (Physik.-chemische Grundlagen; Kernenergietechnik; Chemische Technik; Bergwesen; Werkstofftechnik: Metallgewinnung; W.: Nichtmetalle; W.: Verarbeitungsverfahren; Maschinenbau: Maschinenelemente; M.: Kraftmaschinen; M.: Sondergebiete; Bautechnik: Hoch- u. Tiefbau; B.: Heizungsbau; B.: Wasserwesen; Elektrotechnik: Grundlagen; E.: Rundfunk u. Fernsehen; E.: Sondergebiete; Feinwerktechnik: Meß- u. Regeltechnik; F.: Optik u. optische Geräte; F.: Medizintechnik; F.: Sondergebiete; Verkehrstechnik: Kraftfahrzeugtechnik; V.: Bahntechnik; V.: Schiffstechnik; V.: Flugtechnik; Raketen- u. Raumfahrttechnik; Datentechnik; Farbwiedergabe in verschiedenen Techniken; Drucktechnik; Landwirtschaftstechnik) gibt einen detaillierten Über-

blick, das ausführliche Register führt von etwa 2000 Einzelbegriffen zu Bild und erklärendem Text. Ein vorzügliches Nachschlagewerk, das über Reißverschluß, Kugelschreiber und Rechenstab ebenso exakt und allgemeinverständlich informiert wie über Farbfernsehen, Mondflug oder Ionenraketen. G. Scholz

Wie funktioniert das? — Medikamente — Gifte — Drogen (Meyers erklärte Medizin). Hrsg. u. bearb. von der Fachredaktion für Naturwissenschaft und Medizin des Bibl. Instituts. Red. Leitung *Karl-Heinz Ahlheim.* Bibl. Institut, Mannheim 1972. 264 S. mit einem ausführlichen Register, zweifarbigen Schaubildern u. sechs mehrfarb. Schautafeln, Ln. DM 14,80.

Der Medikamentenverbrauch steigt von Jahr zu Jahr, und damit wächst die Gefahr des Mißbrauches, vor allem der Schmerz- und Schlaftabletten, der Beruhigungs- und Aufputschmittel, der Schlankmacher und der euphorisierenden Drogen. Der neue Band in der ausgezeichneten Reihe ergänzt die in 3/69 und 11/70 besprochenen Bände „Der Mensch" und „Die Krankheiten" in thematischer Hinsicht; er verwendet ebenfalls die bewährte Art der Gegenüberstellung von Text und Bild. Die zweifarbigen Skizzen sind klar, instruktiv und einprägsam. Zunächst geht es um allgemeine und begriffliche Dinge: von der Herstellung, Erprobung, Applikation und Wirkung der Arzneimittel bis zu den Pestizidrückständen in unserer Nahrung. Aus der Fülle der weiteren Informationen sollen nur einige besonders interessante herausgegriffen werden: Wie wirken Antihistamine und Impfstoffe? Welche Gefahren bergen Appetitzügler in sich? Welche Einflüsse haben hormonanaloge Präparate auf das vegetative Nervensystem? Können Halluzinogene Modellpsychosen auslösen? An welchen Stellen greifen Weckamine oder Analgetika im Zentralnervensystem an? Gibt es eine Schlafmittelsucht? Können Psychopharmaka Gemütskrankheiten beeinflussen? Was geschieht in der Narkose? Dann wird der brandaktuelle „Stoff" vorgestellt: die Suchtmittel und Drogen, besonders Koffein, Alkohol, Haschisch und die wichtigsten Halluzinogene. Die letzten Abschnitte behandeln Gifte und Vergiftungserscheinungen und geben wertvolle Hinweise zur Ersten Hilfe mit Angabe der Adressen von Informations- und Behandlungszentren. Obwohl das Buch hauptsächlich für interessierte Laien gedacht ist, wird es gerade dem Biologielehrer weiterführender Schulen beste Dienste leisten. Es informiert kurz und prägnant über Themen, mit denen er täglich im Unterricht konfrontiert wird. Es erklärt nicht nur die physiologische Wirkung der Präparate, sondern läßt stellenweise sogar eine molekularbiologische Deutung mit Hilfe der angegebenen chemischen Strukturen zu. Alles in allem: ein unentbehrliches Buch. A. Riedl

Gerhard-Otfried Müller: **Lehrbuch der angewandten Chemie. Band III: Quantitativ-anorganisches Praktikum.** S. Hirzel Verlag, Leipzig 1971. 604 S. mit 66 Abb. und 48 Tab., 16,7 × 24 cm, Ln. M 25.50.

Hiermit liegt das schon in zehn Auflagen bewährte Praktikum der quantitativen chemischen Analyse völlig überarbeitet und neukonzipiert vor. Es ist zusammen mit den Chemisch-mathematischen Übungen (Band II, besprochen in 3/72) und dem Qualitativen Praktikum (in Vorbereitung) ein Standardwerk der angewandten Chemie. Dieser Band ist in drei Abschnitte gegliedert. Der erste Teil bringt die theoretischen Grundlagen zur quantitativen Analyse: Massenwirkungsgesetz, Redoxvorgänge und elektrochemische Gesetzmäßigkeiten, ferner Tabellen mit physikalisch-chemischen Daten sowie schematische Beschreibungen der erforderlichen Apparaturen. Die einzelnen Verfahren der Fällungs- und Titrationsmethoden, der pH-Diagramme, Potentiometrie und Konduktometrie werden eingehend erläutert von der Planung bis zur Protokollierung der Ergebnisse. Neu aufgenommen bzw. kurz behandelt wurden die Chelatometrie und Polarometrie, die kolorimetrische und chromatographische Analyse. Der umfangreiche zweite Teil enthält Arbeitsvorschriften für Einzelbestimmungen und Trennverfahren. Es wurden nur wichtige und besonders geeignete Methoden ausgewählt, insgesamt 800 Bestim-

mungsanleitungen für 44 Kationen und 36 Anionen, geordnet nach den Elementengruppen der qualitativen Analysengänge. Jede Arbeitsvorschrift enthält die notwendigen Daten, Umrechnungsfaktoren, Literaturangaben und Reaktionsgleichungen, dazu einen knappen, präzisen Text. Im dritten Teil werden einige Beispiele für Gesamtanalysen und spezielle Bestimmungsmethoden, vorzugsweise mit organischen Reagenzien, erläutert. Der Anhang enthält Umrechnungsfaktoren und Tabellen. Dieser Band ist eine gediegene und erstaunlich preiswerte Handreichung, auch für chemische Arbeitsgemeinschaften an höheren Schulen. Er ergänzt in wertvoller Weise die Werke der allgemeinen Chemie; er sollte einen festen Platz in der naturwissenschaftlichen Handbibliothek erhalten. A. Riedl

Erich Mühle: **Krankheiten und Schädlinge der Futtergräser.** S. Hirzel Verlag, Leipzig 1971. 422 S., 121 Abb., 2 Farbtaf. u. 24 Tab., 16,7 × 24 cm, Ln. M 52,50.

Unter Mitarbeit dreier weiterer Fachleute werden alle bisher bekannten Tatsachen zusammengetragen, die für Krankheiten und Schädlinge im Feldfutterbau und Samenbau der Nutzgräser bedeutungsvoll sind. Man bekommt zunächst eine Übersicht über Ausfallserscheinungen im Bewuchs von Grasflächen, Erkrankungen an den verschiedenen Pflanzenteilen (Wurzel, Blätter usw.) und deren mögliche Ursachen. Danach werden die einzelnen Grasarten — nach Gattungen alphabetisch geordnet — mit ihren möglichen Krankheiten besprochen und schließlich die Erreger von Krankheiten und Schädigungen. Diese umfassen ein breites Spektrum von den Viren über Bakterien, Pilze bis zu Fadenwürmern, Milben und Insekten. Zwar ist das Buch in erster Linie für die Belange der Landwirtschaft geschrieben, jedoch kommen auch biologisch allgemein interessierende Dinge wie Entwicklungszyklen, Generations- und Wirtswechsel, Einwirkung von Außenfaktoren, Überträgerfunktion von Tieren für Virosen ausführlich zur Geltung. — Für selbständige, allerdings ziemlich anspruchsvolle, aber durchaus mögliche Schülerarbeiten, die sich mit dem Biotop „Wiese" befassen, ist das Werk mit seinen sehr instruktiven Tabellen und Abbildungen eine wichtige Grundlage. Im Hinblick auf die kosmopolitische Verbreitung vieler Grasarten und ihrer z. B. durch Pilzbefall erzeugten Krankheiten ist die Verwendung des Buches nicht regional beschränkt und gibt den auch im Ausland tätigen Biologen die Möglichkeit, sich gegebenenfalls als Berater und Helfer auf einem wichtigen landwirtschaftlichen Sektor einzusetzen. F. Bock

Handbuch der praktischen und experimentellen Schulbiologie. Hrsg. OStD Dr. *H.-H. Falkenhan.* **Band 2: Tierkunde — Pflanzenkunde.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971. XXXII, 569 S. mit 173 Abb., DIN B 5, Ln. DM 72,— (Best.-Nr. 8021).

Der 2. Band (Band 3 bespr. in 6/71) stellt den Biologielehrstoff für die Sekundarstufe I aller Schularten dar. Dem Fortschritt der Forschung wurde gebührend Rechnung getragen durch Aufnahme zeitgemäßer Versuche aus Physiologie, Ethologie, Ökologie und anderer moderner Disziplinen. Das Handbuch gibt dem Biologen der Schulpraxis genaue Anweisungen für bewährte Schüler- und Lehrerversuche ohne größeren Aufwand. Dagegen verzichtet es im allgemeinen bewußt auf spezielle Fragen der Methodik und Didaktik. Jedem Kapitel ist ein Verzeichnis weiterführender Literatur beigegeben.

Erster Teil: Tierkunde von Gymn.-Prof. *Hubert Schmidt* (384 S.).

In systematischer Anordnung wird eine große Zahl sorgfältig ausgewählter Tiere vorgestellt, die leicht zu beschaffen oder über die angegebenen Bezugsquellen zu besorgen sind. Der Praktiker wird beim Nachschlagen audio-visuelle Hilfsmittel und eine Fülle wertvoller Beobachtungen und Experimente finden, die der Verfasser in minuziöser Arbeit geordnet und in kaum noch zu überbietender Kürze und Präzision beschrieben hat. Das erleichtert die Unterrichtsplanung und verkürzt die Vorbereitungszeit — zwei wichtige Voraussetzungen

für einen modernen Experimentalunterricht.

Zweiter Teil: Pflanzenkunde. I: Bakterien — Algen — mikroskopische Pilze. Anhang: Flechten. Von Dr. *Joachim Müller* (78 S.).

Dieser Teil bringt klassische Methoden der Algenbiologie und ist eine ausgezeichnete Einführung in die Bakteriologie und Mykologie mit zahlreichen Experimenten zur Ermittlung der physiologischen Leistungen der Bakterien, Schimmelpilze und Hefe. Es wurden nur unterrichtsrelevante, leicht durchführbare und sicher reproduzierbare Versuche und Methoden ausgewählt. Unter Beachtung der im Umgang mit Mikroorganismen ohnehin erforderlichen Sorgfalt sind alle vorgeschlagenen Experimente ungefährlich — Krankheitserreger wurden ausgeschlossen. Auf Instruktionen zu Arbeitsplatzausrüstung, Präparier- und Kulturmethoden folgen detaillierte Anleitungen für eindrucksvolle Versuche über die Stoffwechselleistungen der Bodenorganismen und Gärungserreger. Diese Kurse könnten auch einer Arbeitsgemeinschaft der Kollegstufe zugrunde gelegt werden; sie bedürfen dann einer biochemischen Ergänzung.

II: Gift- und Speizepilze von OStD a. D. Dr. *Hans-Helmut Falkenhan* (34 S.).

Ausführlich werden Demonstrationsmaterial und vorzügliche Hilfen zum Bestimmen von Pilzen sowie die Wirkungen der Pilzgifte dargestellt.

III: Archegoniaten und Spermatophyten von Dr. *Ludwig Spanner* (49 S.).

Schon der Titel läßt erkennen, daß hier die Pflanzenkunde von den Moosen bis zu den Bedecktsamern in einer mehr herkömmlichen Weise behandelt wird. Tatsächlich werden vorwiegend Blütendiagramme, Zahlen von Staubgefäßen und Nummern einschlägiger Diareihen mitgeteilt. Die Skizzen sollten klarer sein.

Der neue Band ist im wesentlichen eine hervorragende Hilfe für die praktische und experimentelle Schulbiologie. Auch nach einer Neukonzeption des Biologie-Curriculum wird diese Handreichung ihren Wert uneingeschränkt behalten. A. Riedl

Zeitschriftenschau

Sachunterricht in der Diskussion

Zum Thema Sachunterricht im redaktionellen Teil dieses Heftes wollen wir hier einen Blick in pädagogische Zeitschriften werfen, um die Diskussion über diesen neuen Arbeitsbereich der Grundstufe aufzuzeigen.

Bereits 1970 brachte *„Die Grundschule"* (Westermann) in Heft 3 Vorschläge zum Sachunterricht auf der Grundstufe. Da war so schön von Schülerzahlen und Wochenstunden die Rede, von einer Schulreform von unten und notwendigem curricularem Aufbau; denn man mußte ja wegkommen vom Gesamtunterricht, von Heimatkunde und Anschauungsunterricht, erstrebte Entlastung von ideologischem Ballast, von stofflicher Enge und den konzentrischen Kreisen!

Doch schwieriger als die Absetzung vom bisherigen Standpunkt ist sicherlich die Auffindung der neuen Wege, als da sind: Verstärkung und Neuordnung der Sprachbildung, Aufgliederung des bisherigen Gesamtunterrichts zum fächerorientierten Sachunterricht, Betonung fachspezifischer Aufgaben in Kunst, Musik, Werken und Leibeserziehung, Herauslösung der Lehrgänge Schrift und Schreiben sowie der Mathematik, schließlich Einführung neuer Lehrbereiche, vor allem einer ersten Fremdsprache. Das alles im Sinne einer „freisetzenden Erziehung" in demokratischer Gesellschaft und als fundamentierender Elementarunterricht in einem wissenschaftsorientierten Schulwesen. Die Zeit der verordneten Lehrpläne ist vorbei. Innovation (Erneuerung) soll aus der Schulpraxis selbst kommen.

Parallel hierzu erörtert *„Pädagogische Welt“* (Auer) in Heft 8/71 den Heimatbegriff: „Heimat wirkt als Landschaft und Leben, als Gegenwart und Vergangenheit, als Schöpfung und Menschenwerk, als Erbe und Schicksal, als reale und ideelle Wertatmosphäre bis in die tiefsten biologisch-seelisch-geistigen Bereiche.“ — Das war einmal; denn wohl jede Schulklasse bei uns ist heute heterogen zusammengesetzt. Wir leben nicht mehr traditionsgebunden, haben keine geistige Heimat mehr, sind entmythologisiert. Darum: Keine Heimatkunde mehr, sondern fachspezifisch orientierten Sachunterricht, der die mitmenschliche Umwelt aufschließt, die dingliche Umwelt klärt, dies wiederum in den Prinzipien des Problemzusammenhangs, der Erlebnisnähe und der geistigen Selbsttätigkeit. Neue Lehrpläne hierzu oder Curricula können deshalb nur detaillierte Lehrplanarbeit in örtlichem Bezug sein. Im gleichen Heft 8 folgt, ausgearbeitet für vier Jahrgangsstufen, ein solcher Plan, der beispielhaft und sehr beachtenswert ist.

Westermanns *„Pädagogische Beiträge“* bemühen sich mit K. Spreckelsen, H. Schütze und W. Jeziorski um die Klärung eines wissenschaftsorientierten Sachunterrichts in Biologie (Heft 1/71) und Physik (Heft 3/71) mit dem Ergebnis, daß vor einem engstirnigen Arbeitsstil gewarnt wird, da die Kinder ohne „Konzept-Brille“ ein Recht dazu hätten, mit unbebrillten Augen die Vielfältigkeit und die Vielfarbigkeit der physikalischen Erscheinungen aufzunehmen und in kindgemäßer Weise zu verarbeiten. — Den in Heft 6/72 von O. Mehrgardt in seinem Beitrag „Zur Planung von technischen Unterrichtsinhalten in der Primarstufe“ gegebenen Stoffplan mit dem obenerwähnten Lehrplan zu vergleichen wäre jedem Vorhaben dieser Art gewiß sehr förderlich.

Heft 5/72 der Vierteljahrszeitschrift *„Die Grundschule“* (Westermann) ist wieder ganz dem Thema Sachunterricht gewidmet, seinen Problemen, der Diskussion seiner Entwicklung und richtungweisenden Beispielen.

Was hat nun diese Diskussion bis heute erbracht? „Vor allem: Wie hat sie auf die Praxis des Unterrichts eingewirkt? Die Antwort fällt nicht günstig aus: Motivation, geistige Aktivität und Umwelterfahrung werden vernachlässigt: der Lehrer ist nicht Produzent des Unterrichts, sondern wie seine Schüler Konsument der angebotenen Materialien und Programme. Wie ist es dazu gekommen? Welche Perspektiven eröffnen sich? Die neuen Begriffe sind schon da: ‚pädagogischer Kode‘ (Bernstein), ‚kontextbezogenes‘ und ‚offenes Curriculum‘. Sie weisen eine neue Richtung, doch noch fehlen die Belege aus der Schule.“ S. Thiel zeigt dazu in den Gesprächsprotokollen seines Beitrages „Grundschulkinder zwischen Umgangserfahrung und Naturwissenschaft“ den Weg auf, der meist von Umgangserfahrung und Umgangssprache zur Fachsprache und wissenschaftlichen Erklärung führt.

Doch die Wege trennen sich. Auf dem einen fragt Gerda Freise hinsichtlich der von ihr ausgewählten Arbeitsmaterialien „Wege in die Naturwissenschaft — oder Irrwege einer Unterrichtsreform?“ Sie kommt zu der Antwort: „Der in ihnen, den Arbeitsmaterialien, propagierte Sachunterricht ist durch Bewahrung und nicht durch Fortschritt gekennzeichnet. Die Schüler werden für dumm verkauft. Die Lehrer sollten ‚Arbeitshefte‘ prüfen, bevor man sie den Schülern für eine Papier-Sachkunde gibt. Anregende Lehrerbände sind wichtiger als kostspielige Schülerhefte.“ —

Den anderen Weg zu neuen Konzeptionen des Sachunterrichts zeigt Ingeborg Hiller-Ketterer in ihrem Beitrag „Wissenschaftsorientierter und mehrperspektivischer Sachunterricht“ auf, in dem auch weiterführende Überlegungen zu curricularen Entwicklungen des Sachunterrichts vorgestellt werden.

„Bleibt zu sagen: Der Gesamtunterricht der Grundschule wäre ohne den wissenschaftsorientierten Anstoß kaum der Planlosigkeit und der kindischen Verniedlichung entkleidet worden. Der ‚neue‘ Sachunterricht wird erst in der Schule seine Prüfung bestehen durch die Lehrer, die mit den neuen Planvorschlägen nicht als Konsumenten von Materialien, sondern als Produzenten von Unterricht herausgefordert sind.“

R. Schröter

Das Geheimnis des BHW-Bausparens heißt schneller einziehen - langsamer abzahlen...

... das bieten nur wir Ihnen, weil Überschüsse unseren Bausparern zufließen. Deshalb: **Billiges Baugeld** – nur 4½% Darlehnszinsen seit 1956 bei 3% Guthabenzinsen. **Schnelleres Bauen** ohne 40% ansparen zu müssen. **Mini-Monatsraten** für Bausparverträge bis zu 25 Jahren Laufzeit. **Erstklassiger Service** – von uns erhalten Sie zusätzliche günstige Finanzierungshilfen. **Hohe Prämien oder Steuervorteile** für Ihre jährlichen Sparleistungen. **Sofort Prospektmaterial anfordern.**

BHW Ihr Vorrecht auf Haus + Vermögen

Bausparkasse für alle im öffentlichen Dienst – das Beamtenheimstättenwerk. 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (0 51 51) 8 61

Oberstudienrat

Neuphilologe, außerdem fließend Spanisch, Italienisch, sucht Stelle an deutscher Auslandsschule (Europa), Beurlaubung zum 1. 8. 1973 möglich. Ehefrau LEHRERIN, Deutsch, Englisch, Französisch.

deutsche sprache

zeitschrift für theorie, analyse und dokumentation

Herausgegeben von Hugo Steger in Zusammenarbeit mit dem Institut für deutsche Sprache

Jahresabonnement (4 Hefte zu je ca. 96 Seiten): DM 48,— zuzüglich Porto

Einzelheft: DM 15,— zuzüglich Porto

MAX HUEBER VERLAG

Wenn Sie umziehen wollen...

unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091

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

Lernzielorientierter Unterricht LU

Mathematik - Naturwissenschaften - Technik in der Weiterbildung

Lernzielorientierter Unterricht ist eine neue Zeitschrift.

Ihre Zielsetzung: Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts in der Weiterbildung durch Information über neue unterrichtsmethodische und fachdidaktische Entwicklungen in den Lernbereichen Mathematik/Statistik, Elektrotechnik/Elektronik und Chemie. Beiträge zur objektivierten Leistungsmessung: Konstruktion, Einsatz und Auswertung lernzielorientierter Tests. Besprechung neu erstellter Testvorformen zu einzelnen Unterrichtseinheiten.

Ihr besonderer Beitrag: Bezug zur lehrgangsorientierten Unterrichtspraxis. Methodische Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung. Diskussion der Verwendungsmöglichkeiten neuer Leistungstests zur individuellen Lernerfolgsdiagnose. Mitteilungen über curriculare Entwicklungsarbeiten im Bereich der Weiterbildung sowie Bücher- und Zeitschriften-Informationen runden das Bild dieser Zeitschrift ab.

Lernzielorientierter Unterricht: das richtige Informationsmedium für den modernen Lehrer. Wenn Sie es kennenlernen möchten, senden wir Ihnen gern eine kostenlose Probenummer.

Hueber-Holzmann Verlag
D-8045 Ismaning bei 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

Wortschatz

Gisela Wohlgemuth-Berglund

Wort für Wort

Ein einsprachiges Wörterbuch

332 Seiten, Linson DM 12,—,
Hueber-Nr. 1122

Ein praktisches Schulwörterbuch mit aktuellem Wortschatz! Die Stichwörter werden auf Deutsch erklärt und durch Beispielsätze erläutert. Auf Wörter und Redewendungen, die dem Ausländer Schwierigkeiten bereiten, wird besonders hingewiesen.

Michael West / Hans G. Hoffmann

Englischer Mindestwortschatz

Die 2000 wichtigsten Wörter

4. Auflage, 100 Seiten, kart. DM 4,—,
Hueber-Nr. 2090

Albert Raasch

Französischer Mindestwortschatz

mit einem Anhang: Grammatische Grundstrukturen

3. Auflage, 108 Seiten, kart. DM 4,—,
Hueber-Nr. 3099

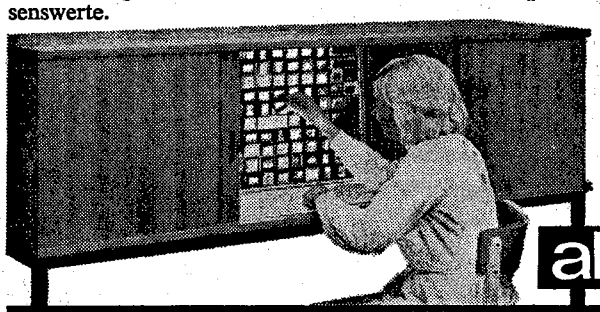
In Vorbereitung: Wolfgang Halm / Albert Barrera-Vidal, Spanischer Mindestwortschatz — Hugo Steger, Deutscher Mindestwortschatz (deutsch-englisch, deutsch-französisch, deutsch-spanisch usw.)

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

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

Beihefte zur Schriftenreihe ‚Der Deutschunterricht'

bisher sind erschienen:

Themen der Reifeprüfungsaufsätze 1958–1964
Beiheft zu Jahrgang 17 (1965)
Klettbuch 3194, 100 Seiten
6,80/5,60* DM

Hansjürgen Popp:
Einführung in Uwe Johnsons Roman ‚Mutmaßungen über Jakob'
Beiheft 1 zu Jahrgang 19 (1967)
Klettbuch 92 651, 100 Seiten
6,40/5,40* DM

Heinz Siedler: Der Précis
Erfahrungen. Methoden. Texte
Beiheft 2 zu Jahrgang 19 (1967)
Klettbuch 92 711, 76 Seiten
5,70/4,85* DM

Das 17. Jahrhundert in neuer Sicht
mit folgenden Beiträgen:
Peter Jentzsch: Die Lyrik des 17. Jahrhunderts aus der Sicht der Schule
Manfred Brauneck: Jakob Bidermanns ‚Cenodoxus'
Eugen Starke: Barockprosa im Deutschunterricht
Manfred Brauneck: Barockforschung – Ein Literaturbericht 1962–1967
Beiheft zu Jahrgang 21 (1969)
Klettbuch 92 413, 120 Seiten
6,80/5,80* DM

Taschenbuch-, Paperback- und Schulausgaben moderner Literatur
zusammengestellt von Manfred Tölle
Beiheft zu Jahrgang 22 (1970)
Klettbuch 92 414, 148 Seiten
5,80/4,90* DM

Provokation und Idylle
über Robert Walsers Prosa
mit folgenden Beiträgen:
Fritz Hackert: Robert Walser, Feuilletonist
Bernd Hüppauf: Zu Robert Walsers frühen Romanen
Klaus-Peter Philippi: Robert Walser ‚Jakob von Gunten'
Dierk Rodewald: Sprechen als Doppelspiel
Jochen Greven: Figuren des Widerspruchs
Bibliographie
Beiheft 1 zu Jahrgang 23 (1971)
Klettbuch 92 415, 116 Seiten
8,20/7,—* DM

Günter Heintz: Peter Handke
Beiheft 2 zu Jahrgang 23 (1971)
Klettbuch 92 416, 120 Seiten
6,80/5,80* DM

* Vorzugspreis für Bezieher einer unserer Zeitschriften oder Schriftenreihen.

Ernst Klett Verlag Stuttgart

Die Handreichung für jeden Geschichts- und Sozialkundelehrer

Materialien zur Didaktik des Geschichts- und Gemeinschaftskunde-unterrichts

Herausgeber:
Kurt Fina,
Heinrich Pleticha,
Karl Rüdinger,
Michael Scherer

368 Seiten,
kart. DM 22.—
ISBN 3-7627-6007-1

Geschichte und Sozialkunde stellen immer neue inhaltliche und didaktische Ansprüche. Zur schnellen Orientierung informieren hier Lehrer über Literatur und Unterrichtsmittel, die sich in der Praxis bewährt haben. Das Material zu den einzelnen Epochen und Themen ist nach Quellen, Karten (Wandkarten, Atlanten, Skizzen), Anschauungsmaterial (Bilder, Arbeitstransparente, Dias, Filme), Tonträgern (Schallplatten, Tonbänder), Literatur (wissenschaftliche, erzählende: für Mittelstufe, für Oberstufe), methodischen Hinweisen und einem Verzeichnis jeweils relevanter Jugendbücher geordnet.

Ein unentbehrliches Nachschlagewerk für den Mittel- und Oberstufenunterricht aller Schularten.

Bayerischer Schulbuch-Verlag
8 München 19, Postfach 87

Entwicklung und Frieden

Otto Kimminich

Humanitäres Völkerrecht — humanitäre Aktion

136 Seiten, Snolin.
10,80 DM

Der Autor verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur zeitgemäßen Fundierung des gesamten humanitären Völkerrechts (dabei auch zur Friedensforschung) zu leisten und dadurch den im humanitären Bereich tätigen Organisationen (Rotes Kreuz, Kirchen, Wohlfahrtsverbänden usw.) einen angemessenen Rechtsstatus zu sichern.

Leonhard Harding/ Heide Traeder

Krisenherde in Afrika

Vorwort in Franz Ansprenger

113 Seiten. Snolin.
8,80 DM

Während der letzten Jahre haben einige Konflikte in Afrika die Öffentlichkeit in den europäischen Ländern stark bewegt:
Die „typisch afrikanischen" Konflikte, beruhend auf Stammesrivalitäten und regionalen Autonomiebestimmungen, bedrohen den Bestand der jungen afrikanischen Staaten (Biafra, Kenia, Nigeria, Sudan). Ein anderer Konfliktyp ist Guinea, der im Spannungsfeld der Ost-West-Beziehungen gesehen und analysiert werden muß.

E. O. Czempiel

Schwerpunkte und Ziele der Friedensforschung

124 Seiten. Snolin.
9,50 DM

Im vorliegenden Buch geht es dem Verfasser um die Entwicklung eines neuen, wirksamen Instrumentariums der Friedenserhaltung und -sicherung innerhalb des internationalen Systems, als Vorbedingung für die notwendigen gesellschaftlichen Änderungen mit möglichst gewaltfreien Methoden.

Zum selben Themenbereich ist erschienen:

Heinz Theo Risse/ Reinhold Lehmann (Hg.)

Den Frieden planen

Möglichkeiten einer Friedenspolitik in Europa

158 Seiten. Kart. 6,80 DM

Der vorliegende Band enthält die wichtigsten Referate und Diskussionsbeiträge der Tagung des Internationalen Studienkongresses der katholischen Friedensbewegung Pax Christi 1968 in Speyer, die nach dem Urteil vieler Beobachter eine neue Phase katholischer Friedensarbeit eingeleitet hat. Mit ihr hat die Pax-Christi-Bewegung zum ersten Mal in größerem Rahmen das Gespräch mit der wissenschaftlichen Friedensforschung aufgenommen.

In Gemeinschaft mit dem Chr. Kaiser Verlag, München

MATTHIAS-GRÜNEWALD-VERLAG · MAINZ

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 3 März 1973

XX. JAHRGANG März 1973

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

Präsident Professor Dr. Löffler zum 90. Geburtstag . . . . . Seite 57

Auswahl aus den Veröffentlichungen von Dr. Eugen Löffler . . . . . Seite 58

Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer . . . F. Domhof Seite 60

PROFAX — ein Übungsgerät für den Rechen- und Sprachunterricht . . . . . P. Moritz Seite 69

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 72

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 75

Buchbesprechungen . . . . . Seite 76

Zeitschriftenschau . . . . . Seite 83

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 Realschule 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 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Präsident Professor Dr. Löffler zum 90. Geburtstag

Am 24. März 1973 vollendet Präsident Professor Dr. Eugen Löffler in Stuttgart sein 90. Lebensjahr, ein Mann, der mit der Auslandsschule seit über 50 Jahren aufs engste verbunden ist.

Dr. Löffler war es, der, damals noch Oberregierungsrat bei der Ministerialabteilung für die höheren Schulen im Württembergischen Kultministerium, 1921 beim Reichsministerium des Innern anregte, die alte Kaiserliche Reichsschulkommission in ein rein pädagogisches Gremium umzuwandeln. So entstand 1922 der „Gutachterausschuß für das Deutsche Schulwesen im Ausland", dem Dr. Löffler von der Gründung an bis zum Jahre 1945 angehörte. Als Berichterstatter und Prüfungsvorsitzender hat er die meisten Auslandsschulen in Europa und in Übersee besucht. Er hat die damaligen Prüfungsordnungen verfaßt und sich vor allem auch darum bemüht, die Lehrer beamtenrechtlich zu sichern.

Nach dem Zusammenbruch hat Dr. Löffler schon vor der Errichtung der Dienststelle für auswärtige Angelegenheiten beim Bundeskanzleramt den Wiederaufbau des deutschen Auslandsschulwesens vorbereitet. Als Vorsitzender des Schulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder hat er sich für die Gründung eines besonderen Ausschusses für das Auslandsschulwesen eingesetzt, dessen Vorsitz er dann bis 1956 innehatte.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland hat die Verdienste dieses Mannes um Auslandsschule und -lehrer dadurch gewürdigt, daß er ihn 1956 zum Ehrenvorsitzenden wählte. Seine Mitarbeit in zahlreichen nationalen und internationalen kulturellen Organisationen hat ihm hohe Ehrungen eingetragen, auf die in früheren Würdigungen hingewiesen wurde.

Der Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" fühlt sich Präsident Dr. Löffler in besonderer Weise verbunden. Für das erste Heft der Zeitschrift im 1. Jahrgang 1954 schrieb er das Geleitwort, in dem er die Aufgabe dieser Veröffentlichung treffend umriß. In den folgenden Jahren hat er der Zeitschrift wertvolle Beiträge zur Verfügung gestellt, insbesondere auch Buchbesprechungen aus seinem Fachgebiet, der Mathematik.

Die Schriftleitung gratuliert Präsident Dr. Löffler aufs herzlichste und wünscht ihm weiterhin gute Gesundheit und geistige Frische. Sie nimmt den 90. Geburtstag zum Anlaß, eine Zusammenstellung der wichtigsten Arbeiten des Jubilars aus den drei Hauptgebieten seines Schaffens zu veröffentlichen, der reinen Mathematik, der Geschichte der Mathematik und dem Erziehungs- und Schulwesen, eine Auswahl aus den rund 200 Veröffentlichungen, die von der geistigen Weite und der Vielseitigkeit des Autors Zeugnis ablegen soll.

Für den Verband deutscher Lehrer
im Ausland
E. Stegmann

Für die Schriftleitung der Zeitschrift
„Der deutsche Lehrer im Ausland"
G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Auswahl aus den Veröffentlichungen von Dr. Eugen Löffler

Beiträge zur Theorie der Schnittpunkte algebraischer Kurven. Tübinger Dissertation. Gedruckt bei Noske, Leipzig. 49 S. (1907).

Zum Noether'schen Fundamentalsatz. Math. Annalen 65, S. 400—412 (1908).

Über den Bildungswert der mathematischen Wissenschaften. Jahreshefte des Vereins für Mathematik und Naturwissenschaften in Ulm. 14, S. 115—137 (1909).

Der künstlerische Gehalt der mathematischen Wissenschaften, Beilage des Staatsanzeigers für Württemberg Nr. 12/13, S. 177—184 und 193—201 (1910).

Der biologische Unterricht am württ. Gymnasium. Korrespondenzbl. für die Höheren Schulen Württembergs 17, S. 22—32 und 41—51 (1910).

Die arithmetischen Kenntnisse der Babylonier und das Sexagesimalsystem. Archiv der Math. und Physik (3) 17, S. 135—144 (1911).

Ziffern und Ziffernsysteme der Kulturvölker in alter und neuer Zeit. Zwei Bändchen (60 + 54 S.). Leipzig u. Berlin, Teubner (1912). Dritte Auflage 1928.

Zur Geschichte der indischen Ziffern. Archiv der Math. u. Physik (3) 19, S. 174—178 (1912).

Lörcher-Löffler, Leitfaden der Geometrie nebst einer Vorschule der Trigonometrie für Höhere Lehranstalten. F. Grub-Verlag, Stuttgart (1913). (11. Auflage 1938).

Die freiere Gestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in den oberen Klassen der Höheren Schulen. Monatsschrift für den naturwissenschaftlichen Unterricht 7, S. 385—395 und 461—467 (1914).

Die Geschichte der Mathematik und der Naturwissenschaften im Unterricht. Korrespondenzbl. für die Höheren Schulen Württembergs 22, S. 174—201 (1916).

F. Severi-E. Löffler, Vorlesungen über algebraische Geometrie. Übersetzung aus dem Italienischen. 408 S. Leipzig, Teubner (1921). Neudruck 1967 durch Johnson Reprint Corporation, New York. Bd. 32 der Bibliotheca Mathematica Teubneriana.

Die freiere Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen der Höheren Schulen. Korrespondenzbl. für die Höheren Schulen Württembergs S. 113—139 (1921).

Die praktische Vorbildung und die Fortbildung der akademisch gebildeten Lehrer in Württemberg. Südwestdeutsche Schulblätter XXXIX, S. 246—254 und 281—287 (1922).

Ein Beitrag zur Frage der Förderung der Begabten. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 65, S. 322—324 und 341—342 (1923).

Die Oberrealschule in Helenendorf. Die Deutsche Schule im Ausland 16, S. 140 bis 146 (1924).

Das Deutsche Schulwesen in Spanien. Deutsches Philologenblatt 33, S. 373—376 (1925).

Die Bedeutung der Schulstatistik für die Schulreform und Schulpolitik. Württ. Jahrbücher für Statistik und Landeskunde. Jahrg. 1923/24, S. 134—142 (1926).

Schulreform in den Ländern. Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von H. Nohl und L. Pallat, IV S. 294—312 (1928).

Denkmittel der Mathematik im Dienste anderer Wissenschaften. Unterrichtsblätter für Math. und Naturwissenschaften 34, S. 225—234 (1928).

Die rechtliche Stellung der deutschen Auslandslehrer. In Boelitz-Südhof, Die deutsche Auslandsschule, Langensalza, S. 156—172 (1929).

Die Schulpflicht in Deutschland: Das neunte Schuljahr. Schriften der Gesellschaft für soziale Reform, Heft 81/82, S. 1—36. Jena. Gustav-Fischer-Verlag (1929).

Die Neuordnung des Höheren Schulwesens in den außerpreußischen Ländern. In „Wesen und Wege der Schulreform" von A. Grimme, S. 41—52. Berlin. Weidmann (1930).

Zahlreiche Berichte über das Schulwesen in Deutschland finden sich in den Jahrbüchern des Berliner Zentralinstituts für das Schulwesen in Deutschland 1928—1932.

Die Stellung von Reich, Staat und Gemeinde zur Pflichtschule. S. 1—20 des gleichnamigen Buches, herausgegeben von G. Ried. Quelle und Meyer, Leipzig 1930.

Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland. 144 Seiten. Verlag Mittler u. Sohn, Berlin 1931. (Enthält den Stand des Schulwesens kurz vor der Hitler-Zeit.)

Praxis der Jugendführung (Herausgeber, mit eigenem Beitrag). Verlag Silberburg, Stuttgart. 183 Seiten (1931).

Gesichtspunkte für die Beurteilung des Berechtigungswesens. Bericht über eine Sitzung des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht (Herausgeber G. Ried). Berlin. S. 2—19 (1931).

Internationale geistige Zusammenarbeit. The International Quarterly of Adult Education. Vol. I, Nr. 1, London. S. 26—35 (1932).

Die rechtliche Stellung der deutschen Auslandslehrer. Die Deutsche Schule im Ausland 25, S. 346—362 (1933).

Das Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Deutschen Reich. Die Erziehung 9, S. 129—140 und 184—191 (1934).

Die neuen Prüfungsordnungen für die Auslandsschulen. Die Deutsche Schule im Ausland 27, S. 193—197 (1935).

Mathematisches Unterrichtswerk (Herausgeber, zusammen mit G. Kölling). Verlag Teubner, Leipzig. Vier Bände (1934 ff.) (6. Auflage 1944).

Kommentar zur Verfassung für Württemberg-Baden (Herausgeber R. Nebinger). Abschnitt Erziehung und Unterricht, S. 106—173. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft Stuttgart (1948).

Denkschrift zur Neuordnung des Schulwesens in Württemberg-Baden. Amtliche Schrift des Kultministeriums. Stuttgart 1949.

Aus der Arbeit der Kultusministerkonferenz. In „Privatschule und Privatunterricht". Winklers Verlag, Darmstadt, Heft 12, S. 271—273 (1952).

Die 15. Internationale Erziehungskonferenz in Genf. Bildung und Erziehung S. 687—692 (1952).

Selbstbiographie. Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Kultusministeriums von Baden-Württemberg. 1. Jahrgang, Nr. 3, S. 35—37 (1952).

Schulorganisation. Schweizerisches Lexikon der Pädagogik, Band III. Verlag A. Francke, Bern (1952).

Der Wiederaufbau des Schulwesens nach 1945. Bildungsfragen der Gegenwart, herausgegeben von Franz Arnold u. a. Ehrenfried Klotz-Verlag, Stuttgart, S. 13 bis 33 (1953) (2. A. 1956).

Gründer (1955) und Herausgeber (bis Ende 1967) der Schriftenreihe „Der Mathematikunterricht, Beiträge zu seiner wissenschaftlichen und methodischen Gestaltung". Stuttgart, Ernst Klett Verlag.

Schulverwaltung. Lexikon der Pädagogik, Band IV. Verlag Herder. Spalte 201—205 (1955).

Zentralismus und Föderalismus in Erziehung und Schulverwaltung ebenda, Spalte 1059—1061 (1955).

Fragen des Lehrplans und der Methoden an deutschen Auslandsschulen. Der deutsche Lehrer im Ausland 3, S. 25—28 (1956).

Sozialkunde im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (Herausgeber und eigener Beitrag, S. 9—23). Verlag Quelle und Meyer, Heidelberg. 202 S. (1956).

Die Deutsche Auslandsschule — eine Einheit vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Der deutsche Lehrer im Ausland 4, Heft 12, S. 269—277 (1957).

Der internationale Beirat der UNESCO für Lehrplanfragen. The International Review of Education Vol. IV S. 380—383 (1958).

Atlantische Schulen. Der deutsche Lehrer im Ausland 8, S. 104—108 (1962).

Verwaltungsprobleme der deutschen Schularbeit im Ausland. Recht und Wirtschaft der Schule 3, S. 257—262 (1962) (s. a. DdLiA Heft 2/1963 S. 34—37).

Mathematische Prüfungsaufgaben aus England (Herausgeber). Klett Verlag Stuttgart (1964).

Auslandsdeutsches Schulwesen. Ergänzungsband des Lexikons der Pädagogik, Verlag Herder, Spalte 43—45 (1964).

Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen

Von Franz Domhof, Düsseldorf

Der Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer hat in den beiden letzten Jahren in zunehmendem Maße Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit gefunden und Diskussionen ausgelöst, die, in engagierter, ja zuweilen leidenschaftlicher Weise geführt, ihre Wellen aus Presse, Rundfunk und Fernsehen in kommunale Gremien bis hin in den Landtag geschlagen haben. Dabei ist der reale Kern, der bei allen Möglichkeiten und Grenzen einer unterrichtlichen Hilfe gesehen werden muß, in Gefahr geraten, auf Grund der ins Spiel gebrachten emotionalen Dynamik aus den Augen verloren zu werden.

Eine Verbesserung der jetzigen Situation setzt die Kenntnis der Problematik voraus, die der schulischen Betreuung ausländischer Kinder immanent ist.

A

Unterrichtliche Probleme

Die Beantwortung der Frage, welche Maßnahmen zu treffen sind, damit die Schule in den Stand gesetzt wird, eine Bildung und Ausbildung zu vermitteln, die

— den gewandelten Ansprüchen der Gegenwart gerecht wird.
— den einzelnen Schüler auf Grund seiner Begabung und Leistungskraft, seines Lernvermögens, seiner Neigungen und Interessen individuell fördert und

— ihm dadurch subjektiv und objektiv ein Maximum an Bildungschancen gewährt,

ist nicht nur für deutsche Kinder bedeutsam, sondern gilt in der gleichen Weise auch für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Die Kultusministerkonferenz artikuliert daher in ihrem Beschluß vom 3. Dezember 1971 in München, daß die Gesetze über die Schulpflicht die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer den einheimischen Schülern gleichstellen. Die auf diesen Gesetzen beruhenden Empfehlungen, die auf eine Organisation und Gestaltung des Unterrichts für alle nach deutschem Recht schulpflichtigen ausländischen Kinder und Jugendlichen gerichtet sind, erstreben eine optimale Ausschöpfung der Bildungschancen für den einzelnen Schüler.

I.

Für das Einleben der ausländischen Kinder in deutsche Verhältnisse und für die Vermittlung der Anfangsgrundlagen der deutschen Sprache in Wort und Schrift kommt den „Vorbereitungsklassen" eine besondere Bedeutung zu. Die Unterrichtsorganisation in den „Vorbereitungsklassen", die jeweils einer deutschen Schule eingegliedert sind, wird in Abstimmung mit den deutschen Klassen so vorgenommen, daß die ausländischen Kinder mit einem Teil ihres Unterrichts von Anfang an in den Fächern Sport, Musik, Kunst, Textilgestaltung und Werken mit gleichaltrigen deutschen Kindern unterrichtet werden, mit einem weiteren Teil an einem Intensivkurs in deutscher Sprache unter einem deutschen Lehrer teilnehmen und für den übrigen Teil von einem Lehrer ihrer Nation in ihrer Muttersprache unterrichtet werden.

II.

Wenn die in den „Empfehlungen" der Kultusministerkonferenz angesprochene und in den Ländern praktizierte Regelung und Organisation des Unterrichts sich bisher nicht in der gewünschten Weise ausgewirkt haben und wenn daher das Optimum keineswegs erreicht ist, so beruht diese Tatsache

1. auf der Doppelaufgabe des Unterrichts: Eingliederung in das deutsche Schulwesen *und* Aufrechterhalten der Verbindung zur heimatlichen Sprache und Kultur, eine Aufgabe, die es fast unmöglich erscheinen läßt, in beiden Bereichen zu befriedigenden Ergebnissen zu gelangen,

ferner auch auf folgenden Gründen:

2. Alle Bemühungen um eine Vertiefung der Bildungsarbeit und um eine Verbesserung der Unterrichtsleistungen der Schüler sind an eine interessierte, aktive Mitarbeit der Eltern gebunden. Indes fehlt es an einer solchen Mitarbeit noch weitgehend.

Das Desinteresse der ausländischen Eltern ist sicher e i n e Ursache für die so häufig angeführte Dunkelziffer jener Kinder, die trotz Schulpflicht sich dem Unterricht entziehen. In den meisten Fällen dürften es Kinder sein, die entweder jüngere Geschwister versorgen und betreuen müssen, weil beide Elternteile einer Arbeit nachgehen, oder die nach den Gesetzen ihres Heimatlandes bereits die allgemeine Schulpflicht absolviert haben. Zur Erhellung der Dunkelziffer dieser schulpflichtigen Kinder ausländischer Arbeitnehmer haben der Innenminister und der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1971/72 durch die

Meldebehörden und Schulämter Maßnahmen zur Erfassung aller schulpflichtigen ausländischen Kinder durchgeführt. Durch diese Aktion wurden 10 608 Kinder dem Unterricht zugeführt. Die Schülerzahl stieg auf 50 085 an. Das entspricht einer Steigerung um ca. 27 %.

3. Der Mangel an deutschen und ausländischen Lehrern hat die wünschenswerte Einrichtung von „Vorbereitungsklassen" mit der Meßzahl von 15 Kindern, die eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht nach dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung darstellt, weithin nicht zugelassen.

4. Es fehlte bisher an einem auf diese Kinder zugeschnittenen deutschen Sprachkurs, der den Erkenntnissen der modernen Linguistik entsprechend zugleich das Sprachvermögen und den Aufbau des Begriffssystems fördert.

5. Die Verwirklichung der den „Vorbereitungsklassen" gesetzten Bildungs- und Ausbildungsziele, die durch die Richtlinien und Stoffpläne für die deutschen Grund- und Hauptschulen determiniert werden, ist an eine den Strukturen dieser Schulformen entsprechende Ausbildung der in diesen Klassen tätigen ausländischen und deutschen Lehrer gebunden. Schwierigkeiten ergeben sich immer dann, wenn der ausländische Lehrer die deutsche Sprache nicht versteht und daher nicht in der Lage ist, die deutschen Richtlinien und Stoffpläne zu lesen. Die fehlenden deutschen Sprachkenntnisse erschweren oder verhindern die notwendige Zusammenarbeit mit den deutschen Lehrern und bringen den ausländischen Lehrer in Gefahr, sich zu isolieren und in ein Gettodenken und Gettoverhalten zu geraten. Der im Unterricht mit ausländischen Schülern tätige deutsche Lehrer hingegen ist während seiner Ausbildung auf die Aufgabe, Kinder mit anderer Ausgangssprache die deutsche Sprache zu lehren, nicht vorbereitet worden.

6. Besonders schwierig ist aus vielen Gründen eine ordentliche schulische Betreuung und Ausbildung der berufsschulpflichtigen Jugendlichen. Die „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz" schlagen vor, dieser Gruppe von Schülern, die bisher „wegen des Fehlens ausreichender deutscher Sprachkenntnisse nicht dem Unterricht der Berufsschule folgen und deshalb keinen Lehrberuf ergreifen" konnten, durch Intensivkurse in der deutschen Sprache eine berufliche Ausbildung zu ermöglichen. Die Teilnahme an solchen Kursen wird in Zukunft verbindlich sein und als Erfüllung der Schulpflicht gelten.

III.

Bei den Bemühungen, dem Unterricht der ausländischen Kinder eine höhere Wirkkraft und eine bessere Effektivität zu geben, sind nach den bisher in den Ländern der Bundesrepublik gemachten Erfahrungen folgende Maßnahmen erforderlich:

1. Der Eingliederungsprozeß der Schüler in das deutsche Schulwesen, der naturgemäß an ausreichende deutsche Sprachkenntnisse in Wort und Schrift gebunden ist, wird erleichtert, wenn mindestens drei „Vorbereitungsklassen" mit Schülern derselben Nationalität an einer Schule zusammengefaßt werden. Diese Organisation erlaubt es, neu hinzukommende Schüler der ersten Sprachstufe in

einer Klasse zu sammeln, sie bei einem bestimmten Leistungsstand in die zweite Sprachstufe überzuleiten und schließlich aus der dritten Stufe in die ihrem Alter oder ihrem Können entsprechende Klasse einer deutschen Grundschule oder weiterführenden Schule zuzuweisen. Da der Unterricht in der Muttersprache an den Grund- und Hauptschulen dem obligatorischen Englischunterricht gleichgestellt ist und die nach dem Stundenplan festgesetzte Zahl der Wochenstunden für die Fremdsprache auf den Unterricht in der Nationalsprache übertragen und zum Teil noch vergrößert wird, erhält dadurch die Verbindung der Schüler zur eigenen Sprach- und Kulturwelt eine bedeutsame Verstärkung. Auf den Zeugnissen, die in der deutschen und nationalen Sprache der Schüler ausgestellt werden, ist das Fach Englisch in das der Muttersprache des Schülers geändert; die Zensur wird vom Lehrer des Heimatlandes festgesetzt.

Mangelhafte deutsche Sprachleistungen, die auf zu kurzen Aufenthalt eines Schülers in Deutschland zurückzuführen sind und mit deren Besserung im Laufe der weiteren Schulzeit zu rechnen ist, sind nicht versetzungswirksam.

2. Die Information der ausländischen Arbeitnehmer über die Bedeutung des regelmäßigen Schulbesuchs ihrer Kinder, über das deutsche Schulwesen und die Chancen, die es in beruflicher Hinsicht eröffnet, soll möglichst gründlich und umfassend erfolgen. Sie darf sich nicht auf eine einmalige Aktion beschränken, sondern muß ständig vertieft und erweitert werden. Das von der Kultusministerkonferenz erstellte Merkblatt „Information über den Schulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland" macht die ausländischen Arbeitnehmer in ihrer Muttersprache mit den deutschen Schulverhältnissen bekannt. Diese Information beginnt in der Heimat vor Antritt der Reise in die Bundesrepublik, wo sie von verschiedenen Institutionen wiederholt wird. Besonders wirksam und eindringlich wird die Information dann sein,

— wenn sich die Betriebe, in denen die ausländischen Arbeitnehmer beschäftigt werden, daran beteiligen,
— wenn die Schule sie bei Einschulung der Kinder vertieft und
— wenn die Sozialbetreuer in beratenden Einzelgesprächen auf sie verweisen.

Bei einer solchen intensiven Aufklärung der Eltern kann das Merkblatt immer wieder als Ausgangspunkt und Bezugsgegenstand eines vertiefenden Gesprächs dienen.

3. Für die Steigerung der schulischen Leistungen ausländischer Kinder ist die didaktisch-methodische Fortbildung ihrer Lehrer von besonderer Bedeutung. Entsprechend der von der Sache und vom Auftrag her gegebenen unterschiedlichen Akzentuierung des Unterrichts, die den ausländischen Lehrer verpflichtet, im Sinne der deutschen Richtlinien seinen Unterricht in der Muttersprache der Kinder zu erteilen, und dem deutschen Lehrer die schwierige Aufgabe setzt, Kinder mit fremder Ausgangssprache Deutsch zu lehren, sind im Rahmen der Lehrerfortbildung eingerichtet:
— für ausländische Lehrer mit unzureichenden deutschen Sprachkenntnissen verbindliche Kurse in deutscher Sprache,
— für deutschsprechende ausländische Lehrer didaktisch-methodische Arbeitsgemeinschaften,

— für deutsche Lehrer Hilfen, durch die sie befähigt werden, erfolgreich mit den Besonderheiten der Schüler und den Aufgaben der Sprachpädagogik fertig zu werden.

— Ein Forschungsprojekt, das z. Z. eingeleitet ist, soll in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Schulpraktikern das Modell einer Lehrerfortbildung für deutsche und ausländische Lehrer entwickeln. Wir versprechen uns davon eine im Interesse der Schüler liegende Verbesserung und Leistungssteigerung des Unterrichts.

4. Seit Schuljahrsbeginn 1972/73 liegt ein System zur Erlernung der deutschen Sprache vor, das, nach dem neuesten Stand der Sprachwissenschaft aufgebaut, ein schnelles Erlernen der deutschen Sprache ermöglichen wird. Verantwortlich zeichnet dafür die für das Fach Deutsch als Fremdsprache zuständige „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen" in Köln. Während für die Altersstufe der 6- bis 9jährigen der Kurs „KOMM BITTE", der in seiner ersten Konzeption auf die Altersstufe des Kindergartens bezogen war und sich bestens bewährt hat, eingesetzt werden wird, dient den Ansprüchen der 9- bis 15jährigen Schüler der bei der „Nuffield Foundation" herausgegebene und auf deutsche Schulen übertragene Deutschkurs „VORWÄRTS". Es handelt sich hierbei um einen von der Universität York erstellten audio-visuellen deutschen Sprachkurs mit Lehrerhandbuch, Schülerarbeitsbüchern, Lehrprogrammen, Leseheften sowie Ton- und Bildmaterial, der linguistisch konzipiert ist, auf einen aktiven Sprachgebrauch abzielt, genügend Arbeitsmaterialien enthält und in Aufbau und Durchführung den Ansprüchen eines zeitgemäßen fremdsprachlichen Deutschunterrichts auf wissenschaftlicher Basis entspricht. Mit dem Einsatz dieses Unterrichtswerkes in „Vorbereitungsklassen" wird eine wirksame Sprachhilfe für ausländische Kinder gegeben.

5. Geplant ist, noch im Laufe dieses Schuljahres die im deutschen Schuldienst stehenden ausländischen Lehrer in einer berufsbegleitenden Ausbildung mit den Besonderheiten des deutschen Schulsystems, seiner gesetzlichen Grundlage und mit der eigentlichen unterrichtlichen Aufgabe vertraut zu machen. Diese Ausbildung wird mit einem Intensivkurs in deutscher Sprache gekoppelt; sie setzt allerdings von den Teilnehmern Grundkenntnisse in der deutschen Sprache voraus, die bereits im Heimatland erworben sein müssen.

B

Politische Aspekte

I.

Die diplomatischen Vertretungen des griechischen, italienischen und jugoslawischen Staates beanspruchen, durch eigene Schulaufsichtsbeamte die im Landesdienst Nordrhein-Westfalen stehenden Lehrer ihrer Nation, soweit diese in einem Beamtenverhältnis zu ihrem Staat stehen und dieses Verhältnis aufrechterhalten wollen, unterrichtlich zu überprüfen. Die Einweisung in eine Planstelle nach Rückkehr in die Heimat ist von einer guten unterrichtlichen Leistung des Lehrers abhängig, die er bei der Überprüfung durch den Schulaufsichtsbeamten seines Landes erbringen muß. Diese Besuche dürfen nur in Begleitung des zuständigen

deutschen Schulrats oder bei dessen Verhinderung des deutschen Schulleiters durchgeführt werden. Die Einzelheiten sind im RdErlaß vom 18. 7. 1968 (ABl. KM. S. 255) geregelt. Die ausländischen Vertretungen werden auf die Einsichtnahme in den Unterricht der Lehrkräfte ihrer Nation nicht verzichten wollen; sie liegt auch im Interesse aller jener ausländischen Lehrer, die wieder in den Schuldienst ihres Heimatlandes zurückkehren wollen.

Versuche ausländischer Schulaufsichtsbeamter, darüber hinaus Aufsichtsrechte im Sinne eines Eingriffs oder einer Gestaltung in den von ausländischen Lehrern erteilten Unterricht zu beanspruchen, sind zurückzuweisen.

Abberufungen griechischer Lehrer, die in der Vergangenheit oft ohne Abstimmung mit den deutschen Schulaufsichtsbehörden und mitten im Schuljahr erfolgten, ohne daß das Arbeitsverhältnis ordnungs- und fristgemäß gekündigt wurde, sollen nach der vom griechischen Botschafter mit Schreiben vom 25. 1. 1972 gegebenen Zusicherung in Zukunft erst nach drei Jahren schulischer Tätigkeit und nicht während des Schuljahres erfolgen und „den deutschen Schulaufsichtsbehörden beizeiten mitgeteilt" werden.

Durch die im Monat Juni in allen Regierungsbezirken durchgeführten Schulrätekonferenzen und durch die mit Beginn des Schuljahres sich anschließenden Schulleiterkonferenzen in den Städten und Kreisen des Landes soll die praktische Handhabung der Schulaufsicht gemäß RdErlaß vom 18. 7. 1968 erörtert und sichergestellt werden, daß in Zukunft ausländische Schulaufsichtsbeamte nicht mehr ohne deutsche Begleitung Lehrer ihrer Nation im Unterricht überprüfen. Den Schulräten ist eindringlich nahegelegt worden, sich ein eindeutiges Bild von der unterrichtlichen Tätigkeit der ausländischen Lehrer zu machen.

Z. Z. wird im Kultusministerium geprüft,

1. inwieweit es realisierbar ist, dem deutschen Schulrat durch Begleitung eines die fremde Sprache beherrschenden deutschen Lehrers oder eines Dolmetschers Einblick in den muttersprachlichen Unterricht der ausländischen Kinder und in die Gespräche zwischen dem ausländischen Schulaufsichtsbeamten und den ausländischen Lehrern zu vermitteln,

2. ob es tunlich erscheint, für ausländische Lehrer, die auf dem Boden der freiheitlichen Ordnung des Grundgesetzes und der Landesverfassung stehen, die deutsche Sprache beherrschen und nicht mehr in den Schuldienst ihres Heimatlandes zurückkehren wollen, besondere Planstellen für die Tätigkeit eines Dolmetschers einzurichten.

II.

Soweit ausländische Lehrer ihre Stellung mißbrauchen und im Unterricht gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung verstoßen, werden sie aus dem Dienst entlassen. Fälle dieser Art sind aber für die Schulaufsicht schwer feststellbar. Daher halte ich neben einer verstärkten Überprüfung der Unterrichtsarbeit ausländischer Lehrer durch die deutsche Schulaufsicht es für erforderlich, ausländischen Lehrern Hilfen in sprachlicher und didaktisch-methodischer Hinsicht anzubieten. Aus der Erfahrung, daß ausländische Lehrer, die die deutsche Sprache beherrschen und sich

deshalb gut in die deutschen Lehrerkollegien eingegliedert haben, über günstigere allgemeine und persönliche Voraussetzungen für die Gestaltung ihres Unterrichts im Sinne der Vorstellungen des Landes verfügen, sollen ab Schuljahr 1972/73 nur noch solche ausländischen Lehrer in den Schuldienst unseres Landes übernommen werden, die ein ausreichendes Grundwissen in der deutschen Sprache besitzen. Sie werden dann in besonderen Ausbildungskursen, die stattfinden und über ein Jahr berufsbegleitend durchgeführt werden, mit unseren Schulgesetzen und unserer staatlichen Ordnung bekanntgemacht.

III.

In Nordrhein-Westfalen sind bisher in Einzelfällen ausländische Lehrer auch ohne „Absprache" mit ihrer diplomatischen Vertretung in den Schuldienst eingestellt worden. Proteste der ausländischen (griechischen) Vertretung hat es zwar gegeben; sie waren aber wenig intensiv und nachhaltig, so daß man davon ausgehen darf, daß diese Behörden sich damit abgefunden haben. Eine Reihe von den im Landesdienst stehenden griechischen Lehrern hat ihren Beamtenstatus aufgegeben und ist über die seitens des griechischen Kultusministeriums vorgesehenen drei Jahre Auslandsdienst hinaus in deutschen Schulen tätig. Es handelt sich in der Regel um Lehrer, die gute Deutschkenntnisse besitzen und unser Schulwesen kennen, so daß sie nach seinen Richtlinien und Stoffplänen erfolgreich unterrichten können. Der häufig zu hörenden Auffassung, auch solche ausländischen Lehrer, die bisher in einem Fremdberuf tätig waren, in den Schuldienst zu übernehmen, stimmt der Kultusminister grundsätzlich zu, hält es aber für richtig, nach wie vor bemüht zu bleiben, dieserhalb einen Konsens mit ihren diplomatischen Vertretungen zu erreichen.

IV.

Die oft vorgetragene Forderung, die im muttersprachlichen Unterricht der ausländischen Kinder benutzten Bücher auf ihre „Vereinbarkeit mit der Verfassung" zu überprüfen, entspricht dem Auftrag, der von einem Arbeitsausschuß der Kultusministerkonferenz wahrgenommen wird. Die Problematik dieser Bücher ist so vielschichtig und der Mangel an geeigneten Experten für eine solche Überprüfung so groß, daß eine Kooperation der Länder sich als bester Weg für eine Lösung anbietet. Es handelt sich um eine schwierige Materie. Die wenigen vorliegenden Überprüfungsergebnisse sind dazu noch kontroverser Natur. In einer Stellungnahme des Bundesministers für Wissenschaft und Bildung, die dieser in Absprache mit dem Bundesinnenminister vor dem Bundestag gab, wird allerdings betont, daß in den für den muttersprachlichen Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer benutzten Büchern bisher keine verfassungswidrigen Inhalte festgestellt worden seien.

Z. Z. werden im Kultusministerium Überlegungen angestellt, ob es realisierbar ist, mit Hilfe des Landes Schulbücher für den muttersprachlichen Unterricht herauszugeben. Der Anfang könnte mit einer Fibel gemacht werden. Die muttersprachlichen Fibeln für ausländische Kinder berücksichtigen die Lebensverhältnisse und den Erlebensbereich, wie sie für die Kinder im Heimatland gültig sind, gehen also an der Wirklichkeit, mit der diese Kinder in der Bundesrepublik konfrontiert werden, vorbei. In der Intention einer Fibel, Grundbuch für das Erlernen des

Lesens und Schreibens auf der Basis der Lebenswelt des Kindes zu sein, liegt es, daß ein solches Buch kaum Platz für sprachliche Inhalte hat, denen eine ideologische, nationalistische Tendenz zukommt. Es ist daher anzunehmen, daß die ausländischen Vertretungen sehr wahrscheinlich mit der Erstellung einer Fibel für ihre bei uns lebenden Kinder einverstanden sein werden.

Ist in diesem Bereich einmal ein Anfang gemacht, so ist zu hoffen, daß auch Schülerhandbücher für die Fächer Erdkunde und Religion in Absprache mit den ausländischen Behörden erstellt werden können. Die Tatsache, daß in diesem Jahr Gespräche zwischen der evangelischen Kirche im Rheinland und der griechisch-orthodoxen Kirche über die Herausgabe eines Religionsbuches für griechische Kinder stattfinden werden, macht m. E. sichtbar, daß hier ein Prozeß eingeleitet wird, an dessen Ende — wie ich hoffe — den ausländischen Kindern Bücher für den Unterricht in der Muttersprache angeboten werden können, deren Inhalte den Lebensverhältnissen und unserer Rechtsordnung entsprechen. Sicher braucht dieser Prozeß seine Zeit, wobei die größten Schwierigkeiten sich bei einer Konzipierung eines Schülerhandbuches für das Fach Geschichte/Politik ergeben werden. Es wird nicht leicht sein, zu einem Konsens hinsichtlich der didaktischen, fachlichen und politischen Kriterien für ein solches Buch mit den Kultusministerien der „Gastarbeiterländer" zu gelangen. Aus diesem Grunde und um des einheitlichen Vorgehens willen sollte m. E. die Kultusministerkonferenz nicht aus der Pflicht entlassen werden, sich um einen solchen Konsens zu bemühen.

C

Möglichkeiten und Grenzen

Die Verbesserung der schulischen Situation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer kann nur durch eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Land, aus dem die „Gastarbeiter" kommen, und dem Land, das sie aufnimmt, gelöst werden.

Weil der helfende Beitrag der einzelnen Entsendeländer dazu in Inhalt und Umfang verschieden ist, besondere Voraussetzungen aufweist und auch oft auf ganz bestimmte Teilziele gerichtet ist, die nicht ohne weiteres für alle Länder die gleiche Bedeutung besitzen, ist die unterrichtliche Verbesserung für ausländische Kinder in unserem Land in manchen Bereichen unterschiedlich. Was hier gemeint ist, sei an einigen Beispielen aufgezeigt, denen — wie mir scheint — in gewisser Weise der Charakter eines „Modells" zukommt.

1. Seit dem 14. Oktober 1971 werden in der Stadt Dortmund 140 spanische Kinder in 6 Klassen, die einer deutschen Schule eingegliedert sind, von einer deutschen Realschullehrerin und sieben spanischen Lehrkräften unterrichtet. Die Lehrer beherrschen beide Sprachen, so daß der gesamte Unterricht zur Hälfte in spanischer und zur Hälfte in deutscher Sprache erteilt wird. Hier ist eine Lösung des schwierigen Unterrichtsproblems für ausländische Kinder gelungen, die diesen bei einer Rückkehr in die Heimat oder bei einem Verbleib in der Bundesrepublik alle schulischen und beruflichen Chancen offenhält.

Die Arbeit in der zweisprachigen Schule begann nach Auswertung eines Testbogens, der ein klares Bild über den Bildungsstand und das sprachliche Können der

Schüler vermittelte. In den spanischen Klassen befinden sich auch einige deutsche Schüler, die mit ihren Eltern längere Zeit in Spanien gelebt und nach ihrer Rückkehr in die Heimat Schwierigkeiten haben, dem Unterricht in deutschen Schulen zu folgen.

Analog dem „Dortmunder Modell" kann auch mit anderen Entsendeländern eine gleiche oder ähnliche schulische Regelung getroffen werden, falls diese in der Lage sind, entsprechend vorgebildete Lehrer anzubieten.

2. Mit Rücksicht auf die schwierige Situation, die sich für griechische Kinder ergibt, wenn sie nach Besuch des 6. Schuljahres in deutschen Schulen die Aufnahmeprüfung an einem Gymnasium in Griechenland ablegen — in vielen Fällen scheitert die Prüfung an den nicht ausreichenden griechischen Sprach- und Rechtschreibleistungen —, sollten im Einvernehmen mit der griechischen diplomatischen Vertretung versuchsweise in einigen Städten Vorbereitungsklassen für griechische Kinder des 6. Schuljahres eingerichtet werden, die auf Grund ihrer schulischen Leistungen und nach dem Willen ihrer Eltern ein Gymnasium in Griechenland besuchen sollen.

Vorgesehen war, diesen Klassen den Unterricht für die Zeit vom 1. Februar bis zum Beginn der Sommerferien jeweils zu drei Viertel durch griechische Lehrer in griechischer Sprache und zu einem Viertel von deutschen Lehrern in deutscher Sprache erteilen zu lassen. Die für den Besuch dieser Klassen vorgesehenen Kinder waren von den griechischen Eltern nach Beginn des 5. Schuljahres dem Rektor der deutschen Schule, die diese Kinder besuchen, während der Zeit vom 1.—9. Oktober zu melden. Dieser informierte die zuständigen griechischen und deutschen Lehrer der Kinder über den Wunsch der Eltern und leitete die Meldungen mit einer Stellungnahme der griechischen und deutschen Lehrer zum Antrag der Eltern unter Hinzufügung der zwei letzten Schulzeugnisse zum 15. Oktober an das Schulamt weiter.

An Hand der eingegangenen Anträge bereitete das Schulamt die Einrichtung der notwendigen Vorbereitungsklassen vor und sorgte dafür, daß der Unterricht am 1. Februar des nächsten Jahres aufgenommen wurde. Die Dauer des Unterrichts in diesen Vorbereitungsklassen sollte sich auf die 2. Hälfte des 6. Schuljahres erstrecken. Alle Kinder, die nach Besuch dieses Schulhalbjahres, mit dem in Griechenland die allgemeine Schulpflicht endet, nicht ihre schulische Ausbildung an einem Gymnasium in Griechenland fortsetzen, sondern im Lande Nordrhein-Westfalen verblieben, wurden auf Grund des Gesetzes über die Schulpflicht wieder für weitere drei Jahre einer deutschen Schule zugeführt.

Allein in Dortmund konnte dieser Versuch durchgeführt werden, während er in Krefeld daran scheiterte, daß keine geeigneten Lehrkräfte von der griechischen Botschaft zur Verfügung gestellt wurden, und in Köln, Gummersbach, Bochum und Lüdenscheid deshalb nicht zustande kam, weil die Zahl der griechischen Schüler zur Klassenbildung nicht ausreichte. In Dortmund zeitigte der Versuch ein recht positives Ergebnis; von 15 griechischen Schülern bestanden 13 die Aufnahmeprüfung. Es besteht die Möglichkeit, auch in anderen Städten Vorbereitungsklassen dieser Art einzurichten, wenn eine ausreichende Zahl von Schülern (15) zustande kommt und die notwendigen griechischen Lehrer zugewiesen werden.

3. Von Schuljahrbeginn 1972/73 besuchen türkische Jugendliche mit qualifiziertem Berufsabschluß in Düsseldorf, Aachen und Bielefeld eine Klasse 12 der Fachoberschule. Der erfolgreiche Abschluß dieser Klasse öffnet ihnen den Zugang zur Fachhochschule.

Regierung und Parlament des Landes Nordrhein-Westfalen sind der Auffassung, daß eine konsequente, zielbewußte schulische Förderung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer das Gebot der Stunde ist, daß sie der politischen Vernunft und dem Anspruch des Menschen auf soziale Gerechtigkeit entspricht.

PROFAX — ein Übungsgerät für den Rechen- und Sprachunterricht

Von Peter Moritz, Köln

Vorbemerkung: An dieser Stelle werden in loser Folge Lehr- und Lernmittel beschrieben, die wirksam im Selbstunterricht eingesetzt werden können. Sie sollen besonders solchen Eltern eine Unterrichtshilfe bieten, die gezwungen sind, weitab von jeder deutschen Auslandsschule ihre Kinder selbst zu unterrichten. Bisher erschienen Berichte über „Vorschul-Heimkurs spielend lernen" (1/72), „Trainingsmappen für Vorschulkinder" (4/72), „Die Mutterschule" (7—8/72) und „LÜK und mini-LÜK" (10/72).

Auf den Bericht von Werner Brosch „Welches Schülerbuch für Neue Mathematik im 1. Schuljahr?" (5/72) wird ebenfalls verwiesen.

Unsere Kinder wachsen in einer Welt der Apparaturen auf. Apparate und Geräte bilden ihren täglichen Umgang schon in der Familie, praktisch seitdem die Technik ihren Siegeslauf angetreten hat. Um so überraschender ist die Tatsache, daß Apparaturen erst seit ein paar Jahren Eingang in die Schule finden. Der Trend zur Benützung von Apparaten und Geräten im Unterricht steigt, und es wird noch Jahre dauern, bis der „Nachholbedarf" gedeckt ist. Der Gebrauch solcher Hilfsmittel ist unterschiedlich, er richtet sich nach den Einsatzmöglichkeiten in den verschiedenen Fächern und nach der Altersstufe der Kinder. Vor allem aber die Eltern suchen nicht selten nach Hilfe für die Schularbeit ihrer Kinder.

Nehmen Sie z. B.

PROFAX-Übungsgerät (Best.-Nr. 24 111 + 24 119),

ein Übungsgerät für Sprach- und Rechenunterricht
mit Schieber, 5 Lochkarten, 50 Deckblättern
und einem Lehrer-Begleitheft . . . . . DM 10,80
Hans Glarner, Kinder lernen mit dem Profax, Elternbuch. Eine leichtverständliche Anleitung für alle, die Schüler mit dem Profax-Übungsgerät selbständig lernen lassen wollen (Best.-Nr. 24129). . . . . DM 6,30
(Beides: Klett Verlag, 7 Stuttgart 1, Postfach 809)

Ein Profax-Übungsgerät und 3 Übungsmappen nach Wahl werden an Lehrkräfte zum Vorzugspreis von DM 9,30 abgegeben.

Der Profax ist ein selbstkorrigierendes Übungsgerät, mit dessen Hilfe der Lernende die Profax-Arbeitsblätter (siehe weiter unten!) bearbeitet. Die Arbeits-

blätter werden einzeln auf das Gerät gelegt. Der Schüler schreibt keine Antwort, sondern sticht, entsprechend der gewählten Antwort, in ein Fenster des Plastikrahmens. Das Gerät zeigt sofort an, ob die gewählte Lösung richtig oder falsch ist. Der Pädagoge spricht in einem solchen Fall vom „Prinzip der unmittelbaren Kontrolle".

Zu diesem Gerät gehören Mappen mit losen Übungsblättern vom Format DIN A 5. Je ein Übungsblatt wird zur Bearbeitung auf den Plastikrahmen gelegt. Darauf findet das Kind nicht nur die Rechnungen oder die sprachlichen Übungsbeispiele, sondern zugleich auch, am rechten Rande untereinander gedruckt, ein sinnreich ausgedachtes Angebot von richtigen und falschen Lösungen für die Übungsbeispiele. Wir nehmen hier als Beispiel einige eingekleidete Rechenaufgaben für das 4. Grundschuljahr heraus:

Wir sammeln Briefmarken

1. Hans zählt seine Briefmarken. Er besitzt 255 deutsche Marken, an ausländischen hat er 150 mehr. Wie viele Briefmarken zählt seine Sammlung?
   A: 405 B: 650 C: 505 D: 660
2. Walter besitzt zwei alte Schweizer Marken. Im Katalog ist der Wert der einen Marke mit DM 35,50 angegeben, die andere ist sogar DM 9,50 mehr wert. Welchen Wert haben beide Marken zusammen?
   A: DM 46,— B: DM 45,— C: DM 80,50 D: DM 80,—
3. Hans ordnet seine Sondermarken. 135 sind abgestempelt; von den nicht gestempelten zählt er 37 weniger. Wie viele Sondermarken besitzt Hans?
   A: 233 B: 98 C: 172 D: 235
4. Zu Weihnachten hat Uli von seinem Paten 230 Marken erhalten. Jetzt fehlen ihm noch 110 Marken, bis seine Sammlung 1000 Stücke zählt. Wie viele Marken besaß Uli vor Weihnachten?
   A: 790 B: 890 C: 660 D: 760
5. Uli hat bis heute 240 Marken fein säuberlich in sein neues Album geklebt. Die doppelte Anzahl Marken liegt noch in einer Schachtel. Wie viele Marken besitzt Uli?
   A: 440 B: 480 C: 760 D: 720
6. Hans, Peter und Uli sind zusammengekommen, um Marken zu tauschen. Hans hat 36 Marken mitgebracht, Peter doppelt so viele und Uli sogar doppelt so viele wie Peter. Wie viele Marken haben die Buben zusammen mitgebracht?
   A: 252 B: 180 C: 225 D: 117

Zu einer jeden Übungsaufgabe gibt das Übungsblatt hier mehrere, meist vier, mögliche Antworten, welche mit den Buchstaben A, B, C und D gekennzeichnet sind. Das Kind sucht die Lösung und merkt sich den der Lösung entsprechenden Großbuchstaben. Neben den Rahmenfenstern des Apparates findet es diese Buchstaben wieder, und es sticht in dasjenige Fenster hinein, das der von ihm errechneten Lösung entspricht.

Es gibt noch eine andere Arbeitsweise mit den Übungsblättern, bei der die zur Auswahl angebotenen Antworten am rechten Rand des Arbeitsblattes aufgedruckt sind.

PROFAX-Rechenmappen, enthaltend je 30 Übungsblätter,

1. Schuljahr, Mappe 1 (Best.-Nr. 24 141), DM 2,60
2. Schuljahr, Mappe 1 (Best.-Nr. 24 142), DM 2,60
3. Schuljahr, Mappe 1 (Best.-Nr. 24 143), DM 2,60
4. Schuljahr, Mappe 1 (Best.-Nr. 24 144), DM 2,60
5. Schuljahr, Mappe 1 (Best.-Nr. 24 145), DM 2,60
6. Schuljahr, Mappe 1 (Best.-Nr. 24 147), DM 2,60

weitere Mappen in Vorbereitung (Klett Verlag, Stuttgart).

Im Lehrerbegleitheft schreibt der bekannte Pädagoge Prof. Dr. Hans Aebli, Konstanz: „Der größte Teil der Übungsarbeit im normalen Sprachunterricht ist bekanntlich darauf gerichtet, den Schüler in bestimmten Sprachsituationen die richtige Unterscheidung und die entsprechende Entscheidung treffen zu lassen." Als Beispiel führt er aus der Rechtschreibung die Aufgabe an, zwischen den Möglichkeiten -i, -ie oder -ieh zu wählen:

Dimitri, der Clown

Peter hat in einem kleinen Theater den Clown Dimitri gesehen. Am besten gef(1) ihm die Szene: Dimitri und die Blume. Der Vorhang geht auf. Da steht eine hohe L(2)lie. Wie s(3)t sie aus! Dimitri quellen dicke Krokod(4)lsträne unter den Augenl(5)dern hervor. Die arme Blume! Sie steht auf einem starken St(6)l, doch sie ist welk und hat noch nicht geblüht!

Nun st(7)lt sich ein Lächeln über Dimitris Gesicht. Er setzt eine schlaue M(8)ne auf. Ausgelassen klatscht er in die Hände und w(9)ert vor Vergnügen wie nur ein Clown es vermag.

Mühsam schleppt er eine r(10)sengroße G(11)ßkanne herbei. L(12)bevoll bewässert er die L(13)lie, aber sie öffnet sich nicht. Noch g(14)bt Dimitri nicht auf. Er schleppt Kanne um Kanne herbei. Die Blume öffnet sich nicht. Er fleht sie an zu blühen. Er bef(15)lt ihr zu blühen. Sie öffnet sich nicht. Er schleppt und schleppt und füllt und leert. Es gesch(16)t nichts. Die Blume öffnet sich nicht. Erschöpft sinkt Dimitri zu Boden. Er greift zur Viol(17)ne und beginnt zu sp(18)len. In der Mus(19)k findet er Trost. Er sucht nach einer Melod(20), und schon entfl(21) der Geige ein kleines L(22)d. Und s(23)e da: Die Blume blüht! Über Dimitris Gesicht z(24)t ein glückliches Lächeln. Dieses Lächeln sah Peter noch im Traum.

Weitere Aufgaben unterscheiden zwischen den Diphthongen -äu und -eu, den Schärfungen -s, -ss und -ß, der Groß- und Kleinschreibung, den Vorsilben er-, ver- und zer-.

Im übrigen erklärt Aebli in dieser kleinen Schrift überzeugend:
— Der PROFAX ist *keine* Lehrmaschine,
— Der PROFAX ist ein selbstkorrigierendes Übungsgerät,
— Der PROFAX ist *kein* Paukgerät.

Profax-Sprachmappen, enthaltend je 30 lose Blätter mit Übungen zur Rechtschreibung und Ausdruckspflege,

4./5. Schuljahr, Mappe 1 (Best.-Nr. 24 123), DM 2,60
4./5. Schuljahr, Mappe 2 (Best.-Nr. 24 124), DM 2,60

5./6. Schuljahr, Mappe 1 (Best.-Nr. 24 125), DM 2,60
5./6. Schuljahr, Mappe 2 (Best.-Nr. 24 126), DM 2,60
6./7. Schuljahr, Mappe 1 (Best.-Nr. 24 127), DM 2,60
6./7. Schuljahr, Mappe 2 (Best.-Nr. 24 128), DM 2,60

Begleitheft zum didaktisch-methodischen Einsatz der Sprachmappen in Herstellung (Klett Verlag, Stuttgart).

Überdenkt man die Einsatzmöglichkeiten des Profax-Übungsgerätes, wird man bald herausfinden, daß es sich um ein einfaches und handliches Hilfsmittel handelt, das nicht nur für den mannigfachen schulischen Einsatz taugt, sondern darüber hinaus auch eine praktische Unterstützung für den Selbstunterricht bietet.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. An Vorbereitungslehrgängen sind für das Jahr 1973 vorgesehen:

6.—12. Mai	—	Allgemeine Vorbereitung, Tagungsort Köln/Bundesverwaltungsamt
2.—29. September	—	Deutsch als Fremdsprache, Tagungsort München Goethe-Institut
25. November bis 1. Dezember	—	Allgemeine Vorbereitung, Tagungsort Hennef/Sportschule

2. Die Deutsche Schule Santa Cruz/Bolivien hat während der Monate September und Oktober 1972 zusammen mit der örtlichen Schulverwaltung ein Seminar über Experimentalphysik für bolivianische Lehrer mit großem Erfolg durchgeführt. An dem Kurs nahmen neben Schulaufsichtsbeamten 13 Lehrkräfte aus den verschiedenen staatlichen Schulen der Stadt teil.

3. Oberstudienrat Alois Weimer, Deutsche Schule Porto/Portugal, hat in einem portugiesischen Verlag unter dem Titel „Imagens da Alemanha" eine zweisprachige Ausgabe von deutschen Kurzgeschichten herausgebracht. Die Kurzgeschichten sind als authentische literarische Belege zu einzelnen Abschnitten der deutschen Geschichte seit 1945 zu verstehen. Zu jedem der 6 Zeitabschnitte hat er eine deutschlandkundliche Einleitung geschrieben.

4. Hinweise:

Helm von Faber, Rolle und Rollenverhalten im Fremdsprachenunterricht, in „Zielsprache Deutsch" Heft 4/1972.

Die Zeitschrift „Pädagogik und Schule in Ost und West" beschäftigt sich in Heft 4/72 mit dem Auslandsschulwesen.

Ludwig Kunst, Die Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen (FO)

(Zu einem neuartigen Projektstudium und Forschungsschwerpunkt im Berufsfeld der deutschen Auslandsschule und Europäischen Schule)

Herwig Oehlschläger, Auslandsschule im Fernsehen

Hans-Joachim Fischer, Auslandsschulpraktika (Zum Praktikum im Rahmen des Projektstudiums an der Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen, Oldenburg)

Heinz Bolte, Empirische Bestandsaufnahmen deutscher Auslandsschulen (Kritische Untersuchung der Quellenlage im Forschungsbereich „Pädagogik der Auslandsschule" und Auslandspädagogik)

5. In der Zentralstelle gingen ein:

Deutsche Schule Montevideo/Uruguay „Schulbote" Okt. 1972
Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil, Schulbericht 1971—72
Verein deutscher Lehrer in Chile, 66. Jahreshauptversammlung, Okt. 1972, Tagungsunterlagen
Protokoll der Schulleiterkonferenz in Santa Cruz, Mai 1972
DS Montevideo/Uruguay, Jahresbericht 1971
DS Genua/Italien, Jahresbericht 1971/72
DS Montevideo/Uruguay „Schulbote" Nov. 1972
DS Guayaquil/Ecuador, Diskurs 71 — Jahresschrift zum Jahresbericht
Colegio Alemán Barranquilla/Kolumbien, Festschrift zum 60jährigen Bestehen
Deutsche Schule Stockholm, Informationsschrift
Verband der deutschen Lehrer in Argentinien, Mitteilungsblatt Nr. 33, Nov. 72
Deutsche Schule Kapstadt, Schulzeitung 1972

6. Die im Heft Nr. 5, Mai 1971, S. 134 u. 135 veröffentlichten Richtlinien für die Gewährung von Ersatzleistungen an Mitarbeiter der Deutschen Förderungsgesellschaft für Entwicklungsländer (GAWI) für Schäden, die infolge kriegerischer Ereignisse oder politischer Unruhen im Einsatzland entstanden sind, wurden mit Wirkung vom 1. Jan. 1972 wie folgt geändert:

Zu § 30 MTV-GAWI
Ersatzleistungen

Richtlinien der Deutschen Förderungsgesellschaft für Entwicklungsländer (GAWI) GmbH (im folgenden Gesellschaft genannt) für die Gewährung von Ersatzleistungen an Mitarbeiter der Gesellschaft für Schäden, die infolge kriegerischer Ereignisse oder politischer Unruhen im Einsatzland entstanden sind

Vom 24. November 1971

Für Schäden an beweglichen Sachen eines Mitarbeiters der Gesellschaft infolge kriegerischer Ereignisse oder politischer Unruhen können nach Maßgabe folgender Bestimmungen Ersatzleistungen gewährt werden:

1. Als Schäden gelten Beschädigungen sowie die Zerstörung und das Abhandenkommen von beweglichen Sachen, die im Eigentum — einschließlich Anwartschaften — des Mitarbeiters und derjenigen Familienangehörigen stehen, für die die Gesellschaft die Kosten der Ausreise übernommen hat.

   Bargeld darf nur in einem den Umständen des Einzelfalles angemessenen Umfange — höchstens bis zum Betrage der jeweiligen monatlichen Grundvergütung — berücksichtigt werden.

Schäden an besonders hochwertigen Sachen, deren Mitführen zur Erfüllung der Aufgabe im Einsatzland nicht erforderlich ist, sowie an Schmuck im Gesamtwert von über 500,— DM, Kunstgegenstände und Sammlungen werden nicht berücksichtigt. Eine Ersatzleistung ist ausgeschlossen, wenn der Mitarbeiter den Schaden zu vertreten hat.

2. Die Ersatzleistung bemißt sich im Falle der Zerstörung oder des Abhandenkommens nach dem gemeinen Wert. Im Falle der Beschädigung sind die Kosten der Instandsetzung, höchstens aber der gemeine Wert, den die Sache ohne die Beschädigung hatte, Bemessungsgrundlage. Bei Schäden an Gebrauchsgegenständen, die nach ihrer Ausführung als Luxusgegenstände anzusehen sind, ist der Wert vergleichbarer Gebrauchsgegenstände mittlerer Art und Güte zugrundezulegen.

3. Ersatzleistungen für nach Nr. 1 und Nr. 2 berücksichtigungsfähige Schäden bis 300,— DM werden nicht gewährt.

4. Die Ersatzleistung darf 5000,— DM je Sache nicht übersteigen. Bei Kraftfahrzeugen kann dieser Höchstbetrag in Härtefällen überschritten werden.

5. Soweit Ersatzansprüche gegen Dritte bestehen, kann Ersatz erst geleistet werden, wenn diese Ansprüche nicht erfüllt werden oder ihre Geltendmachung nach der Sachlage keinen Erfolg verspricht. Soweit eine Ersatzleistung nach diesen Bestimmungen gewährt wird, sind die Ersatzansprüche an die Gesellschaft abzutreten.

6. Anträge auf Ersatzleistung sollen unverzüglich, spätestens binnen drei Monaten nach Eintritt des Schadens bei der Gesellschaft gestellt werden. Dem Antrag sind beizufügen:
   — eingehende Schilderung des Sachverhalts,
   — Aufstellung der Schäden mit Angabe des gemeinen Wertes der einzelnen Sachen (Kaufpreis abzüglich Wertverlust durch die Benutzung),
   — Unterlagen für die Werte (Rechnungen, Schätzungen und dgl.) und sonstige Beweisstücke,
   — Erklärungen über den eingetretenen Schaden von möglichst zwei Zeugen (sowie deren Anschriften), die mit dem Geschädigten weder verwandt noch verschwägert sind.

7. Diese Richtlinien treten am 1. Januar 1972 in Kraft.

Offene Stellen

Zum 1. September 1973 ist die Stelle des Schulleiters der Deutschen Schule Genua durch einen Oberstudiendirektor zu besetzen.

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.

Aus der Statistik

Es gibt in der Welt rund 4000 Sprachen. Doch die meisten sind nur von regionaler Bedeutung. 149 werden von mindestens einer Million Menschen gesprochen.

Die Liste der zehn größten Sprachen wird immer noch angeführt von Chinesisch (605 Millionen). Dahinter rangieren Englisch (333 Millionen), Russisch (206 Millionen), Spanisch (192 Millionen), Hindi (192 Millionen) und — an sechster Stelle — Deutsch, das etwa 110 Millionen als Muttersprache sprechen. Französisch wird von 80 Millionen gesprochen.

Persönliche Nachrichten

Dr. Max Johs 70 Jahre

Am 2. April 1973 begeht der Leiter der Deutschen Schule Genua, Oberstudiendirektor Dr. Max Johs, seinen 70. Geburtstag. Im selben Monat, am 17. 4., darf der noch immer im Auslandsschuldienst Stehende sein 50jähriges Dienstjubiläum feiern. Wir gratulieren dem Jubilar aufs herzlichste und wünschen ihm noch viele Jahre voll körperlicher und geistiger Frische.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Asien:

Kudorfer, Gerhard, OStR	8000	München 50, Gustav-Schiefer-Str. 4	Nedjat ORS Kabul
Mathar, Rudolf, StR	5030	Hermülheim, Dankwartstr. 13	do.
Meyer-Oehme, Detlef, Dr. OStR	7753	Allensbach, Radolfzeller Str. 101	do.
Schaffroth, Manfred, StR	6000	Frankfurt/M, Kettenhofweg 57	do.
Götz, Peter, Fachschulrat	7070	Schw. Gmünd, Erhardstr. 39	do.

Afrika:

Schärf, Volker, HL	6501	Wörrstadt, Humboldtstr. 14	DS Pretoria
Kirchner, Waltraud, L	2000	Hamburg 26, Borgfelder Allee 8 c	Reg.-Schule Okahandja/SWA

Amerika:

Drögsler, Heinrich, OL	8211	Rimsting, Angerweg 12	DS San José Costa Rica
Kellermann, Timm, RL	2860	Osterholz-Scharmbeck, Am Bergerhof 11	do.
Todt, Dieter, RSOL	2350	Neumünster 2, Carsten-Heeschen-Str. 4	do.
Hoffmann, Oskar, OStR	8632	Neustadt, Walter-Flex-Str. 14 a	INEM-Institut Barranquilla
Bauer, Ernst, L	6520	Worms, Glockengießerstr. 3	DS Lima-Miraflores
Lachenmaier, Ulrich, RL	7220	Schwenningen, Bürkstr. 87	do.
Mahrla, Friedrich, L	8192	Neufahrn Nr. 43	do.
Swoboda, Hans, OL	7730	Villingen, Lärchenstraße	do.
Warlimont, Peter, L	2000	Hamburg 72, Berner Heerweg 504	DS Santiago
Wiemann, Günter, StD	4230	Wesel-Flüren, Mozartstr. 40	DS Quilpué
Schmerling, Ermin, L	6509	Gau-Odernheim, Albiger Str. 21	Dt. Pestalozzi-Sch. Buenos Aires
Schubert, Alfred, RL	3013	Barsinghausen, Deisterstr. 11	
Böckler, Gotthilf, StR	8520	Erlangen, Neckarstr. 4	DS Villa Ballester
Dingkuhn, Jochen, OStR	2000	Hamburg 73, Fallstr. 5	DS Córdoba
Schmid, Gertrud, OL	7082	Oberkochen, Dreißentalstr. 17	DS Montevideo
Kalisch, Oskar, StA	7220	Schwenningen, Oppelner Str. 3	Lehrerseminar Kol. Fernheim/Paraguay
Birzele, Heiderose, RL	7920	Heidenheim, Friedenstr. 1	DS Rio de Janeiro

Buchbesprechungen

Dieter Heß: **Genetik.** Grundlagen — Erkenntnisse — Entwicklungen der modernen Vererbungsforschung (Reihe studio visuell). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972. Format 16,3 × 24,1 cm, 140 S., 100 Abb., geb. DM 20,—.

Seitdem der Unterricht der Sekundarstufe II in halbjährige Themengruppen aufgelöst ist, die den Schülern angeboten und von ihnen gewählt werden können, dringt man in diesen Kursen innerhalb eines wissenschaftlichen Bereiches exemplarisch wesentlich tiefer ein als zu der Zeit, in der die Primen auf einem mehr oder minder festgelegten Weg durch alle wesentlichen Gebiete der Biologie geführt wurden. Die Lehrbücher der Oberstufe waren dahin ausgerichtet und sind auch heute noch unentbehrlich. Was aber fehlte, war die vertiefte Darstellung eines Gebietes, die nicht zu populärwissenschaftlich war, aber in ihrem Niveau trotzdem noch von den Primanern erfaßt werden konnte. Genau diese Lücke füllt die Reihe „studio visuell" des Herder Verlages aus. Der Band „Genetik" wurde von Prof. Dieter Heß, dem Entwicklungsphysiologen der Universität Hohenheim, geschrieben. Er beginnt mit der zytologischen Basis und führt über den primären und höheren Mendelismus, die Funktionen der DNS und RNS bis hin zu der Regulation der Genaktivität. In der für die Naturwissenschaft notwendigen sprachlichen Präzision werden aufeinander aufbauend die bisherigen wissenschaftlichen Ergebnisse formuliert und durch Randzeichnungen, Schemata und Tabellen, manchmal auch Mikrofotos, visuell überaus einprägsam dargestellt. Hinweise am Rande, der ein Viertel der Seite einnimmt, auf Abbildungen und gedankliche Verknüpfungen erleichtern das Eindringen in die recht schwierige Materie. Ganzseitige schematische Zusammenfassungen unterstützen das visuelle Gedächtnis. Ein Literaturverzeichnis von 50 Werken, die nach 1965 erschienen sind, und ein Register von 500 Wörtern beschließen den Band. Dieses Werk ist ein ideales Lehrbuch für die Hand der Schüler im thematischen Unterricht der Sekundarstufe II.

W. Krieß

Jürg Lamprecht: **Verhalten.** Grundlagen — Erkenntnisse — Entwicklungen der Ethologie (Reihe studio visuell). Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972. Format 16,3 × 24,1 cm, 130 S., 100 Abb., geb. DM 20,—.

Ein von den Schülern der Sekundarstufe II sehr gerne gewähltes Thema ist die Verhaltensforschung, weil sie vom Tier ausgehend zum Menschen führt. Jürg Lamprecht, Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Verhaltensphysiologie in Seewiesen (Abt. Konrad Lorenz), hat den Band verfaßt. Da das Verhalten ein Vorgang, eine Reaktion auf einen Reiz, ist, kann dieser nur sehr schwer mit Worten erfaßt werden; hier ist das Visuelle eine Notwendigkeit, wenn nicht gar eine Voraussetzung für eine verständliche Darstellung. Deshalb mußten diesem Band eine Fülle von graphischen Darstellungen und teils farbigen Bildreihen eingefügt werden, für die der breite Rand nicht ausreichte. So ist eine Beschreibung des Kindchen-Schemas von wesentlich geringerer Gedächtniskraft als eine Gegenüberstellung von acht einfachen Skizzen. Gleiches gilt für eine Beurteilung der Mimik. Verf. grenzt die Methode seiner Wissenschaft gegen die Psychologie ab. Diese arbeitet weitgehend introspektiv mit Gefühlen, Gedanken, Träumen. Die Ethologie aber sucht nach reproduzierbaren Beobachtungen und Messungen, um zu mehr oder weniger begründeten Hypothesen und Theorien zu gelangen. Trotz des Aufspürens von gesetzmäßigen Beziehungen kann sie keine „absolut wahren Sätze" anbieten. Es kommt dem Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, die ja zur Wissenschaft hinführen soll, sehr entgegen, daß Verf. der Methodik seiner Wissenschaft verhältnismäßig viel Raum läßt. So beginnt er mit den Grundbegriffen und Fragestellungen und führt über Instinktbewegungen, Verhaltensgenetik und die Auslösung von Verhaltensweisen zu ihrer Spontaneität und der Hierarchie der Instinkte. Konfliktver-

halten, Sozialverhalten, das Lernen und — sehr vorsichtig — angeborene Grundlagen menschlichen Verhaltens bilden den Abschluß. Die weiterführenden Literaturangaben umfassen 18 Werke, das Register rund 300 Wörter. Auch dieser Band kann eine ausgezeichnete Grundlage für den thematischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe sein. W. Krieß

Georg Schmitz u. a.: **Mathematik-Lexikon.** Begriffswörterbuch zur Didaktik der Mathematik. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1972. 188 S., ca. 60 Abb., br. DM 12,80.

In dieser Zeit des Umbruchs der Schulmathematik haben sich vier Didaktiker der Mathematik vorgenommen, einem Leserkreis, der von der Fachliteratur meist nicht erreicht wird, nämlich Eltern, Schülern und Lehrern, die neu ins Blickfeld gerückten Begriffe nahezubringen. Sie sind vor allem den Gebieten Mengenlehre, elementare Logik, Abbildungen, Algebra und Topologie entnommen. Die erklärten Begriffe sind lexikographisch angeordnet mit zahlreichen Verweisungen. Nach der Definition wird das Zeichen angegeben, mit dem der Begriff üblicherweise symbolisiert wird. Fast jeder Begriff wird durch Beispiele oder Veranschaulichungen erläutert. Es werden dann jeweils Sätze zitiert, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem erklärten Begriff stehen. Wo notwendig, werden weitere Bemerkungen zum Verständnis der meist knappen Definition angefügt und Spezialisierungen oder Erweiterungen des Begriffs erwähnt. Als preiswertes Handbuch vor allem dem Mathematiklehrer zu empfehlen. H. Lechner

Nicolas Bourbaki: **Elemente der Mathematikgeschichte.** Aus dem Franz. von Anneliese Oberschelp. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1971. 297 S., Ln. DM 42,—.

Unter dem Pseudonym „Nicolas Bourbaki" veröffentlicht eine Gruppe vorwiegend französischer Mathematiker ihre Werke, die als „Éléments de Mathématique" erscheinen. Den verschiedenen bisher erschienenen Teilgebieten der „Elemente der Mathematik" sind geschichtliche Abrisse beigegeben, die in diesem vorliegenden Band für sich allein zusammengefaßt sind. Da in den „Elementen" bisher noch nicht alle Teilgebiete behandelt sind, ergibt sich schon daraus, daß dieses Buch keine vollständige und ausführliche Mathematikgeschichte sein kann. Das Bestreben geht dahin, in den 23 Kapiteln eine Art Problemgeschichte zu den verschiedenen Teilgebieten zu geben und die Namen zu nennen, die mit der Lösung dieser Probleme eng verbunden sind, ohne auf die Lebensgeschichte dieser Mathematiker näher einzugehen. Das Buch bringt keine mathematischen Formeln oder Ableitungen, setzt aber eine weitgehende Kenntnis der heutigen Mathematik und ihrer Probleme voraus; es wendet sich an Fachleute. Auf die ausführliche Bibliographie wird im Text immer wieder verwiesen. Ein Namensverzeichnis ergänzt das Buch und erleichtert das Nachschlagen.

H. Lechner

Klaus Wigand: **Mathematik-Arbeitsblätter für Gymnasien / Klassen 5 und 6** (Leistungstests für die Schule, hrsg. v. *Oskar Höfling*). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971. 108 S. mit vielen Abb., DIN A 4, Plastikmappe DM 49,—.

Jeder Lehrer weiß, wieviel Zeit und Mühe Vorbereitung und Korrektur einer Klassenarbeit kosten. Verständlich, daß man versucht, diese Arbeit zu rationalisieren. So bringt der Aulis Verlag jetzt nach den Physik-Testbogen für Hauptschulen (bespr. in 11/70) und den Physik-Arbeitsblättern für die Mittelstufe der Gymnasien (bespr. in 6/71) auch Mathematik-Arbeitsblätter für Gymnasien, zunächst für die Klassen 5 und 6 auf den Markt (weitere sollen folgen). Im Lehrerband sind die 50 verschiedenen Arbeitsblätter mit eingedruckten Lösungen vereinigt. Nach diesen Mustern kann der Lehrer auswählen, einen Block (je 50 Blatt) eines Arbeitsblattes bestellen (DM 6,80), austeilen, bearbeiten lassen und anhand seines Musters schnell korrigieren und nach einem beigegebenen Wertungssystem nach Punkten einstufen. Als Arbeitszeit sind für ein Blatt 40 Minuten vorgesehen; mindestens bei einigen Blättern

glaube ich, daß ein Schüler damit nicht auskommen wird. Für den Lehrer bedeuten diese Arbeitsbogen zweifellos eine Arbeitserleichterung und Zeitersparnis; der finanzielle Aufwand hält sich, aufs Schuljahr gesehen, in Grenzen. Aber den Auslandsschulen, vor allem in Übersee, wird die rechtzeitige Bereitstellung der Arbeitsbogen Schwierigkeiten bereiten. H. Lechner

Peter Klink: **Physikversuche** für den arbeitsteiligen Gruppenunterricht — Sekundarstufe 2. **Lehrerausgabe** mit Schülerarbeitsbogen. Ferd. Dümmlers Verlag, Bonn 1972. Schülerarbeitsblock und 40-seit. Lehreranleitung, kart. DM 14,80 (Dümmlerbuch 4141).

Diese vom Förderverein preisgekrönte Arbeit hat der Verf. inzwischen mehrfach erprobt und überarbeitet. Er gibt in der Lehreranleitung die wichtigsten Hinweise zur Methodik des Physikunterrichts, insbesondere im Hinblick auf den arbeitsteiligen Gruppenunterricht, dessen einzelne Phasen dargestellt werden. Für die Auswahl der Schülerversuche werden bestimmte Prinzipien entwickelt. Nach weiteren Literaturhinweisen folgen die Schülerarbeitsblätter für 46 Versuche aus der Physik der Oberstufe: 8 Versuche zur Wärmelehre, 7 zur Schwingungslehre, 5 zur Wellenlehre, 9 zur Wellenoptik, 7 über Kondensatoren, 5 zum magnetischen Feld und 5 zur Induktion. Die Arbeitsbogen sind auch in einem Schülerarbeitsblock (DM 9,80) zu haben, aus dem die einzelnen vorgelochten Blätter herausgetrennt und den Schülern in die Hand gegeben werden können. Auch für Schulen, an denen zwar noch kein arbeitsteiliger Gruppenunterricht, aber doch ein physikalisches Praktikum für die Oberstufe erteilt werden kann, scheinen mir die Arbeitsbogen sehr gut geeignet. H. Lechner

Aeneas Marxen: **Elektrische Musikinstrumente** (Praxis-Schriftenreihe Abt. Physik Bd. 26). Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971. 136 S. mit 58 Abb., DIN A 5, kart. DM 11,60 (Bestell-Nr. 1025).

Elektronische Musik und elektrische Musikinstrumente haben in unserm Jahrhundert eine große Bedeutung erlangt, und die Komponisten der Avantgarde geben sich Mühe, alle Möglichkeiten auszuprobieren, die elektrisch erzeugte Töne bieten. In diesem Bändchen bespricht der Verfasser so ziemlich alle Möglichkeiten, auf elektrischem Weg Töne zu erzeugen, und gibt dafür auch die notwendigen Schaltungen in allen Einzelheiten an. Die Hauptkapitel behandeln Zerhacker, Tonabnehmer, Rotierende, Hochfrequenz-, Niederfrequenz- und Vibrato-Generatoren, die Synchronisation und Klangerzeugung und einige empfehlenswerte Modelle von elektrischen Musikgeräten. Wenn auch im normalen Physikunterricht höchstens das eine oder andere Beispiel für elektrische Musikerzeugung behandelt werden kann, wäre das Büchlein für eine interessierte Arbeitsgemeinschaft doch sehr wertvoll. Ich könnte mir denken, daß auch ein musikalisch und physikalisch interessierter Junge gerne danach experimentieren würde. Im Vorbereitungszimmer der Physik sollte das Büchlein jedenfalls seinen Platz haben. H. Lechner

Denis und *Georgina Gahagan:* **Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule** (Reihe „Primäre Sozialisation, Sprache und Erziehung"). Deutsch von Dr. Hans Petersen. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1971. 224 S., kart. DM 18,—.

Es ist die Forderung nach zusätzlicher sprachlicher Förderung durch pädagogische Sonderprogramme, also etwas, das die Auslandsschularbeit im besonderen angeht, aktuell vor allem im Zeichen ihrer sozialen Öffnung; denn kompensatorische Spracherziehung geht zurück auf Soziallinguistik, Bildungssoziologie und Lernforschung. Als solche befindet sie sich bereits in der internationalen Diskussion, und es gibt Versuche, für ihre Praktizierung entsprechende Programme zu entwickeln. Die besondere Problematik einer kompensatorischen Spracherziehung ist die soziallinguistische Analyse des Zusammenhangs von sozialer Klasse, Sprache und Bildungserfolg. Sprache gilt hier als wichtiges Differenzierungskriterium sozialer Schichten, auch als zentrales Medium schulischer Lernprozesse und damit des sozialen Aufstiegs und der sozialen Selektion.—

Waren Entstehung und Verbreitung kompensatorischer Sprachförderungskonzepte in den USA durch die soziale Kluft zwischen Schwarzen und Weißen und die unterschiedlichen Bildungschancen bedingt, mußte in *Westdeutschland* Sprachbewußtheit als Voraussetzung schulischer und sozialer Erfolge erst sichtbar gemacht werden. Der Sprachgebrauch als schichtenidentifizierendes Merkmal, Sprachverbesserung als bildungssoziale Therapie und Bewußtmachung sozialer Spannung sind u. a. Voraussetzungen kompensatorischer Sprachförderungskonzepte. Doch ihre bisherigen Programme bedürfen noch einer allgemeinen pädagogischen Legitimierung. — Das Projekt der Gahagans geht aus von dem theoretischen Ansatz Basil Bernsteins, der seine Theorie der sprachlichen Sozialisation bereits 1956 entwickelte; es wurde in normalen Schulen durchgeführt, von wissenschaftlichen Tests begleitet, kontrolliert und kritisch ausgewertet. Auffallend für die Durchführung des Planes ist die Beschränkung der Übungszeit auf 20 Minuten täglich, sind seine geringen Kosten, keine spezielle Ausbildung der Lehrer und die Verwirklichung im regulären Schulprogramm — in einem Arbeiterviertel Londons. — Im 1. Kapitel zeigen die Autoren die Problematik sprachlicher Benachteiligung und ihre Konsequenzen auf, im 2. Teil die Ausrichtung des Projektes mit allen Kriterien und Auswahlverfahren. Im 3. Kapitel werden die Lehrer auf die Situation des Schulalltags und ihre Nutzung zur Sprachförderung außerhalb der 20 Minuten hingewiesen. Das 4. Kapitel enthält das gesamte Sprachförderungsprogramm mit einer Übersicht der Aufgaben, während die übrigen Kapitel die Organisation, die Testproblematik und die Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Programm enthalten. — Das Buch ist für die Auslandsschularbeit sehr wichtig. R. Schröter

Wilhelm Weber: **Biologie in Stichworten. I. Botanik. Morphologie — Anatomie — Systematik.** Verlag Ferd. Hirt, Kiel 1972. 150 S., 71 Abb., kart. DM 14,80.

Mit diesem Bändchen beginnt eine neue Reihe von Hirts bekannten Stichwortbüchern, in der das Grundwissen der gesamten Biologie in konzentrierter, übersichtlicher und einprägsamer Form dargestellt werden soll. Aus dem umfangreichen Gebiet der Botanik hat der Verfasser, Professor der PH, die beschreibenden Teildisziplinen dargestellt. In einem äußerst komprimierten Text werden Begriffsdefinitionen gegeben und Sachverhalte dargestellt. Die in Anlehnung an botanische Standardwerke gefertigten, in abgestuften Rot- und Grautönen gehaltenen Schemaskizzen sind wohltuend klar, informativ und von hervorragender Qualität. Einigen gut gelungenen Abschnitten, z. B. über Zellteilungen, Plastiden, Spaltöffnungen, sekundäres Dickenwachstum und Pflanzenorgane, stehen Aneinanderreihungen von alter Schulbotanik und Pflanzengeometrie gegenüber: für den Studenten trotz vieler Verbalerläuterungen zu wenig wissenschaftlich, für den Schüler aber mangels eines Leitgedankens zu trocken. Den letzten Abschnitt ziert eine einzige Abbildung für 15 Seiten Archegoniaten und Phanerogamen; der Leser hat sich selber vorzustellen, was K5C5A5G(2) bedeutet. Die Aufzählung von Pflanzengattungen stünde einem Bestimmungsbuch besser an als einem Kompendium über Grundwissen. Das umfangreiche Register verspricht mehr, als das Buch halten kann. Man darf dem ergänzenden Band über die kausalanalytisch arbeitenden Teilgebiete der Botanik mit Spannung entgegensehen. A. Riedl

Deutsche Erzählungen des Mittelalters. Ins Neuhochdeutsche übertragen von *Ulrich Pretzel* (Beck'sche Sonderausgabe). Verlag C. H. Beck, München 1971. XIX, 252 S. mit 6 Holzschnitten, Ln. DM 17,80.

Ein ergötzliches Buch, wohltuendes Dokument mittelalterlichen Weltgefühls, da heute an moderner, sagen wir zeitgenössischer Prosa ein erdrückender Überhang droht. Als Vorlesebuch dem Lehrer, als augenzwinkernde, verschmitzte Besinnlichkeit dem Sekundarschüler in die Hand gelegt. Nun ja, da geht es kernig-fromm, pikant-geradeheraus, immer plastisch zu. Vier der 14 Geschichten — Pretzel nennt sie mit Vorbehalt Novellen — sind Erstübersetzungen. Eben wird der „Arme Heinrich" wunderbar aus seiner Hiobexistenz

herausgeliebt, während „Moriz von Craûn" seine heftig turnierte Liebesnacht verschläft. Meier Helmbrecht schändet Bauern- und Ritterstand; Rüdiger von Hünkhofen demaskiert mit seinem „Schlegel" die Herzlosigkeit erblüsterner Kinder, denen der Vater nicht schnell genug in die Grube fährt. „Rittertreue" bewährt sich im Märchenmotiv des dankbaren Toten, und in der „Herzmäre" verspeist die Getreue das „Symbol der überirdischen Liebe". Die Stücke „Frauentreue", „Die Heidin", „Frauenlist", „Frauenzucht" regeln die moralphilosophische Minnedialektik, konfliktreich, melancholisch, ironisch, immer amüsant. Ruprecht von Würzburg läßt im Liebeshandel der „zwei Kaufleute" die unverbrüchliche Ehetreue siegen, indes geht es in „Des Mönches Not", der sich schwanger fühlt, beim „Dieb von Brügge" und in „Der Wiener Meerfahrt" schwankhaft und turbulent zu. Mag sein, was Moriz von Craûn S. 54 aufstöhnen läßt: „Die deutsche Sprache ist ein armselig Geschöpf: wer in richtigen deutschen Versen dichten will, muß hier die Worte auseinanderspalten, dort auch wieder zusammenfügen können", dem Übersetzer und Hrsg. ist es jedenfalls meisterlich gelungen, die Verse in gefällige Prosa zu gießen. Wie er es angestellt hat, zeigen im Anhang seine Übersetzungsbeispiele. C. Schneider

Heinz Nattkämper: **Gymnastik für Jungen. Teil I: Modellbeispiele mit Handgeräten** (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports Bd. 48). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf 1971. 168 S. mit 144 Zeichnungen, br. DM 18,80.

Ein Buch aus der Praxis für die Praxis, das diesen engen Bezug an keiner Stelle verleugnen kann. Sofern der Verfasser beabsichtigt hat, Anregungen und „Modellbeispiele" dafür zu geben, was man mit einzelnen Geräten alles machen kann, ist ihm das vollauf gelungen. Nach einer kurzen Einleitung bringt der praktische Teil in 7 Abschnitten Übungen für die Geräte Gymnastikball, Medizinball, Schleuderball, Keule, Eisenring, Stab, Sprungseil, wobei eine deutlichere Kennzeichnung von Übungsanleitung und (häufigen) Bemerkungen wünschenswert wäre. Die Bedeutung einer (Zweck-)„Gymnastik für Jungen" ist wohl richtig angesprochen als Basis für alle Bewegungsabläufe im Sport, nur hätte es dem Buch mehr Gewicht verliehen, wenn ihm ein didaktisches Konzept etwa in Richtung Bewegungseigenschaften, -fertigkeiten, -gestaltung zugrundegelegt worden wäre. Es setzt in dieser Form viele eigene didaktische Überlegungen voraus, bietet aber dann für die alltägliche Arbeit zahlreiche praktische Anregungen. H. Klitzing

Theo Lautwein: **Der Sportunterricht im 1. Schuljahr.** Erprobungen zur Einordnung der täglichen Bewegungszeit in den obligatorischen Sportunterricht der Schulanfänger (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports Bd. 49). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf 1971. 76 S. mit 49 Abb. u. 55 Fotos auf 12 Bildtafeln, br. DM 9,80.

Es geht dem Verfasser darum, den Sportunterricht aus der Unverbindlichkeit des Gesamtunterrichts herauszunehmen und „brachliegende Potenzen durch angemessene motorische Anregungen und Anforderungen zu aktivieren, deren Maß und Stärke sich an den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Medizin, der Bewegungslehre und der Lernpsychologie zu orientieren haben". Das vorliegende Buch ist a) der Bericht eines „Schulversuches" in dieser Richtung mit einer 1. Klasse und b) der Versuch, den didaktischen und methodischen Ansatz sichtbar und nachvollziehbar zu machen. In 35 Wochenepochen wird jeweils ein Schwerpunkt gesetzt aus den Bereichen der physischen Leistungsgrundlagen, der motorischen Eigenschaften oder der Bewegungsfertigkeiten. Zur Messung einer Leistungssteigerung wird als Abschluß des Kurses ein Wettkampf vorgeschlagen mit 400- und 50-m-Lauf, Schlagballweitwurf und Weitsprung. Das Buch zeichnet sich aus durch klaren Aufbau, saubere theoretische Konzeption und ausgezeichnete Skizzen und Fotos. Gerade der Grundschullehrer, der ja in den meisten Fällen auch den Sportunterricht zu erteilen hat, findet hier eine Fülle von Spielen und Bewegungsaufgaben, um den Sportunterricht im 1. Schuljahr bereits

gezielt einzusetzen für eine Verbesserung des motorischen Leistungsniveaus.

H. Klitzing

Richard Hamann/Jost Hermand: **Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart. Bd. 2: Naturalismus** (sammlung dialog Bd. 55). Nymphenburger Verlagsbuchhandlung, München 1972. 326 S. mit 44 Abb., Ppb. DM 20,—.

In diesem Band geht es nicht um die historische Folge, sondern eine Integrationsmethode bringt alle stilbestimmenden Elemente auf einen Nenner: die innere Übereinstimmung der Künstler (Maler und Dichter), die dem spezifisch Neuen ihrer Zeit zum Ausdruck verhelfen. Einige Namen: Max Liebermann, Fritz von Uhde u. a., Max Kretzer, Arno Holz, G. Hauptmann u. a. Auch hier wie in der „Gründerzeit" (bespr. in 6/1972) bleibt der Verf. seinem Prinzip treu, nicht entwicklungsgeschichtlich darzustellen, sondern die Gesamtheit in einer idealtypischen Einheit erscheinen zu lassen. Der naturalistische Protest der „achtziger Jahre" wählt die Abschnitte: Abrechnung mit der Gründerzeit, Kampf gegen Konvention und Autorität, Masse und Milieu, die Soziale Frage, Naturalismus als Stilprinzip. Drei Tendenzen kennzeichnen den Naturalismus als Durchgangsstadium: ein sachlich-mechanischer Objektivismus, ein zynisch-antibürgerlicher Pamphletismus und ein aggressiv-proproletarischer Aktivismus. Die erste Gruppe wendet sich gegen die gründerzeitliche Kunst mit der Forderung nach naturgegebener Wahrheit, der das positivistische Prinzip von Ursache und Wirkung zugrunde liegt. Die zweite Gruppe stellt die Protestler, die sich in einer Proletariermanier gefallen. Sie machen sich nur einen Namen und bringen die „gute Sache" in Verruf. Aber die dritte Gruppe nimmt sich ehrlich der „guten Sache" an: das Soziale wird überzeugend mit der Realität verbunden, so daß eine aus dem Milieu heraus zu verstehende Aggression erwächst, aus der ein sozialer Realismus in die Zukunft fortlebt. Daher konnte diese gegenwartsbezogene Kulturgeschichte, in der es um Gesellschaftskritik, um Verflechtungen politischen Lebens und herrschender Ideologien geht, auch den Beifall bei ihrem Erscheinen in der DDR einheimsen. Denn die exemplarisch ausgewählten Abbildungen unterstreichen die revolutionäre Grundsubstanz des Naturalismus, für den die Kunst nur das Mittel einer weiterreichenden gesellschaftlichen und politischen Umwälzung ist.

C. Schneider

Deutsche Geschichte seit dem Ersten Weltkrieg. 2 Bände. Hrsg. vom *Institut für Zeitgeschichte.* Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1971. 16 × 24 cm, je Bd. 840 S., Ln. je Bd. DM 60,—.

Dieser 1. Band umfaßt Helmut Heiber: Die Republik von Weimar; Hermann Graml: Europa zwischen den Kriegen; Martin Broszat: Der Staat Hitlers. Im dtv-Verlag erschienen diese Arbeiten 1966 und 1969 in der vierzehnbändigen Serie „Weltgeschichte im 20. Jahrhundert". Das Institut definiert Zeitgeschichte als das Bemühen, die von den Zeitgenossen subjektiv erlebte Geschichte mit den Methoden der historischen Wissenschaft so weit wie möglich zu objektivieren und in rationale Erfahrung zu verwandeln, aber dabei Einzelstudien zu deutenden Gesamtdarstellungen zusammenzufassen und zu theoretischen Verallgemeinerungen zu gelangen. Es ist kein Teamwork im eigentlichen Sinne, da der einzelne Mitarbeiter seine individuelle Perspektive nicht verleugnet. Die erste Studie diagnostiziert die Krankheitsgeschichte der Weimarer Republik; das fängt an mit den diversen Geburtsstunden und schließt mit ihrem Verenden. „Es war eine kleine Zeit gewesen der fast nur kleinen Leute" (S. 211). Es wird nicht verschwiegen, daß diese „kleine Zeit" erst nach ihrem Ableben über mehr Freunde verfügte als zu ihren Lebzeiten. In Zweijahresschritten kriecht, schlängelt sich die ungeübte Republik vom Ringen um die Verfassung über den Kapp-Putsch zur ersten Reichstagswahl. Reparationen, Inflation, Terror verquicken sich mit dem Ruhrkampf bis zur relativen Marktstabilisierung. Dawesplan und die Hindenburgwahl führen zur Bürgerblocks-Politik der Jahre 1925/28; schließlich scheint es aufwärtszugehen: große Koalition und Youngplan machen die Bühne frei für die

Notverordnungsregierung Brünings, aber dann fällt die Demokratie über Papen und Schleicher in die Hand Hitlers. Hier blendet Hermann Graml „Europa zwischen den Kriegen" ein. Die europäische Außenpolitik segelt in die künstliche Hegemonie Frankreichs. Das Zwischenspiel der Verständigung (Dawesplan, Locarno, Youngplan) endet mit der internationalen Finanz- und Wirtschaftskrise und führt das Ende der kollektiven Sicherheit herauf. Hitlers „Machtübernahme" und die Anfänge nationalsozialistischer Außenpolitik polarisieren Europa; die expansionistischen Mächte formieren sich. Mussolinis, Hitlers und Konoyes „weltpolitisches Dreieck", US-Isolationismus und britisches Appeasement beseitigen die Dämme für eine neue Sturmflut. In der Schau auf die heutige Situation drängt sich dem Leser oft ein da capo auf, da Parallelen nicht zu übersehen sind. Die Darstellung Martin Broszats „Der Staat Hitlers" konzentriert sich auf die innere Entwicklung des Dritten Reiches, d. h. die Verfassungs- und Strukturgeschichte stehen im Vordergrund. Gebrochen wird hier mit der Vorstellung von einer ingeniösen nationalsozialistischen Herrschaftstechnik und einem monolithischen, durchrationalisierten Superstaat. Die Systemlosigkeit, die Improvisation und Uneinheitlichkeit des Machtgebrauchs zeigen dennoch Grundstrukturen dieses „Ein-Mann-Staates". Erregend ist die Beweiskraft peripherer Dokumente, die der Verf. als Exemplifikation heranzieht, die mitunter allzu glatt erscheint. C. Schneider

Wissen im Überblick. Band V: Die Weltgeschichte. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien; A. G. Ploetz, Würzburg 1971. Lexikonformat, 719 S., davon 180 Tafel-, Karten- und Tabellenseiten. Ln. DM 85,— (Best.-Nr. 16115).

Unsern Lesern sind die ersten Bände des großangelegten thematischen Kompendienwerkes — eine Verbindung wissenschaftlicher Information mit hochmoderner grafischer Darstellung — vorgestellt worden: Bd. 1 Die Natur in 3/69, Bd. 2 Das Leben in 5/72, Bd. 3 Der Mensch in 5/71, Bd. 4 Die Technik in 9/70. Die Zeiten sind endgültig vorbei, da ein einziger Verfasser aus einem Grundkonzept heraus die überwältigende Fülle des noch immer wachsenden historischen Stoffes bündig und ausgewogen darstellen könnte. Weltgeschichte auf rund 700 zweispaltigen Seiten von den Anfängen bis zur Gegenwart und im weltumspannenden Ausmaß übersichtlich zu verdichten ist nur möglich, wenn namhafte Gelehrte ihr Fachwissen arbeitsteilig in der Beschränkung auf das Wesentliche koordinieren. Das ist hier 18 Fachwissenschaftlern, vorwiegend der jüngeren Generation, gelungen, nicht zuletzt deswegen, weil der Text verschwenderisch durch von den Verfassern konzipierte optische Hilfsmittel, zum größeren Teil im Mehrfarbendruck, transparent gemacht wird. Die Schautafeln, Aufrisse, Lichtbilder und sprechenden Landkarten sind jeweils mit detaillierten Erläuterungen versehen. Der Inhalt gliedert sich in eine vorzügliche reflektierende Einleitung: Grundfragen der Geschichte (Th. Schieder), Geschichtsforschung (K. Pabst) und in eine Darlegung der Entwicklung in den einzelnen Epochen und Räumen (Bleikken, Bücking, Capelle, Eichhorn, Faber, Heidrich, von Hinüber, Kluke, Lehmann, Münch, Narr, Opificius, Pfahlberg, Scholz, Trimborn, Zeeden). Die Dignität der stummen oder beredten Zeugen wird gegenüber jeglicher Generalisierung gewahrt. Man darf von einer Weltgeschichte der offenen Horizonte sprechen. Dies um so mehr, als neben der Kultur- und machtpolitischen Geschichte im herkömmlichen Sinne die gesellschaftlichen, ökonomischen, technischen und anthropologischen Entwicklungen durchweg berücksichtigt werden. Die menschliche Existenz bildet das Grundthema. Sorgsam werden die prähistorischen und historischen Funde kommentiert und mit kritischen Beurteilungen der schriftlichen Quellen konfrontiert. Leider ist es in einer kurzen Besprechung nicht möglich, die Überfülle des Gebotenen auch nur annähernd zu umreißen. Nur eines sei versichert: auch der Geschichtsbeflissene vermag seine Kenntnisse durch neue Akzente, die den aktuellen Stand der Forschung berücksichtigen, zu korrigieren. Ein Optimum an Unparteilichkeit, z. B. bei der Darstellung von Reformation und Gegenreformation, hinterläßt

ein Empfinden aufrichtiger Bewunderung. Die gediegene, gut lesbare Darstellung ist eine Orientierungsquelle, wie sie in dieser Dichte und Anschaulichkeit noch nicht bestanden hat. H. Sewing

Norbert Meckelenburg: **Kritisches Interpretieren.** Untersuchungen zur Theorie der Literaturkritik (slg. dialog Bd. 63). Nymphenburger Verlagshandlung, München 1972. 228 S., Ppb. DM 16,—.

„Theorie der Literaturkritik muß denen töricht vorkommen, die längst von der Literatur zur Tagesordnung übergegangen sind, und ärgerlich denen, welche meinen, man solle lieber retten, was noch zu retten ist" (S. 178). Der Verf. legt also keine Theorie für eine Interpretation vor, sondern untersucht diese Theorie selbst; m. a. W., er fragt nach dem Sinne einer Kritik, wenn Kritik selbst sinnlos geworden zu sein scheint. Dazu bedarf es historischer Rückfragen, kritischer Reflexionen und systematischer Vorüberlegungen. 33 Seiten Anmerkungen und 14 Seiten Literaturverzeichnis bilden den wissenschaftlichen Apparat. Der Weg ist nicht einfach. Er führt über das kritische Abtasten der Werttheorien, der Möglichkeiten gängiger Interpretationsansätze, über kritische Historie und historische Kritik, über die Stimmigkeit als Kriterium zu den Grenzen der werkimmanenten Kritik. Die Perspektiven dialektischer Literaturkritik leiten über zur Ideologie in der Dichtung, berühren das Problem der adäquaten Darstellung von Literaturkritik und münden bei Bedingungen und Möglichkeiten vergleichender Kritik. Als Beispiel für die praktische Anwendung werden zwei Balladen (A. Miegel: Die Frauen von Nidden; Th. Fontane: Die Balinesenfrauen auf Lombok) im Rückblick auf ein kritisches Verfahren untersucht. Schließlich stellt sich das Problem der Objektivität für ein kritisches Interpretieren und ihrer Kriterien. So scheint das Ergebnis, Poetik, Axiologie, allgemeine Normen hätten nur Modellcharakter, wenig befriedigend. Dem ist aber nicht so. Der Verf. zitiert einen Katalog Prof. Conradys (Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft, S. 71), der ein „geschichtliches Apriori (als) Bedingung der Möglichkeit eines Kanons transästhetischer kritischer Maximen" herausstellt: Intentionen, die Inhumanität verraten. Die in der erlebten Geschichte begriffene Unmenschlichkeit bleibt Maßstab, der durch keine irgendwie motivierte Erfahrung beiseite geschoben werden kann. Literaturkritik muß, so urteilt der Verf., es sich versagen, alles verstehen und würdigen zu wollen, wie sie auch darauf verzichten muß, bei allen Zustimmung finden zu können. C. Schneider

Zeitschriftenschau

Gesamtschulhoffnungen — Gesamtschulsorgen

Auf eine enttäuschende Zwischenbilanz der Erfahrungen mit der Gesamtschule wies kürzlich eine große deutsche Tageszeitung hin: „Die integrierte Gesamtschule ist, noch ehe ihr pädagogischer und gesellschaftspolitischer Wert in Schulversuchen hinreichend ermittelt werden konnte, eine uneingeschränkte Forderung besonders derjenigen politischen Kräfte im Lande geworden, die sich von einem vereinheitlichten, als Gesamtsystem organisierten Bildungswesen größere Gerechtigkeit für alle und eine demokratischere Gesellschaft versprechen." Prof. Hitpass kommt in seinem Beitrag „Weder gerechter noch sozialer" zu dem Schluß, daß von der integrierten Schule weder pädagogisch noch politisch-sozial das erfüllt wurde, was sie sich selbst als Reformleistung gesetzt habe, sondern von ihr genau das Gegenteil bewirkt werde. „Die beiden Hauptmerkmale von integrierten Stufen — Differenzierung und Durchlässigkeit — bewirken, daß die Bildungschancen der ‚guten', meist aus der Mittel- und Oberschicht stammenden Kinder noch besser werden, daß die Bildungschancen der wenig günstig strukturierten, meist aus der Unterschicht stammenden Kinder aber noch

schlechter werden als im bestehenden System. Das Bedingungsgefüge der beiden genannten Variablen eskaliert also die Bildungschancen und verhält sich dementsprechend diametral zur Zielvorstellung."

In ähnlichem Sinne stellt Prof. Kopp in Heft 1/73 *„Pädagogische Welt"* (Auer) die Frage: „Erhalten unsere Kinder in dem Maße einen besseren Unterricht, als die Schulen zentral zusammengefaßt werden? — Vorteile, aber auch Nachteile, sind zunächst offenkundig. — Mit der primitiven Formel, möglichst viel Mehrzügigkeit und möglichst viel organisatorische Differenzierung, ist es keineswegs getan. — Fruchtbar für Unterricht und Erziehung werden aber jede organisatorische Verbesserung und jede Zentralisierung erst, wenn wenigstens zwei Bedingungen erfüllt werden: die hingebende Einstellung des Lehrers zum Kind und eine echte Zusammenarbeit aller Lehrpersonen. — Dafür gibt es kein Rezept und kein Gesetz. Nur innere Umstellung, bewußte Lösung aus der traditionellen Vereinzelung des Lehrers, das Wagnis der Offenheit, und die Lösung aus dem Fachegoismus führen weiter. Der Beginn solcher Zusammenarbeit ist heute schon durch die Arbeit in kleinen Gruppen gekennzeichnet, und allmählich wird daraus die Zusammenarbeit in dem gesamten Kollegium erwachsen müssen!"

Einen anderen Weg aus dem Dilemma empfiehlt Brigitte Beer in Heft 4/72 *„Allgemeiner Schulanzeiger"* (Herder): „Erfolg nur durch praxisnahe Reformen" — bezogen auf die Denkschrift „Schulnahe Curriculumentwicklung" des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft —: „Die Autoren der Denkschrift stellen fest, daß die Nöte der Schulen in den letzten Jahren nicht erträglicher, sondern spürbarer geworden sind, daß Lustlosigkeit, zunehmende Aggressivität und Disziplinlosigkeit der Schüler den Unterricht erschweren, daß viele Lehrer nur mit Angst in ihre Klassen gehen und andererseits die Eltern von zunehmender Schulangst ihrer Kinder berichten. Die Schwierigkeiten und ihre Hintergründe werden in den Kollegien kaum diskutiert. Versuche junger Lehrer, daran etwas zu ändern, indem sie Lehrergruppen zum Besprechen pädagogischer Probleme bilden, verlaufen meist im Sande. Gesamtschulen haben die gleichen Schwierigkeiten wie traditionelle Schulen. Es wird als ein Irrtum angesehen, daß man meinte, Schulreform von oben machen zu können. Man sollte vor allem versuchen, die Beteiligung der Lehrer zu sichern, sie zur Reform zu motivieren, sie nicht nur zu Trägern, sondern auch zu Bewegern der Reform zu machen. Das geht nur, wenn man die Curriculumreform mit der Lehrerfortbildung verbindet."

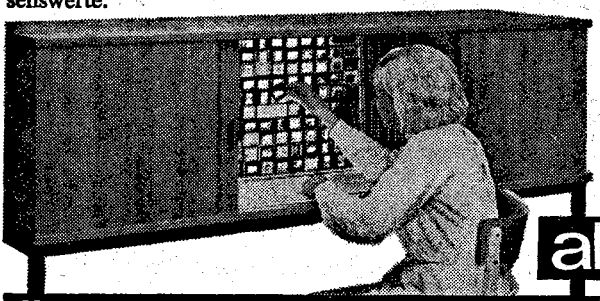
Ergänzende Gedanken hierzu finden sich bei Hans-Jürgen Krumm, wenn er in Heft 5/72 *„Zeitschrift für Pädagogik"* (Beltz) über „Die internationale Adaption der ‚Minicourses' für die Lehrerbildung„ schreibt: „Noch immer befindet sich die Bundesrepublik Deutschland im Stadium der Nachahmung amerikanischer Entwicklungen, und es wird deutlich, daß wir auch die Fehler der Vereinigten Staaten in einer kurzschlüssigen, überoptimistischen Anwendung technischer Medien wiederholen. — In den ‚Minicourses' aber kann ein Verfahren übernommen werden, das erprobt und ausgereift, eine Brücke zwischen dem Training einzelner Lehrfertigkeiten und der komplexen Unterrichtssituation zu schlagen imstande ist. Objektivierte Lehrmaterialien sollen diese Kurse außerdem völlig personalunabhängig machen. Die Möglichkeit einer Übertragung der Minicourses bietet Gelegenheit, erprobte Materialien für neue Formen der Lehrerbildung verfügbar zu haben. Doch wird die Verwendung der Minicourses stets auf begleitende Untersuchungen und Revisionen angewiesen sein, soll die Innovation nicht in Stabilisierung überlebter Strukturen umschlagen."

Und zur Frage des Durchhaltens in der Bildungsreform, wie sie eben auch durch die Gesamtschulprojekte bedingt ist, schreibt Werner Spies in Heft 4/72 der *„Gesamtschule"* (Westermann): „Die Reformer, welche nur in schönem Wetter arbeiten können, schmeißen jetzt die Brocken hin. Der Abgang der Zarten und das Räsonnement der Pulverköpfe signalisieren lediglich die Stunde der Zähen und Stillen — weder Ende noch Anfang, eine andere Phase der Bildungsreform."

R. Schröter

10000 Dias auf kleinstem Raum archiviert!

Diapositiv-Sicht und -Aufbewahrungsschränke mit Durchleuchtung und einem Fassungsvermögen von 1000 bis 10000 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

Ein neues Handbuch für Neuphilologen

Manfred Erdmenger/Hans-Wolf Istel

Didaktik der Landeskunde

(Hueber Hochschulreihe Band 22)
96 Seiten, kart. DM 7,—,
Hueber-Nr. 6738

Max Hueber Verlag

Bestimmung und Abgrenzung der Landeskunde als mit der Sprache verknüpftes Wissensgebiet — Überlegungen zur Didaktik der Landeskunde unter Berücksichtigung sozialpsychologischer Ergebnisse der Vorurteilsforschung — Ziele, Themen, Methoden und Medien des landeskundlichen Unterrichts (Grundstufe bis Sekundarstufe II) — Ziele, Themen, Methoden des landeskundlichen Unterrichts in der Erwachsenenbildung — Landeskunde als hochschuldidaktisches Problem.

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

Wo andere stöhnen, zahlen Sie mit leichter Hand...

... denn wir lassen Überschüsse den Bausparern zukommen. Damit Sie Zinsen und Gebühren sparen. **Schneller bauen** ohne 40% ansparen zu müssen. **Mini-Monatsraten** für Bausparverträge bis zu 25 Jahren Laufzeit. **Erstklassiger Service** durch zusätzliche zinsgünstige Finanzierungshilfen z. B. des Bundes, der Post, der Bahn sowie einiger Länder, Gemeinden und Berufsorganisationen. **Hohe Prämien oder Steuervorteile** für Ihre jährlichen Sparleistungen. **Sofort Informationsmaterial anfordern.**

BHW Ihr Vorrecht auf Haus + Vermögen

Bausparkasse für alle im öffentlichen Dienst – das Beamtenheimstättenwerk. 325 Hameln, Postfach 668, Fernruf (0 51 51) 8 61

Wilhelm Wieczerkowski

Frühe Zweisprachigkeit

Fragen zum deutschsprachigen Unterricht in der Grundschule einer Auslandsschule

123 Seiten, kart. DM 7,—,

Hueber-Nr. 6549

„Der Autor zeigt die Zweisprachigkeit als ein komplexes Phänomen auf, das auf seine sprachlichen, soziologischen und psychologischen Anteile hin zu prüfen ist. — Die Untersuchung kann jedem Auslandslehrer wertvolle Dienste leisten."

Hermann Schuh in „Welt der Schule"

Max Hueber Verlag

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

Rationelles Vokabellernen mit dem

Grund- und Aufbauwortschatz Latein

hat sich einiger Zeit bewährt.

Für den Griechischunterricht gibt es jetzt das gleiche auf Frequenzuntersuchungen beruhende Hilfsmittel:

Grund- und Aufbauwortschatz Griechisch

von Th. Meyer und H. Steinthal

Klettbuch 6632

Rationelles Vokabellernen heißt hier:

— für alle Texte der Schullektüre die wirklich benötigten, d.h. häufigen Wörter

— Gliederung nach Textgattungen und Einzelautoren, d.h. für eine bestimmte Lektüre gezielte Zusammenstellung des jeweils erforderlichen Lernwortschatzes

— volle Nutzung der im Griechischen sehr hilfreichen Wortbildungslehre durch Beziehung auf die Wortsippen und durch knappen Abriß der Wortbildungslehre als Basis

Ernst Klett

Drei neue Werke für den Deutschunterricht – konzipiert für die Orientierungsstufe

Gerth, Garnerus, Mastmann u. a.

Texte für die Sekundarstufe

mit Arbeitsheften und Kommentaren

Kochan, Ader, Bauer, Henze

Sprache und Sprechen

Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundarstufe

Bauer, Mayer, Nothardt

schwarz auf weiß

Sekundarstufenausgabe mit Arbeitsheften und Kommentaren

Diese Werke können von allen Schülern im 5./6. Schuljahr benutzt werden, in der Hauptschule, in der Realschule, im Gymnasium, in der Gesamtschule. Vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten erlauben die Anpassung an die unterschiedlichen Anforderungen, Lehrerkommentare geben didaktische Hilfen.

... damit Unterricht effektiver wird **Schroedel** Hannover · Berlin Darmstadt · Dortmund

Wir sind gegen den pädagogischen Massenbetrieb, sondern sehen unsere Aufgabe in der individuellen Betreuung unserer Schüler im kleinen Klassen- bzw. Gruppenverband.
Vielleicht unterrichten wir deshalb auch heute noch gern in Dassel und vielleicht ist deshalb unser Kontakt zu den Schülern so gut.
Um die Aufgabe, unsere Oberstufe sinnvoll zu reformieren, bewältigen zu können, wollen wir unser Kollegium ergänzen. Deshalb suchen wir einen

Mathematiker,

der bei Bewährung Fachgruppenleiter werden könnte,

Naturwissenschaftler und Altphilologen.

Fächerkombination mit evang. Religion, Deutsch und Gemeinschaftskunde sind erwünscht.
Die **PAUL-GERHARDT-SCHULE** in 3354 **DASSEL** ist ein auf ihr Niveau bedachtes staatl. anerk. neu- und altsprachliches Gymnasium (mit Internat) der Ev. luth. Landeskirche Hannovers. Anstellung und Besoldung erfolgen nach staatlichen Grundsätzen. Eine angemessene Wohnung steht sofort zur Verfügung. Internatsdienst braucht nicht geleistet zu werden.
Dassel ist ein Luftkurort am Rande des Sollings. Die Universitätsstadt Göttingen ist in 45, die Landeshauptstadt Hannover in 60 Autominuten zu erreichen.
Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden an den Oberstudiendirektor erbeten.

Deutsch für Ausländer **neu**

Programmiertes Deutsch

Ein moderner Fremdsprachenkurs

Der Kurs eignet sich für Jugendliche ab 11 Jahren. Er wurde in Tests auch von älteren Schülern und Erwachsenen mit bestem Erfolg absolviert. (Das Werk ist gegenwärtig in mehreren europäischen Ländern im Einsatz, neben der Bundesrepublik vor allem in Österreich, Italien und Belgien). Der Lehrgang ist konzipiert sowohl für den Unterricht im Sprachlabor mit anschließender Klassenphase als auch für die Einzelunterweisung. Er ist gleichermaßen einsetzbar bei Verwendung einzelner Tonbandgeräte in der Schule wie zu Hause. Zentraler Unterrichtsträger ist das Tonbandprogramm.

Lehrbuch und Arbeitsheft stellen die ergänzenden Hilfsmittel dar.

Programmiertes Deutsch 1 **Nominativ-Kreis**

Tonbänder*	(62611)	(7 Bd.)	320,— DM
Lehrbuch	(2611)	176 Seiten	6,80 DM
Übungsheft	(2612)	40 Seiten	2,80 DM
Lehrerheft	(2613)	56 Seiten	6,80 DM

* (Laufzeit insgesamt 310 Minuten) Probeband (62610) (Schutzgebühr) 8,— DM

Programmiertes Deutsch 2 **Akkusativ-Kreis**

Tonbänder*	(62616)	(8 Bd.)	360,— DM
Lehrbuch	(2616)	256 Seiten	9,80 DM
Übungsheft	(2617)	76 Seiten	3,40 DM
Lehrerheft	(2618)	80 Seiten	7,80 DM

* (Laufzeit insgesamt 390 Minuten) Probeband (62610) (Schutzgebühr) 8,— DM

Programmiertes Deutsch 3, Dativ-Genitiv-Kreis (in Vorbereitung)

Ferdinand Schöningh

479 Paderborn, Postfach 1020

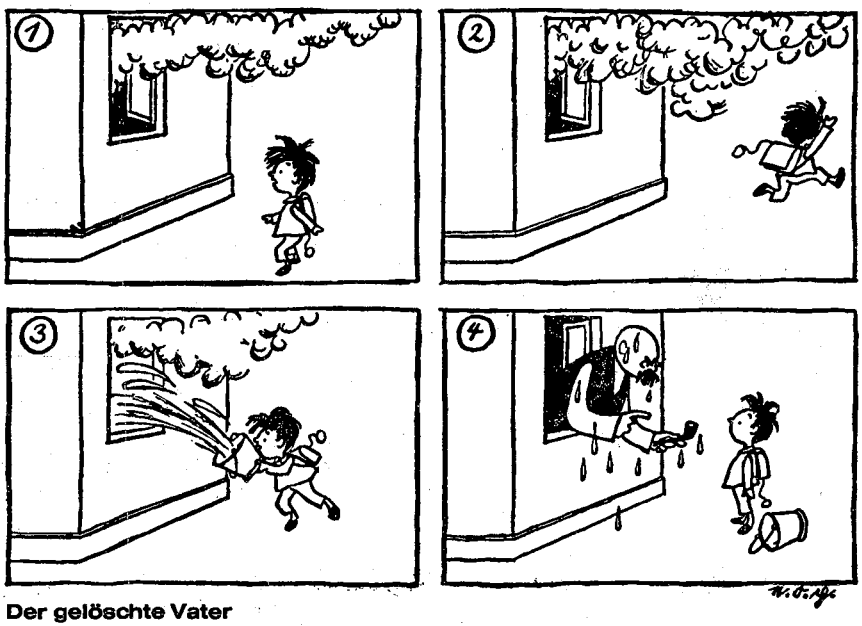
Ausführliche Prospekte und 1 Probetonband stehen Ihnen auf Anforderung zur Verfügung.

Vater und Sohn

Bildgeschichten von E. O. Plauen

Für den Konversations- und Aufsatzunterricht ausgewählt und mit dem notwendigen Sprachmaterial versehen von Franz Eppert

60 Seiten (davon 20 Bildseiten), kart. DM 7,50, Hueber-Nr. 1143



Der gelöschte Vater

„Es war eine hübsche Idee des Herausgebers und des Verlages, die reizenden Zeichengeschichten von E. O. Plauen als Material für den Deutschunterricht an Ausländer zu nutzen. Lehrer von gehobenen Anfänger- und Fortgeschrittenenklassen erhalten eine optische Vorlage für die Einübung und Erweiterung des Wortschatzes. Jeder Bildgeschichte ist ein Fragenkatalog sowie entsprechendes Wortmaterial beigegeben. Durch die gelenkte Konversation im Unterricht wird der Schüler mit dem syntaktischen und semantischen Bereich der Bildgeschichte vertraut; die häusliche Niederschrift weist die gezielte Erweiterung des Ausdrucksvermögens aus."

Echo aus Deutschland

Fordern Sie Ihr Prüfstück an!

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning/München, Kausstraße 30

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

An die
Botschaft der BRD | INEM - Cali
in Bogota | f. Dr. B. v. d. Linden
durch das Auswärtige Amt/Kurier

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 4 April 1973

XX. JAHRGANG April 1973

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

Beitrag zur Diskussion über die Neue Sekundarstufe . K. H. Meyer Seite 85

Lehrerbildungsinstitute in der Türkei . . . . . W. Unger Seite 92

Die Deutsche Abteilung am Lycée International in Saint-Germain-en-Laye . . . . . H. Breckwoldt Seite 97

Regierungsrabatt bei Reisen mit der Lufthansa? . . . . . Seite 100

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 101

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 106

Aus aller Welt . . . . . Seite 108

Buchbesprechungen . . . . . Seite 111

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 Realschule 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 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Beitrag zur Diskussion über die Neue Sekundarstufe

K. H. Meyer, Brühl

Die Leitsätze des Auswärtigen Amtes zur auswärtigen Kulturpolitik und das Memorandum III der Zentralstelle — beide Papiere erschienen 1970 — signalisieren den Beginn eines tiefgreifenden Wandels im bundesdeutschen Auslandsschulwesen.

Die Leitsätze wurden in Heft 6/71 dieser Zeitschrift abgedruckt. Sie sollen hier nur mit dem Schlagwort „zwischenstaatliche Gesellschaftspolitik" gekennzeichnet werden.

Das Memorandum der Zentralstelle enthält eine Analyse der Situation des Auslandsschulwesens und konzipiert — von der Praxis ausgehend — 4 Modelltypen deutscher Auslandsschulen:

I — die ausländische Schule mit verstärktem Deutschunterricht
II — die bikulturelle Sekundarschule
III — die Sprachgruppenschule und
IV — die Expertenschule.

Diese Modelltypen sind in verschiedener Weise kombinierbar, und Kombinationen werden der Regelfall sein, doch nicht alle denkbaren Kombinationen können als sinnvoll angesehen werden. Widersinnig ist z. B. die Verbindung der Modelle I und II. I mit IV kombiniert kann dagegen eine Lösung sein, die sich in der Praxis oft ergeben mag.

Das eigentlich Neue an der Gesamtkonzeption der Zentralstelle ist die *bikulturelle Sekundarschule als richtungweisendes Modell,* das vor dem Hintergrund der Hauptmängel des Auslandsschulwesens zu sehen ist. Als solche stellt das Memorandum das Fehlen klarer Zielvorstellungen und die sogenannte Pyramidenstruktur vieler Schulen heraus. Manche Schule beginnt mit einer breiten Primaria und entläßt am Ende nach einem jahrelangen Ausleseprozeß nur wenige erfolgreiche Absolventen. Die hohe Ausfallquote ist bildungsökonomisch nicht vertretbar und kulturpolitisch ein Ärgernis, da bei jedem unfreiwilligen Abgänger mit starken Abneigungsgefühlen gegen „alles Deutsche" gerechnet werden muß.

Hier Abhilfe zu schaffen ist Hauptzweck des Modells II; und unter den gegebenen Bedingungen (Finanzmisere, Lehrermangel, Ausbildungsstand, Forschungsstand usw.) erscheint es realistisch, an möglichst vielen Stellen die Verwirklichung des Modells II — auch Neue Sekundarstufe genannt — anzustreben. Außer Zweifel steht auch, daß die Zentralstelle die Pflicht hat, unter den gegebenen Umständen für ein möglichst hohes Maß an Effektivität zu sorgen. Verständlich ist allerdings ebenso, wenn hier und dort die Bedingungen selbst in Zweifel gezogen werden.

Züge nach dem Modell II (Neue Sekundarstufe) sind inzwischen in Bogotá, Guayaquil, Teheran, Oruro und Valencia eingerichtet worden. Die Schulen in

Mexico, Guatemala, San José und San Salvador werden in Kürze ebenfalls die Neue Sekundarstufe einführen. Die Entwicklung ist über das Stadium der Grundsatzdiskussion also schon hinausgegangen. Doch das ist sicherlich kein Grund, diese Diskussion schon als beendet anzusehen.

Was bisher zu der hier behandelten Thematik gesagt und geschrieben wurde sowie auch das, was noch gar nicht in die Diskussion einbezogen wurde, gibt zu Anmerkungen Anlaß. Sie betreffen insbesondere die Komplexe Begabung, Intelligenz, Motivation, Auslese und soziale Öffnung.

Ist oder wird man begabt?

Noch vor einem Jahrzehnt glaubte man sicher zu wissen, was Begabung sei. Diese Sicherheit schwand, als Psychologen und Soziologen von Begabung als dynamischem Prozeß zu sprechen begannen.

Heute stehen sich in der Lehrerschaft — stark vereinfacht gesagt — 2 Auffassungen gegenüber. Die einen gehen davon aus, daß die Begabung ein durch Vererbung determiniertes Potential sei, das sich von äußeren Einflüssen weitgehend unabhängig entfalte und durchsetze. Die anderen sind der Ansicht, daß im Rahmen sehr dehnbarer anlagebedingter Grenzen die Umwelt Begabungen hervorrufe, entfalte sowie strukturiere und daß Milieubarrieren die Entfaltung oft vereitelten.

Die Vertreter der einschlägigen Wissenschaften tendieren heute mit großer Wahrheit zur 2. Position. Davon abgesehen, läßt sich wenigstens zweierlei sagen:

1. Eine extrem sozialdarwinistische Position ist unpädagogisch. Erziehung und Schule können nur dann als sinnvoll angesehen werden, wenn Umwelteinflüsse das Verhalten und die Leistungsfähigkeit des Lernenden zumindest mitbestimmen.
2. Für Pädagogen läge es deshalb nahe, und es würde sich auf ihren Unterricht positiv auswirken, wenn sie davon ausgingen, daß Schüler stärker von Lernprozessen aller Art als von angeborenen Anlagen bestimmt werden.

Welche Position in amtlichen Verlautbarungen heute eingenommen wird, mag folgendes Zitat aus dem Amtsblatt des Kultusministeriums von Baden-Württemberg zeigen (Heft 1/72, S. 4):

„Die bisherige Annahme, daß die Begabung eines Kindes genetisch festliege und sich von selbst entfalte, ist zugunsten der Auffassung aufgegeben worden, daß die angeborenen Anlagen nur durch die Anregungen, die das Kind in seiner Umwelt erfährt, in Fähigkeiten und Fertigkeiten umgesetzt werden und als Hauptträger dieses Prozesses das Lernen anzusehen sei. Durch ein rechtzeitig einsetzendes, gezieltes, die individuelle Situation des Kindes berücksichtigendes und darum differenziertes Bildungsangebot sollen deshalb die Lernfähigkeit gefördert und umweltbedingte Benachteiligungen ausgeglichen werden."

Auch wer sich dieser Ansicht nicht anschließen will, sollte sich folgenden Sachverhalt klarmachen: Auf Begabung und Intelligenz kann man nur aufgrund von Leistungen schließen. Vom Ausbleiben der Leistung auf nicht vorhandene Begabung zu schließen, wäre dagegen falsch.

Ist Intelligenz eine zuverlässige Meßgröße?

Der *Intelligenzquotient* wurde geraume Zeit als das Maß aller Dinge angesehen, bis sich herausstellte, daß auch die Intelligenzentwicklung Umwelteinflüssen unterliegt.

„Niveau, Profil und Struktur der intellektuellen Leistungen sind nicht invariant gegenüber Lernprozessen" (K. J. Klauer, Intelligenz und Lernen, Beltz 1969, S. 172).

Die moderne Intelligenzforschung spricht nicht mehr von der Intelligenz, sondern von einer ganzen Reihe von *Intelligenzfaktoren.* Unterschiedliche Modelle stehen zur Diskussion, u. a. eines nach Thurstone, das folgende 7 Faktoren angibt: 1. Sprachliches Verständnis, 2. Wortflüssigkeit, 3. Logisches Denken, 4. Räumliches Vorstellungsvermögen, 5. Umgehenkönnen mit Zahlen, 6. Wahrnehmungsschnelligkeit, 7. Merkfähigkeit (K. Sturzenbecher: Raumvorstellung — bedeutsamer Intelligenzfaktor in der Schule? In: Die deutsche Schule, 11/72, S. 690).

Wenn man diese Faktoren darauf prüft, ob sie genetisch bedingt oder umweltabhängig sind, kommt man zu einem Schluß, der die beiden oben dargestellten gegensätzlichen Auffassungen in der Begabungsfrage möglicherweise miteinander versöhnen kann. Einige Faktoren — nach Sturzenbecher insbesondere das räumliche Vorstellungsvermögen — erscheinen stärker genetisch, andere stärker von der Umwelt bestimmt, und zwar ohne Zweifel sprachliches Verständnis und Wortflüssigkeit.

Bei Intelligenztests ist häufig beobachtet worden, daß sich die Ergebnisse in den verbalen Teilen deutlich unterscheiden von jenen in den nicht-verbalen Aufgaben. Unterschichtenkinder haben im allgemeinen in den verbalen Teilen schlechtere Ergebnisse.

Wenn man *Intelligenz* in Beziehung setzt zum *Schulerfolg* im allgemeinen und zum Erfolg in Fremdsprachen im besonderen, wird man folgendes sagen können:

1. In Deutschland ist überdurchschnittliche Intelligenz weder eine notwendige noch hinreichende Voraussetzung für die Erlangung des Abiturs.
2. Wie man an Auswanderern sehen kann, lernt jeder normale Mensch mit durchschnittlichem Intelligenzgrad die für die Kommunikation erforderlichen Teile einer Fremdsprache. Ob unter Schulbedingungen ein überdurchschnittlich höherer Intelligenzgrad vorausgesetzt werden muß, hängt u. a. von den Zielen des Unterrichts ab.

Motivation als bedeutsamer Faktor

Neben Begabung und Intelligenz spielt zweifellos die *Motivation* eine Rolle. Ihre Bedeutung — vor allem in negativer Wirkung — wird oft unterschätzt. „Obwohl wir im allgemeinen dafür sind, daß die Schüler aus dem Unterricht so aufgeschlossen für unseren Gegenstand weggehen, wie sie bei Beginn der Stunde waren, tun wir jedoch wenig oder gar nichts, um sicherzustellen, daß dies auch der Fall ist" (R. Mager, Motivation und Lernerfolg, Beltz 1970, S. 77).

Im Gegenteil, manchmal „lehren wir Menschen, eben den Gegenstand, über den wir unterrichten, zu verabscheuen und schließlich ganz zu vermeiden" (Mager, a. a. O., S. 10).

Ähnlich wie Mager in diesen Zitaten äußert sich Wieczerkowski in bezug auf Deutsch als Fremdsprache: „Ist die Motivation stark und sind die Einstellungen positiv, so sind Spracherfolge wahrscheinlich. Sind dagegen die Einstellungen der Schüler negativ und haben sie zu negativen Stereotypen geführt, so ist das Erlernen der deutschen Sprache ein mühsames Unterfangen" (Der deutsche Lehrer im Ausland, 2/67, S. 42).

Die Rolle der Motivation muß auch bei der Beurteilung der Anfangserfolge mit dem Modell II berücksichtigt werden. Es steht zu vermuten, daß die Neue Sekundarstufe für die Neueintretenden per se eine stark motivierende Wirkung hat. Doch die motivierende Kraft des Anfangs schwindet nach einiger Zeit, und wenn dann Erfolgserlebnisse ausbleiben, können sehr schnell Vermeidungstendenzen (Mager) auftreten.

Die Schulen in Athen, Saloniki und Istanbul sind durch das Modell II in den Rang von Musterschulen geraten. Unbestreitbar sind die Erfolge dieser Schulen hervorragend. Aber sie wurden in der bisherigen Diskussion zu einseitig auf die „begabungsmäßige" Eingangsauslese zurückgeführt. In der Ursachenkette spielt sicherlich auch die Motivation eine Rolle. Für Türken und Griechen ist anders als z. B. für Südamerikaner Deutschland die kulturelle Großmacht vor der Haustür, zu der man traditionell gute Beziehungen pflegt.

Ausleseprobleme

Die Konzeption der Neuen Sekundarstufe sieht eine „begabungsorientierte" Eingangsauslese als conditio sine qua non vor. Der Begriff *Auslese* ist mehrdeutig. So wie er im Zusammenhang mit der Neuen Sekundarstufe gemeint ist, bezeichnet er die formelle Prozedur vor oder zu Beginn einer neuen Schulstufe. In anderem Zusammenhang kann er auch den schleichenden Prozeß bezeichnen, der die ganze Schulzeit hindurch anhält, und schließlich noch die ausgelesenen Personen.

Hinsichtlich der Neuen Sekundarstufe läßt sich die Eingangsausleseprozedur als der Versuch werten, den jahrelangen Ausleseprozeß während des Schulbesuchs auszuschalten, um so das eingangs erwähnte kulturpolitische Ärgernis zu vermeiden.

Schule ohne Auslese — zumindest im Sinne des immanenten Prozesses — scheint nicht vorstellbar. Um so wichtiger ist es, daß der Lehrer um die Wirkungen des Ausleseprozesses weiß und dort gegensteuert, wo diese das Prinzip der Chancengleichheit verletzen.

Wie sehr bei Auslesemaßnahmen Anlaß zur Vorsicht gegeben ist, hat erst kürzlich eine Studie gezeigt, die im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von der Forschungsstelle „Studienberatung" der Universität des Saarlandes erarbeitet wurde. Laut Bulletin Nr. 103 vom 13. 7. 72, S. 1354 ff., wurden 4 Studentengruppen untersucht:

1. Langzeit-Studenten,
2. Erfolgreiche in Normalzeit,
3. Studien-Abbrecher,
4. Studien-Wechsler.

„Als unbrauchbar für die Voraussage des Studienerfolges haben sich Intelligenz-, Leistungs- und Motivationstests erwiesen. So übertreffen die Studien-

Abbrecher alle übrigen Versuchsgruppen in ihrer „Denkfähigkeit", während die erfolgreichen Studenten am schlechtesten abschneiden. Lediglich in ihrer Ratefähigkeit sind die Normalstudenten geringfügig besser."

Was hier über Studenten ausgesagt wurde, die ja als Abiturienten unzweifelhaft eine „Auslese" darstellten, läßt sich sicher nicht unbesehen auf die Schule *übertragen*. Dennoch wird man vermuten dürfen, daß die dargestellte Problematik auch im Schulbereich anzutreffen ist. Auf jeden Fall wird hier das Hauptproblem jeder formellen Ausleseprozedur deutlich, daß nämlich der Auslesende gezwungen ist, *aus der Diagnose eines Ist-Zustandes eine Prognose hinsichtlich künftiger Bewährung unter anderen Anforderungen abzuleiten.*

Diese Schwierigkeit ist auch der Grund dafür, daß man von den traditionellen Aufnahmeprüfungen abgegangen ist und stattdessen Ausleseunterricht verschiedenster Art bis hin zu 2jährigen Orientierungsstufen eingeführt hat. Die Auslandsschulen hielten sich in der Linie dieser Entwicklung, wenn auch sie die Auslese (für die Neue Sekundarstufe) erst ansetzten, nachdem der Schüler Gelegenheit hatte, sich an den kommenden Anforderungen zu bewähren. Zusätzlich zu punktuellen formellen Ausleseprozeduren müßte also ein Vorkurs in Deutsch als Fremdsprache gefordert werden. Doch selbst wenn durch einen derartigen Vorkurs der Prognosewert der Auslese gesteigert werden kann, bleiben noch eine Reihe von Problemen.

Bei Untersuchungen in Deutschland (Dahrendorf 65, Peisert 67, Roeder/Pasdzierny/Wolf 65) hat sich herausgestellt, daß die Auslese für das Gymnasium und während der Oberschulzeit schichtenspezifisch wirkt und daß die meisten Abgänger an den Fremdsprachen scheitern.

„Erfolg in der selektiven Höheren Schule mit ihrem sprachlich-intellektuellen Akzent und mit einem breiten Fächerkanon, der keine elastische Differenzierung nach sich entwickelnden Interessen zuläßt, hängt von sehr spezifischen Bildungsinteressen ab, von intensivem Leistungsstreben und von entwickelten Sprach- und Kommunikationsformen ebenso wie von zukunftsorientierten Werthaltungen, und das alles sind Ergebnisse eines spezifischen Sozialisationsprozesses in der Familie" (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 3, Robinsohn/Thomas: Differenzierung im Sekundarschulwesen, S. 50).

Stark philologisch orientierte Schulen haben die Tendenz, naturwissenschaftliche „Begabungen" hinauszulesen. Dieser Befund ist besonders wichtig unter dem Aspekt, daß sich die Auslandsschulen für die Bedürfnisse ihrer Sitzländer öffnen sollen, und muß schon bei der Erarbeitung der Aufnahmeprüfungsarbeiten bedacht werden. Die Aufgaben dürfen nicht nur die sprachbezogenen Intelligenzfaktoren berücksichtigen und müßten zum Teil sogar nicht-verbal sein.

Im Zusammenhang mit der Eingangs-Auslese sprechen die Schulen meist nicht von Prüfungsarbeiten, sondern von Tests. Dieser Begriff sollte besser den Auslese- (oder Diagnose-) Instrumenten vorbehalten bleiben, die geeicht, reliabel (zuverlässig) und valide (gültig) sind.

Leider waren die Schulen in Testangelegenheiten bisher weitgehend auf sich selbst angewiesen. Wünschenswert wäre, daß sich ein Team von Wissenschaftlern dieses Komplexes annähme.

Welches der geeignete Zeitpunkt für Auslesemaßnahmen ist, läßt sich kaum ein für allemal entscheiden, sondern hängt von einem ganzen Bedingungsgeflecht ab. Für das Alter von 10 Jahren spricht nicht viel mehr als unsere Tradition. Zweifelsfrei ist aber, auch unter dem Gesichtspunkt der Theorie der dynamischen Begabung, daß der Prognose-Wert einer Auslese mit 10 erheblich höher ist als bei einer Auslese im Vorschulalter.

Soziale Öffnung

Die schichtenspezifische Wirkung der Auslese ist von Bedeutung für die Forderung nach *sozialer Öffnung* der Auslandsschule. Bisher sind die Schulen in der Mehrzahl geschlossene Gesellschaften, zu denen nur Zuwahl den Zugang öffnet. Zweifellos kann man durch eine „begabungsorientierte" Auslese in Verbindung mit Stipendien die Schulen für Kreise öffnen, die bisher keinen Zugang hatten. Sehr fraglich ist aber, ob das eine Öffnung für untere Schichten ist, die die Schulen soziologisch repräsentativ werden läßt. Wenn man „sozial" etwa so versteht wie in der Bezeichnung „sozialer Wohnungsbau", kann man durchaus die Ansicht vertreten, daß nur eine Öffnung für unterprivilegierte Schichten soziale Öffnung genannt zu werden verdient, und eine so verstandene Öffnung kann durch die bikulturelle Sekundarschule wegen der schichtenspezifischen Wirkung der Auslese sicher nicht erbracht werden.

In der bisherigen Diskussion war oft von „sozial Schwächeren" die Rede. An dem am häufigsten genannten Beispiel — nationale Lehrkräfte — wurde deutlich, daß man sich dabei an der Einkommenshöhe orientiert. Unterprivilegiert zu sein beinhaltet nun aber keineswegs nur geringes Einkommen, sondern u. a. spezifische Verhaltens- und Sprechweisen. Unterschichtenkinder, die den restricted code (Bernstein) sprechen und nicht aufstiegsorientiert sind, haben keine Chance, in eine Deutsche Schule zu kommen.

In den Entwicklungsländern besucht ein beachtlicher Prozentsatz der 7—14-jährigen überhaupt keine Schule. 1965 hatte in Lateinamerika Kolumbien mit 96,1 % den höchsten und Guatemala mit 42,5 % den niedrigsten Schulbesuchssatz dieser Altersklasse (G. Maurer/P. Molt, Lateinamerika, Berlin 1971, S. 77). Seither haben viele Länder Alphabetisierungsmaßnahmen eingeleitet. Doch wegen des immer schnelleren Wachstums der Bevölkerung dürften sich die Schulbesuchssätze eher verschlechtert als verbessert haben.

Außer denen, die nie eine Schule besuchen, gibt es zudem noch die beachtliche Zahl jener, die vor dem Ende der 4. Primariaklasse abgehen (Desertion). In vielen lateinamerikanischen Ländern gelangen weniger als 50 % der jeweiligen Jahrgänge bis in die 4. Klasse.

Auslese darf kein Allheilmittel sein!

Ob nun aus den verbleibenden 50 % eine einigermaßen repräsentative „begabungsorientierte" Auswahl für die Neue Sekundarstufe getroffen werden kann oder nicht, auf jeden Fall müßte *unmittelbar nach der scharfen Selektion bewußt und nachdrücklich auf Förderung geschaltet werden.* Spätestens nach der Auslese müßte Chancengleichheit für alle Aufgenommenen in dem Sinne gelten, daß den

von Hause aus — insbesondere in der sprachlichen Kompetenz — Benachteiligten besondere Förderung zuteil würde. Das ist sicher organisatorisch nicht ganz einfach, setzt aber vor allem einen Einstellungswandel der Lehrer voraus. „Im Falle der hergebrachten Leistungsbeurteilung gilt es als Sache des Schülers, sich zu verbessern. Im Falle der Motivationsbeurteilung ist es am Lehrer, eine Reihe pädagogisch reflektierter Hilfen zu geben" (H. Kauschenberg, Funktion und Aufgabe der Orientierungsstufe, in: Die deutsche Schule 12/72, S. 785).

Eine vorgeschaltete scharfe Auslese, die durch geeignete Tests und durch die Bewährung an schulziel-orientierten Anforderungen verbessert wurde, ist zweifellos ein geeignetes Mittel, die bislang übliche skandalöse Versagerquote zu verringern. Sie ist jedoch nicht das einzige Mittel, und dieser Beitrag möchte als eine Warnung vor der Beschränkung auf die Auslese und als ein Plädoyer für den Einsatz „flankierender" Maßnahmen verstanden werden. Welche das sein könnten, soll abschließend skizziert werden.

Erstes Mittel, das die Zentralstelle auch nachdrücklich forciert, ist die Verbesserung von Material und Methode in Deutsch als Fremdsprache.

Wenn Erfolge im Deutschen leichter zu erreichen sind, wird sicherlich dadurch die Motivation gestärkt, weiter zu lernen.

Auch eine Begrenzung der Ziele muß ins Auge gefaßt werden. Die kommunikative Sprache könnte in Deutsch als Fremdsprache ein ausreichendes Ziel sein. Die Betrachtung bzw. Analyse von klassischen literarischen Erzeugnissen müßte dabei hinter die sprachliche Bewältigung von Gegenwartsproblemen zurücktreten.

Neben der Differenzierung nach sprachlicher Leistungsfähigkeit bzw. Zielsetzung in den Sprachen würde auch eine wenigstens partielle Differenzierung nach dem Interesse der Schüler die allgemeine Leistungsbereitschaft fördern.

Veränderung des Fächerkanons

Deutsche Auslandsschulen sind — nach dem Fächerkanon ihrer Sekundarstufe zu urteilen — neusprachliche Gymnasien. Die Fremdsprachen, deren selektive Wirkung besonders stark und noch dazu schichtenspezifisch ist, tragen vor allem dazu bei, daß die Auslandsschulen schwere Schulen sind. Es ist zu fragen, ob sie so schwer sein müssen, wie sie sind, bzw. ob man die Zahl der Pflicht-Sprachen — auch bei Abiturschulen — nicht auf die Landessprache und Deutsch reduzieren sollte, wobei natürlich weitere Fremdsprachen als Wahlfächer angeboten werden könnten.

Der Fächerkanon verdient über die Sprachen hinaus eine rigorose Überprüfung. Humanistische Bildungstraditionen und White-collar-jobs als Leitbilder haben in den Entwicklungsländern ein Unterrichtswesen entstehen lassen, das den Landesbedürfnissen nicht gerecht wird. Die Suche nach einer Öffnung für diese Bedürfnisse führt zu dem Gedanken, neben der Landessprache und Deutsch sowie Mathematik ein neues charakteristisches Hauptfach mit vollem wissenschaftlichem Anspruch einzuführen, das hier mangels besserer Bezeichnung *Technikunterricht* genannt werden soll. In dieses Fach sollten Elemente folgender bisheriger Fächer eingehen:

Werken, insbesondere techn. Werken, Zeichnen, Arbeitslehre, Physik, Chemie, Sozialkunde. Diese Gebiete könnten dann ganz oder teilweise als „Fächer" wegfallen.

Neben dem Hauptziel — Öffnung für die Bedürfnisse des Landes — wäre so eine zeitliche Entlastung des Stundenplanes zu erreichen. Zugleich wäre interdisziplinäre Projektarbeit im Sinne modernster Bestrebungen möglich. Wenn daneben noch White-collar-Aspiranten vom Besuch einer solchen Schule abgehalten würden, wäre das ein willkommener Nebeneffekt.

Die Reduzierung der Fremdsprachenzahl und die Einführung eines polytechnischen Faches kann man für unerreichbar halten. Sicher wären die entgegenstehenden Schwierigkeiten (Lehrerausbildung, Landesgesetze, Genehmigung durch die KMK usw.) enorm. Ebenso sicher ist aber auch, daß der Fortbestand der Auslandsschulen nicht durch konventionelle Lösungen allein gesichert werden kann. Außerdem muß darauf hingewiesen werden, daß die Neue Sekundarstufe, die ja bilateral anerkannte Abschlüsse bringen soll, sowieso nur nach schwierigen Verhandlungen und Zugeständnissen von allen Beteiligten ihre endgültige Form finden kann.

Die Einrichtung zusätzlicher berufsbezogener Bildungsgänge wäre nur eine Lösung 2. Wahl. Angesichts der herrschenden Mentalität hätte der Schulzug mit dem traditionellen, d. h. humanistischen Fächerkanon allemal das höhere Prestige. Der berufsbezogene Zug würde demgegenüber zweitklassig erscheinen und die vorhandene Tendenz bestärken, jene Arbeit als minderrangig anzusehen, bei der man sich die Hände schmutzig macht.

Handelsschulzweige sind unter den gegebenen Verhältnissen sicher verdienstvoll, es muß aber gefragt werden, ob sie auf längere Sicht den Bedürfnissen der Entwicklungsländer entsprechen. Ein Kennzeichen der Wirtschaft der Entwicklungsländer ist, daß der tertiäre Sektor (Handel, Dienstleistungen) überentwickelt und in einem gewissen Sinne parasitär ist. Unterentwickelt ist dagegen der Bereich der industriellen Produktion. Wer den Ländern helfen will, muß deshalb vor allem auf diesen Bereich zielen, also in den Schulen mehr für Naturwissenschaften und Technik tun — und das insbesondere für die künftigen Führungseliten des jeweiligen Landes. Die Entwicklung in verschiedenen Ländern Lateinamerikas (z. B. Perú) spricht dafür, daß derartige Bestrebungen hochwillkommen wären und als wirksamer Beitrag der BRD in der Bildungshilfe gewertet würden.

Lehrerbildungsinstitute in der Türkei

Von Walter Unger, Köln

„Es ist jedoch ohne Frage von größerer Effizienz, wenn ein deutscher Pädagoge, statt 100 Kinder zu erziehen, 100 Lehrer aus- und weiterbildet" (K. G. von Stackelberg, Wirkungsvoraussetzungen deutscher Kulturpolitik in Chile — Eine Modellstudie — 1972).

Das Schulwesen in der Türkei hat folgende Struktur:

a) Grundschule (İlkokul) 5 Jahre (Ende der Schulpflicht)

b) Mittelschule (Ortaokul) 3 Jahre
c) Oberschule (Lise) 3 Jahre

Häufig sind die insgesamt 6 Klassen der bis zur Hochschulreife weiterführenden Mittel- und Oberschulen organisatorisch zusammengefaßt (Beispiel: Istanbul Erkek Lisesi).

Der Lehrerbedarf für Grundschulen wird durch zahlreiche „Lehrerschulen" (Öğretmen Okulu), für Mittelschulen bzw. für die ersten 3 Klassen eines „Lise" von Lehrerbildungsinstituten oder Pädagogischen Hochschulen (Eğitim Enstitüsü) gedeckt. Theoretisch findet die Ausbildung von Lehrern für die Oberstufe des „Lise", d. h. für die letzten drei Klassen, an den Universitäten statt, praktisch jedoch sind die meisten Oberstufenlehrer Absolventen der Lehrerbildungsinstitute.

Die rund 10 Lehrerbildungsinstitute haben verschiedene Abteilungen für die jeweiligen Fächer, die an den weiterführenden Schulen unterrichtet werden. Türkische Lehrer benötigen die Fakultas in nur einem Fach. Neben der Fachausbildung erhalten die Studenten Unterricht in Psychologie und Pädagogik sowie in türkischer Sprache und Literatur.

Die Ausbildung dauert 3 Jahre. Am Ende eines jeden Jahres, in der Regel im Juni, finden schriftliche und mündliche Prüfungen statt. Nicht bestandene Prüfungen können vor Beginn des neuen Studienjahres im September wiederholt werden. Die methodische Ausbildung innerhalb der Fachabteilung ist ab 2. Studienjahr theoretisch. Im 3. Jahr tritt ein einmonatiges Schulpraktikum hinzu, in dem die Studenten hospitieren und selbst zwei (benotete) Unterrichtsversuche oder Lehrproben vorführen müssen.

Die Studenten, vor allem die männlichen, kommen meist aus sozial schwachen Gruppen. Eine Anzahl gehört der ärmeren Bevölkerungsschicht (Landarbeiter, Arbeiter) an, ein anderer Teil der sogenannten Mittelschicht (Beamte, Angestellte, Lehrer, die jedoch aus unserer Sicht aufgrund ihres bescheidenen Einkommens eher zu den sozial Schwachen gehören). Kein einziger Student entstammt der wohlhabenden Oberschicht. So findet sich in den Sprachabteilungen auch kein Abiturient einer der zahlreichen ausländischen Privatschulen.

Studium und Unterhalt während der Studienzeit werden vom Staat finanziert. Alle Studenten sind in einem Internat kaserniert, erhalten täglich 3 Mahlzeiten sowie jährlich eine geringe Summe für Bekleidung und Bücher. Dafür sind die Absolventen nach Abschluß des Studiums verpflichtet, 5 Jahre dort zu unterrichten, wo der Staat sie braucht, vorwiegend in Zentral-, Ost- und Südanatolien. Über den Einsatzort entscheidet das Los. Nur wenige Studenten finden die Mittel, sich durch Zahlung von etwa TL 10 000 (= DM 2500) von der Verpflichtung loszukaufen.

Deutsche Abteilungen (Almanca Bölümü)

Bis 1964 gab es lediglich am Gazi Eğitim Enstitüsü in Ankara eine Deutsche Abteilung. Die Zahl der Absolventen wie die Qualität der Ausbildung waren bis zu diesem Zeitpunkt völlig unzureichend. Der Ausbau des Sekundarschulwesens sowie die zunehmende Bedeutung von Deutsch als Unterrichtsfach machten eine

Steigerung der Kapazität und eine Verbesserung der Qualität der Deutschlehrerbildung erforderlich.

Die Steigerung der Kapazität erfolgte 1964 durch die Eröffnung einer zweiten Deutschen Abteilung am damaligen Çapa Eğitim Enstitüsü in Istanbul, 1965 durch die Vergrößerung der bereits bestehenden Abteilung in Ankara und 1968 durch Eröffnung einer dritten Deutschen Abteilung am Izmir Eğitim Enstitüsü (nur für weibliche Studierende) in Izmir-Buca. Neubauten für Unterrichtsstätten und Internate in allen drei Orten seit 1966 sowie Planungen für weitere Neubauten zielen auf folgende Kapazitäten: Ankara 300, Istanbul und Izmir je 120 Studenten. Gegenüber 80 Studenten im Jahre 1964 konnten infolge dieser Maßnahmen bis 1971 insgesamt rd. 560 Kandidaten aufgenommen werden. Von diesen legten bis 1971 etwa 250 mit Erfolg die Abschlußprüfung ab, 270 befanden sich in der Ausbildung, etwa 40 (= rd. 7 %) mußten in diesem Zeitraum wegen unzureichender Leistungen ausscheiden.

Die Ausbildungsqualität versuchte man mit Hilfe deutscher Pädagogen zu heben. Für diese Aufgabe wurden auf Wunsch der türkischen Regierung aus der Bundesrepublik Lehrkräfte (Studien- und Oberstudienräte) vermittelt, für die von 1964 bis 1970 folgende Planstellen eingerichtet wurden:

Ort	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	insges.
Istanbul	1	—	1	—	—	1	—	3
Ankara	—	1	1	1	1	—	1	5
Izmir	—	—	—	—	—	1	—	1

Seit 1971 ist die Zahl deutscher, aber auch anderer ausländischer Experten an den Lehrerbildungsinstituten rückläufig. Innenpolitische Schwierigkeiten, administrative Unzulänglichkeiten und Kompetenzstreitigkeiten haben dazu geführt, daß ab 1971 in Istanbul eine, in Ankara zwei ausgeschiedene Lehrkräfte nicht ersetzt wurden. Die Anforderung einer zweiten Lehrkraft für Izmir wurde rückgängig gemacht. Der Vertrag einer weiteren Lehrkraft in Istanbul wurde 1972 nach nur eineinhalbjähriger Tätigkeit nicht mehr verlängert. Zur Zeit sind noch insgesamt 5 deutsche Lehrkräfte tätig: Ankara 3, Istanbul 1, Izmir 1.

Neuerdings scheinen sich jedoch pädagogische Notwendigkeiten wieder durchzusetzen: Offiziell bat die türkische Regierung kürzlich um Ersatzvermittlung für die beiden in Istanbul ausgeschiedenen Lehrer.

Der Rahmen der Ausbildung wird durch einen didaktisch völlig veralteten, aber immer noch allgemein verbindlichen Lehrplan abgesteckt. Innerhalb dieses Rahmens sind für jedes Ausbildungsjahr die Wochenstunden für bestimmte „Fächer" sowie eine bestimmte Zahl von Prüfungen am Ende eines jeden Jahres festgelegt.

Fach	Wochenstunden 1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Lektüre *)	6	5	4
Konversation *)	6	4	3
Aufsatzschulung *)	2	3	4
Grammatik *)	2	3	3
Übersetzung *)	2	3	4
Prakt. Übungen	6	—	—
Methodik *)	—	3	4
Kulturgeschichte *)	—	—	2
Seminar	—	—	2
insgesamt	24	21	26

*) = Prüfungsfach

Hinzu treten in türkischer Sprache die Fächer Pädagogik, Psychologie und Türkisch, so daß in jedem Ausbildungsjahr die Gesamtwochenstundenzahl 32 beträgt.

Die Voraussetzungen, die im Lehrplan formulierten Lehrziele und -inhalte innerhalb des gesetzten Zeitraums zu erreichen, sind einerseits dank der hohen Stundenzahl und der dadurch gegebenen Intensität der Ausbildung günstig, andererseits bei dem geringen allgemeinen und fachlichen Niveau der aufgenommenen Abiturienten äußerst schlecht. Die Kandidaten, die sich zur Aufnahmeprüfung melden, haben, von Ausnahmen abgesehen, geringere Deutschkenntnisse als Schüler der Deutschen Schule Istanbul oder des Erkek Lisesi nach Abschluß der Vorbereitungsklasse. Der Grund hierfür ist in dem unzureichenden Fremdsprachenunterricht zu sehen, den schlecht oder überhaupt nicht ausgebildete Lehrer erteilen. Diesen Mißstand soll die angestrebte verstärkte und bessere Lehrerausbildung beheben.

Die deutschen Pädagogen haben unter gegenseitiger Kontaktaufnahme und auf kulturellen Arbeitstagungen in Verbindung mit den Zweigstellen des Goethe-Instituts im Rahmen des didaktischen Spielraums Ziele und Inhalte abgestimmt und Schwerpunkte gesetzt. Die veränderten didaktischen Inhalte fanden bei den beteiligten türkischen Lehrkräften weitgehend Zustimmung. U. a. wurde im 1. Ausbildungsjahr der Schwerpunkt auf eine intensive Schulung im Grunddeutsch gelegt. Im 2. und 3. Jahr wurde der historisierende Lektürekanon ersetzt durch Literatur der Gegenwart und deutschlandkundliche Texte. So entwickelte sich trotz des

starren Lehrplans dank der Zustimmung oder schweigenden Zurückhaltung der beteiligten türkischen Kollegen und Institutsleitungen ein im ganzen als befriedigend zu bezeichnendes pädagogisches Arbeitsklima. Nach eingehenden Konsultationen mit den türkischen und ausländischen Lehrkräften der englischen und französischen Abteilungen, deren Lehrpläne die gleichen Mängel aufwiesen und wo ähnliche Verbesserungen vorgenommen worden waren, wurde davon abgesehen, die praktizierten Lehrplanverbesserungen vom Erziehungsministerium genehmigen zu lassen, da ausländische Initiativen von Behörden allzu schnell als unerwünschte Einmischung in innertürkische Angelegenheiten aufgefaßt werden.

Unbefriedigend bleibt die methodisch-praktische Ausbildung im 3. Jahr. Trotz wiederholter Vorstöße der Lehrkräfte bei den Institutsleitungen waren diese nicht zu bewegen, sich für eine intensivere praxisbezogene Unterrichtstätigkeit von wenigstens drei Monaten bei den dafür zuständigen Stellen einzusetzen, so daß es bei dem vom Rahmen des Lehrplans dafür vorgesehenen Zeitraum bis jetzt geblieben ist.

Die Zusammenarbeit mit den Zweigstellen des Goethe-Instituts in den zurückliegenden Jahren kann als vorbildlich bezeichnet werden.

— In Ankara und Istanbul haben Dozenten der Zweigstellen unentgeltlich je 4 Unterrichtsstunden in Methodik und anderen Fächern übernommen und wirken bei den Abschlußprüfungen mit.

— Die Studenten haben die Möglichkeit, in Sprachkursen der Zweigstellen zu hospitieren.

— Lehrbücher und Bücher für die Bibliotheken der Deutschen Abteilungen wurden kostenlos, Tonbandgeräte und Filmprojektoren leihweise zur Verfügung gestellt.

— Die Fachzeitschrift des „Vereins der Deutschlehrer in der Türkei" wird jedem Studenten kostenlos zugestellt.

Unter dem Stichwort „Pädagogische Verbindungsarbeit" erfolgt in engem Kontakt zu den Lehrkräften der Lehrerbildungsinstitute die pädagogische Betreuung und Weiterbildung der Absolventen, die in einer Kartei erfaßt sind. Dozenten der 3 Zweigstellen besuchen so weit wie möglich die Absolventen an ihren Schulorten in der Provinz, führen Unterrichtsstunden vor, beraten die jungen Lehrer und stellen Fachliteratur zur Verfügung.

In Istanbul wurden in Zusammenarbeit mit dem türkischen Deutschlehrerverein Seminare, Fachtagungen und Sommerkurse zur Fortbildung der Deutschlehrer durchgeführt.

In den sechziger Jahren erstellte ein Dozent der Zweigstelle Ankara aufgrund seiner Unterrichtserfahrung am Gazi Eğitim Enstitüsü ein methodisches Handbuch für das damals an türkischen Mittelschulen verwendete Deutschlehrbuch als Arbeitsunterlage für den theoretischen und praktischen Unterricht in Methodik. Auf dieser Grundlage erwuchs der von einer gemischten deutsch-türkischen Kommission erarbeitete neue Lehrgang „Almanca Ders Kitabi — Wir lernen Deutsch", 1. Auflage Ankara 1970, 2. Auflage Istanbul 1970. Das dazugehörige Lehrerhandbuch wurde von demselben Dozenten verfaßt (s. DdLiA 12/1971 S. 319 ff.).

Die Zentralverwaltung des Goethe-Instituts stellt eine Anzahl von Stipendien jährlich zur Verfügung.

Die Erfolgsbilanz dieser Bemühungen ist im allgemeinen erfreulich. Rund 80 % der Absolventen sind tatsächlich im Schuldienst tätig. Der Rest konnte sich aus der Verpflichtung lösen. Hiervon studiert ein Teil an Universitäten in der Bundesrepublik und in Österreich, andere sind als Lehrer für Kinder türkischer Gastarbeiter in der Bundesrepublik tätig.

Gegenüber dem Ausbildungsstand bis zur Mitte der sechziger Jahre ist die fachliche und pädagogische Qualifikation der jungen Lehrer heute über jeden Zweifel erhaben. Aus einer Stellungnahme der Hazırlık-Lehrer (Vorbereitungsklasse) am Erkek Lisesi zum Praktikum der Studenten des Istanbul Eğitim Enstitüsü im Jahre 1967, des ersten Absolventenjahrgangs, der 3 Jahre von deutschen Pädagogen ausgebildet wurde, sei zitiert:

„Die Studenten haben im Istanbul Erkek Lisesi allseits einen sehr guten Eindruck hinterlassen. Besonders ihr Eifer ist zu loben. Sie haben sich stets für ihre Lektionen gut vorbereitet und waren bereit, Ratschläge der Fachlehrer anzunehmen. Auch ihre Deutschkenntnisse waren erstaunlich gut."

Der Multiplikatoreffekt, den eine Lehrerbildung bewirkt, wird seit 1969 am Gazi Eğitim Enstitüsü durch die Ausbildung von Assistenten, die unter den besten Absolventen ausgewählt werden, potenziert. Im Ausbildungsjahr 1970/71 wurde die Zahl der Planstellen für Assistenten auf 10 erhöht. Den deutschen Lehrkräften fällt dabei die Aufgabe fachlicher Betreuung und Beratung besonders in Methodik, Landeskunde und Literatur zu. Der betreffende Fachberater ist gleichfalls Mitglied der Prüfungskommission.

Die Assistenten werden nach erfolgreichem Abschluß ihrer Ausbildung als Dozenten an den verschiedenen Deutschen Abteilungen der Lehrerbildungsinstitute in der Lehrerbildung tätig sein und im Laufe der Zeit die deutschen Lehrkräfte ablösen können. Der erste Kandidat hat seine Prüfung mit Auszeichnung bestanden und ist seit dem 1. 10. 1972 ordentliches Mitglied des Kollegiums der Deutschen Abteilung am Gazi Eğitim Enstitüsü in Ankara.

Die Deutsche Abteilung am Lycée International in Saint-Germain-en-Laye

Von Horst Breckwoldt, Saint-Germain-en-Laye

I. Sinn und Notwendigkeit mehrsprachiger Erziehung

Die Nachfrage nach kompetentem internationalem Personal wird von Jahr zu Jahr größer und damit auch das Problem der Nachwuchsschulung. Nie zuvor hat es eine derartige Tendenz zur Bildung internationaler, bi- und multilateraler sowie supranationaler Organisationen im kulturellen, ökonomischen oder politischen Bereich gegeben. Dieser Tatsache muß auch unser Bildungssystem Rechnung tragen und Spezialschulen schaffen, die echte Begegnungsstätten für die Ju-

gend zweier oder mehrerer Nationalkulturen sind. Darunter sind Schulen zu verstehen, die nicht nur Schülern verschiedener Nationalität die landesübliche Bildung vermitteln — und derartige Schulen gibt es bereits viele —, sondern solche, die es den Schülern ermöglichen, durch gemeinsame Bildungsarbeit in der Vertrautheit mehrerer Kulturkreise heranzuwachsen. Letzteres hat sich das *Lycée International* in Saint-Germain-en-Laye zur Aufgabe gemacht, dessen Bildungsziel durch die Anforderungen der technischen Welt von morgen sowie durch die Vermittlung des europäischen Erbes in seiner Begegnung und Auseinandersetzung mit dem geistigen, politischen und wirtschaftlichen Leben der Gegenwart bestimmt wird.

II. Allgemeines

Die Schule besteht seit 1952. Sie war ursprünglich für die Kinder der Offiziere und Beamten der NATO bestimmt[1]). Nach der Verlegung des NATO-Hauptquartiers nach Brüssel hat das französische Erziehungsministerium das *Lycée International* geschaffen, das die Tradition und die Arbeit der Internationalen Schule im gleichen Geiste fortsetzt. Die Bundesregierung stimmte der Entsendung von Lehrkräften weiterhin zu. Somit konnte für die Zukunft der Besuch einer der besten Schulen Frankreichs auch für deutsche Kinder ermöglicht werden.

Das *Lycée International* ist bisher die einzige deutsch-französische Begegnungsschule in Frankreich. Angesichts der zunehmenden europäischen Integration bietet diese Schule die Möglichkeit, die Schüler zweisprachig zum Abitur zu führen. Sie bietet damit auf schulischem Gebiet etwas völlig Neues: sie vermittelt nicht nur Werte und Erkenntnisse der Vergangenheit einer Nation, sondern ist gegenwarts- und zukunftsorientiert und steht im Dienste einer weltoffenen Bewußtseinsbildung; die die kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung von morgen vorbereitet.

Der seit 1954 bestehenden deutschen Abteilung obliegen zwei Aufgaben: den deutschen Schüler zu verwurzeln und zu bergen in heimatlicher Sprache und Kultur, ihn aber gleichzeitig zur vollkommenen Beherrschung der französischen Sprache und zu voller Vertrautheit mit der französischen Kultur zu führen. Wir leisten damit nicht nur einen idealen pädagogischen Beitrag zur Europa-Politik, sondern bilden gleichzeitig für die Bundesrepublik eine Führungsschicht aus, deren sie im Zeichen der sich immer intensiver gestaltenden deutsch-französischen Zusammenarbeit dringend bedarf.

III. Aufbau und Bildungsgang

Das *Lycée International* bereitet die deutschen Schüler vor auf

1. *das französische Abitur mit deutscher Ergänzungsprüfung* (diese Prüfung ist bilateral anerkannt und berechtigt zum Studium in allen europäischen Ländern, USA und den Ländern des Britischen Commonwealth),
2. *das internationale Abitur* (Genfer Modell).

Das Lycée ist eine staatliche französische Schule mit Ecole Maternelle (Vorschule), 5 Jahren Grundschule und 7 Jahren Höherer Schule.

---

[1]) s. den Bericht Heft 10/1957, S. 233—37.

Unterrichtssprache: Französisch; für die Schüler der Deutschen Abteilung wird Unterricht in deutscher Sprache in den Fächern Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Gemeinschaftskunde und auf der Volksschule noch zusätzlich in Zeichnen und Musik erteilt (6—8 Stunden pro Woche). Fremdsprachen (nach Wahl): Englisch, Spanisch, Russisch, Italienisch, Latein, Griechisch.

Ein deutscher Schüler, der z. B. aus einem englischsprechenden Land kommt und gute Englischkenntnisse mitbringt, kann diese als Schüler der Deutschen Abteilung in der Britischen oder Amerikanischen Sektion fortführen, so daß er einen intensiven Unterricht in Deutsch, Französisch und Englisch erhält.

In der Oberstufe muß sich der Schüler für einen der folgenden Zweige entscheiden:

A = Sprachlich-philosophischer Zweig
B = Wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Zweig
C = Mathematisch-physikalischer Zweig.
D = Mathematisch-physikalisch-naturwissenschaftlicher Zweig.

Schüler ohne Französischkenntnisse besuchen die ersten 5—8 Monate einen Intensivkurs in Französisch (24 Wochenstunden). Nach Abschluß dieser Kurse erfolgt die Eingliederung in die Klasse, die der von dem Schüler in Deutschland besuchten entspricht.

Das *Lycée International* ist eine Ausbildungsstätte, die weit über das hinausragt, was eine Schule normalerweise bieten und erreichen kann, denn sie formt Führungskräfte, die im weitesten Sinne des Wortes zweisprachig gebildet sind, d. h. die nicht nur das fremde Vokabular verstehen und die Ausdrucksweise beherrschen, sondern die Denkweise der fremden Sprache nachvollziehen, die gleichsam mit der Sprache des anderen seine Welt zu sehen vermögen. Die an dieser Schule gewonnenen Erkenntnisse und Erlebnisse reichen in ihrer persönlichkeitsbildenden Auswirkung weit über das Jugendalter hinaus und wirken prägend für das ganze Leben.

Das *Lycée International* ist kein neusprachliches Gymnasium im deutschen Sinn, sondern betont in erster Linie Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer. Baulich und hinsichtlich der Ausstattung sind die naturwissenschaftlichen Arbeitsräume vorbildlich. Die Schüler betreiben „moderne Mathematik". Die Lehrkräfte wurden besonders für die Disziplin in ganz Frankreich ausgesucht und an das *Lycée International* entsandt. Die Schule verfügt über die notwendigen Geräte und Computer. Darüber hinaus aber vermittelt das Lycée trotz seines naturwissenschaftlichen Schwerpunktes eine Kultur auf breiter Basis, was schon durch den intensiven Philosophie- und Sprachunterricht gewährleistet wird.

Das *Lycée International* gilt in Paris aufgrund seiner einzigartigen Struktur als eine Ausbildungsstätte von besonderem Niveau. Es ist bemerkenswert, daß die deutschen Schüler — auch im Rahmen des französischen Baccalauréat — sehr gute Leistungen aufweisen. Im Schuljahr 1969/70 stellte die Deutsche Abteilung die Preisträgerin des in Frankreich hoch bewerteten Concours National. Infolge ihrer Zwei- und Dreisprachigkeit fanden Absolventen sofort bei internationalen Organisationen Verwendung oder konnten mit gutem Erfolg an Hochschulen des In- und Auslandes studieren.

IV. Äußerer Rahmen und besondere Einrichtungen

Da unsere Klassen nicht allzu groß sind (10—18 Schüler pro Klasse), kann der Unterricht moderne Lehr- und Lernformen praktizieren.

Die Schulgebäude liegen in einer großen parkartigen Anlage. Gelegenheit zu Auslauf, Spiel und Sport ist genügend vorhanden. Für den Turnunterricht steht eine große Halle zur Verfügung. Der Schwimmunterricht wird in einem großzügig angelegten Hallenbad in Saint-Germain erteilt. In freiwilligen Gruppen werden weitere Sportarten wie Tennis, Judo und Fechten betrieben. Arbeitsgemeinschaften widmen sich besonderen Interessen wie Naturkunde, Film und Photo.

Der Besuch der Schule ist schuldgeldfrei. Die einzigen Kriterien, die über Aufnahme und Verbleib am Lycée entscheiden, sind die geistige Potenz und die Bereitschaft, eine zweisprachige Erziehung mit ihren besonderen Anforderungen auf sich zu nehmen. Das Lycée ist eine Gesamtschule, die vom Kindergarten bis zum Abitur führt, alle Begabungen erfaßt und eine große Durchlässigkeit in den einzelnen Zweigen gestattet, so daß jeder Schüler individuell gefördert werden kann.

In der recht aktiven Elternvertretung arbeiten französische und ausländische Eltern verständnisvoll zusammen, um so die besten Voraussetzungen für die erfolgreiche Arbeit der Schule zu schaffen.

Regierungsrabatt bei Reisen mit der Lufthansa?

Die Vertrauensräte der Deutschen Schulen in Ägypten haben an die zuständigen Stellen folgenden Brief gerichtet:

Betr.: Regierungsrabatt von 15 % bei Reisen mit der Lufthansa für deutsche Lehrer im Ausland, entsprechend der Regelung für Bedienstete der Deutschen Archäologischen Institute im Ausland (Regierungserlaß L 3 — 315-14-227 L/70 vom 25. 6. 1970) sowie für Angehörige der Bundesbaudirektion Berlin (Regierungserlaß L 3 — 315-14-18 L/71 vom 3. 2. 1971).

Sehr geehrte Herren,

an der Deutschen Evangelischen Oberschule in Kairo arbeiten 45, der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo 14, der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandrien 12 aus der Bundesrepublik entsandte Lehrer. Im Namen von 71 entsandten Kollegen zuzüglich deren Familien wenden sich die Vertrauensräte an Sie.

Unsere Dienstverträge kommen durch Vermittlung des Auswärtigen Amts mit dem Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — zustande. Vom Bundesverwaltungsamt werden wir auch besoldet.

Wir sind Landesbeamte, Träger von Dienstpässen und für den Dienst in Ägypten beurlaubt, ohne unserer Beamtenrechte verlustig zu gehen.

Unsere Tätigkeit ist im Sinne der Bundesrepublik Deutschland, d. h. im Sinne ihrer Kulturpolitik. In dieser Tätigkeit sowie in unserem Status vermögen wir keinen grundlegenden Unterschied zu den Kollegen der beiden angeführten Institutionen zu erkennen.

Wir bitten die zuständigen Bundesministerien, auch die an deutsche Auslandsschulen entsandten Lehrkräfte in den Kreis derer einzubeziehen, die bei Reisen mit der Deutschen Lufthansa den Regierungsrabatt von 15 % erhalten.

Wir möchten nicht unerwähnt lassen, daß entsandten Lehrern anderer europäischer Länder bei Benutzung ihrer nationalen Luftverkehrsgesellschaften Regierungsrabatte eingeräumt werden.

Mit vorzüglicher Hochachtung

(Brorsen)	(Tacke)	(Fischer)
Vertrauensräte der DSB Kairo	DSB Alexandrien	DEO Kairo

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Am 9. 1. 1973 hat in der Zentralstelle der erste Informationstag über Fragen des Faches Deutsch als Fremdsprache für Lehrer und Schulleiter auf Heimaturlaub stattgefunden.

Die Kollegen aus dem Ausland berichteten über ihre bisherigen Erfahrungen im Unterricht mit den beiden neuen Unterrichtswerken KOMM BITTE und VORWÄRTS. Dieser Erfahrungsaustausch zwischen den 15 Teilnehmern, u. a. aus Buenos Aires, Valparaíso, Lima, Sevilla, Kabul und Kairo, gab auch der Zentralstelle wertvolle Anregungen für die Gestaltung der weiteren Stufen beider Lehrwerke, aus denen bereits einiges an Bild-, Text- und Tonbandmaterial im Medienverbund vorgeführt und zur Diskussion gestellt werden konnte (vgl. Bericht im nächsten Heft).

Als Versandtermine sind vorgesehen:

KOMM BITTE, Aufbaukurs 1, Juni 1973
KOMM BITTE, Aufbaukurs 2, August 1973
(Ein Bildwörterbuch zu KOMM BITTE Aufbaukurs 1+2 erscheint ebenfalls 1973)
VORWÄRTS INTERNATIONAL Stufe 3, Juli 1973
VORWÄRTS INTERNATIONAL Stufe 4, Januar 1974

Am 1. Februar 1973 ist unter dem Gesch.Z. VI 5—2/73 ein Rundschreiben zur Feststellung des Bedarfs der oben angegebenen Teile beider Unterrichtswerke an die Schulen verschickt worden.
(VORWÄRTS INTERNATIONAL Stufe 2 erscheint im Juni 1973).

Der nächste Informationstag ist für Dienstag, den 7. August 1973, in der Zeit von 10.00 bis 16.00 Uhr in der Zentralstelle, Zimmer 328, Hochhaus am Rudolfplatz, 5 Köln 1, Habsburgerring 9, vorgesehen.

Bitte angeben: Gesch.Z. VI 6—81.17/8
Betr.: Deutsch als Fremdsprache;
hier: Informationstag

2. Die Zentralstelle hat während des Jahres 1972 etwa 25 000 000,— DM Zuschüsse zu den laufenden Kosten der Schulen (Schulbeihilfen) geleistet. Diese verteilten sich auf

16 zweisprachige Schulen bzw. Schulen mit verstärktem Deutschunterricht 6 Expertenschulen	in Afrika
2 zweisprachige Schulen bzw. Schulen mit verstärktem Deutschunterricht 8 Expertenschulen	in Asien
24 zweisprachige Schulen bzw. Schulen mit verstärktem Deutschunterricht 9 Expertenschulen	in Europa
*76 zweisprachige Schulen bzw. Schulen mit verstärktem Deutschunterricht 1 Expertenschule	in Amerika

* In dieser Zahl sind nicht die Kleinsiedlerschulen in Paraguay berücksichtigt.

Außerdem wurden Sprachkurse seitens der Zentralstelle gefördert.

Erdteil	Anzahl	Betrag in DM
Afrika	10	61 500,—
Asien	10	115 000,—
Europa	18	240 000,—
Amerika	260	1 200 000,—
Australien	31	110 000,—

3. Die Vielfältigkeit und Schwierigkeit in der Versorgung der Schulen mit Lehrmitteln läßt sich in Kürze nicht beschreiben. Aus den nachfolgenden Angaben dürfte aber doch einiges hiervon deutlich werden.

Im Jahre 1972 wurden für die Lehrmittelversorgung insgesamt ausgegeben 3 729 506,94 DM. Davon fielen auf die Schulen, die eine sogenannte Schlüsselsumme erhalten, etwa 2 400 000,— DM und auf andere Institutionen (Regierungsschulen in Afrika, Sonnabendschulen in Kanada, USA und Australien u.a.m.) etwa 900 000,— DM. Die Kosten für den Versand beliefen sich auf etwa 410 000,— DM. Die Versorgung mit Zeitschriften kostete etwa 120 000,— DM; für Bücher wurden 1 520 000,— DM ausgegeben. Die Zahl der Bestellungen betrug ohne die Maßnahmen für die Zeitschriftenversorgung 1310.

Immer wieder erhält die Zentralstelle freundlich gemeinte Hinweise, daß bei Exportaufträgen die Mehrwertsteuer wegfallen müsse. Dies ist zwar richtig, aber die ZfA ist Inlandkäufer, unbeschadet der Tatsache, daß die Ware ins Ausland geht. In diesem Jahr gibt es zusätzliche Schwierigkeiten, da bis zum 30. April 1973 nur 25 % der Ausgaben des Jahres 1972 getätigt werden dürfen. Das bedeutet, daß eine ganze Reihe von Lehrmittelanforderungen der Schulen zurückgestellt werden müssen, bis weitere Haushaltsmittel freigegeben werden.

Um die umfangreichen und komplizierten Maßnahmen einigermaßen fehlerlos und zügig abwickeln zu können, hat die Zentralstelle eine genaue Form für die Anforderung von Lehrmittelspenden entwickelt. Nicht formgerechte Anträge erschweren die Arbeit, die in Köln mit wenig Personal, unter Beachtung von Haushaltsbestimmungen, einem in sich höchst differenzierten Markt und sehr komplizierten Versandbestimmungen geleistet werden muß.

Die Lehrmittelspenden des Jahres 1972 verteilten sich auf die folgend aufgeführten Länder. Die DM-Angaben sind ab- bzw. aufgerundet.

Europa	DM		DM
Belgien	29 200,—	Italien	137 000,—
Dänemark	11 800,—	Niederlande	53 000,—
Finnland	35 300,—	Portugal	87 800,—
Frankreich	41 300,—	Rumänien	2 400,—
Großbritannien	15 400,—	Schweden	41 700,—
Griechenland	87 800,—	Spanien	75 800,—
Irland	16 900,—	UdSSR	7 600,—
Asien			
Afghanistan	40 500,—	Jordanien	5 600,—
Indien	23 300,—	Libanon	33 000,—
Indonesien	8 100,—	Malaysia	1 600,—
Irak	3 000,—	Pakistan	6 400,—
Iran	83 200,—	Singapur	100,—
Israel	10 200,—	Thailand	2 400,—
Japan	34 100,—	Türkei	96 800,—
Afrika			
Ägypten	159 800,—	Nigeria	10 100,—
Algerien	400,—	Obervolta	6 700,—
Äthiopien	58 800,—	Port.-Angola	14 700,—
Elfenbeinküste	11 600,—	Senegal	8 600,—
Kamerun	1 600,—	Südafrika	194 400,—
Kenia	4 700,—	Tansania	2 400,—
Kongo (Br.)	3 600,—	Togo	12 500,—
Libyen	3 500,—	Tschad	250,—
Madagaskar	13 100,—	Tunesien	900,—
Marokko	11 100,—	Uganda	13 100,—

Amerika	DM		DM
Argentinien	323 000,—	Kolumbien	230 700,—
Bolivien	157 700,—	Mexico	149 600,—
Brasilien	135 200,—	Nicaragua	7 800,—
Chile	448 400,—	Paraguay	153 800,—
Costa Rica	22 200,—	Peru	149 800,—
Ecuador	111 500,—	Trinidad	200,—
El Salvador	14 900,—	USA	80 000,—
Guatemala	34 800,—	Uruguay	55 200,—
Haiti	1 300,—	Venezuela	40 600,—
Kanada	82 900,—		
Australien	6 300,—		

4. Die Kultusministerkonferenz hat am 8. September 1972 neue „Richtlinien für die Behandlung von Bewerbungen für den Auslandsschuldienst" beschlossen. Danach ist den Bewerbungen, die auf dem Dienstweg an das zuständige Kultusministerium zu richten sind, ein vollständig ausgefüllter Fragebogen beizufügen, der an die Stelle der bisher beizufügenden Unterlagen tritt; der Fragebogen kann bei dem zuständigen Kultusministerium oder beim Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — angefordert werden. Über die Weiterleitung einer Bewerbung und gegebenenfalls den Zeitpunkt der Freistellung entscheidet das zuständige Kultusministerium.

Das Bewerbungsverfahren für Bewerber, die schon im Auslandsschuldienst tätig gewesen sind, ist das gleiche.

5. Die Deutsche Schule Guayaquil hat im Rahmen ihrer Veröffentlichungen herausgebracht

„Söhne des Urwalds"
Von Medizinmännern und Blasrohrjägern
Ein Beitrag zur Anthropologie Ekuadors

Die hervorragenden Farbfotos sind von Erwin Patzelt gemacht worden, der auch in mehreren zum Teil wagemutigen Forschungsreisen die Fakten über die Colorados, die Cayapas, die Jivaros, die Cofanes, Secoyas, Siones und die Aucas zusammengetragen hat. Die Texte sind von Eva Scherer geschrieben worden.

6. In der Zentralstelle gingen ein:

DS Sucre, Jahresbericht 1972
DS Pestalozzi „Informa" Nr. 12, Buenos Aires/Argentinien
DS Pestalozzi „Informa" Nr. 13, Buenos Aires/Argentinien
DS Pestalozzi „ECO" Schülerzeitung Buenos Aires/Argentinien
DS Barranquilla/Kolumbien, Festschrift zum 60jähr. Bestehen
Verein deutscher Lehrer in Chile, 66. Jahreshauptversammlung
Verband der deutschen Lehrer in Argentinien Mitteilungsblatt Nr. 34, Dez. 1972/4/72

DS Addis Abeba, Schulbericht 71/72
DS Sevilla/Spanien, Jahresbericht 70/71
DS Beirut, Jahresbericht 1971/72
Privatschule Karibib „Der Sonnenspiegel" Nr. 67, Nov. 1972
DS Madrid, Colegio de San Miguel, Jahresbericht 1971/72

7. Der Educational Interchange Council, 43 Russell Square, London WC 1 B 5 DG, veranstaltet in Verbindung mit dem Pädagogischen Austauschdienst im Frühjahr und Sommer 1973 Ferienseminare für deutsche Pädagogen in England. Den Teilnehmern soll Gelegenheit gegeben werden, ihre Englischkenntnisse durch Sprachübungen auf den neuesten Stand zu bringen, das Erziehungssystem von England und Wales kennenzulernen, den jeweiligen Lehrbedürfnissen entsprechende Aspekte der modernen britischen Gesellschaft eingehend zu studieren. Ähnliche Kurse finden auch im Herbst 1973 und Winter 1973/74 statt. (Aus: Amtsblatt KM Baden-Württemberg Nr. 1/1973, nichtamtlicher Teil, Mitteilungen und Hinweise.)

8. Literaturhinweise für Deutsch als Fremdsprache

1) W. Menzel, Die deutsche Schulgrammatik, Schöningh, Paderborn 1972
2) Halliday, McIntosh, Strevens, Linguistik Phonetik und Sprachunterricht Quelle und Meyer, Heidelberg 1972
3) Focus '80 — Fremdsprachenunterricht in den siebziger Jahren (Hrsg.) Reinhold Freudenstein, Berlin 1972
4) W. Moulton, R. Freudenstein, Wie lernt man fremde Sprachen? Dortmund 1972

Zitate

Halliday, McIntosh, Strevens,
Linguistik Phonetik und Sprachunterricht (Seite 182)

„Unglücklicherweise gibt es Vorurteile und Meinungen, welche Vorschläge dieser Art (Sprache und Sprachwissenschaft im Fremdsprachenunterricht stärker zu beachten; die Redaktion) als Drohung gegen den Überbau selbst auffassen, anstatt als Mittel zu seiner Rettung vor einem möglichen Zusammenbruch. Die Gründe dafür sind komplex, aber ein immer wieder häufig auftretender Faktor ist die Tatsache, daß der gesamte Englischunterricht oft in der Hand von Leuten liegt, die nur in der Literatur ausgebildet worden sind und die eine Gefahr für ihr Auskommen oder zumindest für ihr Ansehen und ihren Einfluß wittern, wenn eine neue Lehrergeneration ins Amt berufen wird, die einen weiteren und andersartigen Aspekt im Studium des Englischen gemeistert hat. Andere messen der Literatur eine alles überragende Bedeutung bei und meinen zudem, daß dies für alle mit ihr in Berührung Kommenden eine Selbstverständlichkeit sei, und sie stellen die Fähigkeiten der Studenten, mit ihr umzugehen, nicht einmal in Frage. Abgesehen von der Wirkung dieser Bagatellisierung der Bedeutung von Sprache und Sprachwissenschaft im Fache Englisch in britischen Schulen und Universitäten wurde dadurch im Ausland ein Prozeß der Selbstvernichtung gefördert, in dem immer mehr Literatur von immer geringerem sprachlichem Können begleitet wird, bis in vielen

überseeischen Ländern das Studium des ‚Englischen' im Sinne ‚englischer Literatur' zu einer unter den gegenwärtigen Umständen praktischen Unmöglichkeit geworden ist."

Aus der Regierungserklärung des Bundeskanzlers vor dem Deutschen Bundestag am 18. Januar 1973

„Die Reform der auswärtigen Kulturpolitik wird fortgesetzt. Ich weiß, wie stark dieses Thema auch den vorigen Bundestag interessiert hat und diesen vermutlich interessieren wird. Die Reform unserer auswärtigen Kulturpolitik wird mit darüber entscheiden, ob unsere Sprache draußen lebt und welches Bild man sich künftig von unserer Gesellschaft machen wird.

Wenn ich die etwas scherzhafte Zwischenbemerkung einfügen darf: Der Wunsch, daß unsere Sprache draußen leben möge, sollte nicht dazu führen, sie im Inneren verkümmern zu lassen. Ich sage das aus gegebenem Anlaß, nämlich aus der Beschäftigung mit Texten in den hinter mir liegenden Tagen."

Persönliche Nachrichten

Senatsdirektor Dr. Hans Reimers 65 Jahre alt

Am 17. 4. 1973 vollendet Senatsdirektor Hans Reimers, der Vorsitzende des Ausschusses für das Auslandsschulwesen, sein 65. Lebensjahr und tritt am Ende des Monats in den Ruhestand. Obwohl er frisch und elastisch geblieben ist und sein Ausscheiden einen großen Verlust für das deutsche Auslandsschulwesen bedeutet, will er die meisten Ämter niederlegen und sich seinem Privatleben widmen. Er möchte — wie er uns sagt — Musik hören, Tennis spielen, ohne Dienstauftrag reisen und Zeit für seine drei Kinder und vier Enkel finden. Er hat diese Muße reichlich verdient. Ein kurzer Überblick über seine Lebensarbeit soll das verdeutlichen.

Sein Studium in Jena, Marburg und Hamburg galt den Fächern Geschichte, Englisch und Spanisch. Anschließend gab er Deutschunterricht an englischen höheren Schulen. Daß er 1936 einen Teil seiner Ausbildungszeit als Studienreferendar in Madrid verbrachte, zeugt von seinem früh erwachten Interesse für die deutschen Auslandsschulen. Seine Absicht, für längere Zeit an der Deutschen Schule in Madrid zu wirken, wurde durch den Ausbruch des Spanischen Bürgerkrieges im Sommer 1936 verhindert. Pläne, an die Deutsche Schule in Rom zu gehen, wurden durch eine andere Bindung durchkreuzt, die ihm eine verständnisvolle und hilfreiche Gefährtin für das ganze Leben bescherte. Ihr muß ein Teil des Dankes gelten, den wir unserem Jubilar schulden.

Dr. Reimers trat als Lehrer in das schon 1833 von Wichern gegründete „Rauhe Haus" in Hamburg-Horn ein und war dort bis 1943 als Direktor tätig. In dieser vom üblichen Schulsystem abweichenden Anstalt konnte er seine Gabe entwickeln, für ungewöhnliche Aufgaben eigene Lösungen zu suchen. Als er 1943 zum Kriegsdienst einberufen wurde, konnte er sich im Sprachendienst und bei der Ausbildung von Dolmetschern noch entsprechend seinen Neigungen betätigen.

Im Mai 1945 wurde er persönlicher Referent des Schulsenators in Hamburg, 1949 Oberschulrat.

Nun begann die Arbeit bei überregionalen Gremien im Rahmen der Kultusministerkonferenz. Als Dr. Löffler die Vorarbeit zum Wiederaufbau des Auslandsschulwesens

begann und im Mai 1951 erstmalig der „Ausschuß für das Auslandsschulwesen" zusammentrat, war Dr. Reimers dabei, und als Dr. Löffler 1956 als Vorsitzender des Ausschusses zurücktrat, wurde er sein Nachfolger.

Die Hauptaufgaben des Auslandsschulausschusses waren damals die Übernahme der Trümmer des früheren Auslandsschulwesens und sein Wiederaufbau. Die nach dem Krieg allmählich zurückkehrenden Lehrer mußten wieder ins Schulwesen eingegliedert werden. Das war nicht immer leicht. Dr. Reimers leistete in vielen Fällen mit großem Verständnis wahrhaft mitmenschliche Hilfe.

Beim Wiederaufbau des Auslandsschulwesens war eine fast überwältigende Fülle von Problemen zu lösen. Es mußten einheitliche Regelungen für die Beurlaubung und Vermittlung von Lehrern ins Ausland, für die soziale und rechtliche Stellung während des Auslandsdienstes, für die Betreuung und Wiedereingliederung bei der Rückkehr erarbeitet werden. Das Problem der Auswahl und der richtigen Vorbereitung war zu bedenken, die Fragen der Prüfungen an Auslandsschulen, die Lehrpläne, die Abstimmung der Entscheidungsbefugnisse und der Verwaltungsakte, die Organisation bedurften jahrelanger zäher Arbeit, bis man zu annehmbaren Lösungen kam. Die Gleichstellung der Auslandslehrer mit anderen ins Ausland entsandten Beamten wird seit Jahren von Dr. Reimers mit Energie vorangetrieben, wenn auch der letzte Durchbruch bisher noch nicht gelungen ist.

Wenn man bedenkt, wie viele Ämter H. Reimers innehat, so kann man ihn nur bewundern. Einige der wichtigsten seien hier genannt:

Vorsitzender des Schulausschusses der KMK und des Ausschusses für das Auslandsschulwesen — Delegierter an den Generalkonferenzen der UNESCO von 1956 bi 1968 — Leiter der Vertretung der BRD im Ausschuß für das allgemeine und das berufliche Bildungswesen beim Europarat in Straßburg — Vertreter der BRD beim Obersten Rat der Europäischen Schulen — Mitglied der Gemischten Kommissionen zu den Kulturabkommen mit Großbritannien, Italien und Spanien.

Wie ist eine solche Arbeitsleistung möglich? Dr. Reimers weist gewiß mit Recht darauf hin, daß er die Unterstützung guter Mitarbeiter hat; aber wir glauben, daß solches nur eine Persönlichkeit vollbringen kann, die in sich vollkommen ausgeglichen ist, alle Schwierigkeiten mit Humor und Gelassenheit trägt, gute fundierte Sachkenntnisse und scharfen, flexiblen Geist besitzt, von jeder Enge des Blicks frei ist und innere Autorität, gepaart mit Menschlichkeit, ausstrahlt.

Für die Nachfolge in seinen vielen Ämtern wünschen wir uns Menschen gleichen Formats! Vielleicht läßt er sich dazu bewegen, wenigstens noch den Vorsitz im Auslandsschulausschuß weiterzuführen?

Für den Verband deutscher Lehrer
im Ausland
E. Stegmann

Für die Schriftleitung der Zeitschrift
„Der deutsche Lehrer im Ausland"
G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Asien:

Görtz, Jakob, VL	2300 Kiel, Kantstr. 48	Deutsche Schweizerische Schule Hongkong

Afrika:

Warmuth, Ekbert, L	8731 Nüdlingen, Hohlweg 1	DS Addis Abeba
Nieswandt, Ute, OL	7101 Flein, Bißäckerweg 3	DHP Windhoek
Schilling, Gretl, OL	7111 Verrenberg	Reg.Schule Windhoek

Amerika:

Grohs, Gertrud, Kg	5000 Köln 1, Hohenstaufenring 57 a	DS San José/Costa Rica
Bucholski, Barbara, L	2851 Hagen (Bz. Bremen), Burgallee 3	DS Santa Ursula Lima
Schote, Johannes, RL	3340 Wolfenbüttel, Sudetenstr. 40 a	Schulverb. Santiago de Chile
Dötsch, Herbert, StR	6540 Simmern, Saarstr. 16	DS Valdivia
Koopmann, Hans-J., RL	3200 Hildesheim, Saarstr. 112	DS Temuco
Dangelmaier, Klaus, RL	7403 Ammerbuch 1 — Entringen, Karlstr. 20	DS Puerto Montt
Sperlich, Peter M., VL	5000 Köln 80, Thielenbucher Allee 12	do.
Graffmann, Heinrich, OStR	7540 Neuenbürg, Waldrennacher Steige 36	Dt. Päd. Seminar Buenos Aires

Aus aller Welt

Deutschland

157. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 19. Januar 1973 unter dem Vorsitz von Senator Moritz Thape (Bremen) in Bonn zu ihrer 157. Plenarsitzung zusammen.

Im Mittelpunkt der Beratungen standen Fragen aus dem Hochschulbereich. Auf Grund der bei der 156. Plenarsitzung im Rahmen der Umsetzung der von den Regierungschefs des Bundes und der Länder beschlossenen vordringlichen Maßnahmen berichtete der Vorsitzende des Hochschulausschusses über den Stand der Überlegungen zur *Schaffung eines Instrumentariums zur Reform von Studien- und Prüfungsordnungen* sowie über Möglichkeiten für eine bessere Nutzung der Hochschulen durch eine *Neugestaltung der Studienzeiten.* Der Hochschulausschuß wurde beauftragt, in die weiteren Überlegungen die Studiengänge aller Hochschularten und die Hochschulprüfungen sowie die Staatsprüfungen, die in die Zuständigkeit der Länderkultusverwaltungen fallen, mit einzubeziehen; diese Beratungen sollen mit Mitarbeitern des zuständigen Bundesministeriums alsbald fortgesetzt werden.

(Auszug aus der Pressemitteilung)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Tokyo—Yokohama

Die Deutsche Schule Tokyo ist ein neusprachliches Gymnasium mit Abiturberechtigung seit 1960, dem 4 Grundschulklassen und z. Z. 4 Kindergartengruppen angegliedert sind. 390 deutschsprechende Schulkinder

von 10 Nationen werden z. Z. an der Deutschen Schule unterrichtet.

Die Schule kann auf eine fast 70jährige Geschichte zurückblicken, in der schwerwiegende Ereignisse die Schule wiederholt zum Schließen zwangen. Immer wieder schafften die Eltern die ersten Voraussetzungen für sie von neuem, so zuletzt mit Hilfe der Heimatbehörden den heutigen Neubau, der am 27. 11. 1967 bezogen werden konnte. Nunmehr ist auch dieser bereits zu klein geworden. Es ist jedoch gelungen, die Genehmigung für einen Erweiterungsbau von den zuständigen Behörden in Deutschland zu erhalten. Mit der Zuteilung der Baumittel von ca. DM 2 Millionen darf für das Schuljahr 1974/75 gerechnet werden.

Zur Reifeprüfung 1972 meldeten sich 12 Schüler der 13. Klasse, denen am 23. 6. allen der Botschafter der BRD, Prof. Dr. Wilhelm Grewe, das Reifezeugnis überreichen konnte.

(Aus dem 18. Jahresbericht 1972 des Deutschen Schulvereins Tokyo—Yokohama)

Deutsche Evang. Oberschule Kairo

Die Deutsche Evang. Oberschule Kairo bereitet für die Zeit vom 17. bis 24. 4. 1973 ihre Hundertjahrfeier vor, zu der viele Freunde, ehemalige Schüler und Lehrer der Schule eingeladen sind. Das Programm sieht neben Festakt und Festgottesdienst Theater- und Konzertaufführungen und einen Ball vor.

Deutsche Schule Kapstadt

Im Schuljahr 1972 wuchs die Schule nur geringfügig auf 550 Schüler an. Die einzügige Oberstufe wurde stärker als bisher, während die Doppelklassen der Mittelstufen schwach besetzt sind. Das dürfte sich dann ändern, wenn die sehr vollen Unterklassen in diesen Bereich hineinwachsen. — Aufschlußreich war die Feststellung, daß etwa 40 % unserer Eltern weniger als zehn Jahre hier ansässig sind und zu den Neueinwanderern gerechnet werden können.

Unternimmt man den Versuch, die DSK einem bestimmten Schultyp zuzuordnen, so wird man sie in der sogenannten Sprachgruppenschule finden, die deutschsprachige Schüler durch Primar- und Sekundarstufe unter Berücksichtigung deutscher Bildungsvorstellungen zu einem landeseigenen Abschluß führt.

Mit dem Bezug des Erweiterungsbaus zu Beginn des Schuljahres hat jede Klasse einen geeigneten Raum, auch stehen uns weitere Fachräume und eine räumlich vergrößerte Bibliothek zur Verfügung.

1973 kann die Schule ihr 90jähriges Bestehen feiern.

(Aus der Schulzeitung der DS Kapstadt 1972)

50 Jahre Colegio Andino Bogotá

Den Höhepunkt des Schuljahres bildete zweifellos die 50-Jahrfeier der Schule. Ein reichhaltiges, in jeder Hinsicht gelungenes Festprogramm fand aus diesem Anlaß vom 6.—18. März 1972 statt.

Den Auftakt bildete eine Bachilleratsmesse, die vom Erzbischof, Msgr. Anibal Muñoz Duque, in der Schulkapelle gelesen wurde.

Am Abend hielt der kolumbianische Erziehungsminister, Dr. Luis Carlos Galán Sarmiento, den Festvortrag über das Thema *Educación en Colombia* (Erziehung in Kolumbien).

Anschließend an diesen Vortrag wurde die große Zeichen- und Werkausstellung der Schule mit einem Cocktail in Anwesenheit des kolumbianischen Staatspräsidenten Dr. Misael Pastrana Borrero eröffnet. Der Staatspräsident überreichte bei dieser Gelegenheit dem Colegio Andino die höchste kolumbianische Auszeichnung, die Cruz de Boyacá (in Silber), als Dank für die in 50 Jahren zum Wohl der kolumbianischen und deutschen Jugend geleistete Erziehungsarbeit und als Anerkennung für die freiwillige und beispielgebende Initiative der Schule auf dem Gebiete der sozialen Öffnung.

Eine ebenfalls gut besuchte Veranstaltung war ein Vortragsabend unter dem Motto „Erinnerungen an die deutsche Schule", durchgeführt von der Vereinigung ehemaliger Schüler. Anschließend wurden einer Reihe

von langjährigen Mitarbeitern und Schulvorstandspräsidenten Ehrennadeln verliehen.

Großen Anklang fand der von den Schülern der Primaria unter Leitung der kolumbianischen Lehrerinnen gestaltete folkloristische Abend „Lieder und Tänze aus Kolumbien".

Ein Tag der „Offenen Tür" mit *„Ternera a la Llanera"* (Spießbraten auf kolumbianische Art) und einem Fußballspiel Schüler gegen Eltern hatte ein zahlreiches Publikum angezogen. Die Eltern gewannen das Spiel dank der Mitwirkung mehrerer Lehrer und der beiden bekannten jugoslawischen Trainer Veselinovic und Popovic (Schülereltern).

Die zweite Festwoche wurde eingeleitet durch ein von der Schülermitverwaltung veranstaltetes Kameradschaftstreffen zu Ehren der verschiedenen Jahrgänge von Absolventen des Antiguo Colegio Alemán und Andino.

Weitere Höhepunkte dieser Festwochen bildeten ein Bunter Abend des Bachillerats mit Musik, Volkstanz und Rhythmik (Leitung: H. v. Hoff, H. Ekert, S. Golbeck, G. Barth) und eine Theateraufführung in deutscher Sprache: „Ein Inspektor kommt" von J. B. Priestley (H. Haas).

Den Abschluß der Feierlichkeiten bildete für die gesamte Schulgemeinde ein Tanzfest, das von etwa 1200 Gästen besucht war und einen nachhaltigen Eindruck hinterließ.

Die große Zeichen-, Werk- und Fotoausstellung war während der zwei Festwochen geöffnet und wurde von einem zahlreichen Publikum besucht.

(Aus dem Jahresbericht 1971/72)

60 Jahre Deutsche Schule in Barranquilla

Die Deutsche Schule in Barranquilla, Kolumbien, feiert in diesem Jahr ihr sechzigjähriges Bestehen. Sie ist die älteste der Deutschen Schulen im Land und zugleich die erste, über deren weiteres Schicksal die größte Ungewißheit besteht.

Dennoch gedenkt die Schule der Tatsache, daß sie bereits vor dem ersten Weltkrieg gegründet worden ist, ohne großen Aufwand an festlichen Reden und Gewändern. Eigentlich hätte sie zu solcher Festlichkeit keinen Anlaß. Gemäß einer grundsätzlichen Entscheidung der Zentralstelle wurden die Zahl der Entsandtlehrer und die jährliche Schulbeihilfe entscheidend gekürzt.

Diese Entscheidung erfolgte im Rahmen „der Konzentration auf lohnende Projekte". Sie stellt die Schule vor die Notwendigkeit und die Chance eines strukturellen Wandels. Dies könnte bedeuten, daß wir zwar am Ende einer alten Deutschen Schule, aber zugleich am Beginn einer neuen Deutschen Schule in Barranquilla sind.

Die typische Vorgeschichte einer deutschen Auslandsschule, die ehemals getragen war von einer zahlreichen und aktiven deutschen Kolonie, hindert diesen Wandel keineswegs. Schafft doch die lange Tradition am Ort einen festen Bestand an Sympathie und Willen zur Mitarbeit, der für viele deutsche Projekte an anderer Stelle erst mühsam errungen werden muß.

Selbstverständlich ist das Modell einer Schule der deutschen Kolonie, der Typ der Begegnungsschule im alten Sinne, fragwürdig, wenn 96 Prozent aller Schüler Deutsch als Fremdsprache lernen und nicht als Muttersprache pflegen.

Eine immer größere Zahl kolumbianischer Eltern schickt ihre Kinder trotz erhöhter Schulgelder zur Deutschen Schule. Dabei ist diesen Eltern trotz aller Sympathie für das ferne Deutschland nicht in erster Linie an deutscher Sprache und Kultur gelegen. Sie suchen vielmehr eine gute Ausbildung der Kinder als Voraussetzung für die hiesigen Universitäten.

Ein Studium in Deutschland kommt ja ohnehin nicht in Frage! — Nun steht zwar fest, daß man wegen der guten Vorbereitung auf ein Universitätsstudium in Barranquilla nicht unbedingt eine Deutsche Schule braucht. Für die große Zahl der Eltern ist aber die Deutsche Schule bis heute das einzige passende Angebot.

Einmal ist es der Leistungscharakter der Schule, den viele Eltern suchen, da sie selbst in gesellschaftlichem Aufstieg begriffen sind. Zum anderen waren es die bisher

immer relativ niedrigen Schulgelder, die einer wachsenden mittelständischen Bevölkerung die Chance boten, ihre Kinder ausbilden zu lassen.

Die schmale und gefährdete ökonomische Basis dieser Elternschaft wird deutlich an der *Tatsache*, daß die überwiegende Mehrheit der Eltern Lohn- und Gehaltsempfänger sind und keineswegs der sogenannten Oberschicht angehören.

Die Oberschicht schickt ohnehin ihre Kinder mit Vorliebe auf amerikanische Schulen, weil fast immer aus Prestigegründen ein Studium in den USA geplant ist. „Die Schule der Oberschicht, die vergangene Gesellschaftsstrukturen konserviert", ist zumindest in unserer Situation eine Legende. Diese häufige pauschale Charakterisierung der Deutschen Auslandsschule klingt recht unangemessen, wenn man weiß, wie mühevoll die Eltern das Schulgeld zusammensparen müssen.

Die Deutsche Schule als Alternative zur allgemeinen Schulmisere, das ist zumindest für viele Eltern das wichtigste Argument für das Weiterbestehen dieser sechzig Jahre alten Einrichtung.

Die Schule hat die Chance, einem aufgeschlossenen Publikum die Grundsätze der heutigen Pädagogik in der Bundesrepublik nahezubringen. Sicherlich wird die Schule damit nicht die Situation im Lande verändern. Sie wird noch weniger Ersatz für eine zweckmäßige und fortschrittliche Schulpolitik im Lande selbst sein können. Aber sie könnte ein Modell werden, an dem Solidarität demonstriert wird durch die ehrliche und ernsthafte Mitarbeit an den Erziehungsproblemen des Gastlandes. Man könnte sich zum Beispiel vorstellen, daß die große Zahl von kolumbianischen Lehrern nicht einfach als Arbeitskräfte genutzt wird, sondern zu pädagogischen Fachleuten ausgebildet würde.

Eine Hauptsorge ist dabei nicht, daß Entsandtlehrer nur noch im Fach „Deutsch als Fremdsprache" eingesetzt werden, sondern daß sie für die oben genannte Kooperation nicht mehr zur Verfügung stehen.

Die Reduzierung der Schulbeihilfe und die unausweichliche Konsequenz der Erhöhung der Schulgelder trifft nun genau die Gruppe, deren Sympathie der Deutschen Schule gilt und die nicht die Mittel hat, auf eine andere Schule mit ähnlichem Niveau auszuweichen.

Unsere Schule wird versuchen, ehrlich zu sein und realistisch zu bleiben. Sie wird bescheiden praktische Arbeit unter den gegebenen Umständen leisten und dem Publikum nach Möglichkeit eine echte Chance geben: die zweckmäßige und angemessene Ausbildung ihrer Kinder, dabei aber auch auf feste, meßbare Deutschkenntnisse hinarbeiten, wie es von der Zentralstelle angestrebt wird. Dies gibt der Schule eine echte Zukunftschance. Wir sind sicher, daß uns auf diesem Weg die Arbeit helfen wird, die die Arbeitsgruppe deutsches Sprachdiplom leistet.

Wir hoffen, daß die Bundesrepublik die Chance nutzt, diese sechzig Jahre alte Institution als ständiges Zeugnis ihrer Solidarität mit diesem Lande zu erhalten.

(Aus der Festschrift „60 Jahre Deutsche Schule Barranquilla 1912—1972")

Buchbesprechungen

Karl-Georg Faber: **Theorie der Geschichtswissenschaft** (Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 78). C. H. Beck, München 1971. 235 S., Ppb. DM 12,80.

Der Titel verschleiert. „Die so beliebte Gegenüberstellung von Theorie und Praxis, von wissenschaftlicher Methode und im Leben verwurzeltem Verstehen ist unbrauchbar" (S. 139). Es geht um ein Verstehen zur lebenspraktischen Bewältigung der Zukunftsaufgaben, d. h. um einen Teil der Lebenspraxis selbst. Jedem Versuch, eine normative Hermeneutik zu begründen, wird die Legitimität abgesprochen. Denn normativ heißt, sich den in der Geschichte realisierten Werten oder ihrem kritischen Be-

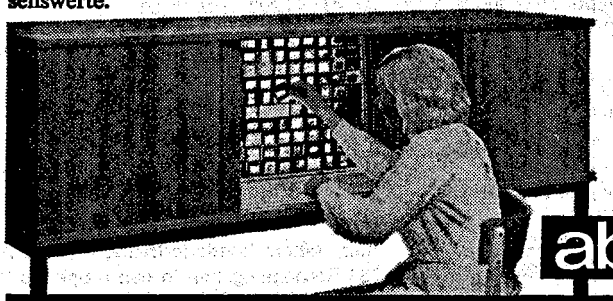
werten unterwerfen. Daher stehen im Mittelpunkt der Erörterung die Grundzüge einer historischen Hermeneutik. Bevor jedoch unter Auswertung vor allem angelsächsischer Literatur Wege erkundet werden, um zwischen einer analytischen und einer hermeneutischen Wissenschaftstheorie zu vermitteln, untersucht der Verf., was Geschichte ist, wie sich das Individuelle und das Allgemeine, wie sich Kausalität und Zufall in ihr darstellen. Das Kapitel „Typus und Struktur" führt zur Erkenntnis, daß kein Mensch völlig in einer Struktur aufgeht, da jederzeit ein Wandel auf evolutionärem Wege möglich ist. Historisches Verstehen wird beschrieben als die Erklärung vergangenen Handelns aus den ihm zugrundeliegenden Intentionen heraus. Da Intentionen und Wörter nicht eindeutig einander zugeordnet werden können, sind exakte Aussagen über den Sinn menschlicher Handlungen überhaupt nicht möglich. So sieht der Verf. auch das Risiko, unter dem die Geschichtswissenschaft mit jedem Versuch steht, sprachlich die Welt des Menschen zu bewältigen. Hiervon handelt die Analyse über die Leistung und Ohnmacht der Sprach- und Begriffswelt. Dann erst können im historischen Urteil Maßstäbe und Werte tragfähig werden. Wissenschaftliche Tragfähigkeit heißt in der Historie nicht absolute Evidenz, sondern begründete Wahrscheinlichkeit. Ein historisches Urteil gründet immer auf Ergebnissen des kontrollierten Verstehens; es kann in der Regel nicht eindeutig widerlegt, dafür aber korrigiert und präzisiert werden, d. h. es werden nur Aussagen über Aspekte der Geschichte übrigbleiben. Es folgt eine Auseinandersetzung mit Jürgen Habermas unter dem Titel „Historia contemplativa — Historia activa"; sie fragt nach den Konsequenzen der Lehre von „Erkenntnis und Interesse" und stellt fest, daß dabei ein Rückfall in den Naturalismus vorliegt. Wichtig werden zwei Grenzfragen, über die keine Geschichtswissenschaft Auskunft geben kann: die Auffassung vom Menschen und der Sinn der Geschichtswissenschaft selbst. Es bleibt bei einer metahistorischen Instanz und dem Unvermögen, der Geschichte selbst mittels der Geschichtswissenschaft einen Sinn zu geben. Diese „Lehren" sind schon im Hinblick auf eine Ideologiekritik für jeden beherzigenswert, der über die oder aus der Geschichte unterrichtet. C. Schneider

Wolfgang Wickler: **Mimikry.** Nachahmung und Täuschung in der Natur. Vorwort von Konrad Lorenz. Kindler Verlag, München 1971. XI, 250 S., 52 Abb., Ln. DM 24,80.

Wer kennt nicht die Schwebfliegen als Flugkünstler, die sich durch Nachahmung der schwarz-gelben Ringelung in die Warnfarbengemeinschaft der Wespen eingliedern, um ihre Feinde zu täuschen; oder die Gottesanbeterin, welche mit vorgetäuschter Harmlosigkeit Beute macht wie der böse Wolf im Märchen? Fische angeln mit Pseudoködern, attraktive Orchideenblüten verführen Wespenmännchen, ein Maulbrüterfisch täuscht das eigene Weibchen, und Frau Kuckuck schwindelt den Pflegeeltern ihr berühmtes Ei ins Nest. Diese und eine Fülle weiterer Beispiele verschiedener Arten von Mimikry hat Wolfgang Wickler, Verhaltensforscher und Lorenzschüler, fesselnd beschrieben und nach der Maxime „Wunder gibt es keine" einer Erklärung nähergeführt. Er wendet sich mit seinem anschaulichen, humorvollen Stil an jedermann und in seiner bestechenden Logik und wissenschaftlichen Gründlichkeit an den Fachbiologen. Es wird nicht nur analysiert, sondern auch experimentiert; daran erkennt man den versierten Ethologen. Mit Recht bescheinigt ihm Konrad Lorenz im Vorwort, daß er nicht nur ganz erhebliche Beiträge zur Forschung geleistet, sondern auch wesentlich zur Festigung der Darwinschen Selektionslehre beigetragen habe. Dem Verlag gebührt Dank für die großzügige Ausstattung. Die zahlreichen farbigen Zeichnungen von hervorragender Qualität stellen in der Konzeption und erst recht im Detail selbst das brillanteste Foto in den Schatten. Umfangreiche Literaturhinweise und eine Liste von didaktisch wertvollen, verfügbaren Filmen unter Angabe der Ausleihstellen in mehreren Staaten machen das Werk für den Lehrer besonders empfehlenswert: ein ausgezeichnetes Buch über ein interessantes Problem! A. Riedl

10000 Dias auf kleinstem Raum archiviert!

Diapositiv-Sicht und -Aufbewahrungsschränke mit Durchleuchtung und einem Fassungsvermögen von 1000 bis 10000 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

Für

Realschullehrer(innen)

hauptsächlich mit den Fächern Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Sport, die an fächerübergreifenden Projekten und Differenzierung mitarbeiten möchten, bietet die Städt. Realschule für Jungen u. Mädchen, Düsseldorf, Franklinstraße, zum 1. 8. 73 offene Stellen.

Bewerbungen baldmöglichst an Direktorin Engelhard.

Volksschullehrer

39 J. z. Zt. Leiter einer einzügigen Grundschule, drei Jahre Auslandsschuldienst in Südamerika, sucht Stellung als Leiter einer Primarabteilung oder andere Funktionsstelle, die nicht als Rektorstelle ausgewiesen ist. Spanischer Sprachraum, Mittel-Südamerika bevorzugt.
Schwerpunkte: Grundschularbeit, bes. Sachkunde, auch Mengenlehre, Werken. Freistellung der Landesschulbehörde liegt vor.
Angebote 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-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof/Ladestraße · Tel. 650951

Heinevetter

WELTBEKANNTE DIDAKTISCHE SPIELE

mit automatischer Kontrolle DBP und Auslandspatente

Entlastung des Lehrers von der Routinearbeit durch Heinevetters Wiederholungsprogramme für die Hauptschule und das automatische Kontrollgerät

KONTROLLFIX
komplett Art.-Nr. 501.856 DM 12,50
kompl. i. Karton Art.-Nr. 505.851 DM 15,—

Titel	Klasse	Schülerheft Art.-Nr.	Schülerheft DM
Rechtschreibung	5/6	401.233	4,60
Rechtschreibung	7/8	402.250	4,60
English I	5/6	405.317	4,60
English II	7/8	406.334	4,60
Mathematik	5	407.351	4,60
Mathematik	6	408.377	4,60
Mathematik	7	409.394	4,60
Geschichte	5/6	411.436	5,60
Geschichte	7/8	412.453	5,60
Erdkunde	5/6	413.470	4,60
Erdkunde	6/7	414.496	4,60
Physik/Chemie	5/6	416.537	5,60
Biologie	5/6	419.597	5,60
Biologie	7/8	420.613	5,60
Verkehrsschule	4/8	503.681	6,20

Zu jedem Titel ist ein Lehrerheft lieferbar.

Programme für die Grundschule in Vorbereitung.

Für die Erstellung von Eigenprogrammen empfehlen wir unsere Schrift
DIE KONTROLLFIXMETHODE
(Art.-Nr. 502.004 DM 3,—)

Heinevetters Lesetrainer DBP
Frühes Lesenlernen der 4–6jährigen
Art.-Nr. 21.800 DM **31,50**

Heinevetters Mengentrainer 1–5 DBP
Frühe Gestalt- und Mengenerfassung der 3–6jährigen
Art.-Nr. 50.813 DM **21,50**

Heinevetters Zehnertrainer 0–20 DBP
588 Zähl- und Rechenaufgaben
Art.-Nr. 87.921 DM **21,50**

Heinevetters Hundertertrainer 0–100 DBP
588 Rechenaufgaben in den 4 Spezies
Art.-Nr. 99.941 DM **21,50**

Heinevetters Symbol-Mengentrainer DBP
490 Übungsaufgaben aus der neuen Mathematik
Art.-Nr. 70.882 DM **21,50**

Heinevetters Symbol-Zeichner BGM
Zeichenschablone für die neue Mathematik
Art.-Nr. 69.003 DM **1,80**

Heinevetters Rechentrainer DBP
Kopfrechenübungen im 2. und 3. Schuljahr. 8 verschiedene Ausführungen in 4 Schwierigkeiten
je **DM 15,—**

Heinevetters Bruchrechentrainer DBP
Kopfrechenübungen mit echten und Dezimalbrüchen in der Oberstufe. 4 Ausführungen mit je 98 Aufgaben
je **DM 15,—**

Heinevetters Verkehrszeichentrainer DBP
Verkehrszeichentest für Schüler und Erwachsene
Art.-Nr. 80.907 **DM 21,50**

fPr. incl. Mwst.

VERLAG OTTO HEINEVETTER · HAMBURG 76 · PAPENSTR. 41
Ruf 04 11 - 2 50 13 51

Deutsch heute

Linguistik - Literatur - Landeskunde

Materialien der 3. Internationalen Deutschlehrertagung in Salzburg (18.—24. Juli 1971), veranstaltet vom Internationalen Deutschlehrerverband in Verbindung mit der Universität Salzburg.

Herausgegeben von Adolf Haslinger

120 Seiten, kart. DM 4,80, Hueber-Nr. 1171

Die Anwendbarkeit der germanistischen Forschungen in der Unterrichtsarbeit des Deutschlehrers war das zentrale Problem dieser Tagung. Drei thematisch-sachliche Gruppen kennzeichneten das Vortragsprogramm und akzentuierten diese Problematik: linguistisch-didaktische, literarische und kulturell-landeskundliche Aspekte. Die Beiträge sind für den Deutschlehrer nach wie vor aktuell.

Inhaltsübersicht:

Aleksander Szulc: Möglichkeiten und Grenzen der Automatisierung im Fremdsprachenunterricht — Alois Brandstätter: Grammatik und Stilistik — Johannes Wenzel: Gesprochene Sprache im Konversationsunterricht — Ingo Reiffenstein: Österreichisches Deutsch — Adalbert Schmidt: Probleme einer österreichischen Literatur — Peter H. Neumann: Volkslied und Oper.

Landes- und kulturkundliche Informationen: Johann Allmayer-Beck: Österreich — Werner Ross: BRD — Wolfgang Mehnert: DDR — Rudolf Zellweger: Schweiz.

sprachen der welt hueber

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 30

Neu bei Hueber

Albert Schmitz

A Look at the Press: Britain and the USA

112 Seiten, mit Abb., kart. DM 9,50, Hueber-Nr. 2163

Dieses neuartige und anschauliche Übungsbuch macht mit den sprachlichen, pressepolitischen und regionalen Besonderheiten der wichtigsten englischen und amerikanischen Tages- und Wochenzeitungen sowie einiger typischer Lokalblätter bekannt.

Originalartikel verschiedener Schwierigkeitsgrade, ausführliche englische Erläuterungen und zweisprachige Worterklärungen geben dem Buch Reiz und hohen Arbeitswert für den landeskundlichen Unterricht, die Konversation und Diskussion in der Mittel- und Oberstufe.

Einige der 27 Zeitungen, die in diesem Buch vorgestellt werden: Daily Mirror, Punch, The Observer, The Scotsman, The Times, Belfast Telegraph — Chicago Daily Defender, Los Angeles Times, The Christian Science Monitor, The Denver Post, The New York Times, Time.

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

Lehrsystem Menschenkunde

Herausgeber: G. Fels und die Fachredaktion für Naturwissenschaften.
Autoren: D. Blume, G. Fels, Th. Homolka, K. Kuhn, F.-J. Liesenfeld.

Ausgabe für die Hauptschule:

Der Mensch, Ausgabe C
Schülerband
0317 8,80
Schülerarbeitsheft
03172 Vorb.

Elemente zur Unterrichtsplanung
(Lehrerband in Loseblattform)
03179 Vorb.
Lösungen für den Lehrer
03173 Vorb.

Ausgabe für Realschule und Gymnasium:

Der Mensch, Ausgabe AB
Schülerband
797 14,90
Schülerarbeitsheft
79712 2,80

Elemente zur Unterrichtsplanung
(Lehrerband in Loseblattform)
7979 18,80
Lösungen für den Lehrer
79713 2,50

Für alle Schularten:

Schallplatte: Herztöne und Herzfrequenzen von Mensch und Tier
17 cm Ø, 2 x 33 U/min
79711 4,80

Experimentalkartei Biologie

Sinnesphysiologie **79731** 28,50
Vorzugspreis für Bezieher einer Schriftenreihe oder Zeitschrift unseres Verlages 24,20

10 Ex. Experimentalkartei **99799** 242,--

Enzymatik **79732** in Vorb.

Verdauung **79733** in Vorb.

Arbeitsstreifen (Super-8-mm-Farbtonfilme) und
Arbeitstransparente
zur Menschenkunde

Ausführlich informiert der Prospekt 75 P 8

Ernst Klett Verlag · D 7 Stuttgart 1 · Postfach 809

Pädagogik für die Praxis

Eine neue Serie der Herderbücherei

im April '73 erscheint:
Wörterbuch der Schulpädagogik
Band 9001 8,90 DM

im Mai '73 erscheint:
Begabung und Lernerfolg in der Schule
Band 9002 5,90 DM

Erziehung zum kritischen Lesen (Gisela Oestreich)
Band 9003 7,90 DM

im Juni '73 erscheint:
Erfolgreicher Mathematikunterricht (Volker Hole)
Band 9004 9,90 DM

Das Kind im Vorschul- und Grundschulalter
Band 9005 6,90 DM

im September '73 erscheint:
Verschulter Kindergarten (Hans Herbert Deißler)
Band 9006 6,90 DM

im Oktober '73 erscheint:
Überwindung von Sprachbarrieren (Hermann Müller)
Band 9007 6,90 DM

Soziologie für die Schule
Band 9008 6,90 DM

im November '73 erscheint:
Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Band 9009 8,90 DM

im Dezember '73 erscheint:
Methodik des Sportunterrichts (H.-E. Rösch/T. Lautwein)
Band 9010 7,90 DM

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 5 Mai 1973

XX. JAHRGANG MAI 1973

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 Förderung der französischen Sprache im Ausland . . . . . Walter Unger Seite 113
Auswertung erster Erfahrungen zur Arbeit mit KOMM BITTE und VORWÄRTS . . . . . Walter Schmidt Seite 119
Schulische Betreuung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer . . . . . Adalbert Wehmeyer Seite 124
„Deutsch in Deutschland" . . . . . Rudolf Schröter Seite 127
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 130
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 134
Aus aller Welt . . . . . Seite 135
Buchbesprechungen . . . . . Seite 137
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 139

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 Realschule 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 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Die Förderung der französischen Sprache im Ausland

Von Walter Unger, Köln

Die Gesamtzahl der Lehrer und Experten aller Staaten dieser Welt, die außerhalb ihres Landes tätig sind, beträgt etwa 110 000. Unter ihnen sind über 40 000 Franzosen. Welche verschiedenartigen Aktivitäten diese auch immer ausüben mögen, die Verbreitung der französischen Sprache genießt absolute Priorität[1]), denn, so Außenminister Maurice Schumann im Geleitwort zum Jahresbericht 1971 der Kulturabteilung des Außenministeriums: Frankreichs Genius offenbart sich vor allem durch seine Sprache.

Von den Mitteln der Kulturabteilung (Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques — D.G.R.C.S.T.), die 1972 zum erstenmal 1 Milliarde Francs überstiegen, wurden dann auch folgerichtig ca. 65 % auf die Förderung der französischen Sprache verwendet. *Am 1. 1. 1972 betrug die Gesamtzahl der im Unterricht auf verschiedenen Ebenen eingesetzten Lehrkräfte und Experten 31 353. Weitere 10 265 waren in bilateralen technischen Kooperationsvorhaben tätig.*

A. Schulen und Kulturinstitute im Ausland

Von den 31 353 Lehrkräften und Experten sind 6382 an französischen Schulen und Kulturinstituten, 24 971 als sogenannte „coopérants" in den betreffenden Partnerländern tätig.

I. Die französischen Auslandsschulen bilden hinsichtlich ihrer Trägerschaft 3 Gruppen:

1. Französische und bilaterale Schulen, die unmittelbar dem Außenministerium unterstehen; Träger ist der französische Staat. Es sind dies Grundschulen (Ecole primaire), Mittelschulen (Collège), Gymnasien (Lycée) und die französischen Abteilungen bilateraler Schulen (z. B. Deutsch-Französische Gymnasien).

Zu dieser Gruppe zählen folgende Schulen:

Land	Schulen	Schülerzahl	franz. Lehrkräfte
1. Algerien	46 Primarschulen	8 017	296
	2 Collèges	606	32
	4 Lycées	3 847	221

[1]) „Le maintien de la position, mais aussi l'expansion de la langue française constituent la première dominante de notre action," zitiert aus *Relations Culturelles, Scientifiques et Techniques, 1971.*

Land	Schulen	Schülerzahl	franz. Lehrkräfte
2. Argentinien	1 franko-argent. Lycée	969	29
3. Belgien	1 Lycée	1 715	75
4. Bolivien	1 franko-boliv. Lycée	87	3
5. Deutschland	2 deutsch.-franz. Gymnasien	1 326	55
6. Ekuador	1 Primarschule (?)	246	7
7. Großbritannien	1 Lycée	2 193	74
8. Indien	1 Collège	548	29
9. Italien	1 Lycée	1 290	66
10. Japan	1 franko-japan. Lycée	393	35
11. Kambodscha	1 Lycée	1 963	61
12. Kanada	1 Collège	873	51
13. Marokko	Primarschulen (?)	15 588	496
	7 Lycées	12 124	511
14. Österreich	1 Lycée	1 545	86
15. Peru	1 franko-peruan. Lycée	860	35
16. Portugal	1 Lycée	2 359	66
17. Spanien	2 Lycées	6 074	187
18. Südvietnam	1 Collège	319	12
	2 Lycées	1 002	37
	1 Unterrichtszentrum	2 422	62
19. Tunesien	15 Primarschulen	3 876	150
	2 Collèges	181	12
	4 Lycées	4 236	264
insgesamt	ca. 150 (Zahl der Primarschulen in Marokko geschätzt)	77 366	3 025

2. Vom Außenministerium personell und finanziell geförderte und subventionierte Schulen, deren offizielle Träger Organisationen, Verbände etc. sind. Solche Träger sind im wesentlichen die Alliance française (zu 99 % vom Staat subventioniert), die Mission laïque, religiöse Organisationen, darunter die Alliance israélite universelle, die allein 70 schulische Einrichtungen mit rd. 18 000 Schülern betreut.

Zu dieser Gruppe zählen folgende Schulen:

Land	Schulen	Schülerzahl	franz. Lehrkräfte
1. Äthiopien	1 franko-äthiop. Lycée	1 882	63
2. Argentinien	1 Collège	262	6
3. Chile	3 Collèges	1 219	48
	2 Lycées	2 428	51
4. Iran	1 franko-iran. Lycée	1 679	57
5. Kanada	1 Lycée	1 261	62
6. Kolumbien	1 Lycée	614	11
7. Libanon	3 franko-liban. Lycées	3 858	73
	1 protest. Lycée	1 377	33
	1 Schule der All. israél. univers.	418	2
8. Libyen	1 franko-lib. Lycée	499	20
9. Mexiko	1 franko-mex. Lycée	1 118	9
insgesamt	17 Collèges und Lycées	15 354	343

3. Personell und finanziell geförderte private höhere Schulen in den Ländern Brasilien, Costa Rica, Finnland, Griechenland, Iran, Kanada, Kolumbien, Libanon, Luxemburg, Mexiko, Niederlande, Türkei, Uruguay, Vatikanstadt, Vereinigte Staaten bilden die dritte Gruppe mit insgesamt

28 Collèges und Lycées,
21 722 Schülern und
504 französischen Lehrkräften.

Die Gesamtzahl der amtlich ausgewiesenen geförderten französischen Auslandsschulen beläuft sich damit auf genau

86 Sekundarschulen sowie eine nicht bekannte Anzahl von Primarschulen, in denen
114 442 Schüler von
3 872 französischen Lehrkräften unterrichtet werden.

Inwieweit die große Zahl der französischen Ordensschulen in vielen Ländern Zuwendungen aus anderen Quellen als der des Außenministeriums erhalten, läßt sich nicht übersehen.

II. Ausländische Schulen

Vergleichsweise überwältigend hebt sich dagegen die Zahl von 17 973 „coopérants" ab, die in den verschiedensten Bildungseinrichtungen wie Sekundarschulen, berufsbildenden Schulen, Lehrerbildungsanstalten und Hochschulen von Partnerstaaten tätig sind, und zwar in folgenden Ländern, die ein mehr oder weniger ausgebautes und differenziertes Erziehungssystem aufweisen:

Afghanistan, Algerien, Äthiopien, Brasilien, Bulgarien, Chile, Iran, Kambodscha, Kolumbien, Laos, Libanon, Libyen, Marokko, Mexiko, Peru, Saudi-Arabien, Südvietnam, Syrien, Tunesien, Türkei, Venezuela, Vereinigte Arabische Republik.

Unter den Sekundarschulen dieser Länder verdienen besondere Erwähnung: Lycée de garçons Esteklal und Lycée de jeunes filles Malalai in Kabul/Afghanistan; die Lycées de langue française in Sofia, Varna und Stara Zagora/Bulgarien; Lycée El Hourreya in Damaskus/Syrien; Galatasaray Lisesi in Istanbul/Türkei; 5 Lycées Al Hourreya in der Vereinigten Arabischen Republik.

Auf die Unterrichtsstätten in diesen Ländern verteilen sich die Lehrkräfte wie folgt:

Primarschulen	1 239
Sekundarschulen	11 891
Hochschulen	1 514
Lehrerbildungsanstalten	1 189
Technische und berufsbildende Schulen	1 900
Verwaltungspersonal	240

Eine besondere Stellung nehmen die Sekundarschulen, berufsbildenden Schulen, Lehrerbildungsanstalten und Hochschulen in den *18 frankophonen Staaten südlich der Sahara einschließlich Madagaskars ein, wo mehr als 80 % aller Lehrkräfte Franzosen sind.* Sie werden vom Secrétariat d'Etat à la Coopération betreut, das aus dem ehemaligen Kolonialministerium hervorgegangen ist und heute dem Außenministerium untersteht. Die Zahl der „coopérants" in diesem Bereich beträgt 6 998.

Damit beträgt die Zahl aller „coopérants" in 40 Ländern 24 971. Die Koordinierung ist gewährleistet durch *175 pädagogische Fachberater (conseiller pédagogique), die eine entsprechende Vorbereitung in Frankreich erhalten haben.*

III. Kulturinstitute

Die Präsenz des geistigen Frankreich in der Welt wird daneben durch ein dichtes Netz von Kulturinstituten aktiviert, an denen eine hohe Zahl von Schülern eingeschrieben ist. Instituts und Centres Culturels Français gibt es in folgenden Ländern: Afghanistan, Äthiopien, Algerien, Brasilien, Chile, China

(Volksrepublik), Dänemark, Deutschland (BRD), Finnland, Griechenland, Großbritannien, Guatemala, Haiti, Indien, Indonesien, Irak, Iran, Israel, Italien, Japan, Jordanien, Jugoslawien, Kambodscha, Korea (Süd), Kuweit, Laos, Libanon, Libyen, Luxemburg, Malawi, Marokko, Mexiko, Nepal, Neuseeland, Niederlande, Nigerien, Nordvietnam, Norwegen, Österreich, Pakistan, Polen, Portugal, Rumänien, Saudi-Arabien, Schweden, Somalia, Spanien, Sudan, Südvietnam, Tansania, Tschechoslowakei, Thailand, Tunesien, Türkei, Ungarn, Vatikan, Venezuela, Vereinigte Arabische Republik, Vereinigte Staaten, Yemen, Zypern.

Insgesamt unterhält Frankreich in diesen Ländern 179 Kulturinstitute. Die Zahl der eingeschriebenen Schüler beträgt 112 163, der dort eingesetzten Franzosen 1 382.

IV. Schwerpunkte der Förderung

Die Schwerpunkte der Förderung der französischen Sprache liegen eindeutig in den ehemaligen Kolonialgebieten und in diesen wieder in Ländern, die als frankophon bezeichnet werden.

Allein in Afrika beträgt die Gesamtzahl aller Lehrkräfte 25 812, im ehemaligen französischen Indochina 1078, im Nahen Osten 595. Dagegen ist die Vergleichszahl für Europa mit 1421 im Westen und 362 im Osten gering.

B. Aus- und Fortbildung in Frankreich

I. Die Ausbildung von ausländischen Französischlehrern wurde im Einvernehmen mit dem Erziehungsministerium besonders ausgewählten Universitäten übertragen, um eine den Erfordernissen kultureller Zusammenarbeit besser adaptierte Ausbildung zu gewährleisten.

1971 fanden von 312 Aus- und Fortbildungskursen 87 in Frankreich statt. Diese Kurse werden von der Kulturabteilung in Zusammenarbeit mit dem Institut Pédagogique National (I.P.N.), dem Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres (C.I.E.P.), dem Bureau de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises de Besançon (C.L.A.B.), dem Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (C.R.E.D.I.F.) und der Ecole de professeurs de l' Alliance française organisiert. CREDIF beschäftigt allein ca. 60 ständige Mitarbeiter, die mit Didaktik, Methodik und der Erstellung von Unterrichtswerken beschäftigt sind.

1971 nahmen 15 000 ausländische Lehrer an diesen Kursen in Frankreich teil, ein Viertel von ihnen als Stipendiaten der französischen Regierung.

II. Stipendien

Bei einer Gesamtzahl von 8049 staatlichen Stipendien für ausländische Studierende an französischen Universitäten entfielen 1970 2490 Stipendien = 31 % für das Studium der französischen Literatur und weitere 1158 = 14,4 % auf die Ausbildung von ausländischen Französischlehrern. Die Priorität wird deutlich, wenn man die Prozentzahlen für Stipendien in anderen Bereichen daneben stellt: Naturwissenschaftliche Fakultäten 14,8 %, Industrie und Bergbau 12 %, Medizin und Sozialwissenschaften 8,8 %, Betriebswirtschaft 8 %.

C. Lehrmittel — Medien

I. Bücher und Zeitschriften

Die Gesamtaufwendungen für Lehrmittel betrugen 1972 97,3 Millionen Francs. Ein bedeutender Platz ist dabei dem französischen Buch in Schulen, Universitäten und Kulturinstituten eingeräumt (politique du livre). Aus öffentlichen Mitteln wurden 1970 320 000 Bände versendet, davon 190 000 für Bibliotheken. In 113 Ländern waren 24 643 Abonnements auf Zeitschriften zu verzeichnen. Auf Rechnung der Kulturabteilung wurden von der Association pour la diffusion de la pensée française versendet: „Brèves Nouvelles de France (24 000 Exemplare), „Tendances" (4000 Exemplare), „Courrier Musical de France" (2200 Exemplare), „Pages de France".

II. Rundfunk und Fernsehen

Ausländischen Fernsehanstalten wurde 1970 Material für 4903 Programmstunden und für 1286 Nachrichtensendungen zur Verfügung gestellt. Mehr als 30 000 Sendungen der Fernsehmagazine „France-Panorama", „Chroniques de France" und das Wissenschaftsmagazin „Aux Frontières de l'Avenir" wurden von ausländischen Fernsehanstalten ausgestrahlt.

Hörfunkprogramme für rund 45 000 Stunden wurden 1250 Stationen in 91 Ländern zur Verfügung gestellt.

9 audio-visuelle Sprachkurse wurden vorwiegend in Lateinamerika, in der Europäischen Gemeinschaft und in Großbritannien ausgestrahlt.

D. Die Lehrer

Lehrer an französischen Schulen und Instituten im Ausland werden in der Regel vom Erziehungsministerium für diese Aufgabe freigestellt und für die Dauer ihrer Tätigkeit von der Kulturabteilung des Außenministeriums übernommen. Es handelt sich um Lehrer aller Qualifikationen vom Agrégé bis zum Grundschullehrer. Die Anwerbung erfolgt durch Ausschreibung im Bulletin Officiel sowie durch Werbeschriften (z. B. „Enseigner au Maroc"). Jeder kann sich bewerben, unter den Bewerbern wird ausgewählt. Die Dauer der Auslandstätigkeit ist nicht begrenzt. Bewährte Kräfte bleiben ständig draußen.

Der Staat übernimmt neben der Besoldung, die in der Regel das Doppelte des Heimatgehaltes ausmacht, die Reise- und Umzugskosten. Alle zwei Jahre besteht Anspruch auf bezahlten Heimaturlaub. Während der Zeit des Heimaturlaubs werden jedoch nur die Inlandsbezüge gezahlt. Weitere Vergünstigungen sind u. a. verbilligte Flugreisen bei Air France für Flüge nach Frankreich und zurück zum Dienstort außerhalb des Regelheimaturlaubs.

Ehefrauen sind häufig, auch ohne besondere Qualifikation, als Ortskräfte tätig und werden je nach Land nach einem Ortskrafttarif bezahlt.

Auch in der großen Gruppe der „coopérants" sind in der Regel qualifizierte Lehrer anzutreffen, deren Auslandstätigkeit ebenso zeitlich nicht begrenzt ist. Unter diesen bilden die sogenannten „coopérants militaires" eine Ausnahme. Ihre

Zahl ist hier nicht bekannt. Sie übernehmen anstelle und für die Dauer des Wehrdienstes eine Unterrichtstätigkeit im Ausland. Es handelt sich bei ihnen oft nicht um ausgebildete Kräfte. Unter ihnen sind z. B. Studenten der Germanistik, die Deutschunterricht erteilen, Ingenieure, die Mathematik unterrichten, aber auch qualifizierte Lehrer bis zum Agrégé. Ihre Bezahlung ist gering und entspricht *dem* Wehrsold mit unerheblichen Zulagen. Qualifizierte „militaires" können auf Wunsch nach Ablauf ihrer Dienstzeit in die „coopération" übernommen werden.

Das Funktionieren eines solchen Systems dürfte darauf zurückzuführen sein, daß einer zentralen Leitung Tausende von Spezialisten zur Verfügung stehen, für die die Auslandstätigkeit zum Beruf geworden ist.

Auswertung erster Erfahrungen zur Arbeit mit KOMM BITTE und VORWÄRTS

Von Walter Schmidt, Köln

Zur Arbeit mit KOMM BITTE

Während des ersten Informationstags der Zentralstelle zu Fragen über das Fach Deutsch als Fremdsprache am 9. 1. 1973 kam die Diskussion über KOMM BITTE zu folgenden Ergebnissen für die Arbeit mit dem vorliegenden Material.

Der Übergang vom Grundkurs zum Aufbaukurs 1

Es dürfte in den meisten Fällen unmöglich sein, alle Einheiten des Grundkurses in der Vorschule durchzunehmen. Aus diesem Grunde wurde der Aufbaukurs 1 gegenüber dem Vorabdruck völlig umgestaltet. In die endgültige Fassung des Aufbaukurses 1, die Mitte 1973 erscheint, ist bei gleichzeitiger Reduzierung des Steilheitsgrades eine umfassende Wiederholung eingearbeitet. Es ist deshalb nicht notwendig, in der Vorschule nicht durchgenommene Einheiten des Grundkurses im ersten Schuljahr aufzuarbeiten.

Tonband-Bild-Szenen des Grundkurses

Das Nachspielen aller Szenen ist nicht möglich. Es wird empfohlen, grundsätzlich nur Ausschnitte nachzuspielen (z. B. jeweils die Pointe). Diese Ausschnitte könnten bei ausreichender Zeit erweitert werden. Das wiederholte Abhören, das für die Schulung des Hörverstehens sehr wertvoll ist, kann früher als vorgesehen beginnen (etwa ab Einheit 6).

Es wird empfohlen, bei den Tonband-Bild-Szenen 12 und 15 nicht zu lange zu verweilen, damit auch die folgenden Szenen (18, 21, u. U. auch 24) nach Möglichkeit noch für eine intensive Schulung des Hörverstehens genutzt werden können. Das gilt auch dann, wenn der übrige Sprachkurs nicht abgeschlossen werden kann.

Tonband und Handpuppen

Von verschiedenen Schulen wird gefordert, im Grundkurs und zumindest auch im Aufbaukurs 1 Handpuppen als gleichbleibende „Bezugspersonen" einzusetzen.

Die vor längerer Zeit angekündigten Tonband-Handpuppen-Szenen zum Grundkurs können den Wunsch nach Bezugspersonen befriedigen und zugleich eine wesentliche Hilfe für das Integrieren des Gelernten leisten. Ein entsprechendes Tonband befindet sich in Vorbereitung.

Aufbaukurs 2

In diesem Kurs, der im Herbst 1973 erscheint, wird ohne Wandbilder gearbeitet. Er setzt sich zusammen aus Lehrerheften, einem Tonband, drei Leseheften und einem Arbeitsheft. Abschließend folgen Ausschnitte aus einem Bericht von K. von Winterfeld, Leiterin der Kindergärten der DS Alexander von Humboldt, Mexico-Stadt; der Bericht vom 16. 9. 1972 faßt die dort gemachten Erfahrungen mit dem Grundkurs zusammen.

„Erstmals wurden die Klassen differenziert nach spanischsprachigen, gemischtsprachigen und deutschsprachigen Kindern. Spanisch- und gemischtsprachige Kinder wurden mit „KOMM BITTE" von H. Schuh unterrichtet (für die Arbeit mit den deutsch-muttersprachigen Kindern wurde die Finkenmappe verwendet und ein Arbeitspapier als erstes Hilfsmittel entworfen).

Die fremdsprachigen Gruppen waren trotz der Klassenteilung recht groß, die Zahl der Kinder reichte von 12 bis 17. Am Ende des Schuljahres waren alle 9 Klassen des Kindergartens I bei Einheit 12 angelangt. Die Klassen des Kindergartens II waren sehr unterschiedlich weit, da sie zu verschiedenen Zeitpunkten mit der Methode begonnen hatten und im ersten Jahr nicht differenziert arbeiten konnten. Eine Klasse kam bis Einheit 16, andere kamen bis Einheit 21. Im gesamten Kindergarten machte sich die Einführung der Differenzierung und der Methode „Komm bitte" sehr positiv bemerkbar, und zwar aus folgenden Gründen: Der Sprachunterricht in den zahlenmäßig kleinen Gruppen war für die pädagogisch-psychologische Arbeit ein wesentlicher Fortschritt. Jedes Kind kam wenigstens während einer halben Stunde am Tag dazu, einmal gehört zu werden und sich zu äußern.

Mit Hilfe des den Kindern angepaßten geringen Wortschatzes, der jetzt aber aktiv verwendet wurde, war die Verständigungsmöglichkeit wesentlich größer. Die Kinder fühlten sich verstanden und sicherer. Es kam zu weniger Erziehungsschwierigkeiten.

Das Erfassen der Situationen, das sinngemäße Anwenden der Satzmuster schulte das Denkvermögen der Kinder. Der festgelegte Wortschatz gab den Erzieherinnen einen Maßstab, nach dem sie besser als bisher die Sprachbegabung der Kinder beurteilen konnten. Zur Beurteilung der Kinder sollten von der Zentralstelle „Prüfungstexte" aus „Komm bitte" herausgezogen werden, die sich dafür eignen, am Ende des Jahres festzustellen, ob ein Kind auf dem Niveau der Klasse steht oder nicht."

Zur Arbeit mit VORWÄRTS

Die bisher mündlich wie schriftlich geäußerten Unterrichtserfahrungen mit VORWÄRTS lassen erkennen, daß sich der Einstieg mit dem audio-visuellen Grundkurs in der Altersgruppe vom 3. bis 5. Schuljahr als besonders günstig erwiesen hat und empfohlen wird, solange die Arbeit mit KOMM BITTE diese Klassenstufe noch nicht erreicht hat.

„Die Freude an diesem Kurs", so berichtet W. Beutler, Santa Cruz de Tenerife, über den Einsatz von VORWÄRTS im 3. und 4. Schuljahr, „ist bei den Kindern nach 12 Wochen harter Arbeit ungeschmälert groß. (...) Es ist erstaunlich, wie dieser Kurs so gezielt beschränkt, so ausgeklügelt wiederholt, so streng aufbaut und dabei dem Lehrer doch so viel freie Hand läßt. Die Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit jedes einzelnen Kindes sind hoch, aber wenn man die Arbeitsweisen geschickt wechselt, ermüden die Kinder kaum. In jeder Stunde ist für jedes Kind die Sachlage der jeweiligen Situation einfach, klar überschaubar und doch fordernd. (...) Die Mittel zum fremdsprachlichen Ausdruck stehen dem Kind in diesen Situationen in der richtigen Struktur zur Verfügung. Das Kind beherrscht die ganze Lage ... und kommt in jeder Stunde mehrmals zu seinem Recht, Erfolg zu zeigen. (...) Der Kurs fördert die den Kindern eigene Ausdrucksfreudigkeit in Mimik, Gestik, Handlung und Wort gleichermaßen. Das Kind muß durchaus nicht immer in abgesteckten Bahnen handeln oder sprechen; es kann sehr oft wählen oder variieren und dabei seinen individuellen Grad der Beherrschung zeigen. Das schwache Kind aber steht nie stumm da. Ist eine Korrektur nötig, so kommt diese nicht vom Lehrer, sondern von den Personen im Kurs bzw. von den Originalsprechern; und diese sind absolut anerkannt."

Entgegen manchen Befürchtungen, die Kinder könnten sich aufgrund der vom Kindergarten und den ersten Grundschuljahren mitgebrachten Deutschkenntnisse bei einem nochmaligen Neubeginn völlig unterfordert fühlen, stellt W. Beutler in Übereinstimmung mit anderen fest: „Es stört weniger der passive Wortschatz; große Schwierigkeiten bereiten die seit Kindergarten falsch eingeschliffenen Strukturen, die gelernten Infinitiv-Verben, die Substantiva, die im Nominativ ‚sitzen'."

Die Stärke von VORWÄRTS scheint aber darin zu bestehen, daß diese falschen Formen sich nicht auf die durch VORWÄRTS neu eingeschliffenen Strukturen auswirken, so daß zu hoffen ist, daß langfristig gesehen die Übermacht der richtigen Strukturen kraft Analogiebildung auch die alten Fehler wird überwinden helfen.

Weitere Schwierigkeiten ergeben sich beim Übergang zum LESEN und SCHREIBEN nach anfänglich rein audio-lingualem Unterricht. Wegen der Vorkenntnisse im Lesen und Schreiben haben die Lehrer zum Teil auf Drängen von Schülern und Eltern schriftliche Aufgaben gestellt. Das Ergebnis zeigte aber, so wird berichtet, daß dies bei einer Reihe von Kindern eine fixierte Lautierung, wie „dasisaba", bei den meisten, vor allem in Klasse 3, auch eine wirre Rechtschreibung zur Folge hatte. Als der Lehrer darum den Kindern die mit Hilfe des Tonbands erlernten Dialoge vervielfältigte und zu lesen gab, las eines plötzlich „aerr ubaerr", obwohl es 10 Tage lang beim Nachsprechen in Spiel und Unterhaltung fehlerfrei „Herr Huber" gesprochen hatte.

Während die Eltern zu Beginn des Schuljahres geklagt hatten: „Jetzt lernen unsere Kinder nichts mehr; sie schreiben nicht mehr, sie haben keine Bücher, sie müssen nicht mehr für das Diktat üben; was soll der Privatlehrer mit dem Kind vorbereiten?", kommt der Lehrer zu dem Schluß: „Für Kinder in diesem Alter ist die Schrift eine Barriere beim Erlernen einer Sprache." Vor allem im Anfangsunterricht genügt es nicht, die Abfolge der vier Grundkompetenzen Hören und Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben im Ablauf einer Unterrichtsstunde zu berücksichtigen; diese müssen vielmehr über längere Zeiträume bewußt ausein-

andergehalten werden, wenn sie sich nicht gegenseitig stören sollen. Langfristig gesehen werden die Kinder richtiges Lesen erst nach richtigem Sprechen lernen, nicht aber das Sprechen erst durch Lesen.

Übereinstimmend wird empfohlen, bei der Einführung eines neuen Lehrwerkes wie VORWÄRTS zu Klassenelternabenden einzuladen, um in den Problemkreis Deutsch als Fremdsprache einzuführen. In Santa Cruz de Tenerife wurde auch eine Lektion des in der jeweiligen Klasse eingeführten Werkes mit den Eltern als Schülern erarbeitet. Hierdurch angeregt, kamen auch Mütter in den Unterricht, und die anfänglichen Klagen verstummten.

Leider liegen bisher noch keine Erfahrungsberichte über die Resultate im Unterricht mit VORWÄRTS Stufe 2 vor.

Es ist zu hoffen, daß Stufe 3 (Versand Juni 1973) und Stufe 4 (Versand Januar 1974) rechtzeitig bei den Schulen eintreffen, um eine kontinuierliche Arbeit zu gewährleisten.

Mit Stufe 3 werden die Auslandsschulen erstmalig VORWÄRTS INTERNATIONAL als mehrsprachige Ausgabe für Kinder mit Portugiesisch, Spanisch, Italienisch, Serbokroatisch, Griechisch oder Türkisch als Ausgangssprache erhalten. Im Gegensatz zur englischen Ausgabe werden alle Erläuterungen wenn irgend möglich zunächst in einfachem Deutsch gegeben. Vor allem die Beschreibung grammatischer Erscheinungen im Schülerbuch und in den vier Übungsheften erfolgt außerdem in den sechs Ausgangssprachen. Auch die Worterklärungen in den Leseheften und das Glossar im zentralen Schülerbuch sind sechssprachig, während im Gegensatz zur englischen Ausgabe alle Fragen zum Lese- und Hörverständnis nur in deutscher Sprache gehalten sind.

Im Unterschied zu den Stufen 1 und 2, die insgesamt in 40 Lektionen unterteilt waren, gliedert sich das einbändige Schülerbuch der Stufe 3 in vier und das zweibändige Schülerbuch der Stufe 4 in sechs in sich gleichartig aufgebaute Einheiten.

Jede Einheit beginnt mit einer Illustrierten Grammatik, bei der durch einen besonders verfaßten Text (auch auf Tonband) in einer besonders geeignet erscheinenden Situation grammatische Erscheinungen induktiv erarbeitet und ihre zunächst nur rezeptive Beherrschung an Hand eines zweiten Textes überprüft wird.

Zu jeder Einheit gehören vier reich bebilderte Lesehefte mit spannenden Geschichten oder landeskundlichen Berichten, die den Wortschatz und die Grammatik festigen und neue Wörter einführen, die aber nur z. T. in den folgenden Einheiten als gelernt vorausgesetzt werden. Diese etwa gleich schweren Hefte werden ausgeliehen und können allein oder in Gruppen gelesen und mit Hilfe von Verständnisfragen und Aufgaben zum Beschreiben und Nacherzählen erarbeitet werden. Während die Lesehefte das schnelle Lesen aus Interesse und Freude anstreben, stehen im Schülerbuch unter LESEN kürzere Texte, die aber besonders gründlich gelesen werden sollen und auch für Diktate geeignet sind. Hierbei handelt es sich z. T. um Originaltexte von 12- bis 15jährigen deutschsprachigen Schülern, die besonders motivierend wirken können.

Die speziell verfaßten bzw. leicht umgeformten Texte zu HÖREN A, die der Schüler nur vom Band hört, enthalten bereits bekannte Strukturen und die aus der Illustrierten Grammatik und allen Leseheften dieser Einheit bekannten

Wörter. Die Interviews zu HÖREN B sind authentisch, sie berichten über Land und Leute und zeigen z. T. deutliche Dialektfärbung (z. B. die Wiener Gespräche in Stufe 3). Um die Schüler zu motivieren und das Verständnis zu erleichtern, werden z. B. in Stufe 3 insgesamt über 150 Farbdias zu diesen Gesprächen gezeigt. In einigen Fällen finden die Schüler im Schülerbuch außer den Verständnisfragen zu den einzelnen Gesprächsabschnitten auch eine Transkription der Tonbandversion mit all den Kennzeichen gesprochener Sprache, z. B. Versprecher, abgebrochene Strukturen und Neueinsätze.

Die Sprachübungen im Stimulus-Response-Verfahren dienen der Aktivierung der anfangs nur rezeptiv erlernten grammatischen Erscheinungen.

In Fortführung der Spielbühne aus Stufe 2 werden in Stufe 3 und 4 in jeder Einheit mehrere Wechselgespräche durch ausführliche Sprechanweisungen für die beiden Gesprächsrollen in den sechs Ausgangssprachen vorgegeben. Die Schüler sollen nicht übersetzen, sondern lernen, die jeweiligen Sprechintentionen auf deutsch auszudrücken, ohne die erforderlichen Strukturen bewußt „konstruieren" zu müssen.

Sobald das Sprachmaterial der jeweiligen Einheit gründlich mündlich geübt worden ist, schließt sich als letzte Phase das SCHREIBEN an. Nachdem die Schüler wiederum erst auf verschiedene Weise bei den schriftlichen Aufgaben geführt worden sind (z. B. Beschreiben von Bildern und Erzählen von Bildgeschichten), bekommen sie immer mehr Freiheit beim Hervorbringen eigener Sätze in einem längeren Sinnzusammenhang (z. B. Briefe oder später in Stufe 4 Reportagen, die auf einem Interview aufbauen).

An dem Aufbau von VORWÄRTS überrascht immer wieder, wie behutsam in der Abfolge und im Ineinandergreifen der verschiedenen sprachlichen Grundfähigkeiten vorgegangen wird. Nach herkömmlicher Auffassung mögen die Anforderungen in der systematischen Bewältigung grammatischer Fragen oft zu niedrig bzw. die Progression zu schleppend erscheinen, während man dazu neigt, die Erwartungen an das Hörverständnis für eine Überforderung der Schüler zu halten. Doch die gezielte Schulung des Hörverständnisses von Anfang an ermöglicht diese den Schüler stark motivierenden Leistungen. Dies darf den Lehrer jedoch nicht dazu verführen, den Sprachstoff dieser Hörverständnisübungen sofort voll aktivieren zu wollen. Es gehört zum Erfolgsrezept bei VORWÄRTS, daß das rezeptive Vermögen der aktiven Beherrschung (z. B. von grammatischen Strukturen) bewußt und zeitlich wohldosiert vorauseilt.

Die nötigen Hinweise zur Lehrzielbestimmung können auch bei den Stufen 3 und 4 einem Lehrerhandbuch entnommen werden, das in seiner Anlage aber nicht mehr so ausführlich gehalten ist wie bei den Stufen 1 und 2. Bei den Stufen 3 und 4 wurden die Hinweise soweit wie möglich mit in das Schülerbuch hineingenommen, um die Schüler immer stärker zu einer selbständigen Arbeit mit Teilen des Lehrwerks hinzuführen. Aus diesem Grund sind die Tonbänder auch nur noch einspurig bespielt und auf insgesamt 21 Spulen verteilt. So können die Tonbandfassungen zu 11 Leseheften, die Hörverständnisübungen aus dem Schülerbuch und die Tonbandtexte zur Illustrierten Grammatik mit den dazugehörigen Sprachübungen (im Stimulus-Response-Verfahren) einzeln ausgeliehen und gegebenenfalls auf der Schülerspur besprochen werden. Für Übungszwecke ist laut Auskunft des Verlags auch das Überspielen innerhalb der einzelnen Schulen er-

laubt. Wo den Schülern im Elternhaus ein Tonbandgerät oder Kassettenrekorder zur Verfügung steht, können diese für den Sprachunterricht voll genutzt werden.

In konsequenter Fortführung dieser Bestrebungen zu selbständiger Arbeit (allein oder in Gruppen) mit den einzelnen Materialien wird bei Stufe 5 das Schülerbuch in mehrere Übungskarten zu den verschiedenen Sprachkompetenzen aufgelöst. Nur die Illustrierte Grammatik bleibt als Heft für den gemeinsamen Unterricht erhalten. Außerdem wird der gesamte bis dahin behandelte grammatische Stoff in einem gesonderten Heft zusammengefaßt.

Bis Mitte 1973 wird VORWÄRTS INTERNATIONAL für die Stufen 1 bis 2 A und 3 und bis Ende des Jahres in den Stufen 2 B und 4 zur Verfügung stehen, so daß auch für den Intensivunterricht in der sogenannten Neuen Sekundarstufe (bzw. im Begabungssonderzug) eine kontinuierliche Versorgung bis Stufe 5 gewährleistet ist, die spätestens Mitte 1974 erscheint und notfalls schon früher in der Originalfassung geliefert werden kann.

Schulische Betreuung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer

Bericht über das Gemeinschaftspraktikum der Sozialhelfer in Neapel vom 27. November bis 30. November 1972

Von Adalbert Wehmeyer, Mainz

„Die Erfahrungen von Lehrern, die im Auslandsschuldienst tätig waren, sind in geeigneter Weise zu nutzen." (Aus dem Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1971 über den Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer)

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften hatte fachkundige Vertreter aus sechs europäischen Ländern zu einem Erfahrungsaustausch nach Neapel eingeladen. Vertreten waren Belgien, Frankreich, Italien, Luxemburg, die Niederlande und die Bundesrepublik Deutschland. Als schulischer Betreuer italienischer Gastarbeiterkinder in Mainz nahm der Verfasser, ehemaliger Auslandslehrer in Bulgarien und Portugal, an dem Praktikum teil.

Das Praktikum sollte einerseits durch Kurzreferate der Delegationssprecher eine bessere Kenntnis der bestehenden schulischen Situation in den einzelnen Ländern vermitteln und andererseits zu Formulierungen konkreter Vorschläge für die künftige Arbeit auf verschiedenen Ebenen (lokaler, regionaler, nationaler und gemeinschaftlicher Ebene) führen. In den vier Sprachen der Gemeinschaft wurde simultan gedolmetscht.

Es ergaben sich zunächst eine Reihe gemeinsamer Erfahrungen und Erkenntnisse: So wies der Leiter der AICCE, Herr Serafini, schon in seiner Begrüßungsansprache dem Abbau von Vorurteilen auf beiden Seiten eine entscheidende Rolle beim Vollzug der notwendigen Integration zu. Wie hartnäckig sich Vorurteile halten, zeigte sich auch im Verlauf der Diskussion zwischen den Vertretern der abgebenden und der aufnehmenden Länder, in der manchmal einseitige Vorwürfe und scharfe Entgegnungen aufeinanderprallten. Herr Henze, Direktor für Arbeitskräfte bei den „Europäischen Gemeinschaften" in Brüssel, machte eine Reihe von sozialpolitischen Vorschlägen zum Abbau die-

ser Vorurteile, z. B. durch mehr Verständnisbereitschaft auf beiden Seiten, durch ein besseres gegenseitiges Kennenlernen, durch Patenschaften usw.

Aus dem Schulalltag wissen wir, wie viele Vorurteile noch als Barrieren bestehen. Ein Hauptthema der politischen Bildungsarbeit im Sozialkundeunterricht (und als Unterrichtsprinzip, wo immer sich Gelegenheit dazu bietet) müßte deshalb die Bekämpfung und der Abbau von Vorurteilen sein. Welch reichen Erfahrungsbeitrag können aktive und ehemalige Auslandslehrer gerade auf diesem Gebiet und darüber hinaus auch in der Vorurteilsforschung leisten! Die Vertreter waren sich einig, daß der sprachlichen Integration grundlegende Bedeutung zukommt. Viel wäre gewonnen, wenn die sprachliche Vorbereitung schon im Heimatlande beginnen könnte oder wenn die Kinder schon in der Heimatschule eine solide Grundausbildung mitbekämen, die eine Einführung in die Fremdsprache erleichtern würde. Herr Gibbon, Hauptberater beim Generaldirektor für soziale Angelegenheiten, sprach sich bei der Befürwortung dieser vorbereitenden Grundausbildung für eine Harmonisierung der Schulsysteme aus.

Welch wichtige Vorarbeit für die sprachliche Integration in Kindergärten und Vorklassen getan werden kann, davon zeugt seit Jahrzehnten die Auslandsschulpraxis in vielen Ländern der Erde. Für diese Arbeit erfahrene Auslandslehrer und Kindergärtnerinnen zu Rate zu ziehen oder sie damit zu beauftragen scheint geradezu unerläßlich zu sein. Der Verfasser konnte aus eigener Erfahrung das Beispiel einer Vorklasse, wie man es seinerzeit mit gutem Erfolg an deutschen Schulen in Bulgarien praktizierte, als Modell einer gründlichen sprachlichen Vorbereitung ausländischer Schulneulinge anführen. Auch in der Bundesrepublik könnten die ausländischen Schüler durch einen deutschen Grundschullehrer einen intensiven „Deutschunterricht" bekommen, der sowohl eine bessere Integration in eine deutsche Klasse als auch einen leichteren und kurzfristigen Elementarunterricht in der Muttersprache ermöglichte.

Einstimmigkeit bestand in der Auffassung, daß neben der Integration auch die Verbindung zur heimatlichen Kultur über die Pflege der Muttersprache im Gastland aufrecht erhalten werden muß, zumal in vielen Fällen früher oder später mit einer Rückkehr und dabei mit Schwierigkeiten bei der Rückgliederung in die Lern- und Arbeitswelt des Heimatlandes zu rechnen ist. Ein diesem Ziel dienender „Kursunterricht" wird in der Regel durch Lehrer des Heimatlandes erteilt. Wie ein solcher Unterricht aufzubauen ist, durch welche erzieherischen Impulse der Gefahr einer Entfremdung von der Heimatkultur und von der Familie zu begegnen ist — auch in diesem Bereich kann der erfahrene Auslandslehrer seinen ausländischen Kollegen mit Rat und Tat zur Seite stehen.

Einer völlig neuen Situation aber sieht sich der Auslandslehrer gegenüber, wenn er mit dem Desinteresse vieler ausländischer Eltern konfrontiert wird. Es ist einfach unverständlich, daß manche Eltern nur an ihren augenblicklichen Vorteil und nicht an die Zukunft ihrer Kinder denken, wenn sie ihre Kinder — aus welchen Gründen auch immer — vom obligatorischen Schulbesuch abhalten. „Eine gründliche und wiederholte Information der ausländischen Arbeitnehmer über die Schulpflicht und die Bedeutung des regelmäßigen Schulbesuchs ihrer Kinder, über das deutsche Schulwesen und über die Chancen, die es in beruflicher

Hinsicht eröffnet, ist unbedingt erforderlich, um das Interesse der Eltern zu wekken und ihre Mitarbeit zu gewinnen" (Beschluß der Kultusministerkonferenz). Der Vertreter des Landes Bayern legte eine Informationsschrift vor, die das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus in fünf Sprachen mit dem Titel „Lernen in Bayern" herausgegeben hat und die der angeführten Empfehlung der Kultusministerkonferenz in anschaulicher Weise und übersichtlicher Form entspricht.

Im Mittelpunkt aller Bemühungen hinsichtlich der Eingliederung der Gastarbeiterkinder in die deutsche Schule steht neben der systematischen Milieuanpassung — wozu die Franzosen einige recht brauchbare Anregungen gaben — der Sprachunterricht in den Vorbereitungsklassen für die bereits integrierten Ausländer. Und hier haben wir es mit der eigentlichen Domäne des Auslandslehrers zu tun. So haben Teilnehmer der 2. Vlothoer Tagung zu den Themen „Deutsch als Fremdsprache" und „Fortbildung von Lehrern für den Unterricht mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer" bereits wesentliche Empfehlungen ausgearbeitet. Einer der Referenten dieser Tagung, Ministerialrat Domhof, hat als Sprecher der deutschen Delegation in Neapel die schulischen Maßnahmen und Modelle in der BRD vorgetragen, die weitgehende Beachtung fanden. Herr Domhof führte ein neues „Medienverbundsystem" zur schnelleren Erlernung der deutschen Sprache an, den audio-visuellen Kurs „Komm bitte", für den die Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen in Köln verantwortlich zeichnet. Nun sind zu den altbewährten „Sprachbüchern" — wie der Fibel „Ina und Udo" und Keßlers „Deutsch für Ausländer" — inzwischen eine beachtliche Anzahl von neuen Lehrbüchern auf diesem Gebiet erschienen, die alle mehr oder weniger noch erprobt werden müssen, bis man über ihre Verwendung ein endgültiges Urteil abgeben kann.

Wie kaum ein anderer wäre ein Auslandslehrer außerdem qualifiziert, bei der Weiterbildung deutscher Lehrer, die in Vorbereitungsklassen oder deutschen Klassen mit ausländischen Schülern Deutschunterricht erteilen, mitzuwirken.

Ziel einer solchen Arbeitsgemeinschaft müßte es sein, die Deutschlehrer mit der eigenständigen Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts und den modernen Methoden der Sprachvermittlung vertraut zu machen.

Als ergänzende Maßnahme schlug die deutsche Delegation vor, es den abgebenden Ländern zur Auflage zu machen, die informatorischen und didaktischen Vorbereitungen für den Übergang in die Schul- und Arbeitswelt der Gastländer durchzuführen und auch die notwendigen Vorkehrungen für die schrittweise Rückgliederung in den heimatlichen Lern- und Arbeitsprozeß zu treffen. Die aufnehmenden Länder können es nicht mehr hinnehmen, daß man ihnen auch diese Last der Vor- und Nachbereitung aufbürdet. Denn es wird ohnedies in den Gastländern eine fast unlösbare Aufgabe der schulischen Betreuung bleiben, die Kinder der Gastarbeiter in zufriedenstellender Weise in die neue Schulwelt zu integrieren und ihnen gleichzeitig die lebendige Verbindung zur Muttersprache und zur nationalen Kultur zu erhalten.

„Deutsch in Deutschland"

Dieser Buchtitel scheint Herkömmliches wie Selbstverständliches anzukündigen und somit keiner besonderen Erwähnung wert, zumal auch ein klärender Untertitel fehlt. Und doch — hier wird etwas Neues und Spezielles vorgelegt: Deutsch in Deutschland für schulpflichtige ausländische Schüler. Es wird ein Weg aufgezeigt, sie gut und rasch die deutsche Sprache zu lehren.

„Der deutsche Lehrer im Ausland" hat mehrmals bereits diesen Fragenkomplex erörtert: in einer redaktionellen Besprechung von H. R. Kochs bedeutsamem Buch „Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen" (3/1971, S. 68), dem informierenden Beitrag von U. Hübler und W. Fehl „Deutschunterricht für Gastarbeiter und ihre Kinder" (2/1972, S. 29) und vor kurzem in den richtungweisenden Ausführungen von Fritz Domhof „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen" (3/1973). Auch für die vorliegende Rezension gilt das zu Kochs Buch Gesagte: „Sollten unsere Leser fragen, was das alles mit dem Bereich der deutschen Auslandsschularbeit zu tun habe, so doch nichts weniger als dies, daß es hier ebenfalls um die deutsche Sprache geht, ihre Vermittlung an ausländische Kinder, um eine bisher kaum genutzte Chance, um methodische Fragen in ihrer ganzen Vielschichtigkeit und den sinnvollen Einsatz sprachkundiger ehemaliger Auslandslehrer, um Möglichkeiten, die nicht übersehen werden sollten, auch wenn sie dem bürokratischen Getriebe Sand in die Räder bringen könnten. Ein Problem also, das uns doch etwas angeht."

Nun, der Sand scheint sich mancherorts verloren zu haben, da die Einsicht wuchs, daß tatsächlich etwas getan werden müsse. Wenn auch die Aktivitäten der einzelnen Landesregierungen und ihrer Instanzen noch sehr unterschiedlich sind, hat in unserem Falle das Kultusministerium von Baden-Württemberg gedrängt, Materialien für einen speziellen und spezifizierten Deutschunterricht an Gastarbeiterkinder zu schaffen. Diesen Auftrag hat ein ehemaliger Auslandslehrer, der jetzige RSD Günter Mellinghaus in Tübingen, übernommen und im Verlag Erdmann in Tübingen das achtteilige Unterrichtswerk „Deutsch in Deutschland" herausgebracht. Seinen Standort soll dieser Beitrag bestimmen.

Es handelt sich um ein audiovisuelles Unterrichtsprogramm, das einen ausgewählten Grundwortschatz zur Basis hat, der allerdings einen verhältnismäßig hohen Steilheitsgrad besitzt. Es wurde Wert darauf gelegt, die Unterrichtssprache in einfache Satzmodelle zu fassen und unmerklich schwerpunktmäßig grammatikalische Formen zu verankern. Der Lehrgang ist für Schüler vom 6. bis 14. Lebensjahr gedacht — eine vorerst zu große Spanne. Unterrichtet wird in der direkten Methode, möglich für international wie national zusammengefaßte Klassen. Stütz- und Förderkurse unter Nutzung des muttersprachlichen Vorwissens der Kinder sind eingeplant. Alles Bemühen ist auf das Ziel ausgerichtet, die Schüler am Unterricht einer altersentsprechenden deutschen Schulklasse aktiv zu beteiligen. Das wird sicherlich illusorisch, wenn der betreffende deutsche Lehrer bei großer Klassenstärke nicht in der Lage ist zu differenzieren. Für die fremden Kinder muß die Lehrgangssprache einfach, doch nicht verfälscht primitiv sein. Die ausgewählten 37 Sachkreise entsprechen im allgemeinen der Umwelterfahrung unserer Gastarbeiterkinder.

Für die Arbeit stehen zur Verfügung:

das bebilderte Grundbuch A (Bildergeschichte in 38 Szenen)	DM	12,—
das Arbeitsbuch B (Übungsstoffe und Sprachlehre)	DM	9,—
die Glossare C—C[1] deutsch—spanisch/portugiesisch,		
C[2] deutsch—italienisch/griechisch,		
C[3] deutsch—serbokroatisch/türkisch	je DM	12,—
das Lehrerheft D	DM	7,—
der Einführungskurs Schreiben und Lesen — Schülerheft	DM	6,—
der Einführungskurs Schreiben und Lesen — Lehrerheft	DM	6,—
ein Block Testbogen für 1 Schüler	DM	4,—
eine Haftafel mit entsprechenden Figuren- und Bildelementen	DM	250,—
ein Tonband zur Dialogisierung der Themenkreise	DM	30,—
und zwei Handpuppen für Spielsituationen	je DM	19,80.

(Horst Erdmann Verlag, 74 Tübingen, Postfach 1380)

Der Lehrgang beginnt mit der Erarbeitung eines ersten Wortschatzes, der sich an Gegenständen, Bewegungen, Handlungen und den Haftbildern orientiert. Dieser Ersterwerb wird in Spielsituationen gefestigt, wobei alle Variationsmöglichkeiten ausgenützt werden, z. B. im Rollenspiel und mit den Handpuppen. Teilziele sind die Überwindung der Sprechscheu und ein allmählich sich steigerndes Fehlerverbessern. Erst jetzt sollte der Einsatz des Basisbuches A oder des Arbeitsheftes B, je nach Notwendigkeit und Alter der Kinder in freier Entscheidung des Lehrers, erfolgen. Ständig erforderlich bleibt die Steigerung des freien Gespräches. Das Einprägen von verstandenen Sätzen und Satzfolgen wird die Sicherheit eines ersten Spracherwerbs erhöhen und den notwendigen Sprachschatz festigen, wobei zur Aussprachekorrektur schon jetzt das Tonband eingesetzt werden kann. Durch die Übungen im Arbeitsheft B sind weitere Unterstützungen gegeben, die den unteren Jahrgangsstufen entsprechen. Für die mittlere und obere Altersstufe sind die Arbeitshefte B[2] und B[3] in Vorbereitung. Mehrfarbigkeit im Druck der Sätze soll das grammatische Geschlecht einprägsamer machen und Kontrollfunktionen ausüben. Besonders problematisch ist das methodische Gefüge für Kinder des ersten Schuljahres. Da muß für einen Teil von ihnen vorausgesetzt werden, daß sie Schulanfänger sind und im Rahmen einer deutschen Schulklasse den jeweils eingeführten Lese- und Schreiblehrgang absolvieren müssen. Im zweiten Fall wird vorausgesetzt, daß die Kinder in ihrer Muttersprache bereits Lesen und Schreiben gelernt haben, und so muß der nun einsetzende Kurs ein Umlernen auf deutsche Druckschrift und Einüben des hier gültigen Duktus erbringen.

Dem im Einführungskurs Schreiben und Lesen gegebenen Schreiblehrgang kann durchaus zugestimmt werden. Für den Leselehrgang, der besonders methodisches Können und Einfühlungsvermögen des Lehrers in die jeweilige Sprachsituation der Schüler voraussetzt, stehen Wortkärtchen in Druck- und Schreibschrift zur Verfügung.

Wie in jeder direkten Methode bleibt auch hier die muttersprachliche Vokabel vorerst ganz weg und wird durch das Bild ersetzt. Das jeweilige Glossar wird erst gegen Ende des ersten Kurses eingeführt. Dagegen erfolgt die akustische Stabilisierung während des laufenden Kurses, vor allem durch das Tonband, das eine Korrektur der Schülersprache durch seine stets gleichbleibende Wiedergabe

ermöglicht. Entscheidend für die gesamte Arbeit aber ist die Kontrolle der Schülerleistung durch die Testbögen, deren numerierte Antworten gegebenenfalls auf unzulänglich beherrschte Aufgabenteile hinweisen und Wiederholung und erneutes Üben verlangen.

Andeutungen, die Singfreudigkeit südländischer Kinder für den Spracherwerb zu nutzen, finden sich leider nur spärlich, und es genügt nicht der Hinweis auf die „Musikfibel" des Diesterweg Verlages. Ein stärkeres Angebot an singbaren Texten, vorausgesetzt, daß es genutzt wird, könnte dem Spracherwerb nur förderlich sein. Hier sei der Hinweis auf die Auslandsschulfibel erlaubt, wo Sprache und Singtext eng verbunden sind.

Wichtig und entscheidend aber ist die Forderung, die Begriffe in der dinglichen Welt aufzusuchen, zum Themenort zu gehen, dort Sache, Begriff und Wort zu klären und miteinander zu verbinden, das Gewonnene in Sprache umzusetzen und einzuprägen.

Als ehemaligem Auslandslehrer ist dem Verfasser die Notwendigkeit der rechten Wortauswahl sowie der Aufbau der Satzformen eine wichtige Voraussetzung seiner Planung. Der hier erarbeitete Grundwortschatz muß anders ausgewählt sein als ein Leselernwortschatz, stärkere Sachbezogenheit haben und schon sehr bald zusammengesetzte Wörter bringen. Insgesamt wird ein Wortschatz von 1600 Wörtern bereitgestellt, die sich bei einjährigem Lehrgang mit wöchentlich zehn Unterrichtsstunden auf durchschnittlich 40 Wörter pro Woche verteilen. Für Kinder im Grundschulalter wird ungefähr die Hälfte der Vokabeln angenommen.

Aufbau und Auswahl der Texte orientieren sich an der Praxis fremdsprachlichen Unterrichts, vor allem bewährter Methodiken des Englischen. Aufgrund des Ähnlichkeitsprinzips abendländischer Sprachen wurden die Namen der Handlungsträger im Text entsprechend ausgewählt: Mira, Nico, Mario, Renzo und Sandra.

Für den Schülerband A hat K. H. Groß Bilder geschaffen, die in ihrer graphischen Gestaltung und frischen Farbigkeit nicht nur eine künstlerische Bereicherung dieses Buches darstellen, sondern in ihrer Sachbezogenheit auch klärend wirken und die Schüler durch ihren Aufforderungscharakter zur Mitteilung anzuregen vermögen.

Da „Deutsch in Deutschland" sich in den verschiedensten Unterrichtssituationen zu bewähren haben wird, kann es ein pauschaliertes Urteil über seinen Einsatz kaum geben. Sowohl Verfasser wie Verlag sollten auf keinen Erfahrungsbericht verzichten, es noch effektiver zu machen, um die „schweigende Minderheit" unserer Schulklassen aus ihrem Getto herauszuholen und zu nicht weniger als gleichwertigen Partnern ihrer deutschen Altersgenossen werden zu lassen.

R. Schröter

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Von Vertretern der Zentralstelle wurden die folgenden Dienstreisen durchgeführt.

Abt.Präsident Onnen besuchte die Schulen in Mailand und Genua. Es ging hierbei vornehmlich um Fragen, die mit der Realisierung des Schulabkommens zwischen Italien und Deutschland zusammenhängen.

Oberschulrat Dr. Veuhoff besuchte die Deutsche Schule in Dublin.

Oberschulrat Dr. Vix besuchte die St.-Petri-Schule in Kopenhagen und beriet mit den deutschen Reiselektoren deren Tätigkeit in Dänemark.

Oberregierungsrat W. Schmidt führte an den Deutschen Schulen in Istanbul, Athen und Saloniki Werkstattgespräche über Deutsch als Fremdsprache in der Mittel- und Oberstufe.

2. Der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen, 53 Bonn, Adenauerallee 148, hat 1973 erstmals einen Kalender unter dem Titel „Über Grenzen und Sprachen" herausgegeben, für den das Bildmaterial von den Auslandsschulen kam. Der Kalender erschien zum Preis von 12,65 DM im Verlag Eppinger, Schwäbisch Hall. Für die Ausgaben der kommenden Jahre bittet der FDA alle Schulen um Zusendung von geeigneten Einzelbildern aus dem Kunstunterricht.

3. Die folgende Übersicht gibt Auskunft über die bei der Zentralstelle geführte Kartei der Bewerber für den Auslandsschuldienst. Sie zeigt zugleich auch Schwierigkeiten, mit denen die Vermittlung von deutschen Lehrern an Auslandsschulen belastet ist.

		VL	RL	StR	Soz.P.	Erz.	Soz.A.	gesamt
Bewerber	m	130	163	614	1	—	4	
i. d. Kartei	w	*146*	*79*	*72*	*6*	*33*	—	1248
15. 12. 72		276	242	686	7	33	4	
Neue Bewerbungen 1. 12. 71—30. 11. 72		184	131	285	9	27	4	640
Vertragsabschlüsse 1. 12. 71—30. 11. 72		112	61	140	5	17	2	337
Gelöschte Bewerbungen 1. 12. 71—30. 11. 72		101	33	96	3	29	3	265 *

VL = Volksschullehrer, Grund- und Hauptschullehrer, Konrektoren, Rektoren, Oberlehrer, Sonderschullehrer, HHT-Lehrerinnen etc.

RL = Realschullehrer, Realschuloberlehrer, Rektoren und Konrektoren von Realschulen, Lehrer der Hansestädte etc.

StR = Studienassessoren, Studienräte, Oberstudienräte, Dipl. Handelslehrer, Studiendirektoren etc.

Soz.P. = Sozialpädagog(inn)en, Jugendleiterinnen

Erz. = Erzieherinnen, Kindergärtnerinnen

Soz.A. = Sozialarbeiter, Heimleiter

* Gründe für das Löschen von Bewerbungen: Nichterneuerung der Bewerbung nach Ablauf von 2—3 Jahren Wartezeit; persönliche Gründe der Bewerber.

Die Anzahl der für eine Vermittlung zur Verfügung stehenden Lehrkräfte entspricht nicht der Zahl derer, die in der Kartei geführt werden, da

1. die Unterrichtsbehörden die Freistellung des Lehrers erst zu einem späteren Termin in Aussicht stellen. Dieser Termin liegt bis zu 3 Jahren nach der Übersendung der Bewerbungsunterlagen;

2. die Lehrkräfte selbst erst zu einem späteren Termin vermittelt werden möchten, weil sie eine Abschlußklasse führen, erkrankt sind, mit dem Bau eines Hauses beschäftigt sind, die Kinder zu klein sind oder ein Kind erwartet wird;

3. die Unterrichtsbehörde bei der Übersendung mitgeteilt hat, daß sie zu einem späteren Termin die Freistellung eines Lehrers zu einem noch späteren Termin prüfen könne;

4. Konrektoren und Rektoren kaum zu vermitteln sind;

5. Zweitbewerber nur Funktionsstellen erhalten können;

6. Volksschullehrer in der Vorbereitung für die Realschullehrerprüfung stehen;

7. die Fachrichtung des Lehrers im Auslandsschuldienst kaum verlangt wird, z. B.: HHT-Lehrerinnen, Sonderschullehrer, Handelslehrer, Studienräte mit den Fächerkombinationen Latein—Griechisch, Französisch—Geschichte, Latein—Religion, Erdkunde—Englisch, etc.;

8. Bewerber, die die Altersgrenze überschritten haben, von den Schulvorständen nicht berücksichtigt werden;

9. die Bewerber ihre Einsatzwünsche nur auf eine Schule oder ein Land beschränken;

10. Bewerberinnen nur mit einer Freundin zusammen vermittelt werden möchten;

11. die Vermittlung der Lehrer bereits abgeschlossen wurde, nur die Vertragsunterzeichnung noch aussteht;

12. den Schulträgern für eine freie Stelle stets mehrere Bewerber vorgeschlagen werden, die bis zur Entscheidung an keinem anderen Ort angeboten werden können.

4. Die Deutsche Evangelische Oberschule in Kairo hat anläßlich ihres einhundertjährigen Bestehens eine Festschrift herausgegeben. Diese enthält neben einem interessanten Bilderteil über das Land und seine Kultur Beiträge über die Geschichte der Schule, ihre gegenwärtige schulpolitische und didaktische Situation sowie kulturkundliche Ausblicke auf Ägypten.
„Festschrift zum 100jährigen Bestehen der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo".
Herausgeber: Dr. Erich Hesse, 158 Seiten, Kairo 1972.

5. Übersicht über die Planstellen für den Fremdsprachenunterricht an staatlichen Oberschulen in Italien (aus dem amtlichen Bulletin des Erziehungsministeriums, Beiheft vom 20. März 1969, Nr. 12).

	Französisch	Englisch	Deutsch	Spanisch
Piemont	463	104	10	2
Lombardei	971	331	21	3
Trient — Tiroler Etschland	8	3	120 *	—
Venetien	565	172	42	2
Friaul-Julisches Venetien	82	79	61 *	—
Ligurien	190	102	4	6
Emilia-Romagna	505	172	23	3
Toskana	336	245	5	—
Umbrien	95	41	6	2
Marken	196	67	—	—
Latium	511	426	12	5
Molise	36	38	—	—
Abruzzen	192	58	—	3
Kampanien	647	371	18	19
Apulien	511	195	11	8
Basilicata (Lukanien)	114	18	—	1
Kalabrien	372	48	5	2
Sizilien	593	292	12	12
Sardinien	320	44	1	5
insgesamt	6 707	2 806	351	73

* *N. B.* Wie aus obiger Tabelle ersichtlich, weisen die Provinzen Trient-Tiroler Etschland und Friaul-Julisches Venetien mit 181 Planstellen für Deutsch mehr als die Hälfte aller Planstellen des ganzen Landes auf.
(Komitee für die Verbreitung der deutschen Sprache
[bei S.A.S.M.I., via Ariberto 14, 20 123 Mailand]).

6. In der Zentralstelle gingen ein:
DS A. v. Humboldt, Lima-Miraflores, Halbjahresbericht 2. Halbj. 72
Die Deutsche Schule zu Pretoria. Beitrag zu ihrer Geschichte der ersten 40 Jahre (Edgar Sievers)
DS St. Thomas Morus, Santiago, Schuljahresbericht 1970/71
DS Colegio Humboldt São Paulo, Brasilien, Jahrbuch 1972
DS St. Petri-Schule Kopenhagen/Dänemark
Deutsche Evangelische Oberschule Kairo, Festschrift 1972
DS Stockholm, Jahresbericht 1971/72
Colegio Humboldt Caracas, Venezuela, Jahresbericht 1971/72
„Cogito Ergo Sum",
Organo Cultural del Colegio „Humboldt" Nr. 1/71. Nr. 1, 3, 4, 5/1972.

7. Aus: Jahresbericht 1972 des Deutschen Schul- und Sprachvereins für Nordschleswig (Apenrade)

Schulen	Schüler-zahlen 15. 8. 72	Schul-anfänger 1972	Kindergärten	Kinder 1. 7. 72
1. Gymnasium	188	—	1. Apenrade-West	41
2. Apenrade	161	8	2. Apenrade-Nord	23
3. Hadersleben	107	10	3. Hadersleben	44
Vorklasse	14		4. Sonderburg-Ringreiterweg	30
4. Sonderburg	133	11	5. Sonderburg-Rönhofplatz	27
Vorklasse	14		6. Tingleff	27
5. Tingleff	242	18	7. Tondern	52
Vorklasse	11		8. Abel	21
6. Tondern	198	9	9. Broacker	17
7. Buhrkall	86	15	10. Bülderup	15
Vorklasse	11		11. Gravenstein/Rinkenis	30
8. Gravenstein	41	5	12. Hoyer	29
9. Hoyer	33	3	13. Lügumkloster	23
10. Lügumkloster	44	8	14. Norburg	18
11. Norburg	37	3	15. Norderlügum	14
12. Rapstedt	42	3	16. Osterhoist	17
13. Broacker	16	4	17. Osterterp	7
14. Brunde	19	5	18. Pattburg	27
15. Feldstedt	29	6	19. Quars	20
16. Jeising	24	6	20. Rapstedt	18
17. Norderlügum	18	1	21. Renz/Buhrkall	22
18. Osterhoist	20	4	22. Schauby	20
19. Pattburg	22	3	23. Sommerstedt	12
20. Sommerstedt	21	1	24. Süderwilstrup	17
21. Uk	24	6	25. Uk	10
22. Jündewatt	16	—	26. Wilsbek	19
23. Osterterp	10	3		
24. Nachschule Tingleff	72			
	1652	132		600

Offene Stellen

Folgende Funktionsstellen sind zu besetzen:

1. Schulverband Villa Ballester/Argentinien

Stelle des Leiters sofort durch einen StDir — möglichst Neusprachler mit Auslandsschulerfahrung und Spanisch-Kenntnissen.

2. Deutsche Schule Concepción/Chile

Stelle des Schulleiters zum 1. März 1974 durch einen StR/OStR mit Auslandsschulerfahrung und Spanisch-Kenntnissen

3. Deutsche Schule Istanbul

durch einen OStDir/StDir zum 1. April 1974 mit Auslandsschulerfahrung und möglichst Türkisch-Kenntnissen.

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

Ernst Hueber 50 Jahre

Am 28. Mai begeht der Verleger Ernst Hueber seinen 50. Geburtstag. Unter seiner Leitung hat sich der Max Hueber Verlag, der 1971 sein 50jähriges Bestehen feiern konnte, zu einem der führenden Fachverlage entwickelt. Rund 50 *Sprachen der Welt* können anhand von Hueber-Büchern gelernt werden.

Schon in den Jahren des Wiederaufbaus nach der Heimkehr aus sowjetischer Kriegsgefangenschaft war Ernst Hueber davon überzeugt, daß auch *Deutsch für Ausländer* wieder Bedeutung gewinnen werde. Daß aber die „Deutsche Sprachlehre für Ausländer" von Schulz-Griesbach das Lehrbuch für über 2 Millionen ausländischer Studenten werden würde, war nicht vorauszusehen. Heute gehen deutsche Lehrbücher aus dem Max Hueber Verlag in alle Welt.

Im Rahmen dieser Entwicklung kam es auch zu der Verbindung zwischen dem Max Hueber Verlag und der Monatsschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland". 1957, drei Jahre nach ihrer Gründung, übernahm Ernst Hueber die Zeitschrift, und in den 16 Jahren der Zusammenarbeit hat der Verleger stets ein lebendiges, persönliches Interesse an ihrem Gedeihen bewiesen, wie auch sein Bericht „Der Deutschunterricht in der Sowjetunion" in 7—8/1967, S. 171 ff., zeigt. Dafür sei ihm der aufrichtige Dank der Schriftleitung ausgesprochen.

Wir wünschen dem Verleger Ernst Hueber gute Gesundheit und Schaffenskraft für die Weiterführung seines Werks, das mit dem Bezug des neuen Verlagsgebäudes in Ismaning seinen äußeren Aufbau abgeschlossen hat. Der Familie Hueber und dem Max Hueber Verlag wünschen wir von Herzen Glück und Segen.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Afrika:

Hammel, Jörn, StR	4100 Duisburg-Ruhrort, Harmoniestr. 3	Ec. Normale Supérieure Abidjan/Elfenbeink.
Schwara, Alfred, StD	7570 Baden-Baden, Hafnerweg 18	Lycée de Kpodzie Palime/Togo
Lützel, Norbert, RSL	4660 Gelsenkirchen-Buer, Cranger Str. 49	DS Apapa, Lagos/Nigeria

Kühlwein, Adele, L	6050 Offenbach, Franz-Liszt-Str. 3	Reg.-Sch. Lüderitzbucht/SWA

Amerika:

Kuschnick, Hubert, StR	6101 Gundernhausen, Waldstr. 4	DS Guayaquil
Lindner, Erwin, RSL	4660 Gelsenkirchen-Buer, Adlerstr. 21	Schulverband Santiago de Chile
Lüninghake, Josef, HL	2870 Delmenhorst, Stedinger Str. 249	Gartenstadtschule El Palomar/Argent.
Steckelberg, Richard, StR	6944 Hemsbach, Mühlweg 17 b	DS Villa Ballester

Aus aller Welt

Deutschland

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

Über die weitere Marschroute hat sich nach einer mehrmonatigen Pause die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung geeinigt. Zum neuen Vorsitzenden wurde der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, *von Dohnanyi,* gewählt, der bisherige Vorsitzende, der rheinland-pfälzische Kultusminister *Dr. Vogel,* wurde Stellvertreter.

Im Mittelpunkt der Sitzung stand die Erörterung der Bildungsfinanzierung. Für den weiteren Ausbau des Bildungswesens sind nach Ansicht der Bund-Länder-Kommission mindestens 57,2 Mrd. DM erforderlich, wenn nicht die Realisierung „bildungspolitisch unerläßlicher Vorhaben gefährdet werden soll". In einem auf dieser Sitzung verabschiedeten Brief an die Regierungschefs von Bund und Ländern wird gefordert, die Empfehlung des Finanzplanungsrates vom September 1972 rückgängig zu machen, der eine Zunahme der Bildungsausgaben bis 1975 auf 53,6 Mrd. empfohlen hatte. Die Bund-Länder-Kommission halte unverändert daran fest, daß sie eine Finanzierung der im Zwischenbericht für 1975 vorgesehenen Maßnahmen, der „Vordringlichen Maßnahmen" und der in einzelnen Bereichen inzwischen über den Zwischenbericht hinaus absehbaren Entwicklung im Bildungswesen sachlich für erforderlich halte. Das hierfür benötigte Finanzvolumen betrage 59,5 Mrd. DM. Falls Mittel in dieser Höhe nicht zur Verfügung gestellt werden könnten, werde, wenn nicht die Durchführung der bildungspolitisch unerläßlichen Vorhaben gefährdet werden sollte, wenigstens ein Betrag von 57,2 Mrd. DM für notwendig gehalten. (akd. 15. 2. 73)

Sonstige Länder

Internationale Schul- und Jugendmusikwochen Salzburg 1973

In Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Salzburg finden im Sommer 1973 im Borromäum vier Kurse für Musikerzieher statt:

A-Kurs: Vom 23. 7.—2. 8. 1973
Für Musikerziehung bei 6—10jährigen der Grundschule bzw. Primarschule.

B-Kurs: Vom 23. 7.—2. 8. 1973
Für Musikerziehung bei 10—16jährigen der Sekundarstufe I an Haupt-, Real-, Sekundar-Mittelschule und Gymnasium.

Der 23. 7. ist Anreisetag
Der 2. 8. ist Abreisetag

C-Kurs: Vom 2. 8.—12. 8.
Für Musikerziehung bei 6—10-jährigen der Grundschule bzw. Primarschule.

D-Kurs: Vom 2.8.—12.8.
Für Musikerziehung bei 10—16jährigen der Sekundarstufe I an Haupt-, Real-, Sekundar-Mittelschule und Gymnasium.

Der 2. 8. ist Anreisetag
Der 12. 8. ist Abreisetag

Leitung: Leo Rinderer

Anton Dawidowicz: Choraufführungen der Kursteilnehmer im Salzburger Dom einschließlich Dirigier- und Chorleiterkurs.

Gesamtthema: Beiträge zur Didaktik und Methodik eines zeitgemäßen Musikunterrichtes. Neue Arbeitsmittel für den Unterricht (Noten, Bücher, Schallplatten, Tonbänder).

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 Festspieles.

Unterkunft: Im Borromäum in sechsbettigen Schlafräumen pro Nacht S 27.—

Privatunterkunft ab S 50.— 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 260.—, Anmeldegebühr S 35.—, DM 5.—, Sfr 6.—.

Anmeldungen: für Österreich an Dr. Leo Rinderer, A-6020 Innsbruck, Haydnplatz 8, für die BRD und die Schweiz an Dr. Leo Rinderer, 8 München 80, Ismaninger Str. 156

Deutsche Schule Madrid

Die Statistik der Schülerzahl im Schuljahr 1971/72 zeigt, daß sich kaum Veränderungen gegenüber dem Vorjahr ergaben (Gesamtschülerzahl am 15. 4. 1972: 1909, davon 822 deutscher Muttersprache).

Diese Entwicklung ist um so bedeutsamer, weil sich damit die Befürchtungen einiger spanischer Eltern, durch die Einführung der neuen gemeinsamen Oberschule (Bachillerato Mixto) komme es zu einer starken Verminderung der Zahl unserer spanischen Schüler, nicht bestätigten. Heute darf man sagen, daß der Bachillerato Mixto als einzig sinnvolle Form unserer Oberschule seine Bewährungsprobe schon bestanden hat.

Der Kindergarten unter der bewährten Leitung von Frau Spendrin stellte sich rasch auf das neue Gebäude in der Calle Genil um. Die verschiedenen Kinderfeste erfüllten das Haus mit der gleichen Fröhlichkeit und Unbeschwertheit wie früher in der Concha Espina.

In der Grundschule gab es ebenfalls ein reges pädagogisches Leben, das sich nicht nur im täglichen Unterricht zeigte, sondern auch in den vielen Konferenzen der Lehrer, die — häufig zusammen mit Lehrern der Oberschule — u. a. über die neue Mathematik in der Grundschule und über die Verzahnung von Grund- und Oberschule miteinander sprachen und diskutierten.

In der Hauptschule ging es vor allem um die offizielle Anerkennung ihres Abschlusses durch das spanische Erziehungsministerium und um den Übertritt von dieser Schulabteilung auf weiterführende spanische Schulen. Diesem Ziel sind wir schon ein großes Stück näher gekommen.

Im spanischen Zweig der Oberschule machte es die spanische Schulreform notwendig, statt des bisherigen Curso Preuniversitario zu Beginn des Schuljahres 1971/72 einen Curso de Orientación Universitaria (COU) einzurichten. Eine Folge dieser Umstellung waren verschiedene Lehrerkonferenzen, in denen pädagogische und technische Fragen zu besprechen waren und an denen häufig auch Vertreter der Universidad Autónoma teilnahmen.

Die Reifeprüfung 1972 fand wie schon im Vorjahr unter dem Vorsitz von Herrn Ministerialrat Diehl vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen statt. Dem Prüfungsbeauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik stellten sich 3 Schüler und 6 Schülerinnen zur Prüfung, die alle bestanden. Dieses Ergebnis war besonders erfreulich, denn unter den 9 Prüflingen befanden sich nur wenige rein deutschsprachige.

Beim Frühlingskonzert im Mai 1972 traten wieder der Schulchor und eine große Zahl von Schülern und Schülerinnen aller Altersstufen als Instrumentalisten auf. Herr OStR Fritz Braun, der das Konzert mit viel persönlichem Einsatz und Begeisterung vorbereitet hatte, durfte zusammen mit den

Beteiligten am Ende der Veranstaltung den verdienten Beifall des Publikums entgegennehmen.

Im vergangenen Schuljahr fanden auch wieder verschiedene Studienreisen statt. Die beiden spanischen Abschlußklassen COU fuhren unter der Leitung von Herrn OStR Cratzius und Srta. García Arranz bzw. Herrn OStR Herrmann und Gattin traditionsgemäß nach Deutschland. Beide Reisen, die vom Auswärtigen Amt und von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen finanzielle Unterstützung erhielten, waren für alle Beteiligten ein großes Erlebnis, das noch lange in Erinnerung bleiben wird als krönender Abschluß der Schulzeit.

Die Klasse O 8 (Unterprima), die vorher bereits Cuenca besucht hatte, machte ihre Studienreise nach Portugal. Zahlreiche Fotos, Filme und Zeichnungen und nicht zuletzt die Vielfalt von Erlebnissen waren Beweis für die sachkundige Führung durch Herrn OStR Strack und seine Gattin.

Die Klasse O6 D verstärkte ihre Kontakte zu der ehemals von deutschsprachigen Siedlern gegründeten Minenstadt La Carolina durch einen weiteren Besuch. Zusammen mit ihrem Klassenlehrer, Herrn OStR Liermann, hielt sich die Klasse mehrere Tage in dem kleinen Städtchen auf.

Die Abschlußklasse der Hauptschule schließlich beendete ihre Schulzeit mit einer Wanderfahrt in die Berge, um so Abschied zu nehmen von der Schule und von ihrem Klassenlehrer.

Erwähnt sei auch die allmählich zur Tradition werdende Fahrt des Schulchors nach El Escorial. Neben Wanderungen und fröhlichem Beisammensein wurde dabei auch schon — es war im Oktober — eifrig für die verschiedenen Schulfeiern geprobt.

(Aus dem Jahresbericht 1971/72)

Buchbesprechungen

Edgar Lüscher (Hrsg.): **Physik.** Gestern. Heute. Morgen. Heinz Moos Verlag, München 1971. 340 S. mit etwa 1000 Abb., Tab. u. Diagr. im Text u. auf Tafeln, davon 52 farbig, mit ausf. Register, 24 × 28,5 cm, Gln. DM 58,—.

Ein Team von jungen, kritischen Wissenschaftlern, die fast alle bei Prof. Edgar Lüscher am Physik-Department der Technischen Universität München studiert haben oder dort noch tätig sind, legt in diesem Buch eine neuartige „Geschichte der Physik" vor. Neuartig in verschiedener Hinsicht: Schon die Einteilung der zentralen Kapitel (Mechanik, Elektrodynamik, Festkörperphysik, Atomphysik, Kernphysik, Physik der Elementarteilchen) weicht von der Ordnung der gewohnten Physikbücher ab. Die geschichtliche Entwicklung der einzelnen Probleme ist relativ knapp dargestellt, dafür umso ausführlicher der gegenwärtige Stand des physikalischen Wissens auf den verschiedenen Gebieten. Dazu kommen Hinweise auf die speziellen Fragen, die in naher Zukunft Schwerpunkte der physikalischen Forschung bilden und gelöst werden sollen, alles getragen vom Verantwortungsbewußtsein des modernen Physikers, der weiß, daß im Interesse der gesamten Menschheit nicht alles, was machbar ist, auch verwirklicht werden muß. Einführende Kapitel handeln von Physik und Gesellschaft, Methodik des naturwissenschaftlichen Denkens, Materie und Energie, Stammbaum der Physik; die abschließenden Kapitel behandeln die Grundbegriffe der Physik, moderne Gebiete der Physik und Ausblick und die Physik im Zusammenhang mit Geistesgeschichte und gesellschaftlicher Entwicklung. Anhänge bringen die Nobelpreisträger der Physik, ein Literaturverzeichnis, die Maßsysteme und -begriffe und ein Personen- und Sachregister. Außerdem ist auch im Text immer wieder auf Bezüge in anderen Kapiteln verwiesen. Das Buch ist vorzüglich ausgestattet, vereinzelte Druckfehler könnten bei einer Neuauflage behoben werden; insgesamt ein Werk, das nicht nur den Physiklehrer ansprechen sollte.

H. Lechner

Joël de Rosnay/Max de Ceccatty: **Biologie.** Vom Atom zur Zelle — von der Zelle zum Menschen. Aus dem Französischen von J. Häflinger. Walter Verlag, Olten/Freiburg 1971. 400 S., 211 Abb., Ln. DM 36,—.

J. de Rosnay ist aus dem Institut Pasteur hervorgegangen, M. de Ceccatty ist Professor an der Universität Lyon. Für beide gab es zwei Schwierigkeiten: 1. aus der Fülle der Fakten exemplarisch auszuwählen, ohne zu manipulieren; 2. sie allgemeinverständlich darzustellen, ohne die Komplexität zu simplifizieren. Durch einen schwarzgedruckten Text und ausführliche Erläuterungen zu den Abbildungen im Blaudruck ist schon optisch eine Gliederung geschaffen; allerdings sind manche Abbildungen zum Rosnay bis zu einer veralteten „Männlein"-Darstellung vereinfacht. Doch das beeinträchtigt nicht den Inhalt des Buches. Rosnay beschreibt erst die Anatomie der Zelle bis hin zu den heute erforschten Bausteinen. Dann schildert er die bei der Erdentstehung herrschenden Bedingungen, die weitgehend rekonstruierbar sind, in ihrer Wirkung auf die Zusammenfügung der Moleküle zu organischen Substanzen. Hierbei führt er jeweils die Versuche der einzelnen Forscher an. „Dieser Teil wollte zeigen, daß die Materie durch Evolution ‚immer lebendiger' werden konnte — ohne plötzlichen Übergang und ohne sichtbare Schwelle" (201). Rez. allerdings scheint die Kausalkette von den organischen Stoffen mit ihren Reaktionen bis hin zum Organismus nicht geschlossen zu sein, denn „in beiden Fällen wird eine bereits bestehende biologische Information verwendet" (185). Ceccatty greift aus der Problemfülle der Evolution zum Menschen fünf Komplexe heraus: die Einzeller, die Gewebebildung, das Nervensystem, die Harmonisierung der Hormone und die Stellung des Menschen. „Das Buch ist also nicht eine kleine Abhandlung über die Evolution, sondern der Versuch einer vergleichenden und dynamischen Zoologie" (205). Sie arbeitet die überragende Stellung des Menschen heraus; denn man muß „die staatenbildenden Insekten als Mißerfolg ansehen, weil ihre kollektiven Gebilde zu einer totalen Dominanz der Gesellschaft über das verantwortungslose Individuum geführt haben" (373). Der Mensch dagegen muß „ein ständiges Gespräch zwischen dem Individuum und seiner Gesellschaft führen, ohne daß die eine dieser Alternativen die andere automatisch dominiert. Die Kultur ist somit eine tierische Gesellschaft von dialektischem Typ" (372). Die Fülle der Fakten in einer wohldurchdachten Ordnung geben dem zu empfehlenden Buch seinen besonderen Wert.

W. Krieß

Max Neunhöffer: **Schule des physikalischen Denkens.** Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1971. IX, 187 S., 38 Abb., DIN A 5, Pbd. DM 19,80 (Bestell-Nr. 4507).

Im ersten Teil, die Technik der Problemlösung, wird auf 22 Seiten dargestellt, wie man in schulischen Prüfungen physikalische Aufgaben zu lesen und anzugehen hat, wie man die Lösung vorteilhaft gliedert und bearbeitet. Im zweiten Teil werden auf 40 Seiten Themen aus allen Teilgebieten der Schulphysik in Form von Aufgaben gestellt, die zur Lösung i. a. keine Rechnungen verlangen. Im dritten Teil folgen Rechenaufgaben zu den Themen aus dem 2. Abschnitt, und im letzten Teil schließlich werden die Lösungen zu den Aufgaben aus den beiden vorhergehenden Abschnitten gegeben. Das Buch ist als Hilfsmittel gedacht zur Vorbereitung auf Prüfungen im Fach Physik und als solches für Schüler zu empfehlen. Durch die beiden ersten Teile geht es über die üblichen Aufgabensammlungen für Physik hinaus.

H. Lechner

Caleb Gattegno: **Zur Didaktik des Mathematikunterrichts. Bd. 2: Untersuchungen über Unterrichtsmaterialien.** Schroedel Verlag, Hannover 1971. 184 S., Gln. DM 23,80 (Bestell-Nr. 39062).

Von dem Gesamtwerk „Zur Didaktik des Mathematikunterrichts", von dem der erste Band „Neue Ansätze" in 6/70 besprochen wurde, liegt jetzt der zweite Band vor. Spezialisten aus sieben Ländern (Caleb Gattegno, Willy Servais, Emma Castelnuovo, Jean-Louis Nicolet, T. J. Fletcher, Lucien Motard, Luigi Campedelli, A. Biguenet, J. W. Peskett, Pedro Puig Adam) haben Beiträge zu diesem Sammelband ge-

leistet, der von Klaus und Rosemarie Heipcke aus dem Französischen übersetzt und bearbeitet wurde. Der erste Teil des Buches ist den theoretischen Auseinandersetzungen gewidmet und macht klar, daß die Verwendung von konkretem Arbeitsmaterial die mathematische Aktivität des Schülers fördert. Der zweite Teil bezieht sich theoretisch und anhand von praktischen Beispielen auf den mathematischen Unterrichtsfilm. Der dritte Teil schließlich befaßt sich mit mathematischen Modellen. Ein Verzeichnis englischer, amerikanischer, französischer und schweizerischer Filme (leider keine deutschen) zum Mathematikunterricht und ein Namens- und Sachregister beschließen den gut ausgestatteten und auch bebilderten Band. Das Buch wendet sich vor allen an den Fachlehrer für Mathematik auf allen Altersstufen. Man wird allerdings dem deutschen Mathematiklehrer kaum noch nahebringen müssen, daß konkretes Anschauungsmittel auch den Mathematikunterricht wirkungsvoller macht, und zum andern wird ein deutscher Mathematiklehrer bei seiner Überbelastung durch den Unterricht kaum noch in der Lage sein, sich selbst Modelle für den Unterricht herzustellen; er wird dazu auf die Angebote der deutschen Lehrmittelfirmen, die in diesem Buch nicht aufgeführt sind, zurückgreifen.

H. Lechner

Zeitschriftenschau

Curriculum im Widerspruch

„Thema Curriculum" hieß die Zeitschriftenschau in Heft 7—8/71. Der Einstieg in diese Materie ist inzwischen weiter vorangeschritten, hat aber auch Rückschläge gezeitigt, wie auch die begleitende Diskussion Widersprüchliches aufzeigt.

Im „Strukturplan für das Bildungswesen" heißt es auf Seite 58 zum Begriff Curriculum: „Der alte Begriff Curriculum, den die moderne Erziehungswissenschaft aufgenommen hat, bezieht sich auf die Lernprozesse: Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen soll der Lernende erwerben? Mit welchen Gegenständen und Inhalten soll er konfrontiert werden? Was soll er lernen? Wann und wo soll er lernen? In welchen Lernschritten, in welcher Weise und anhand welcher Materialien soll er lernen? ... Curriculum bedeutet das inhaltliche und didaktische Programm eines Lernvorgangs, der im Hinblick auf ein Lernziel abgegrenzt ist. ... An dem Bedeutungsunterschied zwischen Curriculum und Lehrplan wird der Unterschied in der Auffassung von Schule deutlich. ... Der Lehrplan wird durch die maßgebliche Rolle der Curricula nicht überflüssig; er erhält eine andere Funktion. Durch den Lehrplan wird das curriculare Gesamtprogramm einer Schule bestimmt und auf die Unterrichtsorganisation angewandt. ... Der Zeitraum für die Entwicklung und Überprüfung von umfassenden Curriculum-Vorschlägen ist größer anzusetzen als für die meisten anderen Entwicklungsaufgaben des Bildungswesens ..."

„betrifft: erziehung" (Beltz, Weinheim) Heft 9/72 erörtert hierzu die Frage „Curriculum-Entwicklung: Wie nah an der Basis?" H. Brügelmann zeigt, wie in England Curricula entwickelt werden, nicht für den Lehrer, sondern mit den Lehrern. Auf die Mitarbeit der Lehrer bei der Entwicklung und Einführung von Curricula will heute niemand mehr verzichten. Die Frage hierbei ist: Wie nah an der Basis soll sich die Arbeit vollziehen? Wie in England auf lokaler Ebene? Oder wie die westdeutsche Projektgruppe „Organisation Curriculum-Entwicklung" es möchte — in ca. 60 regionalen Zentren?

Wie ein Teilcurriculum im Fach Politik überprüft wird, zeigen *„Westermanns Pädagogische Beiträge"* in den Ausführungen D. Hageners in Heft 7/72 über Funktion und Reichweite eines lernzielorientierten Tests am Beispiel des Lehrgangs: „Der Interessengegensatz Kapitaleigner/Lohnabhängige in seiner Entwicklung". Der Bereich weist sehr konkret auf Möglichkeiten hin, wie heute ein Lehrerteam ohne Hilfe von außen mit einem Minimum an Aufwand

(durch Einsatz statistischer Verfahren) verläßliche Aussagen über die Effektivität und Qualität seines Unterrichts gewinnen kann: ein Exempel für weitere Versuche, die „wissenschaftliche Begleitung" auch schulintern zu betreiben.

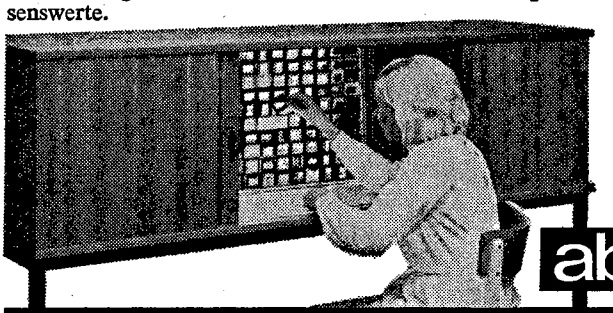
Das Lehrstück vom Scheitern der hessischen Curriculum-Revision bringt *„betrifft: erziehung"* in Heft 8/72 unter der Überschrift „Demokratisierung als Ideologie?", in dem die hessische Curriculum-Revision als exemplarischer Fall dargestellt wird, wie sie nicht gehandhabt werden sollte, weil folgende Kriterien ihr entgegenstanden: Der Stellenwert der Schulreform in der kapitalistischen Gesellschaft; das Verhältnis von Kultusministerium, Kommission und Lehrerschaft sowie Spannungen in der Kommission aufgrund unterschiedlicher Standpunkte.

Nochmals berichtet Hans Brügelmann von einer Tagung in England über Probleme der Curriculum-Entwicklung, diesmal in der *Zeitschrift für Pädagogik* (Beltz, Weinheim) Heft 1/72 unter dem Thema „Offene Curricula". Er schreibt: „Wer traut sich heute noch, nach einer Erklärung des mit dem Begriff „Curriculum" umschriebenen Sachverhalts zu fragen? Läßt man sich von derartigen Zauberworten nicht verblüffen und setzt man sich über die Scheu vor dem überlegenen Lächeln der Eingeweihten hinweg, dann stößt man auf eine Reihe vielsagend-unverbindlicher Antworten, die das erste Unbehagen verstärken. Grundsätzlich umfaßt Curriculum alles, was Kindern in der Schule widerfährt. Wir verwenden den Begriff „Curriculum" als Bezeichnung für ein Programm oder eine Folge von Tätigkeiten, mit deren Hilfe Schüler erwünschte Ziele erreichen sollen, gleichgültig, um welche Ziele es sich dabei handelt. Ein Curriculum ist also eine Beschreibung, die darauf abzielt, anderen die wesentlichen Grundsätze und Eigenarten eines erzieherischen Plans mitzuteilen, und zwar in einer Form, daß sie seine kritische Prüfung und seine Übersetzung in wirkungsvolle Praxis ermöglichen." — ... „Wir können das Problem wie folgt zuspitzen: Welche Elemente muß ein Bildungsplan oder ein Unterrichtskonzept enthalten, um seinen Reformanspruch in einem etablierten Bildungssystem erfolgreich durchzusetzen? Methodenkritisch formuliert: Mit welchem Raster werden Defizite gesucht, durch welche Optik mögliche Lösungen angepeilt, mit welcher Strategie die gewünschten Veränderungen eingeleitet und durchgeführt? ... Welche Vorstellungen, Modelle, Theorien, Techniken, Methoden — welches Bewußtsein verbirgt sich eigentlich hinter den anspruchsvoll klingenden Anglo-Latinismen des Curriculum-Jargons: Evaluation, Implementation, Dissemination, Taxonomie, Operationalisierung, In-service Training usf.? Bestehen tatsächlich bedeutsame Unterschiede zu bisherigen Verfahren der Unterrichtsreform und wo liegen sie? Vor allem aber: Gibt es dem selbst gesetzten Anspruch, „Mechanismen für eine wirksame Bildungsreform zu schaffen", angemessene Konzepte, die den geforderten, teilweise schon erreichten Einsatz von mehreren Millionen Mark für jeweils alters- und fachspezifisch begrenzte Vorhaben rechtfertigen? Noch konkreter: Was passiert eigentlich in der Werkstatt eines Curriculum-Projekts, und wie sehen die Produkte aus?" — Antwort auf diese und viele andere kritische Fragen gibt Brügelmann in seinem 24 Seiten umfassenden Beitrag, der beherzigenswert ist von Anfang bis Ende.

„Gesundes Mißtrauen — kritisches Denken" überschreibt Ferdinand Kopp die Einführung zum Heft 8/72 der Zeitschrift *„Pädagogische Welt"* (Auer, Donauwörth). Darin lesen wir: „Curriculum — es ist heute noch für viele ein Zauberwort. Prof. Robinsohn, der als erster die Rückführung dieses Begriffs der spätbarocken Pädagogik aus dem angelsächsischen Sprachbereich veranlaßt hatte, scheut sich allmählich selbst — wie er mir sagte —, das Wort noch in den Mund zu nehmen. Die gemeinte Sache sei mehr und mehr verkannt und verfälscht worden. Aber die Wirkung des Zauberwortes blieb, ohne daß eigentlich Kritik laut wurde. Und wie steht es heute? Die Euphorie ist abgeklungen, die Hoffnung auf eine ganz große Neuschöpfung wird immer kleiner, und an die Stelle globaler Neuentwürfe tritt die mühsame Arbeit an einzelnen, und zwar zunächst doch recht wenigen Unterrichtsfächern." R. Schröter

10000 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

Die bewährten Handbücher von Michael Gebhardt

Deutsche Aufsätze

Unterstufe: 9. Auflage, DM 12,—, Hueber-Nr. 1701
Mittelstufe: 11. Auflage, DM 10,—, Hueber-Nr. 1702
Oberstufe: 11. Auflage, DM 18,—, Hueber-Nr. 1703
Oberstufe — Ergänzungsband: Themen unserer Zeit. Bearbeitet von Karl Stocker — DM 16,—, Hueber-Nr. 1731

Max Hueber Verlag, Ismaning bei München, Krausstr. 30

Wenn Sie umziehen wollen...
unverbindliche Beratung erhalten Sie bei der nächsten Niederlassung von

SCHENKER

INTERNATIONALE TRANSPORTE · WELTWEITE ORGANISATION

in Köln: Hansaring 97 · Tel. 37091
in Bonn-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof/Ladestraße · Tel. 650951

„Rolle" und „Rollenverhalten" im Fremdsprachenunterricht — Bedeutungsfunktionale Lernmotivierung — Die Übung einfacher Sprachstrukturen mit Ausländerkindern durch didaktische Spiele — Zwei Märchenspiele auf der Basis von „Komm bitte!" — Stellenwert und Darbietungsweise morphosyntaktischer Zusammenhänge im audiolingualen Fremdsprachenunterricht — Umweltbezogenes Sprechen — Bericht über die Entwicklung von Hörverständnisübungen — Textarbeit im E-Zimmer.

Dies sind Beiträge aus den letzten Heften von

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft

Sie sehen, ein laufendes Abonnement dieser Zeitschrift zahlt sich aus.

Für vier Hefte im Jahr berechnen wir nur DM 10,— zuzüglich Porto (Einzelheft: DM 3,—).

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning bei 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 Augustsir. 4/5 Ruf 4 65 44 / 45

Business English for All

Herausgegeben von Willy Piert, Heinrich Schrand und Alfred Tumat

Klettnummer		DM
5242	Lehr- und Übungsbuch	9,80
52423	Teacher's Book	(kostenlos)
52421	3 Schallplatten	12,--
52428	Tonband	32,--
52427	Compact-Cassette	24,--

Mit *Business English for All* liegt ein fertigkeitsorientierter Englischkurs vor, der nach modernen methodischen Gesichtspunkten konzipiert ist und allen sprachlichen und sachlichen Anforderungen voll gerecht wird.

Business English for All ist für Lernende bestimmt, die das dreibändige Werk *English for All* erarbeitet haben oder über entsprechende Vorkenntnisse verfügen.

Das Werk basiert auf dem *Englischen Aufbauwortschatz Wirtschaft,* der ca. 1000 berufs- und wirtschaftsorientierte Wörter und Wendungen umfaßt. Der Großteil dieses Wortschatzes wird im Kernlehrbuch dargeboten und geübt, zusätzliche Materialien *(Business Readers, Workbook)* vermitteln das übrige Wortgut.

Das Kernlehrbuch wird ergänzt durch Tonträger (Schallplatten, Tonbänder, Kassetten), durch Testaufgaben und durch ein *Teacher's Book.* Das *Teacher's Book* enthält Erläuterungen und Aufgabenvorschläge zu den Texten des Kernlehrbuchs, den Schlüssel zu den Übungen und zusätzliches Übungsmaterial.

Business English for All gliedert sich in:

- Erzähl- und Sachtexte zur Schulung des sprachlichen Verstehens und narrativen Sprechens
- Dialoge, mit deren Hilfe Partnerübungen durchgeführt werden können und dialogisches Sprechen geübt wird
- Briefe und Kurztexte wie Annoncen, Telegramme, Memos usw. zur situationsgerechten Schulung von Leseverstehen und schriftlicher Sprachausübung
- Übungen mit Bezug zum Lektionsinhalt, Übungen zum Wortschatz, zu umgangs- und wirtschaftssprachlichen Wendungen und zu Strukturen

Modern Technology

A Technical English Reader
Herausgegeben von Peter Pasch und Fritz Kistler
Klettbuch 50781 · 9,80 DM

Modern Technology ist ein Lese- und Arbeitsbuch für den technisch orientierten Englischunterricht an Gymnasien (Oberstufe), Ingenieurschulen, Fachoberschulen und technischen Oberschulen. Der spezifische Wortschatz wird in Form von leichten bis mittelschweren Originaltexten vermittelt, die zumeist populärwissenschaftlichen Zeitschriften entnommen sind.

Folgende aktuelle Themen werden in vier Kapiteln angesprochen:
Computers and Telecommunications,
Traffic on Sea and Land,
Aeronautics and Space,
New Processes and Sources of Energy.

Jeder Text wird durch Wort- und Sacherklärungen, Verständnis- und Diskussionsfragen erschlossen. Zahlreiche Zeichnungen und Photos erleichtern den Zugang zu den Texten.

Ernst Klett Verlag · 7000 Stuttgart 1 · Postfach 809

Lesehefte für den Deutschunterricht

Wolfgang Halm

Wahre und erfundene Geschichten

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

Hans Fratscher

Gedanken großer Deutscher

500 Zitate in grammatischer Progression
78 Seiten, kart. DM 4,—, Hueber-Nr. 1111

Rosemarie Griesbach

Deutsche Märchen und Sagen

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

Johann Peter Hebel

Kalendergeschichten

4. Auflage, 88 Seiten, kart. DM 3,—, Hueber-Nr. 1041

Günter Spang

Zwölf heitere Kurzgeschichten

5. Auflage, 52 Seiten, geheftet DM 2,50, Hueber-Nr. 1043

Margit und Henrik Weidemann

Aus deutscher Dichtung

Von Walther von der Vogelweide bis Werner Bergengruen

4. Auflage, 163 Seiten, kart. DM 5,—, Hueber-Nr. 1023

Linde Klier / Uwe Martin

Deutsche Erzählungen

1. Teil: 5. Auflage, 80 Seiten, kart. DM 4,—, Hueber-Nr. 1024

2. Teil: 4. Auflage, 135 Seiten, kart. DM 5,—, Hueber-Nr. 1025

Gerhard Kirchhoff

Deutsche Gegenwart

1. Teil: 6. Auflage, 210 Seiten, kart. DM 7,—, Hueber-Nr. 1021

2. Teil: 352 Seiten, kart. DM 12,—, Hueber-Nr. 1100

Gustave Mathieu / Guy Stern

In Briefen erzählt

166 Seiten, illustriert, kart. DM 7,—, Hueber-Nr. 1028

Kostenlose Lehrer-Prüfstücke auf Wunsch!

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning/München
Krausstraße 30

Hueber Hochschulreihe

Ausgewählte Neuerscheinungen für Sprachlehrer

Band 10: Klaus Köhring / Richard Beilharz
Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik
Ca. 270 Seiten, kart. ca. DM 16,—, Hueber-Nr. 6722

Band 14: Annette Lallemand-Rietkötter
La langue française par la presse: Textes d'exercices
148 Seiten, kart. DM 10,—, Hueber-Nr. 3114

Band 17: Werner Welte
Moderne Linguistik: Terminologie / Bibliographie
Ca. 450 Seiten, kart. ca. DM 20,—, Hueber-Nr. 6733

Band 18: Roderick A. Jacobs / Peter S. Rosenbaum
Transformationelle Grammatik der englischen Sprache
Ein Lehr- und Arbeitsbuch
312 Seiten, kart. DM 19,50, Hueber-Nr. 2168

Band 23: Dieter Götz / Ernst Burgschmidt
Kontrastive Linguistik Deutsch-Englisch
Ca. 200 Seiten, kart. ca. DM 13,—, Hueber-Nr. 2169

Band 25: Wolf Friederich
Probleme der Semantik und Syntax des englischen Gerundiums
116 Seiten, kart. DM 12,—, Hueber-Nr. 2173

sprachen der welt
hueber

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

Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht

Herausgegeben von Gerhard Nickel

192 Seiten, kart. DM 19,—, Hueber-Nr. 6716

Inhalt:

Gerhard Nickel	**Die Rolle der Angewandten Linguistik im Fremdsprachenunterricht**
Herbert L. Kufner	**Kontrastive Grammatik und dann . . .?**
Eduard Beneš	**Alltagsrede und Konversationsübungen im Deutschunterricht**
Gerhard Kaufmann	**Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache und Didaktik des Faches „Deutsch als Fremdsprache“**
Hans-Jürgen Heringer Günther Öhlschläger	**Wertigkeitstheorie und Sprachunterricht**
Georg Stötzel	**Zur Kritik der deutschen Schulgrammatik**
Peter von Polenz	**Sprachkritik und Sprachnormenkritik**
Ulrich Engel	**Zur Abfolge der Adverbialia im deutschen Verbalsatz**

Die Autoren tragen mit diesen Untersuchungen dazu bei, linguistische Erkenntnisse für den fremdsprachigen Deutschunterricht nutzbar zu machen. Die angewandte kontrastive Linguistik steht dabei im Mittelpunkt der Darlegungen. — Ein neues Handbuch für die Bibliothek des Deutschlehrers!

sprachen der welt hueber

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

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 6 Juni 1973

XX. JAHRGANG JUNI 1973

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

Beruf: Auslandslehrer im Bundesdienst . . . . . E. Onnen Seite 141
Für 10 Dollar Chemie . . . . . H. Schmidt Seite 149
Der Wissenstrainer „Kontrollfix" und seine Programme . P. Moritz Seite 152
Die Deutsche Schule zu Pretoria . . . . . R. Schröter Seite 155
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 156
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 158
Aus aller Welt . . . . . Seite 160
Buchbesprechungen . . . . . Seite 162
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 Realschule 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 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Vorbemerkung: Dieser Beitrag des Leiters der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ist erstmals in Heft 4/1973 der Monatsschrift „Die Höhere Schule" erschienen und wird hier mit Einwilligung des Verfassers und der Redaktion der Zeitschrift „Die Höhere Schule" abgedruckt. — Die Schriftleitung.

Beruf: Auslandslehrer im Bundesdienst?

Von Engelbart Onnen, Köln

Man stelle sich vor: Die Firma Siemens entsendet zur Einrichtung und Wartung von Datenverarbeitungsanlagen in Übersee grundsätzlich nur normale Maschinenbauingenieure, und zwar ohne jegliche spezielle Vorbereitung. Sie rechnet damit, daß diese sich im Laufe von etwa 1—2 Jahren einarbeiten, und sie nimmt Fehlleistungen während dieser Zeit in Kauf. Ein Teil dieser Ingenieure (25 %) erbringt nach etwa einem Jahr mäßige, ein Teil (50 %) gute und ein Teil (25 %) hervorragende Leistungen. Die Firma legt Wert darauf, daß diese Ingenieure nach einer Höchstzeit von zwei bis fünf Jahren wieder zurückkommen, und zwar in ihr altes Berufsfeld. Als Ersatz werden wiederum Maschinenbauingenieure kontraktiert und ... s. o. ... Diejenigen Ingenieure, die sich hervorragend im Ausland qualifiziert haben, überläßt sie anderen Firmen für leitende Stellen.

Man stelle sich ferner vor, daß das Management der Firma diese Art von Unternehmensführung und Personalpolitik vor dem Aufsichtsrat oder den Aktionären zu verantworten hätte. Aber bevor es hierzu käme, stünde es wohl vor dem Konkursrichter.

Ein müßiges Gedankenspiel also? Mitnichten; vielmehr eine beinahe echte Transformation des Systems der personellen Versorgung der Auslandsschulen.

... Robinson soll nicht sterben ...

Die Länder beurlauben Lehrer normaler Ausbildung und normaler Qualität. Diese werden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an Auslandsschulen vermittelt. Mangels Personals kann die Zentralstelle 80 % von ihnen gar nicht und etwa 20 % nur in Kurzkursen (1—4 Wochen) unzureichend vorbereiten.

Da ca. 70 % der Schüler an deutschen Auslandsschulen fremdsprachiger Herkunft sind, müssen die Lehrer Deutsch als Fremdsprache unterrichten; auch ihre Sachfächer (z. B. Physik) müssen sie in einem Sprachmedium vermitteln, das ihre Schüler im allgemeinen nur unzureichend beherrschen.

Diese Didaktik unterscheidet sich von ihrer bisher gewohnten stärker als die Tätigkeit des praktischen Arztes von der des Lungenchirurgen. Zu den didaktischen Schwierigkeiten kommen noch die Belastungen der fremden Umgebung, des Klimas, der Spracherlernung (Elterngespräche!), der Familienanpassung, der politischen Unsicherheit usw. hinzu.

Wenn der Lehrer großes Glück hat, findet er an der Schule einen Schulleiter oder Kollegen, der ihm die wichtigsten Handgriffe und Kniffe zeigt oder ihn gar in einem Kurs anleitet. Im übrigen muß er — wie Robinson — alle fachdidaktischen Erkenntnisse und Techniken selbst noch einmal entwickeln und erfinden. Da die Kinder wehrlos und es im übrigen ja auch nicht besser gewohnt sind, besteht deren und der Eltern Resümee in der Bestätigung des Vorurteils, daß das Deutsche eine fürchterlich schwere Sprache sei und die Lehrer Heroen der Geduld und des Leidens seien. Und das letztere ist nicht einmal falsch.

Da die Unterrichtsergebnisse infolgedessen im Durchschnitt unzureichend und selbst bei doppelter Stundenzahl nicht entfernt mit denen des Englisch-Unterrichts an deutschen Gymnasien zu vergleichen sind, vermögen auch die Naturgenies oder die im zweijährigen Trial-error-Robinson-System „ausgebildeten" Lehrer dies Bild nicht entscheidend zu ändern. Ihre Bemühungen werden durch die Gesamtsituation und durch die vorangegangenen Negativ-Einflüsse zu stark belastet. Wir kennen diese Situation ja auch an unseren Schulen in der Bundesrepublik, wenn etwa der Englisch-Anfangsunterricht von einem Fach-Autodidakten gegeben wurde, die Fortsetzung in der Klasse 7/8 ein amerikanischer Germanist übernahm, in Klasse 9 ein Student einsprang und das ganze Gericht dann noch mit Unterrichtsausfall reichlich gewürzt wurde. Vermutlich hätten bei uns aber zu irgendeinem Zeitpunkt die Eltern oder sogar die Schüler rebelliert, weil sie sich einen solchen Murks nicht bieten lassen.

Inseln der Seligen

Es gibt nur wenige Auslandsschulen, an denen die Verhältnisse besser liegen. Das sind solche, die ihre Schüler aufgrund einer besonders gründlichen Eignungs-Auslese aufnehmen, die konsequent ihre eigene schulinterne Methodik entwickelt und es auf irgendeine Weise geschafft haben, daß dieselben Spezialisten die Anfangsklassen trimmen. Diese Schulen sind leider in jeder Hinsicht Ausnahmen (z. B. Istanbul, Athen und Saloniki). Sie haben zudem das Glück, daß an ihnen hervorragende Schulleiter und von diesen ausgesuchte Lehrkräfte langjährig tätig waren und sind. Auf diese Weise war es dort möglich, die Mängel des Systems zu mildern.

Wie sie sich die goldenen Eimer reichen

Zur Vollständigkeit der Systemmängel gehört aber nun noch die Übung, daß ein Auslandslehrer sich nur dann ein zweites Mal durch das Nadelöhr der Länder-Beurlaubung hindurchzwängen kann, wenn er sich um eine Schulleiter-, Abteilungsleiter- oder Deutsch-Fachleiterstelle bewirbt. Eine Zweit-Bewerbung in der „Linie" wird deshalb ausgeschlossen, damit auch andere „mal rankommen", nämlich als didaktische Robinsons, und damit die besonderen Erfahrungen der Heimkehrer dem innerdeutschen Schulwesen zugute kommen.

They never come back

Von den o. a. 25 % besonders Bewährten bekommen die Auslandsschulen aber nur wenige wieder zu sehen. Ihre besonderen Leistungen im Auslandsdienst bleiben im allgemeinen auch den Länderbehörden nicht verborgen, und so gelangt ein Teil von ihnen nach der Rückkehr schnell in Beförderungsstellen. Das ist die sicherste

Garantie dafür, daß sie auf viele Jahre, im allgemeinen aber für immer, für die Auslandsschulen verloren sind. Andere bauen Häusle und gewöhnen sich wieder so an den bequemeren und sorgloseren deutschen Alltag, daß sie die Ausfahrt zu fremden Ufern zum zweiten Mal nicht mehr schaffen; hierin i. a. kräftig negativ bestärkt durch die Schulverwaltungen.

Kein Direktor für Buenos Aires

Nur wenige Hartnäckige und Unentwegte aus dieser Gruppe bleiben den Auslandsschulen. Und das ist die Misere der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bei der Besetzung von Schulleiterstellen. Den Lesern der Fachzeitschriften sind die halbseitigen Stellen-Angebote der Zentralstelle bekannt. Das Ergebnis ist jämmerlich. Nur für die begehrtesten Schulen in Europa (z. B. Brüssel, Paris, Mailand) melden sich 5—10 Bewerber, die Mehrzahl von ihnen aber ohne Auslandsschulerfahrungen, für andere Schulen (z. B. Mexiko oder Pretoria) 2—4, für Schulen wie La Paz, Valparaiso, Buenos Aires oder Sucre einer oder gar keiner. Der Nutznießer dieser beschämenden Situation ist die Bundespost. Denn nun beginnt in der Zentralstelle nach fieberhafter Karteisuche ein unendliches Telefonieren über das gesamte Bundesgebiet, um noch ein paar Bewerber aufzustöbern.

Bayerisches Direktoren-Monopol?

In Kürze wird die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen möglicherweise nur noch Telefongespräche mit Bewerbern in Bayern zu führen haben, denn in den letzten Jahren ist das Besetzungsverfahren von Beförderungsstellen in den Ländern immer komplizierter geworden. Außer den Landesbehörden sind — oft entscheidend — die Kommunen, daneben aber noch der Personalrat, die GEW bzw. der Lehrerverband, der Elternrat und zum Teil auch schon die SMV zu beteiligen, und das hat zur Folge, daß es immer schwieriger, wenn nicht gar unmöglich für die Landesbehörden wird, einen nach 5—10jähriger Auslandstätigkeit zurückkehrenden Oberstudiendirektor oder manchmal auch Studiendirektor in eine Stelle „einzuweisen".

„Einweisen" — eine Vokabel aus ferner Zeit! Heute müßte es wohl heißen „einschmeicheln", denn wer von den vielen zu Beteiligenden kennt schon unseren heimkehrenden Odysseus? Oder ist er ein Landstörzer, wer weiß? Wird er sich überhaupt wieder eingewöhnen können? Hat er etwas von den Entwicklungen der letzten Jahre in der Bundesrepublik mitbekommen? Wie steht er eigentlich politisch? Ist sein Gesangbuch auch in Ordnung? Soll ja so'ne Schwarze drüben in Chile geheiratet haben ... Auf diesem Niveau haben dann ja wohl die Behörden zu verhandeln bzw. gut Wetter zu machen, um ihren Mann aus Santiago unterzubringen. Kein Wunder, daß die Rinnsale der Schulleiter-Bewerbungen nur noch aus den Ländern zu uns fließen, in denen es noch einen Rest von unmittelbarer Besetzung von Schulleiterstellen gibt. Es gibt z. Zt. keinen einzigen Oberstudiendirektor in Auslandsschuldiensten aus Hamburg, Bremen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Niedersachsen und nur je einen aus Berlin und Schleswig-Holstein, und diese Entwicklung wird sich wohl fortsetzen. Die jüngste Hiobsbotschaft besagt, daß auch Nordrhein-Westfalen, unser vorletztes Bollwerk, das unmittelbare Besetzungsrecht des Restes (1 %) seiner Schulen aufgegeben hat. Unsere letzte Hoffnung ist also

das Land Bayern. Das gilt aber nur für Oberstudiendirektoren. Bei Studiendirektoren wiederum ist dieses Land beinahe noch pingeliger als Hessen, und das will etwas heißen! Daß die Handhabung dieser Beförderungsprozeduren in jedem Lande wiederum verschieden ist, bedarf kaum einer Erwähnung. In der Zentralstelle gibt es nur einen Spezialisten, der sich darin noch halbwegs auskennt.

Das Fazit ist: Es gibt infolge des geschilderten Systemzwanges keine angemessene Versorgung der Auslandsschulen, weder mit geeigneten vorgebildeten Lehrern noch mit erfahrenen Schulleitern.

Das jetzige System ist *pädagogisch nicht zu verantworten,* da es nichtvorgebildete Lehrer verwendet und diese, nachdem sie sich einigermaßen adaptiert haben, immer wieder im gleichen Prozeß durch nichtvorgebildete ersetzt.

Es ist *kulturpolitisch wirkungsarm,* da das Niveau der Schulleistung und insbesondere der Leistung im Deutschunterricht darunter leidet.

Es ist *total unökonomisch,* da die Kosten der hohen Auslandsbezüge der Lehrer und der vielen Umzüge und Nebenkosten in einem völlig unangemessenen Verhältnis zu der Arbeitsleistung stehen, insbesondere im ersten und zweiten Tätigkeitsjahr.

Die Bilanzverschleierung

In jedem Privatbetrieb würde dieses System binnen kurzem zum Bankrott führen.

An den Auslandsschulen wird dieser Bankrott verschleiert durch die Geduld des deutschen Steuerzahlers, der Schüler und der Eltern, durch die Undurchsichtigkeit und geringe Publizität des Systems, durch die kompensatorische Geschicklichkeit und den manchmal fast besessenen Eifer der Lehrer und durch ein „System von Aushilfen", das die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sich hat einfallen lassen müssen und das im wesentlichen aus improvisierten Vorbereitungskursen und Seminaren, didaktischen Handreichungen, aus der Entwicklung von Lehrmitteln u. ä. besteht, die sie ihrer jämmerlich knappen Personalausstattung unter Vernachlässigung wiederum anderer Aufgaben abringt.

Aber diese Maßnahmen können die Systemmängel niemals ausgleichen, ganz abgesehen davon, daß ein solcher Erfolg — die Notbeleuchtung in einem künstlich abgedunkelten Raum! — das Urteil über das System nicht in Frage stellen kann.

Nun hätte es freilich wenig Sinn, über Abhilfe nachzusinnen, wenn die Systemmängel immanent wären. Es ist müßig, über die gesundheitlichen Schäden der künstlichen Beleuchtung eines Atombunkers zu klagen.

Aber darum handelt es sich in unserem Fall Gott sei Dank nicht. Wir haben es gerade nicht mit einem Verfahren zu tun, das den Namen „System" verdiente, sondern mit Systemlosigkeit, und es gibt eine sehr einfache Abhilfe:

Der Langzeitspezialist

Man muß aus ständig sich ablösenden Anlernlingen Langzeitspezialisten machen. Und das heißt: Man muß zu den vielen schon bestehenden Spezies von Lehrern, wie Sonderschullehrern, Berufsschullehrern, Lehrern an Sprachschulen, Fachschullehrern usw., die ja alle ihre Entstehung der Notwendigkeit verdanken,

für eine bestimmte besondere Didaktik ausgebildete Lehrkräfte haben zu müssen, zusätzlich die neue Spezies *Lehrer an Auslandsschulen,* kurz: *Auslandslehrer* kreieren.

Man hat lange gebraucht, um zu begreifen, daß man auch an den Grund- und Hauptschulen spezielle Didaktiken entwickeln muß. An der entsprechenden Einsicht hinsichtlich der Auslandsschulen fehlte es in unserem Falle nicht, nur haben sich einerseits die zuständigen Behörden wenig dafür interessiert, und andererseits gab und gibt es sachfremde Interessen, die der konsequenten Verwirklichung entgegenstanden und -stehen. Von ihnen wird noch zu sprechen sein.

Beschränkung auf die Kader-Funktion

Um einem möglichen Mißverständnis von vornherein vorzubeugen, sei hier festgestellt:

1. Es ist weder notwendig noch zweckdienlich, alle Stellen an Auslandsschulen, die bisher durch beurlaubte Lehrer besetzt wurden, in Stellen für Auslandslehrer im Bundesdienst umzuwandeln. Es genügen ca. 15 %, also etwa 200. Die zukünftigen Inhaber dieser Stellen kann man sich innerhalb von 4—5 Jahren sorgfältig aussuchen.
2. Für die sogenannten Expertenschulen (Schulen für Deutsche im Ausland) wie z. B. Brüssel oder Delhi oder Ankara, in denen ja im wesentlichen nur Kinder deutscher Staatsbürger, die sich im irgendwie gearteten öffentlichen Interesse im Ausland aufhalten, nach innerdeutschen Lehrplänen unterrichtet werden, brauchen unsere Lehrer keine längere Vorbereitung. Hier genügt ein Einführungslehrgang von 10—14 Tagen.

Man könnte nun auf den Gedanken kommen, das Problem dadurch lösen zu wollen, daß man die Beurlaubungszeit verlängert. Aber das wäre eine Scheinlösung. Abgesehen davon, daß es unendlich schwierig sein dürfte, die auf ihr Eigenleben bedachten Länderbehörden, insbesondere die Finanzminister, davon zu überzeugen, daß man um des kulturpolitischen Interesses der Bundesrepublik willen die befähigten Lehrer für 15—20 Jahre freigeben müsse, würden die Lehrer immer befürchten, hinsichtlich ihrer Beförderungen von den zuständig bleibenden Ländern schlechter behandelt zu werden, und würden auch der Zeit nach ihrer endgültigen Rückkehr nicht gerade mit Vertrauen entgegensehen. „Es kam ein neuer Pharao, der wußte nichts von Josef." Von der Modernität dieses Satzes vermag mancher ein Lied zu singen. Gerade die für die Auslandsschularbeit geeigneten Lehrer würde man auf diese Weise nicht bekommen; auf die aber muß es uns gerade ankommen.

Das Berufsbild des Auslandslehrers

Nach der normalen Berufsausbildung (für Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasium, Berufsfachschule), nach dem Rederendariat und einer mindestens 3jährigen Berufsbewährung sollte die spezielle Vorbildung für den Auslandsschuldienst in einem dreimonatigen Seminar erfolgen. Die Vorbildung erstreckt sich auf:

Didaktik Deutsch als Fremdsprache (50 %),
Kulturpolitik (Ziele und Mittel, Mittlerorganisationen, Psychologie der Auslandskulturarbeit) (10 %),

Landeskunde (Selbst- und Fremdverständnis der Bundesrepublik Deutschland) (5 %),

Landeskunde der Einsatzländer, regional (10 %),

Erlernung der Landessprache (Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Griechisch usw.) (20 %),

Verwaltung und Organisation kultureller Auslandsarbeit (5 %).

Diese Ausbildung ist von der Zentralstelle in Zukunft für alle zu vermittelnden Lehrer geplant, die für die sogenannten Regierungs- und Begegnungsschulen vorgesehen sind, also für diejenigen Schulen (ca. 85 %), die zu 75 % von Schülern nichtdeutscher Muttersprache besucht werden (z. B. Barcelona, Bogotá, Kabul, Istanbul, Kairo usw.).

Nach Konstituierung des „Auslandslehrers im Bundesdienst" brauchte sie allerdings nicht mehr für eine so große Zahl und nicht mehr so intensiv und speziell zu erfolgen und könnte zum Teil an die Schulen als berufsbegleitende Weiterbildung verlegt werden, da sich ja dann eine genügende Zahl von Spezialisten (Fachleitern) dort befindet. Unter der Annahme einer 25jährigen Auslandsdienstzeit würde ein „Auslandslehrer im Bundesdienst" übrigens mindestens 50 000,— DM Ausbildungskosten einsparen helfen. Bei 200 Auslandslehrern entspräche dies einem Betrag von 10 Mio. DM. Dieser Betrag ist jedoch als unwesentlich zu bezeichnen gegenüber der Verbesserung des ganzen Systems.

Die Auswahl der Auslandslehrer sollte erst nach mehrjähriger Erprobung (mindestens 3 Jahre) während der ersten normalen Vertragszeit erfolgen, die im allgemeinen 3—5 Jahre währt. Aus naheliegenden Gründen muß vermieden werden, daß nicht voll geeignete Kräfte in die „Stammabteilung" übernommen werden. Die Möglichkeit einer solchen langjährigen Erprobung bedeutet eine einzigartige Chance für die Auswahl der wirklich Geeigneten, insbesondere hinsichtlich folgender Fähigkeiten und Eigenschaften:

Katalog der Tugenden

Geschicklichkeit und Einfallsreichtum als Sprachlehrer für Deutsch,

Wendigkeit und Beweglichkeit in der Anpassung an den Fachunterricht auf deutsch für fremdsprachige Schüler,

Adaptierungsvermögen für andere Lehrplanvorschriften,

Fähigkeit, seltene oder schwere Landessprachen (Dari, Türkisch, Sprachen in Afrika) zu erlernen,

geistige und körperliche Leistungsfähigkeit im belastenden Klima,

Kreativität, Improvisationsvermögen, künstlerische Spontaneität, Verträglichkeit, Hilfsbereitschaft, Mitteilungsfreude, Toleranz, Fähigkeit der Menschenführung.

Diese Voraussetzungen können sicherlich nicht alle bei allen erwartet werden; sie sollten aber im Lehrerspektrum jeder guten Auslandsschule irgendwie vorhanden sein. INEM: Unternehmertypen, vorzugsweise Bereitschaft zur Entsendung, unbedingt

Der Status des Auslandslehrers i. B.

Geeignete Lehrkräfte aller Schularten würden auf Antrag über die Zentralstelle als Beamte in den Bundesdienst übernommen. Sie müßten die Bereitschaft erklären,

grundsätzlich an allen Auslandsschulen in allen Ländern der Erde eingesetzt zu werden, sei es als Lehrer, Fachleiter, Abteilungsleiter, Schulleiter oder Schulberater (A 12 — A 16).

Alle 6—8 Jahre sollten sie für ca. 2 Jahre an Schulen der Länder der Bundesrepublik beurlaubt werden, damit sie mit den pädagogischen Entwicklungen der Bundesrepublik in Verbindung bleiben.

Sollte sich aus gesundheitlichen oder anderen zwingenden Rücksichten eines Tages eine Tätigkeit in Übersee verbieten, könnten sie an einer der vielen in Europa bzw. um das Mittelmeer gelegenen Auslandsschulen eingesetzt werden, an denen z. Zt. ca. 700 vermittelte Lehrer wirken. Da die meisten dieser Schulen klimatisch günstig liegen, wäre eine Vermittlung an sie aus der Optik des Auslandslehrers oder seiner Familie problemlos. Dasselbe gilt für die Schulbildung seiner Kinder.

Es liegt auf der Hand, daß auch der Zentralstelle daran gelegen sein muß, einerseits von den Erfahrungen dieser Spezialisten in ihrer Zentrale in Köln zu profitieren und andererseits ihre eigenen Mitarbeiter zwischenzeitlich im Austausch an die Schulen zu entsenden, damit sie ihre Erfahrungen wieder auffrischen. Nur der Vollständigkeit halber sei hinzugefügt, daß für den o. a. Bedarfsfall mit Sicherheit auch die Länder (Gastarbeiterkinderproblem), das Goethe-Institut (Sprachlehrgänge in der Bundesrepublik), die Ausländerkollegs der Universitäten oder auch die Schulen des BMI und des BVM mehr als bereit sein würden, solche Lehrkräfte zu beschäftigen.

Natürlich müßte in dem zu schließenden Dienstvertrag die Bereitschaft zu solcher „Ersatz"-Tätigkeit abgesichert werden, falls sie notwendig würde. Nicht überflüssig ist vielleicht der Hinweis, daß die 200 Auslandslehrer nicht zusätzlich gedacht sind, sondern innerhalb der z. Zt. vom Bundestag bewilligten Höchstzahl zu vermittelnder Lehrer figurieren. Die Schaffung dieser Stammabteilung bedeutet finanziell lediglich, daß der Besoldungsaufwand für sie aus dem Besoldungsaufwand für die bisherige Höchstzahl abgetrennt und an anderer Stelle des Bundeshaushalts gesondert auszuweisen ist.

Die Idee ist nicht neu

Daß die Konstituierung des Auslandslehrers im Bundesdienst für das gesamte Auslandsschulwesen aus pädagogischen, ökonomischen und finanziellen Erwägungen einen enormen Vorteil bedeutet, ist so evident, daß man sich fragen muß, wieso dieser Gedanke nicht längst verwirklicht worden ist.

Da ist zunächst zu sagen, daß er aus den Kreisen der Schulvorstände, der Auslandslehrer und ihrer Verbände schon oft vorgeschlagen wurde. Von noch größerer Bedeutung ist aber, daß die Enquête-Kommisson Auswärtige Kulturpolitik des Bundestages in ihrem Zwischenbericht (Drucksache VI, 515, S. 4) 1972 festgestellt hat:

„Für besondere Aufgaben und zur Bewältigung kurzfristig entstehenden Bedarfs sollte eine Personalreserve qualifizierter Lehrer auf Planstellen des Bundes zur Verfügung stehen." (Vgl. DdLiA 1/1973, S. 4. — Die Schriftleitung)

Der Schild der Medusa

Es gibt allerdings zwei Hindernisse, die umso schwerer anzugehen sind, als sie, auf unser Problem bezogen, den Charakter von Phantomen haben:

1. Die Stellenphobie der Haushaltsausschüsse,
2. die Kulturhoheit der Länder.

Nr. 2 besagt, daß das allgemeinbildende Schulwesen in die Kompetenz der Länder fällt. Das ist richtig. Niemand rührt daran. Aber:

Die in Frage stehenden Schulen liegen im Ausland und gehören insofern unstreitig in die Kompetenz des Auswärtigen Amtes als des für die Kulturpolitik zuständigen Ressorts.

Im übrigen gibt es Lehrer aller Schularten längst in den Diensten des BMI (u. a. Bundesgrenzschutz) und des BVM.

Nr. 1 besagt, daß die Haushaltsausschüsse, auch z. B. des Bundestages, noch mehr aber des BMF aus Prinzip und aus einer an sich erfreulichen Furcht vor der „Aufblähung des Beamtenapparats" eine Phobie vor dem Begriff „Stellen" entwickelt haben, die so weit gehen kann, daß sich — wie hier — die löbliche Absicht der Sparsamkeit in ihr Gegenteil verkehrt.

Die Nichtigkeit der Hindernisse

Man bewilligt lieber den doppelten Finanzaufwand — der bleibt ja anonym — als Stellen. Das wird damit begründet, daß man den Finanzaufwand im nächsten Jahr ja notfalls wieder streichen könne, daß aber Stellen fortdauernde Verpflichtungen bewirken, und dies ist sicherlich grundsätzlich richtig.

Gebt der Vernunft eine Chance!

Aber im vorliegenden Fall wird aus Vernunft Unsinn, aus Wohltat Plage und aus Sparsamkeit Verschwendung. Denn es glaubt doch wohl niemand, daß — ausgenommen in einem 3. Weltkrieg — die Auslandsschulen sich in nichts auflösen? Die Auslandsschulen — das haben 100jährige Erfahrungen bewiesen — haben ein zäheres Leben als Katzen. Sie würden nicht einmal zu existieren aufhören, wenn die Bundesrepublik es wollte.

Im übrigen ist der Trend gerade entgegengesetzt: Die wirtschaftliche, kulturelle und technische Integration unserer Welt führt dazu, daß immer mehr Deutsche sich mit ihren Familien — meist für 3—5 Jahre — an zentralen Orten der ganzen Welt aufhalten und daß das Bedürfnis nach deutschen oder internationalen Schulen an solchen Orten so stark ist, daß die Eltern aus eigener Initiative Schulen gründen, wenn es dort noch keine von der Bundesrepublik unterstützten Schulen gibt oder wenn die Bundesrepublik sich den Förderungswünschen verschloß (Hongkong, Singapur u. a.).

Wenn man allerdings lange genug gelebt hat, um zu sehen, wie amtliche Stellen mit einem Gleichmut, der an gesund-zufrieden wiederkäuende Kühe auf sonnenüberglänzten Weiden denken läßt, der jährlichen Wiederkehr der gleichen Unvernunft zusehen, und wenn man genügend oft erfahren hat, wie tief der Schlaf der

Welt ist, dann gehört doch schon ein erheblicher Optimismus dazu, um zu erwarten, daß die Voraussetzungen für eine bessere Wirksamkeit unserer Auslandsschulen bald entscheidend verbessert werden.

Immerhin: Die Einrichtung einer Enquête-Kommission des Bundestages für die Auswärtige Kulturpolitik, das lebendigere Interesse der Öffentlichkeit und eine neue und ungewohnte Aktivität unserer Kulturpolitik lassen hoffen, daß es an den entscheidenden Stellen genügend vernünftige und entscheidungsfreudige Menschen gibt, damit auch das Vernünftige getan wird, damit aus dem pädagogischen Bastler der Fachlehrer wird, der sein Handwerk versteht, und damit an jeder Schule ein Team von hervorragenden Könnern wirkt, die nicht nur mit Enthusiasmus — der alleine ist fürchterlich! —, sondern auch mit geübtem Verstand und erprobter Könnerschaft die so vielfältigen und vom hiesig Gewohnten so abweichenden Schulprobleme anpackt und bewältigt.

Das am meisten Bedrückende an der jetzigen Situation ist dies, daß sie nicht etwa durch mangelnden guten Willen der Länder oder einzelner Referenten bewirkt wird, sondern daß sie trotz allseitig guten Willens sich so entwickelt hat. Es gibt also auch keine Schuldigen, und es gibt keine Adresse für personenbezogene Vorwürfe, jedenfalls nicht soweit es sich um Einzelentscheidungen innerhalb des bisherigen Systems handelt. Es bleibt deshalb nur die lapidare Feststellung: *Das System ist falsch, und deshalb muß es verbessert werden.*

Für 10 Dollar Chemie

Von Hans Schmidt, Sucre (Bolivien)

Bemerkung: Bolivien ist der fünftgrößte Staat Südamerikas. Er ist von allen diesen Staaten der ärmste. Die geschätzte Gesamtbevölkerung von 5,2 Millionen verfügt über ein Jahresdurchschnittseinkommen von 195 US-Dollar.
Von der potentiell grundschulpflichtigen Bevölkerung haben nur etwa zwei Drittel Zugang zur Schule. Ein Drittel bleibt damit von jeglicher Schulbildung ausgeschlossen. Von 100 Schulanfängern erreichen nur 23 den Volksschulabschluß, 3 den Oberschulabschluß und 0,4 ein Universitätsdiplom. 60 % Analphabeten weist die Statistik für den Landesdurchschnitt aus. Das entspricht dem letzten Platz in der Statistik Südamerikas.
Der pro Schüler verfügbare Raum beträgt in der Grundschule 0,80 qm (UNESCO-Empfehlung 1,20 qm), in der Oberschule 0,85 qm (UNESCO-Empfehlung 1,50 qm).
Von den Grundschullehrern haben etwa 36 %, von den Oberschullehrern 45 % eine reguläre Ausbildung erfahren.
35 % der öffentlichen Ausgaben werden im Bildungssektor verbraucht. Hinzu kommen die nicht genau feststellbaren Ausgaben des gut ausgebauten Privatschulwesens.
Das Land verfügt über außerordentlich hohe Bildungsreserven, aber zugleich über eine derart hohe Ausgabenbelastung, daß zukunftsorientierte, rationelle Verbesserungen des Bildungswesens ohne auswärtige Hilfe in Frage gestellt werden müssen.
Daraus ergeben sich Möglichkeiten, aber auch große Schwierigkeiten der Bildungshilfe.

Ausgangspunkt von theoretischen Überlegungen und praktischem Vorgehen war die Frage, inwieweit eine Deutsche Schule in einem Entwicklungsland Beiträge etwa zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an staatlichen Schulen leisten könnte, um nicht nur den Wünschen einer exklusiven Minderheit eigener

Schüler nach qualifizierter Ausbildung, sondern mehr den Bedürfnissen und Notwendigkeiten breiterer Schichten des Gastlandes zu entsprechen. Für diese Modellstudie wurde das Fach Chemie gewählt.

Ort: Sucre, die formale Hauptstadt im Landesinneren mit der besten Pädagogischen Hochschule sowie zahlreichen öffentlichen und privaten Oberschulen.

Die Deutsche Schule verfügt zur Durchführung ihres naturwissenschaftlichen Demonstrations- und Schülergruppenunterrichts über ausgebildete Fachlehrer aus Deutschland, über einen provisorischen Fachraum und eine nach deutschen Maßstäben bescheidene, aber brauchbare Lehrmittelsammlung.

Die meisten Oberschulen der Stadt Sucre und der umliegenden Provinzorte haben keine geeigneten Fachräume. Die Lehrer sind auf die Erteilung eines systematischen Demonstrations- und Schülergruppenunterrichts nicht ausreichend vorbereitet. Sie können daher — und aus zahlreichen anderen Gründen — die an einigen Schulen vorhandenen, aber nicht lehrplanadäquaten und meist sehr kleinen Lehrmittelsammlungen nicht voll nutzen.

Somit werden den Schülern der Deutschen Schule alle Vorzüge eines kapital- und personalintensiven Experimentalunterrichts geboten, während an staatlichen Schulen naturwissenschaftlicher Unterricht im landesüblichen Stil — Vortragen, Auswendiglernen, Wiedergeben — ohne veranschaulichende Experimente und Anleitung zu logischem, reflektierendem Denken geboten wird: die Wissensvermittlung erfolgt nicht funktionsgerecht, sie ist an formaler Disziplin orientiert, der Lehrstoff ist mit enzyklopädischem Wissen überladen.

Der naturwissenschaftliche Experimentalunterricht, wie er an der Deutschen Schule erteilt wird, hat daher im Rahmen des Bildungsangebotes im Gastland einen optimalen Stellenwert und ist von pädagogischem Beispielcharakter.

Ein Beitrag zur Bildungshilfe kann jedoch nicht darin bestehen, den kapitalintensiven Experimentalunterricht eines Industrielandes auf das Entwicklungsland Bolivien zu übertragen. Vielmehr sollte ein wirkungsvoller, nachvollziehbarer Beitrag zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der augenblicklichen wirtschaftlichen und pädagogischen Realität und nicht an der Idealität programmatischer Entwicklungsvorhersagen orientiert sein.

Der landesübliche Unterrichtsstil wird zwar modernen Ansprüchen nicht gerecht, er ist aber eine außerordentlich stabile Realität. Daher muß ein Bildungshilfevorhaben in diese Realität eingefügt werden können. Eine grundlegende Änderung der Unterrichtsgewohnheiten ist in kurzer Zeit und zudem seitens einer Ausländerschule nicht zu erreichen. Verbesserungen des Chemieunterrichts können sich daher nur in kleinen, beispielgebenden und produktive Unruhe schaffenden Schritten vollziehen.

Die Mehrheit der bolivianischen Chemielehrer ist theoretisch an fachadäquatem Chemieunterricht interessiert. Andererseits verfügt jeder Lehrer über ein ausreichendes Repertoire an persönlichen, organisatorischen, wirtschaftlichen und schließlich pädagogischen Argumenten, die es ihm erlauben, die gewohnte und zudem bequeme Kreidechemie weiterzuführen. Das Desinteresse der Lehrer an dauerhaften Änderungen ihrer Methoden ist sehr ausgeprägt. Zudem wirkt die bolivianische Umwelt stabilisierend auf dieses veraltete Lehren und Lernen.

Der angestrebte Beitrag zur Verbesserung des Chemieunterrichts wurde daher so geplant, daß er fast allen Einwänden der Fachlehrer gegen den eigentlich unerwünschten, weil belastenden Experimentalunterricht standhält und sie veranlassen könnte, den Weg der eingefahrenen Kreidechemie allmählich zu verlassen. Der Beitrag sollte ferner die pädagogische Arbeit sichtbar und schnell verbessern, ohne große zusätzliche Belastungen zu verursachen.

Auf der Grundlage von Studien der angedeuteten quantitativen und qualitativen Aspekte des bolivianischen Erziehungswesens wurde an der Deutschen Schule zusammen mit einem bolivianischen Dozenten der Pädagogischen Hochschule Sucre ein dreiteiliges „Lehrsystem Chemie" geplant, entwickelt und im Unterricht erprobt:

1. Das für den Demonstrations- und Schülergruppenunterricht gleichermaßen verwendbare Handbuch bringt Anleitungen und Erklärungen für einfache und einfachste Versuche, die dem Unterrichtsstoff gültiger nationaler Lehrpläne entsprechen. Außerdem werden ausführliche Anleitungen zur Selbstherstellung und Selbstbeschaffung von Lehrmaterial gegeben.
2. Da vielerorts keine geeigneten Lehrmittel vorhanden sind, wurde eine Lehrmittelgrundausstattung zur Durchführung der im Lehrbuch beschriebenen Versuche entworfen. Diese Grundausstattung ist aus fast überall im Lande erhältlichen billigsten Materialien und Chemikalien her- bzw. zusammengestellt. Sie ist in einer handlichen, transportablen Holzkiste untergebracht und kostet etwa 10 US-Dollar. Damit kann ungefähr die Hälfte des Stoffgebietes der anorganischen und allgemeinen Chemie unterrichtet werden.
   Die Experimentierkiste soll
   — bei nicht vorhandenen Lehrmitteln den Experimentalunterricht überhaupt ermöglichen;
   — vorhandene, aber nicht lehrplanentsprechende Sammlungen so weit ergänzen, daß jederzeit ein systematischer Experimentalunterricht erteilt werden kann;
   — beweisen, daß Experimentalunterricht auch unter ungünstigsten Bedingungen selbst im Klassenraum und bei geringsten Kosten durchführbar ist;
   — bei den Lehrern mit dem ihrer Umwelt entnommenen Material Interesse am Experimentieren überhaupt wecken;
   — schließlich eine notwendige Kreativität zur Selbstschaffung oder -herstellung von fehlendem Unterrichtsmaterial für weiterführende Experimente anregen, da die Schulbürokratie dies in landesweitem Rahmen kaum zu beschaffen vermag.
   Die Herstellung der Experimentierkiste verfolgt also eine unterrichtspraktische sowie eine aus- und fortbildungspädagogische Absicht.
3. Zur zeitsparenden und intensiven Durchführung von Schülerübungen wurde ein Bewertungssystem entworfen, das besondere Verhaltensweisen südamerikanischer Schüler berücksichtigt.

Mit der Entwicklung dieses Lehrsystems Chemie sollte der Beweis versucht werden, daß von einer Deutschen Schule der völlig anderen wirtschaftlichen und pädagogischen Situation des Gastlandes entsprechende Lösungen zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts entwickelt und in den eigenen Unterricht als Kooperationsvorhaben eingebaut werden können.

Die Planung und Verwirklichung der einzelnen Maßnahmen erfolgte jeweils unter besonderer Berücksichtigung von Kriterien, an denen wirksame Entwicklungshilfeprojekte gemessen werden, sowie unter Beachtung von Hinweisen und Empfehlungen in- und ausländischer Experten.

(Als Ergebnisse liegen Arbeitshandbuch und Experimentalkisten vor. Mit bolivianischen Stellen wird auf dem Gebiet der Lehreraus- und -fortbildung aktiv zusammengearbeitet.)

Der Wissenstrainer „Kontrollfix" und seine Programme

Von Peter Moritz, Köln

Vorbemerkung: An dieser Stelle werden in loser Folge Lehr- und Lernmittel beschrieben, die wirksam im Selbstunterricht für Kinder ohne Schulmöglichkeit eingesetzt werden können. Sie sollen besonders solchen Eltern eine Unterrichtshilfe bieten, die gezwungen sind, weitab von jeder deutschen Auslandsschule ihre Kinder selbst zu unterrichten. Bisher sind erschienen: Vorschul-Heimkurs „Spielend lernen" (1/72), „Trainingsmappen für Vorschulkinder" (4/72), „Die Mutterschule" (7—8/72), „LÜK und mini-LÜK" (10/72), „PROFAX — ein Übungsgerät für den Rechen- und Sprachunterricht" (3/73). Auf die Berichte von Werner Brosch „Welches Schülerbuch für neue Mathematik im 1. Schuljahr" (5/72) und „Zum Sachunterricht in der Grundschule" (2/73) wird hingewiesen.

Der Verlag Otto Heinevetter, D-2 Hamburg 76, Papenstraße 41, hat auf der Basis des Selbstunterrichts ein Wissenstraining aufgebaut, das zur Zeit aus 21 Programmen besteht. Die Methode, die unter dem Namen „Kontrollfix" bekannt ist, soll sich für die Bearbeitung von Lern-, Übungs- und Wiederholungsprogrammen eignen. Es handelt sich dabei

- um ein Zapfenbrett mit 49 numerierten Ablegefeldern;
- um einen Plättchensatz aus 49 auf Vor- und Rückseite numerierten Kunststoffplättchen, die sich an den Längskanten entlang miteinander verzahnen lassen und so die automatische Kontrolle bewirken;
- um einen Klemmdeckel zum Sortieren und Aufbewahren der Kunststoffplättchen.

  Die Plättchen sind so beschaffen, daß sie in 2 401 verschiedenen Gruppierungen auf das Tablett abgelegt werden können, ohne ihre Kontrolleigenschaft zu verlieren.
- Vor Beginn der Arbeit werden die 49 Plättchen in der Reihenfolge ihrer Nummern auf dem Klemmdeckel geordnet, das Zapfenbrett ist also bei Beginn der Arbeit leer.
- Der Lernende liest die erste Frage des zu bearbeitenden Programms. Die Zahl vor der Frage, in der Textlücke oder bei der Abbildung bezeichnet sowohl die Nummer der Aufgabe als auch die Nummer des Plättchens, das bei der Aufgabenlösung in die Hand zu nehmen ist.
- Hinter den vorgegebenen Auswahlantworten stehen Ziffern in Klammern. Diese Ziffern bezeichnen die Platzzahlen auf dem Tablett. Der Lernende wählt

die richtige Antwort aus und legt das Plättchen auf die dahinterstehende Platzzahl in das Tablett ab.

○ Anschließend wird mit den weiteren Fragen in gleicher Weise verfahren, wobei es gleichgültig ist, ob deren Nummern fortlaufend aufeinanderfolgen oder nicht. Nach Art der bekannten Puzzle-Spiele fügen sich die Plättchen nach und nach zu einem verzahnten Mosaik zusammen. Nicht passende Plättchen zeigen Falschlösungen an, die dazugehörigen Fragen müssen dann nochmals überarbeitet werden.

Das Kontrollfix-Gerät ermöglicht dem Lernenden, zu jeder Zeit und an jedem Ort selbständig und kontrolliert zu lernen, zu üben und zu wiederholen. Mit Kontrollfix und Programm lassen sich auch Stoffe, die vor längerer Zeit bearbeitet wurden, wieder aufbereiten und z. B. für eine Prüfung präsent machen. Übungen, die von dem Lernenden eigenverantwortlich und selbständig durchgeführt werden, versprechen die größten Erfolge. Sie gewährleisten nicht nur starke innere Beteiligung, sondern auch eine individuelle Arbeitsweise in Bezug auf Tempo, Ausführung, Überwindung von Schwierigkeiten usw.

Zusätzlich erfährt der Lernende durch den Puzzle-Effekt des Kontrollfix eine Motivation, deren Lernanreiz bis zur Lösung der letzten Frage anhält. Im Klassenverband tritt der Wettbewerb noch hinzu. So gewinnt der Lernende nach der Kontrollfix-Methode die Überzeugung, daß er weder für den Lehrer oder die Schule noch für die Eltern arbeitet, sondern für sich selbst. Er gewöhnt sich daran, allein und fehlerfrei zu arbeiten. Dadurch steigern sich auch das Selbstvertrauen und die Sicherheit bei der Bewältigung gestellter Aufgaben.

Zeigt ein nichtpassendes Plättchen eine Fehlleistung an, so ist das eine Aufforderung an den Lernenden, den Lösungsweg noch einmal zu überprüfen. Es wird dabei kein Tadel vor der Allgemeinheit erteilt. Reicht das Wissen des Lernenden nicht aus, die richtige Lösung zu finden, kann er in Eigenarbeit im Lehrbuch, Lexikon oder auf andere Weise die richtige Lösung finden und sich einprägen. Zu diesem Zweck sind in einigen Heinevetters Wiederholungsprogrammen im Anhang Lösungshilfen abgedruckt.

Man unterscheidet

○ Lernprogramme und

○ Übungs- und Wiederholungsprogramme.

Bei den *Lernprogrammen* bietet die eine Art eine kontinuierliche Vermittlung des Lernstoffs, wobei die einzelnen Fragen aufeinander aufbauen. Bei der anderen Art werden nach einer Darbietung des Stoffs die sich daraus ergebenden Fakten abgefragt; in diesen Programmen können daher auch mehrere Themen unabhängig nacheinander behandelt werden.

Übungs- und Wiederholungsprogramme setzen voraus, daß das in ihnen abgefragte Wissen vorher (vom Lehrer oder den Eltern) vermittelt und vom Lernenden einsichtig verstanden wurde. Interessant für den Unterrichtenden ist, daß sich zum Kontrollfix auch *Eigenprogramme* aufstellen lassen. Vorausgesetzt, daß das zu behandelnde Thema feststeht, muß für die Erstellung von Eigenprogrammen eine Reihe von Punkten beachtet werden, die ebenso wie ein dazugehöriger, ausführlicher

Zahlenschlüssel, in einer kleinen Broschüre („Heinevetters Kontrollfix-Methode") veröffentlicht sind, die beim Verlag erhältlich ist.

1. *Heinevetters Lesetrainer* (Vorschule / Grundschule)
   Lehrgang für frühes Lesenlernen im Haus, Kindergarten, in der Vorschule, Grundschule und Sonderschule

Druckschrift: Lehrgang mit Anleitung (Nr. 21.800)	DM 28,50
Schreibschrift: Lehrgang mit Anleitung (Nr. 23.802)	DM 28,50
Geschichten zum Lesetrainer (Nr. 19.203)	DM 5,—
Lehrer-Großmaterial (Nr. 22.006)	DM 73,—

2. *Heinevetters Mengentrainer* (Vorschule / Grundschule)
   Lehrgang mit Anleitung — DM 19,50

3. *Heinevetters Symbol-Mengentrainer* (1.—3. Schuljahr)
   Lehrgang mit Anleitung (Übungsaufgaben aus der neuen Mathematik) (Nr. 70.882) — DM 19,50

4. *Heinevetters Rechentrainer* (2. und 3. Schuljahr)
   Acht verschiedene Sätze von Kopfrechenübungen mit je 98 Aufgaben in 4 Schwierigkeitsgraden:
   Kompl. Gerät im Karton (verschiedene Nummern) — DM 12,—

5. *Heinevetters Verkehrszeichen-Trainer*
   98 Verkehrszeichen zum Üben in allen Schultypen einschl. Fachschule
   Lehrgang mit Anleitung (Nr. 80.907) — DM 18,—

6. *Heinevetters Wiederholungsprogramme*

Rechtschreibung, Kl. 5—6 (Nr. 301.221)	DM 5,60
Rechtschreibung, Kl. 7—8 (Nr. 302.247)	DM 5,60
English I, Kl. 5—6 (Nr. 305.305)	DM 5,60
English II, Kl. 7—8 (Nr. 306.322)	DM 5,60
Mathematik, 5. Kl. (Nr. 307.348)	DM 5,60
Mathematik, 6. Kl. (Nr. 308.365)	DM 5,60
Mathematik, 7. Kl. (Nr. 309.382)	DM 5,60
Geschichte, Kl. 5—6 (Nr. 311.424)	DM 6,60
Geschichte, Kl. 7—8 (Nr. 312.441)	DM 6,60
Erdkunde, Kl. 5—6 (Nr. 313.467)	DM 5,60
Erdkunde, Kl. 7—8 (Nr. 314.484)	DM 5,60
Physik/Chemie, Kl. 5—6 (Nr. 316.525)	DM 6,60
Biologie, Kl. 5—6 (Nr. 319.585)	DM 6,60
Biologie, Kl. 7—8 (Nr. 320.601)	DM 6,60
588 Fragen, Kl. 8—9 (Nr. 322.644)	DM 6,60
Verkehrsschule, Kl. 4—8 (Nr. 503.681)	DM 5,90

Die Reihe wird laufend erweitert. Jedem Programm liegt ein Lehrerhand- und Lösungsbüchlein bei, das eine Einführung in die Methode und eine Anleitung für die Herstellung von Eigenprogrammen gibt.

Vor Einsatz eines Programms mit dem Kontrollfix-Gerät sollte man den Lernenden darauf hinweisen, daß diese Methode für ihn eine Hilfe darstellt, sein eige-

nes Wissen zu prüfen und zu vervollkommnen. Es hat daher keinen Zweck, daß er versucht, die Plättchen ohne Bearbeitung des Programms probierend auf dem Tablett abzulegen, weil dadurch seine Wissenslücken nicht beseitigt werden. Man darf der Lehrerin durchaus beipflichten, die mitteilte: „Die Kinder arbeiten begeistert mit diesem Arbeitsmittel und vermochten ihre Leistungen beachtlich zu steigern."

Die Deutsche Schule zu Pretoria

„Ein Beitrag zu ihrer Geschichte der ersten vierzig Jahre", so charakterisiert der Untertitel das eigentliche Anliegen der 200 Seiten dieses Buches.

Schulgeschichten interessieren im allgemeinen nur die unmittelbar Beteiligten, gegenwärtige und ehemalige, wie sie im Tempo einer schnellebigen Zeit meist nur von vorübergehendem Interesse sind, sofern Namen, Zahlen und Tabellen ihren Inhalt ausmachen. Zudem läßt häufiger Wechsel der Akteure oft kein inneres Verhältnis zur Entwicklung der Gemeinschaft und ihrer Institutionen mehr aufkommen. So steht denn gleich zu Anfang der Lektüre einer solch umfangreichen Arbeit die Frage, was wohl den Autor veranlaßte, das Auf und Ab einer deutschen Schule im Ausland so eingehend darzustellen. Je weiter man sich in die einzelnen Kapitel einliest, um so mehr wird man selbst von der dramatischen Entwicklung ergriffen, die hier dargestellt ist und die sich in ihren Spannungen projizieren läßt auf manche andere deutsche Schule sowie auf Selbsterlebtes vergangener Jahrzehnte. Es ist zu begreifen, was Edgar Sievers fasziniert haben mag, neben hauptamtlicher Arbeit Kraft und Zeit einer mühseligen Forschung nach Urkunden und sonstigem Beweismaterial zu opfern und Lust und Liebe zu lebendiger Darstellung einer Schulentwicklung aufzubringen, die gleichzeitig das Schicksal einer deutschen Kirchen- und Schulgemeinde in Südafrika aufzeigt.

Menschliche Stärken und Schwächen waren bewegende und hemmende Kräfte dieser Entwicklung, die, mit heutigen Anstößen und Forderungen verglichen, sich in fast schneckenhaftem Tempo vollzog. Immer und überall ist der Anfang das Schwerste und erste Initiative das Entscheidende. So auch im Lande jenseits des Vaal, wo zu Zeiten des Präsidenten Paul Krüger der Mühlenbauer Friedrich Klinkenberg durch sein Testament die Gründung einer deutschen Schule ermöglichte, der Pastor Friedrich Grünberger das Erbe verwaltete und im Rahmen seiner Kirchgemeinde die Schule ins Leben brachte, in welcher Glaubenslehre für Erziehungslehre stand und Tugendlehre eins wurde mit täglicher Erprobung — immer belastet durch Lehrer-, Geld- und Schulraummangel. Wenn dann bei geistlicher Schulaufsicht und staatlicher Überwachung, bei allen Schwierigkeiten sprachlicher Vielfalt in den Prüfungen doch gute Erfolge erzielt wurden, mag der Einsatz der Lehrer erkennbar bleiben, die unter diesen Voraussetzungen wohl mehr als ihre Pflicht getan haben.

Dies geschah auch unter erschwerten äußeren Umständen im Kampf gegen die „Umwelt", die mit Lärm und Schmutz die Schule immer stärker bedrängte, sie schließlich zum Ausweichen zwang, bis endlich, bei ständiger Suche nach Geld, ein passendes Grundstück gefunden wurde. Von ihm mußte aber ein Stück an die Kirchgemeinde verkauft werden, damit ein Schulneubau bewältigt werden konnte. Doch zum Glück führte das Nebeneinander zu einem guten Miteinander, solange

sich die Schule fügte. Im Laufe der Jahre aber forderte die Lehrerschaft in verstärktem Maße, die Schulsatzungen mit ihren Bindungen an die Kirche zu überprüfen. Neue Spannungen waren die Folge, bis schließlich nach langem Bemühen die Schule im genehmigten Rahmen ihre Pläne selbst bestimmen konnte. Klare Zielsetzungen, methodische Verbesserungen und ein immerwährendes Bemühen um die deutsche Sprache waren stets das Anliegen aller verantwortlichen Schulleiter dieser Jahre, deren Namen unverbrüchlich mit der Entwicklung der Deutschen Schule Pretoria verbunden sind: Bornebusch, Krüger, Müller, Gieseler, Mateschk und Grün.

Schließlich wuchs die Schule bei 170 Schülern auf sechs Klassen mit sechs Lehrern, bis man im Zweiten Weltkrieg still und bescheiden das 40jährige beging, den Abschluß jener ersten und schweren Epoche, deren Mosaik, Steinchen um Steinchen zusammensuchend, E. Sievers in bewegenden Worten darzustellen gewußt hat: „Die Lehrer hielten durch. Die Kinder blieben das, was Schulkinder seit eh und je eben sind. Und die Eltern und Freunde ließen sie nicht im Stich. — Und oben die Sterne, die Sterne. Am Ende standen sie doch noch gut für die Deutsche Schule zu Pretoria."

Der Bericht schließt nicht ohne ein persönliches Bekenntnis des Verfassers im Geiste dortiger Tradition zu Sinn und Aufgabe aller Erziehungs- und Schularbeit: „Vielerlei Bildungsziele gibt es und damit vielerlei Schulen. Sie wechseln mit den Epochen und mögen sich vom einen zum andern Kulturkreis sehr voneinander unterscheiden. Für den Menschen kann aber über allem nur ein einziges Erziehungsziel bestehen, darin er sich als Teil einer göttlichen Weltordnung erkennt. Ist man sich dieses Ideals heute bewußt? Man muß daran zweifeln. Bemüht man sich im Einklang mit der allgemeinen Hast und Oberflächlichkeit nicht vielmehr darum, fortwährend das Schulwesen zu reformieren und anzupassen? Woran? Zurück an die Bedürfnisse der Menschenseele? Nein! Aber an den krausen Irrtum, der Mensch sei für den Fortschritt dieses Zeitalters da. — Das Erziehungsideal des Menschengeschlechts ist kein auswechselbares Rechenprogramm. Es ist ein Ewiges und sein Inhalt sind die Tugenden — durch Zucht und Übung bewußter Tat und erleuchtender Sprache die Erkenntnis der Wahrheit zu fördern."

R. Schröter

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Von den Vertretern der Zentralstelle wurden die folgenden Dienstreisen durchgeführt:

Mitte März besuchte ORR Meyer die Schulen in Helsinki und Stockholm. In beiden Fällen standen Struktur- und Ausstattungsfragen im Vordergrund.

Abteilungspräsident Onnen war vom 21. bis 24. März 1973 in Madrid. Zweck der Reise war die Teilnahme an Besprechungen mit dem spanischen Außenministerium sowie an der Regionaltagung der deutschen Lehrer in Spanien.

In der Zeit vom 2. 4. bis 22. 4. 1973 besuchte Abteilungspräsident Onnen Schulen in Kairo, Alexandrien und Athen.

2. Unter Teilnahme von OSchR Klemp und RegDir Unger wurde in Abidjan/ Elfenbeinküste eine Deutschlehrertagung durchgeführt, an der auch Lehrkräfte aus den Nachbarländern Senegal, Togo und Dahome teilnahmen.

Aus dem Programm:

— Bericht über den Stand der Entwicklung des Lehrgangs
— Erfahrungsberichte der am Schulversuch beteiligten Lehrer
— Bildung von Arbeitsgruppen zu den Themen:
  Texte, didaktische Analyse
  Methodische Schritte, Programmierung
  audio-visuelle Mittel; Gestaltung des Lehrmaterials
  Weiterentwicklung des Projekts; Fragen im Hinblick auf die BEPC-Prüfung
— systematische Darstellung des Lehrgangs
  (Ziel, Aufbau, Methodik der einzelnen Unterrichtsphasen, Tests)
— Diskussion im Plenum und in den Arbeitsgruppen

Unterrichtsbesuche am Collège Moderne de l'Autoroute und am Collège d'Orientation de Treichville
Kritische Besprechung der Unterrichtsstunden
Die Benutzung von Flanelltafel und Tonbandgerät
— Demonstrationsfilm
— Möglichkeiten und Grenzen für Flanelltafel und Tonband in „YAO lernt Deutsch"

Berichte der verschiedenen Arbeitsgruppen
Zusammenfassung der Ergebnisse, Verbesserungsvorschläge
Entscheidungen
Vortrag von OSchR H. Klemp, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
„Deutsch als Fremdsprache, kulturpolitische und didaktische Überlegungen".

3. Inzwischen ist die Berichterstattung über die 4. Lateinamerikatagung in Buenos Aires vervollständigt worden.

In Heft 7/8 1972 der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" erschien die kritische Würdigung der Tagung durch Dr. Georg Ullmann unter dem Titel „IV. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas" vom 27. bis 30. März 1972 in Buenos Aires.

Die Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulen in Argentinien hat in einem Sonderheft einen Tagungsbericht herausgebracht, der das Programm, die Teilnehmer, einen zusammenfassenden Bericht der Referate und Diskussionen sowie die von der Tagung gefaßten Empfehlungen enthält. Dieser Bericht kann bei Interesse nur in Buenos Aires angefordert werden.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland hat die Referate, die auf dieser Arbeitstagung gehalten worden sind, veröffentlicht. Exemplare dieser Referatesammlung können bei der Zentralstelle angefordert werden.

4. Im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 5 vom 21. März 1973 (Seite 232—241) ist eine *Bekanntmachung über Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrer an den staatlichen Gymnasien, Realschulen und beruflichen Schulen in Bayern* erschienen (vom 23. Februar 1973

Nr. II/1—8/3 923). Die Neufassung dieser Richtlinien war notwendig geworden, weil in der Verordnung zur Änderung der Laufbahnverordnung (LbV) vom 19. 11. 1970 die Rechtsvorschriften über die dienstliche Beurteilung der Beamten geändert worden waren.

5. Der Freundeskreis deutscher Auslandsschulen hat in der Zeit vom 10. bis 21. März 1973 in Darmstadt bei der Martin-Behaim-Gesellschaft eine Ausstellung von Schülerzeichnungen unter dem Titel „Ich male meine Welt" durchgeführt.

An dem Wettbewerb beteiligten sich 32 Schulen aus 17 Ländern in Asien, Afrika und Amerika mit über 300 Arbeiten von Kindern im Alter von 6 bis 18 Jahren.

6. In der Zentralstelle gingen ein:

Colegio Humboldt Caracas — Schulleiterbericht 1971/72

Goethe-Schule Buenos Aires, Revista del Centro de Alumnos

Colegio Alemán San Alberto Magno, Jahresbericht 71/72

DS Addis Abeba, Schulzeitung 71/72 Berichte und Meinungen zu Ereignissen im Schuljahr 71/72.

Persönliche Nachrichten

Anne Sauerländer †

Am 25. März starb in Detmold im 46. Lebensjahr Frau Anne Sauerländer, Lehrerin an der Deutschen Schule in Temuco, Chile. Um sich einer Operation zu unterziehen, war sie vor Weihnachten in ihre Heimat gekommen, aber der ärztliche Eingriff konnte ihr Leben nicht mehr retten, da die tückische Krankheit zu weit fortgeschritten war.

Ihr Tod ist ein schmerzlicher Verlust für das deutsche Auslandsschulwesen. Während ihrer 5jährigen erfolgreichen Tätigkeit an der Deutschen Schule in Frutillar (1962—1967) hatte sie sich zusätzlich so große Verdienste um das Musikleben der Deutschen in Chile erworben, daß sie 1969 erneut in dieses Land vermittelt wurde, und zwar nach Temuco, wo sie den Musikunterricht der Schule auf eine bemerkenswerte Höhe brachte. Die Wirkung ihrer Arbeit strahlte weit über Temuco hinaus. Mit der Sing- und Spielschar ihrer Schule erntete sie sogar Beifall und Anerkennung in der Landeshauptstadt Santiago. Als vorzügliche Cellistin konzertierte sie in vielen Orten des Landes und arbeitete auf dem Gebiete der musikalischen Ausbildung fruchtbar mit staatlichen chilenischen Einrichtungen zusammen, z. B. lehrte sie auch an der Universität in Temuco. So gab sie ein Beispiel für die Möglichkeiten gemeinsamen Wirkens von deutschen und chilenischen Lehrern. Sie war ein Mensch, der ganz für seine Aufgabe lebte und daher überall Wertschätzung und Sympathie fand. Bei ihren Kollegen wie bei ihren vielen Schülern und Schülerinnen wird ihr Andenken in Dankbarkeit bewahrt bleiben.

Für den Verband
deutscher Lehrer im Ausland
E. Stegmann

Für die Schriftleitung
„Der deutsche Lehrer im Ausland"
G. Lepiorz

Für die
Deutsche Schule Temuco
K. Metz

Erich Lufer zum Gedenken

(11. Januar 1901 — 28. Februar 1973)

Als junger Lehrer nahm Erich Lufer aus seiner schlesischen Heimat den leidenschaftlichen Schwung und Fleiß der 20er Jahre mit hinaus nach Chile, wo er 45 Jahre wirkte, weit über den Ruhestand hinaus. An verschiedenen deutschen Schulen — in Concepción und in der Landeshauptstadt — war er tätig, auch in der Lehrerausbildung an dem Wilhelm-von-Humboldt-Institut in Santiago, ferner als Reformer an einer chilenischen Versuchsschule. Er war aufrecht und beispielgebend auch in jenen Jahren, als er offen gegen die Machthaber in Deutschland seine Stimme erhob und dadurch selbst in arge Bedrängnis geriet. In seinem ersten Direktor in Chile, Robert Krautmacher, begegnete er dem Mann, der seiner Zeit vorauseilte und als Hispanologe von Rang die Notwendigkeit erkannte, das fremdsprachige Kind mit neuen didaktischen Mitteln zu fördern. Zu dem Berufs- und Persönlichkeitsbild von Erich Lufer gehörte es, auch für die Förderung des gesamten Lehrerstandes, insbesondere auf pädagogischem und sozialem Gebiet, einzutreten. Nach dem Zusammenbruch war er der erste Auslandslehrer, der den kollegialen Kontakt zu den Lehrerverbänden in der alten Heimat knüpfte. Der Verein deutscher Lehrer in Chile ernannte ihn 1968 zum Ehrenvorsitzenden. Die deutsche Bundesregierung ehrte ihn durch Verleihung des Bundesverdienstkreuzes. Die „Vereinigung der Arbeiter der Privaterziehung" — ein Zusammenschluß sämtlicher, nicht nur der deutschen, Privatschulen wählte ihn vor einem Jahr in den Landesvorstand. „Heimat ist Arbeit und Liebe" — Erich Lufer hat es den Deutschen und den Chilenen gleichermaßen vorgelebt. Seit dem 28. Februar 1973 ist er von uns geschieden. Wir werden lange Zeit brauchen, um dies zu begreifen.

G. Lepiorz H. R. Koch H. Sewing

Bundesverdienstkreuz I. Kl. für Dr. H. W. Praetorius

Am 12. 1. 73 erhielt der langjährige Leiter der Deutschen St. Petri-Schule in Kopenhagen das Bundesverdienstkreuz I. Klasse aus der Hand des Deutschen Botschafters Günther Scholl. Diese hohe Auszeichnung wurde einem verdienten deutschen Auslandslehrer zuteil, der schon im Jahre 1935 — er war damals Studienrat in Hamburg — vom Auswärtigen Amt an diese älteste deutsche Auslandsschule vermittelt wurde und sich dort so bewährte, daß man ihm 1949 die pädagogische Leitung übertrug. Das dänische Unterrichtsministerium verlieh ihm das Recht zur Abnahme der amtlichen Prüfungen, das dort immer an eine Person gebunden ist.

Ihm ist es zu danken, daß nach dem 2. Weltkrieg, der die Beziehungen der beiden Nachbarvölker so sehr belastet hatte, diese deutsch-dänische Begegnungsschule wieder ausgebaut wurde, die im März 1975 ihr 400jähriges Bestehen feiern kann. Dr. Praetorius bereitet aus diesem Anlaß ein Buch über die St. Petri-Schule vor, das sicherlich einen interessanten Beitrag zur Geschichte des Deutschtums in Kopenhagen liefern wird.

Wir beglückwünschen unseren Kollegen auf das herzlichste zu dieser ehrenden Anerkennung seines Wirkens, die wir als eine Ehrung für die Auslandslehrerschaft überhaupt empfinden.

Für den Verband
deutscher Lehrer im Ausland
E. Stegmann M. Johs

Für die Schriftleitung
„Der deutsche Lehrer im Ausland"
G. Lepiorz

Hinausgegangen:

Amerika:

Fortmann, Dieter, Dr. OStR	7758 Stetten/Meersburg, Rosenweg 12	DS Lima
Tempel, Heidi, L	6370 Oberursel, Hohemarkstr. 190	DS Santa Ursula Lima
Jünemann, Rainer, OStR	4358 Haltern, Römerstr. 49	DS La Paz
Bartholdi, Sixt, OStR	2362 Wahlstadt, Finkenweg 1	DS Sucre
Clorius, Uwe, L	2165 Harsefeld/Issendorf 55	do.
Meissner, Ulrike, Erz	2850 Bremerhaven, Ulmenstr. 5	Schulverband Santiago de Chile

Aus aller Welt

Deutschland

158. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 16. März 1973 unter dem Vorsitz von Senator Moritz Thape (Bremen) in Hannover zu ihrer 158. Plenarsitzung zusammen.

Im Mittelpunkt der Konferenz stand die Vorbereitung eines einheitlichen Vorschlages für *Rechtsverordnungen* der Länder über Verteilungs- und Auswahlkriterien zum *„Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen"*. Die schwierigen Beratungen führten zu einer weitgehenden Abklärung, so daß zum Zeitpunkt der von der Kultusministerkonferenz erwarteten Ratifizierung des Staatsvertrages durch alle Länderparlamente auch die zur alsbaldigen Durchführung notwendigen ersten Rechtsverordnungen einheitlich erlassen werden können. Die Ministerstellvertreter der Konferenzmitglieder wurden ermächtigt, die für die noch offengebliebenen Fragen abschließende Erörterung zu führen.

Zum Stand der *Reform der Rechtschreibregelung* wies der Präsident im Einvernehmen mit den Mitgliedern der Kultusministerkonferenz bei einer noch während der Sitzung stattfindenden Pressekonferenz darauf hin, daß der Zeitpunkt für eine verbindliche Beschlußfassung über die im Jahre 1958 von dem Arbeitskreis für Rechtschreibregelung vorgelegten Empfehlungen als günstig erscheine, daß jedoch ein gemeinsames Vorgehen in den Ländern mit deutscher Sprache nach wie vor erforderlich sei.

Die Kultusministerkonferenz beschloß, ihre ständige Einladung der Bundesminister des Auswärtigen, des Innern und für Bildung und Wissenschaft zu Plenarsitzungen in Zukunft auch dem Bundesminister für Forschung und Technologie zu übermitteln.

Die Kultusminister und -senatoren kamen überein, für den Bundeswettbewerb *„Jugend forscht 1973"* den Preis für den Bundessieger im Fach Biologie auszusetzen.

Der Präsident der Kultusministerkonferenz verabschiedete im Rahmen der 158. Plenarsitzung den mit Erreichung der Altersgrenze aus dem aktiven Hamburger Staatsdienst ausscheidenden *Senatsdirektor Dr. Hans Reimers.* In einer ausführlichen Würdigung wies Senator Thape auf die besonderen Verdienste von Hans Reimers hin, der seit dem Jahre 1949 regelmäßig an den Beratungen des Schulausschusses und des Plenums der Kultusministerkonferenz und seit den Jahren 1955/56 als Vorsitzender des Schul- und des Auslandschulausschusses an den Arbeiten der Kultusministerkonferenz teilgenommen hat; zugleich wurde besonders das Wirken von Dr. Reimers sowohl für das deutsche Auslandschulwesen wie für die erfolgreiche Wahrnehmung internationaler und europäischer kultureller Angelegenheiten (UNESCO, OECD, Europarat u. a.) gewürdigt. — Die Konferenz beschloß, Dr. Reimers zu bitten, zunächst den Vorsitz des Auslandschulausschusses als Sonderauftrag der Kultusministerkonferenz fortzuführen.

Als *neuer Vorsitzender des Schulausschusses* wurde mit Wirkung zum 1. Mai 1973

Oberschulrat Dr. Ludwig Denne (Ministerium für Kultus, Unterricht und Volksbildung des Saarlandes) einstimmig gewählt.

(Pressemitteilung)

Abstimmung von betrieblicher Berufsausbildung und Berufsschule

Am Freitag, dem 23. Februar 1973, hat im Sekretariat der Kultusministerkonferenz das Zweite Gespräch des Koordinierungsausschusses von Bund und Ländern zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der Beruflichen Bildung stattgefunden. An der Sitzung haben Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, des Bundesministeriums für Wirtschaft und des Bundesministeriums für Post- und Fernmeldewesen sowie des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung und der Kultusministerien der Länder teilgenommen.

Die Gesprächspartner kamen überein, anhand von vier typischen Berufen bzw. Berufsgruppen das Abstimmungsverfahren zu erarbeiten, das grundsätzlich bei der Erstellung neuer Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zur Anwendung kommen soll. Soweit sich bei den bisher erlassenen Ausbildungsordnungen herausgestellt hat, daß sie inhaltliche und organisatorische Probleme für die Berufsschule aufwerfen, soll eine Abstimmung im Rahmen des Möglichen nachgeholt werden. Hierfür werden Expertenkommissionen eingesetzt, an welchen der Bund, die Länder und Sachverständige aus dem Kreis der Sozialpartner beteiligt werden.

Die erste Sitzung des Koordinierungsausschusses hatte am 27. 10. 1972 im Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung in Bonn stattgefunden.

(Pressemitteilung)

Ausstellung „Ich male meine Welt"

Vom 10. bis 21. März 1973 zeigte die Martin-Behaim-Gesellschaft in Darmstadt die Ausstellung „Ich male meine Welt", das Ergebnis eines Zeichenwettbewerbs, den der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen e.V. 1972 bei deutschen Auslandsschulen in Übersee ausgeschrieben hatte. An dem Wettbewerb beteiligten sich 32 Schulen aus 17 Ländern in Asien, Afrika und Amerika mit über 300 Arbeiten von Kindern im Alter von 6 bis 18 Jahren. Die Arbeiten, die im Hause der Martin-Behaim-Gesellschaft erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt wurden, waren von einer Jury prämiert worden, der neben Vertretern des Freundeskreises und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen namhafte Künstler angehörten wie Horst Antes, Otto Herbert Hajek, Dr. Wieland Schmied und Professor Dr. Eduard Trier.

Anwerbung weiterer Lehrer aus den USA

Der Hamburger Senat beabsichtigt, in den USA weitere vierzig bis sechzig Lehrer für den Unterricht in den Mangelfächern Mathematik und Naturwissenschaften an Gymnasien anzuwerben. Seit Beginn des Schuljahres 1971/72 unterrichten in Hamburg amerikanische Lehrer (s. DdLiA 7—8/1972, S. 204). Gegenwärtig befinden sich 47 dieser Lehrer im hamburgischen Schuldienst. Sie decken knapp 8 % des Lehrerbedarfs in den genannten Mangelfächern. Ohne sie müßte für etwa 5 000 Schüler Unterricht ausfallen.

(Die berufsbildende Schule Heft 3/1973)

Bundestagung der deutschen Spanischlehrer

Der Deutsche Spanischlehrerverband im Fachverband Moderne Fremdsprachen veranstaltet zusammen mit der Asociación Europea de Profesores de Español vom 1. bis 3. November 1973 im Pädagogischen Institut der Stadt Nürnberg seine Bundestagung. Das Programm enthält Referate des Vorsitzenden des Fachverbands Moderne Fremdsprachen Dr. Zapp und der Professoren Dr. Siebenmann und Dr. Haensch, beide von der Universität Erlangen-Nürnberg, sowie Podiumsdiskussionen. — Anmeldung erfolgt durch Überweisung des Tagungsbeitrags von DM 5,— (für Nichtmitglieder DM 10,—) auf das Postscheckkonto 12 475 Nürnberg des 1. Vorsitzenden Anton Bemmerlein (85 Nürnberg, Nordring 91) mit dem Vermerk ‚DSV-Tagung'.

Sonstige Länder

100 Jahre DEO Kairo

„Entwicklung — Bestand — Begegnung" sind die Leitgedanken der Festschrift, welche die Deutsche Evangelische Oberschule Kairo zu ihrem 100jährigen Bestehen herausgebracht hat. 158 Seiten Text, auch in Arabisch, und hervorragendes Bildmaterial, z. T. in Farbe, geben Zeugnis von dem Wirken der Schule, aber auch von der Ausstrahlung des Landes auf die Schule, insbesondere auf die Lehrer. Diese Festschrift macht deutlich, wieviel Arbeit von und in der Schule in einem Jahrhundert geleistet wurde und welche Bedeutung eine Auslandsschule für Schüler und Lehrer, aber auch für das Gastland gewinnen kann. Selten hat sich so wie in Ägypten das Wort „Außenpolitik schafft Verbündete, Wirtschaftspolitik schafft Partner, Kulturpolitik schafft Freunde" erwiesen. Wenn wir dann lesen, daß für die DEO Kairo ein Neubau für über 1200 Schüler erstellt wird, der „beispielhaft für den Nahen Osten" sein soll, dann glauben wir auch, daß die vom deutschen Steuerzahler aufzubringenden Millionen sinnvoll angewandt sind. Hoffen wir, 1974 von der Fertigstellung des Baues berichten zu können!

20 Jahre Sonnabendschule Vanderbijlpark (Südafrika)

Die „Deutsche Schule" Vanderbijlpark kann in diesem Jahr auf ihr zwanzigjähriges Bestehen zurücksehen.

Deutschsprechende Kinder (aber auch eine ganze Anzahl Kinder, deren englisch- oder afrikaans sprechende Eltern besonderes Interesse an der deutschen Sprache haben) des hiesigen Industriegebietes (Sasolburg — Vereenigung — Vanderbijlpark) werden auf privater Grundlage in der deutschen Sprache unterwiesen. Die Schüler aus den Nachbarorten kommen mit unserem Schulbus zu uns nach Vanderbijlpark.

Etwa 180 Kinder sind vom ersten Schulgrad bis zum Matrik in zwölf Klassen aufgeteilt. Als Klassenräume werden drei Räume der hiesigen deutschen Lutherkirche benutzt, und dazu ist uns noch ein Klassenraum freundlicherweise von einer hiesigen Regierungsschule bis auf weiteres zur Verfügung gestellt worden.

Zur Zeit unterrichten in unseren zwölf Klassen sechs Lehrkräfte (pro Klasse 2 bis 2½ Stunden wöchentlich) in der deutschen Sprache. Das können wir nicht an einem Sonnabendmorgen bewältigen. Die Kinder von Std. VII bis Std. X haben deshalb am Mittwochnachmittag Unterricht.

Der Schulvorstand wird aus der Elternschaft gewählt und besteht aus einem Vorsitzenden und zwölf Mitarbeitern. Alle organisatorischen und administrativen Angelegenheiten regelt er ehrenamtlich. Ohne die wohlwollende Unterstützung der Deutschen Botschaft in Form von Lehrmaterial würde unsere Schule nicht bestehen können.

(DLV-Information Nr. 6, November 1972)

Buchbesprechungen

Klaus Dylla/Günter Krätzner: **Das biologische Gleichgewicht in der Lebensgemeinschaft Wald** (Biol. Arbeitsbücher Bd. 9). Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1972. 146 S., 40 Abb., Werkstoff DM 19,—.

Welches Publikationsorgan könnte es sich leisten, nicht von der Umweltverschmutzung zu berichten? Welche Schule könnte dieses hochaktuelle Thema übergehen? Doch mit den sachlichen Grundlagen hapert es: die Biologie hat noch keine klaren Lernziele zur Ökologie formuliert. Hier wird nun wenigstens die wissenschaftliche Literatur für die Schule aufbereitet und praktisch ergänzt. Zwölf Kapitel führen in die Umweltbiologie ein, von den Lebensansprüchen der Bäume und dem Stockwerksaufbau des Waldes bis zum Binnenklima und der Produktionsbiologie eines Lebensraumes. Am Beispiel eines Schadinsekts werden die Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen und Umwelt erarbeitet. Unter Hinzunahme weiterer Elemente der Lebensgemeinschaft wird Schritt für Schritt ein abstraktes Schema des biozönotischen Gefüges im Öko-

system aufgebaut. Insgesamt 75 methodisch-didaktische Ergänzungen verweisen auf spezielle Literatur und geben wertvolle Hinweise für eigene Untersuchungen. Eine Ausarbeitung detaillierter Themenvorschläge unter Angabe des Zeitbedarfs macht das Arbeitsbuch zu einer ausgezeichneten Handreichung für die Unterrichtsgestaltung nach ökologischen Prinzipien. Dies gilt besonders für die Unter- und Mittelstufe der weiterführenden Schulen; für die Kollegstufe gibt das Buch wertvolle Anregungen. A. Riedl

Ilse Schwidetzky: **Hauptprobleme der Anthropologie.** Bevölkerungsbiologie und Evolution des Menschen (rombach hochschul paperback band 30). Verlag Rombach, Freiburg 1971. 130 S., geb. DM 16,—.

Im Mittelpunkt anthropologischer Erörterungen unseres Oberstufenunterrichts stehen heute die Begriffe Bevölkerung und Evolution; in Bevölkerungen vollziehen sich alle Prozesse, die zu Veränderungen im Erbgut führen, und die Populationen sind Ergebnisse evolutiver Vorgänge. Der vorliegende Band, eine Grundvorlesung der Universität, gibt eine vertiefte Einführung in die Fragestellungen, Methoden und Resultate der Bevölkerungsbiologie des Menschen. Die Verfasserin untersucht zunächst die Partnerwahlsysteme heutiger Bevölkerungen und ihre biologischen Konsequenzen: Veränderungen des Genbestandes als Folge örtlicher und sozialer Siebungsprozesse. Unter dem Aspekt psychosomatischer Korrelationen lassen sich solche Vorgänge anhand körperlicher Merkmale nachweisen. Dann werden die am besten untersuchten Selektionsmechanismen beim Menschen erläutert und diskutiert: der Zusammenhang zwischen Körperbau und Intelligenz, Blutgruppeneigenschaften und Seuchenanfälligkeit sowie die Frage, ob das allgemeine Intelligenzniveau auf dem Wege über unterschiedliche Kinderzahlen in verschiedenen sozialen Gruppen absinke. Die Untersuchung der geographischen Variabilität von Merkmalen ergibt erste Hinweise auf Evolutionsprozesse in menschlichen Populationen, zu deren tieferem Verständnis die Varianzanalyse (Eliminierung von Umwelteinflüssen) an Zwillingen führt. Computerberechnete Selektionsmodelle erlauben heute weitreichende Schlußfolgerungen. Die letzten Kapitel befassen sich mit stammesgeschichtlichen Problemen. Die Paläodemographie erstellt Biogramme von prähistorischen und frühmenschlichen Bevölkerungen und beurteilt deren zivilisatorisches Niveau und kulturelle Adaptation. Jedem der zehn Kapitel ist ein ausführliches Literaturverzeichnis, meist von Originalarbeiten, beigegeben. Diese ausgezeichnete, sehr geschlossen wirkende Darstellung führt hervorragend in ein hochaktuelles Forschungsgebiet ein und sollte in keiner Fachbibliothek fehlen.

A. Riedl

Jürgen Schwoerbel: **Einführung in die Limnologie.** Gustav Fischer Verlag, Stuttgart 1971. VIII, 170 S., 46 Abb., Uni-Taschenbuch DM 12,80.

Dieses Taschenbuch führt knapp, aber gründlich in die Wissenschaft von den Binnengewässern ein. Es behandelt die Strukturen der Ökosysteme stehender und fließender Gewässer und des Grundwassers. Zunächst werden die physikalischen Verhältnisse der Gewässer dargestellt und ihre rhythmischen Veränderungen. Sodann wendet sich der Verfasser den limnischen Lebensgemeinschaften und ihren Lebensbedingungen zu. Besonders eingehend ist der Stoffhaushalt behandelt. Dabei werden vor allem die Kreisläufe des Sauerstoff- und Kohlendioxidgases sowie der gelösten Mineralsalze hervorgehoben. Die Tätigkeit der pflanzlichen Produzenten und die der tierischen Konsumenten sind für die Beurteilung fischereiwirtschaftlicher Belange von Bedeutung, während der bakterielle Abbau der organischen Substanz bei der Selbstreinigung unserer verunreinigten Vorfluter eine Rolle spielt. Im letzten Kapitel sind die grundlegenden Probleme der Abwasserreinigung angeschnitten. Dieses kleine Kompendium setzt biologische Kenntnisse voraus und bietet exakte und klare Informationen. Über 300 Titel verweisen auf neueste weiterführende Literatur; ein gründliches Sachverzeichnis erleichtert die Orientierung. Es ist an der Zeit, daß sich auch die Schule mit den Fragen des Umwelt-

schutzes auseinandersetzt. Dazu ist jedoch die Kenntnis der naturwissenschaftlichen Grundlagen seiner Problematik nötig. Dieses Buch ist eine wichtige Orientierungshilfe, auf die man nicht verzichten sollte.

A. Riedl

Patrick und *Joanne Suppes:* **Mengen und Zahlen 2.** Mathematik in der Grundschule (Knaurs Mathematik-Programm). Hrsg. v. Walter R. Fuchs. Aus dem Amerikan. von Alfred Breitkopf, Sigrid Michaelis u. Karlheinz Mahr. Droemer Knaur, München 1972. **Ausgabe für Schüler.** 320 S. — **Anleitung für Eltern und Lehrer.** 256 S. Jeder Band durchgehend farb. ill., 21,5 × 28 cm, Ln. je DM 24,—.

Noch umfangreicher als die ersten Bücher für Schüler und Eltern sind „Mengen und Zahlen 2" für das zweite Schuljahr. Hier bietet das erste Drittel des Buches die Wiederholung der Begriffe an, die im ersten Kurs eingeführt wurden. Wer es eilig oder dringenden Nachholbedarf hat, kann auf Grund dieser umfangreichen Wiederholungsstufe den Gesamtkurs gleich mit dem zweiten Band beginnen. Was in der redaktionellen Besprechung der Bücher „Mengen und Zahlen 1" in 3/72 an grundsätzlichen Einwänden gegen den bei Suppes gebrauchten Mengenbegriff, seine begriffliche Festlegung und Verankerung gesagt wurde, gilt im wesentlichen auch für die neuen Bände. Viel Aufwand ist gegeben, um das ABC der Mengenlehre und der Arithmetik den Grundschülern schmackhaft zu machen. Ob sie die geforderten abstrakten Begriffe, den neuen Wortschatz dazu, vor allem die spezifischen Fachausdrücke erfassen werden und richtig gebrauchen und anwenden lernen, wird weitgehend von Geduld und Kunst des Lehrenden abhängen. Von allein wird sich trotz des großen Aufwandes großformatigen Papiers, übersichtlicher Anordnung der Unterrichtsbeispiele, durchgehender bunter Bebilderung und reichhaltigen Übungsmaterials mengentheoretische Erleuchtung nicht einstellen. Trotz allen Bemühens, eine mathematisch korrekte und doch kindgemäße Veranschaulichung des abstrakten Zahlenbegriffs und mengenmäßiger Beziehungen anzubieten, wird dem Kind der lebendige Vorgang eines Geschehens gemäßer sein als die hier aufgezeigte schier unendliche Stufenleiter kleinster mathematischer Schrittchen.

R. Schröter

Werner Strombach/Helmut Emde/Walter Reyersbach: **Mathematische Logik.** Ihre Grundprobleme in Theorie und Anwendung (Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 79). C. H. Beck, München 1972. 227 S. mit 89 Abb. im Text, Ppb. DM 17,80.

Ein Philosoph, ein Nachrichtentechniker und ein Mathematiker unternehmen in diesem Buch den Versuch, die noch junge Disziplin „Mathematische Logik", auch „Logistik" genannt, von den Grundlagen her so darzustellen, daß jeder, der den mathematisch-physikalischen Wissensstand der mittleren Reife besitzt, damit einen Zugang zur mathematischen Logik und ihren Anwendungen findet. Die 5 Kapitel behandeln Naive Mengenlehre, Mathematische Strukturen, Aussagenlogik, Schaltalgebra und einen kurzen Überblick über weitere Themen der mathematischen Logik. Ein Verzeichnis der verwendeten Symbole und Abkürzungen, ein Literaturverzeichnis und ein Sach- und Personenregister vervollständigen den Band. Das Buch ist gut zu lesen, erfordert allerdings geistige Mitarbeit. Zahlreiche Beispiele und die beigegebenen Abbildungen erleichtern das Verständnis. Der Lehrer für Mathematik und Physik findet in dem wohlfeilen Buch eine gute zusammenfassende Darstellung des Gebiets, auch ein Schüler der Oberstufe, der sich für diese Fragen interessiert, kann daraus Nutzen ziehen.

H. Lechner

Nachdem in pädagogischen Zeitschriften dem Thema Vorschulerziehung breiter Raum gewidmet wurde (s. DdLiA 1/72) und Einzelgebiete in unserer Zeitschrift seit Jahren kritisch angegangen worden sind, lassen nun pädagogische Verlage Tendenzen, Grundlegungen, Versuche und Ergebnisse bisheriger Vorschulerziehung zusammenfassend darstellen. Drei dieser Neuerscheinungen möchten wir unseren Lesern in ihrem spezifischen Gehalt und ihren unterschiedlichen Absichten darlegen:

Richard G. E. Müller: **Vorschulerziehung.** Begabung fördern — Leistung fordern? Ehrenwirth Verlag, München 1971. 148 S., Ppb. DM 12,80.

Das ist die Frage, die sich beim heutigen Stand der Entwicklung des Gesamtkomplexes Vorschulerziehung selbst zu beantworten scheint. Das Jahrhundert des Kindes, von der Schwedin Ellen Key proklamiert, nähert sich seinem Ende, ohne daß Entscheidendes in der Vorschuldpädagogik geschehen ist: sie wird eben nur amtlich gefordert und gefördert und weist Ansätze zu einer Verwirklichung auf. Das revolutionierendste Konzept dazu hat noch immer Maria Montessori aufgestellt, auch wenn deutsche Pädagogen dieses Jahrhunderts wie Berthold Otto, Hugo Gaudig, Georg Kerschensteiner, Paul Natorp, Hermann Lietz, Peter Petersen u. a. in Teilaspekten wesentliche Vorarbeit geleistet hatten. Erst H. R. Lückert und W. Correll verschafften der Kleinkinderziehung im letzten Jahrzehnt allgemeine Aufmerksamkeit und erreichten eine Erforschung des Kleinkindbereichs, die so weit gediehen ist, daß wahre Gehalte sichtbar werden und in Einzelgebieten ihre Darstellung finden können. R. Müller kristallisiert das Bemühen in seiner provozierenden Frage durch Gegenüberstellung der Argumente der Phasen- und Lerntheoretiker. Überwunden werden kann das Dilemma nur durch eine entsprechende Grundlagenforschung zur Zielsetzung und Pädagogik der Vorschularbeit, insbesondere der Sprachentwicklung des Kindes, über die Hinführung zu mathematischem Denken, zum Kennenlernen der Natur und über die sozialen Komponenten, mit besonderer Förderung des behinderten Kindes. — Es sind nicht Rezepte, die den Leser erwarten, aber wertvolle Hinweise auf notwendige Prinzipien eines möglichen Fundaments zu einer möglichen Vorschulerziehung. R. Schröter

Emil Schmalohr: **Den Kindern eine Chance.** Aufgaben der Vorschulerziehung. Kösel-Verlag, München 1971. 136 S., Ppb. DM 10,—.

Der Schulpraktiker Schmalohr deutet in seinem Buchtitel die Richtung an, in der er das Problem Vorschulerziehung sehen und darstellen möchte: in seiner praktischen Verwirklichung. Ausgangssituation ist die Tatsache, daß die zweite große pädagogische Bewegung unseres Jahrhunderts nicht im oberen Erziehungsbereich, sondern unten in der Elementarerziehung ansetzt. Mit Schlagwort-Pädagogik und pädagogischen Illusionen ist hier nicht weiterzukommen, wie es die Ernüchterung in den USA, dem Ursprungsland dieser Bewegung, hinreichend beweist. Die Stunde der Wahrheit hat in diesem pädagogischen Bereich längst geschlagen. Zudem ist die Frage, wie eine Vorschule denn tatsächlich aussehen solle, noch weithin ungelöst. Das neue Konzept kann auch keine nach unten hin verlängerte Schule sein. Wie sind die Bereiche Kindergarten — Vorschule aufeinander abzustimmen, Kindergarten oder Vorschule, Kindergarten und Vorschule, damit eine kontinuierliche Förderung des Kleinkindes vom 3. Lebensjahr an möglich ist — mit besonderem Blickpunkt auf Kinder sozial schwacher Kreise und das behinderte Kind? Hier helfen nicht allein theoretische Erörterungen weiter, sondern intensive empirische Forschungsarbeit im Bereich der pädagogischen Praxis. Das gilt nicht allein für den Spezialbereich des frühen Lesenlernens und den Fragenkomplex, ob Begabung erkennbar sei. Schmalohrs Betrachtung zielt hin auf die Fragen, wie ein modernes Vorschulprogramm aussehen könnte, welche Ansätze für eine Reform bereits vorhanden sind und welche Aufgaben für die nahe Zukunft die dringlichsten wären.

R. Schröter

Dieter Höltershinken (Hrsg.): **Vorschulerziehung.** Eine Dokumentation. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1971. 236 S., br. DM 17,80.

Entzündete sich R. Müllers Darstellung an der provozierenden Frage „Begabung fördern — Leistung fordern?" und versuchte E. Schmalohr „den Kindern eine Chance" zu erwirken durch Möglichkeiten einer praktischen Vorschulerziehung, so faßt D. Höltershinken die anstehenden Fragen dieses vieldiskutierten Fachbereichs zu einer

Dokumentation zusammen, in der sich 19 Wissenschaftler und Praktiker unter vier Hauptgesichtspunkten zur aktuellen Situation der Vorschulerziehung äußern: 1. Elementarerziehung in einer sich wandelnden Gesellschaft, 2. Grundlegung der Vorschulpädagogik, 3. Programme und Erfahrungsberichte, 4. Gutachten und Empfehlungen. — Ausgehend von der Tatsache, daß alle für eine neue Vorschulerziehung sind, wissen nur die Einsichtigen vom weiten Weg einer wissenschaftlich begründeten, fächerübergreifenden Vorschulpädagogik. Ist doch der Begriff Vorschulerziehung nicht einmal eindeutig! Er sollte eingebettet sein in den umfassenden Begriff einer Elementarerziehung und als Teildisziplin einer Elementarpädagogik gesehen werden, die auf den Gebieten der Anthropologie, Psychoanalyse, Ethnologie, Verhaltensforschung, Soziologie, Sozialpsychologie und Kreativitätsforschung Ergebnisse zur Entwicklung in der frühen Kindheit zu erbringen hat. „Bildung ist Bürgerrecht", das sei auch auf das Vorschulalter auszudehnen. Anzustreben ist eine generelle frühe Förderung mit gleichzeitiger Individualisierung des Bildungsprozesses unter Berücksichtigung sozio-ökonomischer Faktoren und der Aktivierung des Sozialverhaltens bei möglicher „sozialer Koedukation". Bei Prüfung des gesellschaftskritischen Arguments einer „antiautoritären Erziehung soll es sich um eine repressions- und angstfreie Erziehung handeln, um der Bildung autoritätshöriger Charakterstrukturen entgegenzuwirken, denn schließlich hat sich der künftige Staatsbürger in zwei konträren Systemen zurechtzufinden. R. Schröter

Hans Giffhorn: **Kritik der Kunstpädagogik.** Zur gesellschaftlichen Funktion eines Schulfaches (Reihe DuMont Aktuell). Verlag M. DuMont Schauberg, Köln 1972. 195 S., 15 × 20,5 cm, kart. DM 16,80.

Wie so oft, enthält Teil A als Fleißarbeit ein Sammelsurium interessanter, aber auch überflüssiger Auszüge zum Thema kritischer Analyse konventioneller Vorstellungen von Inhalten und Aufgaben der Kunstpädagogik. Wer Bescheid weiß, findet Anregungen, wer Auskunft über Literatur sucht, kann hineinfinden. Auf S. 121 steht endlich die beabsichtigte Folgerung, „daß Kunstunterricht im Interesse von Schülern und Gesellschaft abzuschaffen sei". Die Wirklichkeit der Kunsterziehung in Europa erscheint uns jedoch in einem anderen Bild, als es die vom Verfasser verwendeten Ausschnitte vorwiegend nur deutschsprachiger Bücher aufzeigen. Auf welche Einsichten mag sich der abschließende Absatz gründen: „Es wäre verfehlt anzunehmen, daß die positiven Ansätze konventioneller Theorien einen nennenswerten Einfluß auf die gegenwärtige Praxis haben. Die wenigen Kunsterzieher, die sie nutzen, sind gezwungen, die dazu nötigen Qualifikationen als Autodidakten zu erwerben und eine Fülle von Widerständen verschiedenster Art zu überwinden"? Dies erscheint uns als subjektive Fehlinterpretation. Richtig ist, daß neue Institute für die Ausbildung der Kunstlehrer geschaffen werden müssen. Wir sind seit 1948 gegen Akademien! — Teil B bringt „Folgerungen aus der Analyse und Voraussetzungen für politische Erziehung im ästhetischen Bereich". Dazu möge man zuerst auf S. 173 Giffhorns Begriffsdefinitionen durchsehen; politisch meint dort eher gesellschaftlich oder sozial. Was für den Verfasser in Wirklichkeit „politisch" bedeutet, wäre in Fußnote 69 oder auf S. 143 nachzulesen. Nach G. Ottos „offener Theorie" sollte Giffhorn seine Schrift umschreiben in „Kritik der gesellschaftlichen Funktion der Kunstpädagogik". Darüber weiß er Bescheid. H. Rieder

Maja Beck / Klaus Günther / Inge Wolter: **Russisch für Sie.** Ein Lehrbuch für Erwachsene. Bearbeitet von *Tatjana Garina.* **1. Teil.** [7]1971. 99 S., kart. DM 7,— (Hueber-Nr. 4414). — **2. Teil.** [4]1973. 130 S., kart. DM 7,— (Nr. 4415). — **3. Teil.** [2]1968. 168 S., kart. DM 8,— (Nr. 4416). Max Hueber Verlag, München.

Seit September 1972 strahlt das 3. Programm (Südwest 3) „Russisch für Sie" aus. Nach nun über zwei Dutzend Sendungen

bestätigt auch familiäre Erfahrung, daß dieser Lehrgang die landläufige Behauptung widerlegt, Russisch lasse sich nur äußerst mühselig erlernen. Zugegeben: alle, die in Moskau als Lehrende, Lernende und in den Szenen Spielende ausgesucht wurden, bestricken durch natürlichen Charme, Lehrgeschick und Bescheidenheit, doch der Erfolg der Fernsehsendung beruht letztlich auf dem vorzüglichen Lehrbuch. Die 62 Lektionen seiner drei Teile führen in kleinsten Schritten vom Alphabet (L. 1—6) bis zu den Partizipien (L. 58), so daß alle wesentlichen Erscheinungen der Grammatik behandelt werden. Im Mittelpunkt jeder Lektion steht ein Gespräch: so wird spielend der Wortschatz vieler Alltagssituationen vermittelt. Dazu treten ab L. 21 Lesetexte, die bereits bekannte Wörter in neuem Zusammenhang verwenden und das Selbstvertrauen des Lernenden stärken. Übungen und Aufgaben in vielerlei Gestalt regen zu freudiger Mitarbeit an. In dem Lehrbuch wird alles vermieden, was den Lernenden entmutigen könnte; daß ihm dennoch an Formen nur Seltenes oder Veraltetes vorenthalten worden ist, dürfte er mit Genugtuung vermerken, sobald er sich unter Russen bewegt oder der Lektüre widmet. Auch denen, die auf dem zu steilen Weg anderer Lehrbücher verzagten, seien diese drei Bände nachdrücklich empfohlen. G. Scholz

Reiseführer für Literaturfreunde: Frankreich I. Aus dem Französischen übertragen, bearbeitet und für die Taschenbuchausgabe neu eingerichtet von *Karl Voss*. Verlag Ullstein, Berlin (UB 4041) 1972. 429 S., br. DM 5,80.

Literatur und Leben stehen in Frankreich in enger wechselseitiger Beziehung. Wer als Literaturfreund durch Frankreich reist, sollte daher das von Karl Voss bearbeitete Ullstein-Buch einstecken, wenn er nicht den „Guide Littéraire de la France" besitzt, der dem Verfasser, dem langjährigen Leiter der ES Luxemburg, als Unterlage gedient hat. Man findet dort, alphabetisch nach Ortsnamen geordnet, kurzgefaßte Angaben, oft mit literarischen Zitaten, über alle Orte, die im Leben oder Werk der zahlreichen französischen Dichter und Literaten (im Personenregister sind über 600 Namen verzeichnet) eine Rolle gespielt haben. Kartenskizzen helfen bei der Orientierung. Dabei ist die Hauptstadt Paris nicht eingeschlossen; sie soll in einem II. Band behandelt werden. — Wir haben das Buch anhand des Circuit Lamartine in Burgund geprüft und können es den Freunden Frankreichs und der französischen Literatur und solchen, die es werden wollen, warm empfehlen. G. Lepiorz

Käthe Schönberger: **Formen in Ton. Ein Werkbuch.** Werkstoff-Modellieren-Bemalen-Glasieren-Brennen. Eugen Rentsch Verlag, Erlenbach-Zürich/Stuttgart 1972. 146 S., 9 mehrfarb. und 59 einfarb. Photos sowie 78 Zeichnungen, Ln. DM 22,50.

In der Reihe der ständig neu erscheinenden Werk- und Hobbybücher dürfte das Büchlein von Käthe Schönberger aufgrund seiner sorgfältigen und liebevollen Gestaltung einen besonderen Platz einnehmen. Es strahlt die Freude an der gestaltenden Arbeit aus und wird dem künstlerisch Begabten, der in seiner Freizeit modelliert, ebenso wie dem Kunstschüler, dem Werklehrer ebenso wie dem Beschäftigungstherapeuten eine willkommene Bereicherung seiner Handbibliothek sein. In dem Buch wird ein umfassender, fachlich tadelloser, lebendiger Lehrgang des Modellierens in Ton geboten. Er führt von der Behandlung des Materials über Hinweise zum richtigen Beobachten der Modelle, Anfertigen von Skizzen und Zeichnungen zu den verschiedenen Arten des Modellierens und zu der künstlerischen Ausarbeitung. Er zeigt, wie beim Bemalen, Glasieren und Brennen vorgegangen werden muß, um Mißerfolge von vornherein auszuschalten. Viele Zeichnungen und gut gelungene Photographien veranschaulichen die auf das Wesentliche beschränkten Ausführungen der Verfasserin. Das empfehlenswerte Buch bietet sich dank seiner besonders ansprechenden Aufmachung nicht zuletzt auch als hübsches Geschenk für einschlägig Interessierte an. K. Buchmann

Zeitschriftenschau

„Überwindung der Sprachbarrieren"

Golo Mann: *Nützliche und unnützliche Schlagwörter.* In: Universitas 28. Jhg. Heft 2 (Februar 1973) S. 153—170.

Wer kennt sie nicht, die Schlagwörter unserer Zeit: Bildungskrise, Umweltschutz, Verbesserung der Lebensqualität. „Schlagwörter gehören zur Demokratie, deren Wortführer die Massen der Bürger, der Wähler, auf das Wirksamste ansprechen, bewegen, frappieren wollen..." Es gibt aber auch Schlagwörter, die durchaus nicht nützlich sind, die vielmehr ihre Gefährlichkeit erwiesen haben, wie „Deutsch-französische Erbfeindschaft", „Platz an der Sonne", „Lebensraum". Es gibt sie auch heute, vor allem im Soziologen-Chinesisch. Golo Mann nennt u. a. „systemüberwindende Strategien", „Spätkapitalismus", „spätbürgerlich" (wird auf C. F. Meyer wie auf Golo Mann angewandt!), „Leistungsgesellschaft" und „Überwindung der Sprachbarrieren".

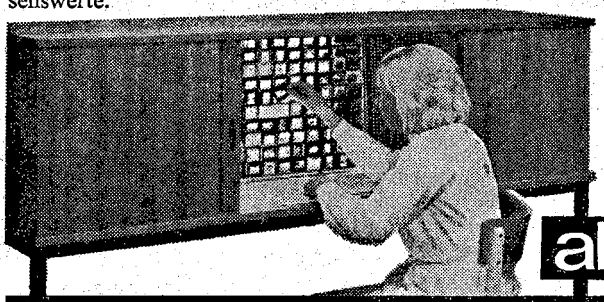
„Man reitet sie gern zu Tod, heutzutage", schreibt Golo Mann. „Bei dem Schlagwort ‚Überwindung der Sprachbarrieren' mache ich ein Fragezeichen. Denn erstens schreiben gerade jene, die sich für die Überwindung der Sprachbarrieren besonders hitzig einsetzen, ein Deutsch, bei dem auch dem gelehrtesten Gelehrten schwindlig werden könnte. Ich habe aufs Geratewohl eines der soziologischen Taschenbücher herausgegriffen, wie sie alljährlich zu Hunderten erscheinen, und in einem Artikel die folgenden zwei Sätze gefunden: ‚Zu reflektieren wäre darauf, daß nicht schon der leere Kampf um eine wie immer vorzustellende herrschaftslose Gesellschaft deren Freiheit garantiert und sicherstellt, sondern daß diese konkret allein dadurch zu verwirklichen ist, daß die Bedingungen zu ihrer Entfaltung kollektiv organisiert werden. Dann würde sich comparative government die Chance nicht entgehen lassen, im kontrastierenden Vergleich die empirischen Daten, die sich der Analyse anbieten, nicht nur als Signale, die die Mechanismen unabänderlicher und irreversibler Prozesse anzeigen, sondern als Indiz dafür anzusehen, wie sehr die gegenwärtigen Verhältnisse hinter den real möglichen noch zurück sind, um im Ausweis defizienter Züge über die herrschenden Zustände kritisch, das ist durch Entwicklung systemüberwindender Strategien hinauszugehen." Man müßte diese beiden Sätze noch einmal lesen und prüfen, was da eigentlich darin steht: Um eine herrschaftslose Gesellschaft zu schaffen, muß man die Bedingungen für eine herrschaftslose Gesellschaft schaffen... Für eine solche Platitüde braucht dieser Sprachbarrierenüberwinder Vokabeln von einer Schwierigkeit und Fremdheit, als handelte es sich um Astrophysik. Nach kurzen, wenn auch nicht erfreulichen Lektüren könnte ich tausend solcher Beispiele geben.

Ist der hier erscheinende Widerspruch mehr komisch als tragisch, so wäre, zweitens, zu fragen: Steht denn fest, daß es in einer Gesellschaft wie der deutschen nur ein einziges Sprachniveau geben darf, daß Mannigfaltigkeit der Sprache, größerer oder geringerer Reichtum der Sprache eine menschliche Ungerechtigkeit bedeuten? Drittens, selbst wenn das feststünde, selbst wenn das gezeigt werden könnte, so würde ich antworten: Seid unbesorgt, es kommt von alleine. Amerika, uns immer ein paar Jahrzehnte voraus, von uns immer nach ein paar Jahrzehnten eingeholt, ist auch hier uns nur ein wenig voraus: Dort sprechen der Senator und der Tankwart die gleiche Sprache, dort ist das Vokabular dürftig über alle Beschreibung, dort muß der Kommilitone aus Europa die Bedeutung so manchen guten englischen Wortes erklären. Sie haben es nie gehört. Einstweilen würde ich es für besser halten, zur Bewahrung des Reichtums der deutschen Sprache wenigstens Rückzugsgefechte zu liefern. Kultur der Sprache, zum Beispiel die Fähigkeit, unsere großen Dichter von ehedem noch zu lesen und zu genießen, ist doch wohl auch ein Aspekt von ‚Lebensqualität'."

G. Lepiorz

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

Wichtig für alle Sprachlehrer!
Klaus H. Köhring /
Richard Beilharz

Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik

272 Seiten, kart. DM 17,—,
Hueber-Nr. 6722
750 Termini, meist in Deutsch, Englisch und Französisch.
Max Hueber Verlag

Studienrat mit den Fächern
MATHEMATIK und PHYSIK
Schulfachvorsteher für Mathematik, seit einem Jahr Organisator des Schulstundenplanes, Erfahrungen in der Lehrerfortbildung (Schwerpunkt mod. Mathematik) und in der Erwachsenenbildung, sucht interessante Stellung im Auslandsschuldienst. Europäisches Ausland erwünscht, jedoch nicht Bedingung. Freistellung der Landesschulbehörde zum Herbst (event. Frühjahr) 1974 liegt vor. Kontaktaufnahme erbeten über
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-Duisdorf: Bundesbahn-Bahnhof / Ladestraße · Tel. 650951

Für den Literaturunterricht

sprachen der welt
hueber
Max Hueber Verlag

Mary Snell
Vom Lesen zum Interpretieren
Am Beispiel englischer Lyrik
119 Seiten, kart. DM 7,50, Hueber-Nr. 2162
2 Schallplatten, DM 12,—, Hueber-Nr. 2.2162

Alfred Tambornino / Franz Josef Zapp
Perspectives
Introduction à la littérature française du XVIIe au XXe siècle. 204 Seiten, 4 Bildtafeln, kart. DM 14,—, Hueber-Nr. 3100

Gesprochenes Deutsch in der Literatur der Gegenwart

Tonbandtexte für den Unterricht in der Klasse oder im Sprachlabor, Textsammlung zur Hinführung an die deutsche Literatur der Gegenwart, Teil I
Herausgegeben von Hans Schlemper

Textbuch mit Werken und Auszügen von 23 Schriftstellern der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur,
IV/86 Seiten, brosch., Best.-Nr. 1008 DM 12,—

Tonbänder in Vorbereitung

Julius Groos Verlag
6900 Heidelberg 1
Postfach 629

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

Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften

Ein Lehrbuch für Ausländer

von Günter Schade

4., durchgesehene Auflage, 261 Seiten, DIN A 5, kartoniert und mit Hochglanzfolie kaschiert, DM 14,80 ISBN 3 503 00749 0

Dieses Buch ist in erster Linie für Ausländer bestimmt, die an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen studieren oder wissenschaftlich arbeiten wollen. Es setzt Grundkenntnisse im Deutschen voraus und möchte den Weg in die Sprache der Wissenschaften ebnen. Wissenschaftssprache bedeutet hier nicht nur Sprache der Naturwissenschaften, sondern meint alle Fachrichtungen, wenn auch die von den Ausländern bevorzugten Fächer besonders berücksichtigt wurden.

Deutsche Kultur — Eine Einführung

von Heinz Fischer

unter Mitarbeit von G. Knackstedt, L. Abicht, A. Arnold, M. Disteli, D. Themelis, W. Bottenberg, E. B. Förster, R. Eggleston, R. Dolz

ca. 240 Seiten, DIN A 5, kartoniert und mit Hochglanzfolie kaschiert, ca. DM 15,— ISBN 3 503 00752 0

Der Band dient der allgemeinen Information sowie vornehmlich als Arbeitsmittel und Lehrbuch beim Deutschunterricht für Ausländer. — Behandelte Themenkreise: Geschichte, Wegweiser durch die Bundesrepublik, Österreich, Schweiz, Landschaften, Sprache, Erziehung, Musik, Volkslied, Kunst, Literatur, Theater, Folklore, Trachten, Humor.

Bücherkunde für Germanisten · Studienausgabe

von Johannes Hansel, bearbeitet von Lydia Tschakert

6., vermehrte Auflage, 197 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 12,80
ISBN 3 503 00728 8

Diese nach dem Stand von 1972 überarbeitete Neuauflage der seit langem weit verbreiteten, als Lehr- und Arbeitsbuch dienenden Bücherkunde trägt den neuen Entwicklungen in der Germanistik Rechnung; die moderne Linguistik ist jetzt mit erfaßt.

Hermann-Hesse-Bibliographie

Primär- und Sekundärschrifttum in Auswahl

von Martin Pfeifer

104 Seiten, DIN A 5, kartoniert, DM 16,— ISBN 3 503 00751 2

Neben der Primärliteratur verzeichnet Pfeifer die für eine Beschäftigung mit Hesse bedeutende Sekundärliteratur seit 1945 bis 1972.

ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin · Bielefeld · München

Schwerpunktprogramme

In dieser Reihe sind die Programme zusammengefaßt, die sich vom Thema her wegen ihrer komplizierten Sachzusammenhänge für eine so ausgefeilte Methode wie die der programmierten Instruktion anbieten. Das sind vor allem Themen, die dem Schüler erfahrungsgemäß viele Jahre Schwierigkeiten bereiten, weil auf sie immer wieder zurückgegriffen und ihre Kenntnis vorausgesetzt wird. Solche zentralen Themen gibt es in jedem Unterrichtsfach.

Schwerpunktprogramme helfen diese Schwierigkeiten überbrücken, denn sie können jederzeit unabhängig vom eingeführten Lehrbuch eingesetzt werden. Die Konzeption der Schwerpunktprogramme macht sie auch zu einem idealen Hilfsmittel für die häusliche Arbeit. Wenn der Stoff trotz wiederholter Erklärung nicht verstanden wurde, wenn ein Schüler gefehlt hat, wenn der Lehrer seinen Unterricht entlasten will, dann sollten Schwerpunktprogramme eingesetzt werden.

Englisch

Stories in Structures – Elementary Programs for Beginners (zu Learning English A 1). Von F. Ungerer, kmL.	76631	8,40
Lehrerbegleitheft	76633	frei
Kontrollaufgaben nach Kapitel 1: je 25 Form A und B, zusammen	76634	8,—
Kontrollaufgaben nach Kapitel 3: je 25 Form A und B, zusammen	76636	8,—
Kontrollaufgaben nach Kapitel 5: je 25 Form A und B, zusammen	76638	8,—

Latein

Das Partizip Vorwiegend zur Wiederholung vom 2. Lateinjahr an. Von H. Steinthal, kmL.	76611	8,40
Lehrerbegleitheft	76613	frei
Ergänzungsheft (Zusammenfassung des Programms und zusätzliche Übungen)	76614	1,80
Abschlußarb., 50 Ex.	76615	8,—
Der Infinitiv Vorwiegend zur Wiederholung vom 2. Lateinjahr an. Von H. Holtermann, kmL.	76621	5,80
Lehrerbegleitheft	76623	frei
Ergänzungsheft (Zusammenfassung des Programms und zusätzliche Übungen)	76624	1,80
Abschlußarb., 50 Ex.	76625	8,—
Beide Programme bei gleichzeitigem Bezug (ohne Ergänzungshefte)	76629	12,50

Erdkunde

Das Tropenklima Von J. Hardmann. kmL.	76731	8,40
Lehrerbegleitheft	76733	frei
Abschlußarbeit, je 25 Form A und B, zusammen	76735	8,—

Chemie

Säuren und Salze Von W. Botsch. kmL.	76721	6,—
Lehrerbegleitheft	76723	frei
Abschlußarbeit, je 25 Form A und B, zusammen	76725	8,—

Stöchiometrisches Rechnen Von W. Berger. kmL.	76741	6,—
Lehrerbegleitheft	76743	frei
Abschlußarbeit, je 25 Form A und B, zusammen	76745	8,—

Atombau und Periodensystem Von S. und M. Nöding. kmL.	76751	7,80
Lehrerbegleitheft	76753	frei
Abschlußarbeit, je 25 Form A und B zusammen	76755	12,—

Mathematik

Der Rechenstab in der Mathematik[1] Das Rechnen mit versetzten Skalen. Von G. Böhme kmL.	76661	10,50
Lehrerbegleitheft	76663	frei
Abschlußarbeit, je 25 Form A und B, zusammen	76665	8,—

Rechne x aus! Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten. Von U. Viet und H. Ragnitz. kmL.	76651	12,60
Lehrerbegleitheft	76653	frei
Abschlußarbeit, je 25 Form A und B, zusammen	76655	12,—

ERNST KLETT VERLAG · D 7 STUTTGART 1 · POSTFACH 809

In Kürze
erscheint

Band 2

Größen, Bruchzahlen,
Systembrüche,
Sachrechnen

Griesel: Die neue Mathematik für Lehrer und Studenten

Band 1
Mengen, Zahlen, Relationen, Topologie

Best.-Nr. 34021 DM 21,40

Dieser Band — überall in der Lehrerfortbildung mit bestem Erfolg eingesetzt — wurde zu einem Standardwerk, das auch bei der häuslichen Vorbereitung auf den Unterricht gute Dienste leistet. Er enthält alles, was der Lehrer der Klassen 1 bis 6 im Mathematikunterricht wissen muß.

Band 2
Größen, Bruchzahlen Systembrüche, Sachrechnen

Best.-Nr. 34022 im Druck

Der 2. Band ist in Zielsetzung und Stoffauswahl die Fortsetzung von Band 1. Wieder sind jedem Abschnitt zahlreiche Übungsaufgaben angefügt, so daß sich jeder Interessierte im Selbststudium eine sichere Grundlage verschaffen und prüfen kann, ob er die Materie beherrscht.

Band 3
Rationale Zahlen Algorithmen Verknüpfungen Gruppen

Best.-Nr. 34024 in Vorb.

Die gründliche Behandlung des Stoffes machte die Aufgliederung des gesamten Werkes in drei Bände erforderlich. Der 3. Band wird voraussichtlich im Spätherbst lieferbar.

Zu jedem Band gibt es ein Lösungsheft zur Selbstkontrolle. Die Lieferung erfolgt über den Buchhandel.

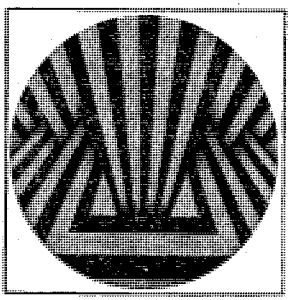
... damit Unterricht effektiver wird

Schrödel

Hannover · Darmstadt
Dortmund · Berlin

bsv Studienmaterial

Herausgegeben von Günther Schiwy



Eingeleitete Texte, Aufgabenvorschläge, Register und Bibliographien zur Diskussion wissenschaftlicher Disziplinen.

Das der Kolleg- bzw. Studienstufe gesetzte Lernziel der Studierfähigkeit führte zur Konzeption dieses Studienmaterials, das anhand wichtiger Primärtexte zugleich wissenschaftstheoretisch-kritisch in Probleme und Ergebnisse der Forschung und methodisch-praktisch in hochschulgemäße Arbeitstechniken einführt.

Linguistik

Bearbeitet von Dr. Siegfried Schödel
196 Seiten, 1 Abb., 17 schemat. Darstellungen, kart., DM 12,80
ISBN 3-7627-2015-0

Hier wird deutlich, daß linguistische Erkenntnisse gesellschaftskritische Funktion haben können.

Rhetorik

Bearbeitet von Prof. Dr. Hellmut Geißner
176 Seiten mit 47 Abb., kart., DM 12,80
ISBN 3-7627-2030-4

Diese Disziplin stellt das Instrumentarium bereit, mit dem unsere Gesellschaft der öffentlichen Rede wieder mächtig werden kann.

Literaturtheorie

Bearbeitet von Dr. Silvio und Dr. Susanne Vietta
196 Seiten, kart., DM 12,80
ISBN 3-7627-2021-5

Erstmals der Versuch, die unterschiedlichen Theorien im Rahmen der literarischen Kommunikationssituation zu integrieren.

Literaturkritik

Bearbeitet von Dr. Ulrich Gumbrecht
128 Seiten, kart., DM 12,80
ISBN 3-7627-2037-1

Eine kritische Analyse der westdeutschen Kritik und ihre Konfrontation mit den Bedürfnissen der Leser.

Interpretation

Bearbeitet von Dr. Erwin Leibfried
88 Seiten, kart., DM 10,80
ISBN 3-7627-2038-X

Die Mehrdimensionalität und latente Vieldeutigkeit literarischer Texte provozieren die eigene Interpretationsleistung.

Die Reihe wird fortgesetzt.

Bayerischer Schulbuch-Verlag · 8 München 19 · Postfach 87

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

Sonderheft Juni 1973

XX. JAHRGANG JUNI 1973

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

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

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

INHALT DES SONDERHEFTES

Zur Lage des Faches Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Schulen im Ausland . . . . . H. Klemp S. 1

Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht in der Primarstufe der vom Auswärtigen Amt geförderten Auslandsschulen . . . . . E. Onnen S. 24

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 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Zur Lage des Faches Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Schulen im Ausland

Bericht über die Förderungsmaßnahmen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Von Hubert Klemp

Vorbemerkung

Seit dem 1. August 1968 datiert der Auftrag, das Fach Deutsch als Fremdsprache an den vom Auswärtigen Amt geförderten Schulen im Ausland durch Entwicklung geeigneter Unterrichtsmittel zu fördern; dieser Auftrag wurde gemeinsam vom Schulreferat des Auswärtigen Amtes und dem Ausschuß für das Auslandsschulwesen der Ständigen Konferenz der Kultusminister erteilt. Die erste Periode, in der der Berichterstatter allein tätig war, diente dem Versuch, die Problemlage zu beschreiben, das Arbeitsfeld einschlägiger wissenschaftlicher Institutionen zu erkunden, die Fachliteratur zu sichten und vor allem das Angebot an Lehr- bzw. Arbeitsmitteln für Deutsch als Fremdsprache zu sondieren. Mit der Errichtung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen am 1. November 1968 innerhalb des Bundesverwaltungsamts in Köln wurde der Einzelauftrag zu einem Arbeitsgebiet in der ZfA.

Genauso verpflichtend wie der amtliche Arbeitsauftrag wurden die häufigen Appelle seitens der Auslandslehrer, Abhilfe in diesem zentralen didaktischen Bereich zu schaffen, empfunden. Der Spannungsbogen zwischen dem amtlichen Auftrag und den ständigen Anrufen aus der Praxis der Auslandsschulen bestimmt auch heute noch die Arbeit des zuständigen Fachreferats in der Zentralstelle.

Der nachfolgende Bericht über die Förderungsmaßnahmen der ZfA zugunsten des Faches Deutsch als Fremdsprache kann nur dann sinnvoll gelesen werden, wenn dreierlei beachtet wird:

— Der Bericht folgt nicht zeitlichen Abläufen, sondern wird unter fachlichen Aspekten erstellt, d. h. die Maßnahmegruppen, die in den einzelnen Abschnitten nacheinander beschrieben werden, sind in einem zeitlichen In- und Nebeneinandergreifen erfolgt.

— Auf dem Wege von der Leerformel Deutsch als Fremdsprache zur Konkretisierung in Zielvorstellungen, Organisationsformen, Plänen und Unterrichtsmitteln finden immer stärker und enger werdende Festlegungen statt, die zwangsläufig zu Kontroversen führen, selbst wenn im Prinzipiellen Übereinstimmung besteht. Ein Minimalkonsensus im Prinzipiellen ist ohnehin nur Ziel auf diesem Wege, nicht etwa Ausgangspunkt.

— Die Maßnahmen werden in der Beschreibung vereinzelt und unter dem sehr speziellen Aspekt der deutschen Schulen im Ausland dargestellt. Dieser hier vertretbare methodische Ansatz bedeutet aber keineswegs, daß nicht die Inter-

dependenz zu den Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht allgemein und zu den Veränderungen im Fach Deutsch im innerdeutschen Schulwesen gesehen und berücksichtigt werden. Ohne diese Entwicklungen wären manche Aussagen des Berichtes nur teilweise verständlich.

Die „didaktische Zuständigkeit" der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen unter quantitativem Aspekt umfaßt nicht nur die rund 50 000 fremdsprachigen Schüler an 100 Auslandsschulen mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache, sondern auch mehrere tausend Schüler, die Deutschkurse an Schulen, Sonnabendschulen und anderen Bildungsinstitutionen in allen Erdteilen besuchen; ständig größer wird auch die Zahl der Schüler, die an staatlichen Schulen in Lateinamerika und Afrika am Deutschunterricht teilnehmen, der ebenfalls teilweise von der ZfA betreut wird.

Qualitativ bedeutet die „didaktische Zuständigkeit" Beratung, Information und Diskussion über Konzeption und Unterrichtsmittel, Durchführung von Fortbildungskursen und Versorgung mit Lehr- und Arbeitsmitteln. Diese vielfältige fachliche Betreuung weist somit die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen als eine Behörde aus, die sich als pädagogisch-didaktische Umschlag- und Informationsstelle, als aktive Betreuungsinstitution begreift, die sich aber weder als eine wissenschaftliche Institution noch als eine didaktische Weisungsbehörde versteht, obwohl ohne die Rezeption wissenschaftlicher Arbeitsergebnisse und ohne didaktisch bestimmte Maßnahmen ihre Tätigkeit nicht denkbar ist.

I. Förderung des Theorie- und Problemverständnisses

Der Deutschunterricht für fremdsprachige Schüler hatte an den deutschen Schulen im Ausland Tradition, aber keine eigenständige Konzeption. Diese traditionelle Auffassung war didaktisch gebunden an das Verständnis des klassischen Fremdsprachenunterrichts und an die Konzeption des muttersprachlichen Deutschunterrichts in Deutschland. Sofern nicht extrem günstige Selektions-, Begabungs- bzw. Motivationsfaktoren vorlagen, führte der Unterricht nicht zu dem Grad der Beherrschung der deutschen Sprache, der allein den hohen personellen wie materiellen Aufwand rechtfertigen würde.

So war es vordringlich, über die Zustandsanalyse — weitgehend geleistet bei den amtlichen Schulbesuchen durch Vertreter der ZfA — zur Schärfung des Problembewußtseins und zu einer veränderten Konzeption des Faches Deutsch als Fremdsprache zu führen. Dabei kam die ZfA natürlich nicht umhin, an ihrem eigenen Theorieverständnis zu arbeiten. Der gegenwärtige Stand läßt sich in den folgenden Prinzipien zusammenfassen, die wie eine Erläuterung der sehr prägnannten Formel: „Sprache ist die Fortsetzung des Handelns mit anderen Mitteln." (Hörmann) wirken:[1])

— Prinzip der auf Erwerb aller grundlegenden Sprachfertigkeiten (Hören/Verstehen — Sprechen; Lesen/Verstehen — Schreiben) gerichteten Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts.

---

[1]) Vgl. hierzu die ausführliche Darstellung dieses Komplexes H. Klemp, Deutsch als Fremdsprache, Auffassungen — Aufgaben — Meinungen, (II) in „Der deutsche Lehrer im Ausland", Heft 12/1972.

— Prinzip der gesonderten Einübung der einzelnen Sprachfertigkeiten und der Unterscheidung von rezeptiv-reproduktiven und kombinatorisch-produktiven Phasen im Aufbau des Lernprozesses, sowohl innerhalb der einzelnen Unterrichtseinheit als auch des gesamten Lehrgangs.

— Prinzip der Anknüpfung an die Muttersprache bei Interferenzerscheinungen und im begrenzten Umfang aus arbeitsökonomischen Gründen, um Situationen — auch Transfersituationen — zu erklären und die Bedeutung von Wörtern und Textstellen zu erschließen.

— Prinzip der dialektischen Verknüpfung von Sprachwissen und Sprachpraxis beim Erwerb der Fremdsprache.

— Prinzip der quantitativen Beschränkung und der strengen Selektion des Sprachmaterials, vor allem in der Eingangsstufe, unter besonderer Bezugnahme auf die Struktureinheiten der Sprache.

— Prinzip des adäquaten Einsatzes mehrerer Medien (auditiver wie visueller) im Fremdsprachenunterricht.

— Prinzip der Anwendung von Arbeitsformen, die unter Beachtung des Sinn- und Situationsverständnisses den vielfältigen sprachlichen Interaktionen entsprechen und den lernpsychologischen Forderungen nach kontinuierlicher Schüleraktivität, verteilter Wiederholung und Vielseitigkeit der Übungen genügen.

— Prinzip der Adressatenbezogenheit, das sich in der Berücksichtigung der sprachlichen und sozio-kulturellen Ausgangssituation der Schüler, der tatsächlichen Unterrichtsgegebenheiten (Anzahl der Jahre des Sprachkurses, Wochenstunden, Alter der Schüler, Größe der Klassen, technische Möglichkeiten) und in Formen der Leistungsmessung, die der Konzeption des Sprachkurses entsprechen, verwirklicht.

— Prinzip der Grobaufschlüsselung der Lernbereiche in

Kommunikationssprache in Schule und Alltag mit Erwerb der grundlegenden Sprachfertigkeiten bzw. -fähigkeiten,

Texte aus den Bereichen der Literatur und Information mit Erwerb von Verfahrensweisen zur Textinterpretation und Sprachanalyse,

Grammatik als Hilfe zur Vermittlung von Einsichten in die verschiedenen Funktionen der Sprache und zur Verbesserung des sprachlichen Instrumentariums des Schülers,

Deutschlandkunde als kultur- und gesellschaftswissenschaftlich konzipierte Information über die deutschsprachigen Länder.

(Diese Grobaufschlüsselung erfordert noch eine eingehende Diskussion der Erziehungsziele der fachspezifischen Bildungsziele und der konkreten Lernziele.)

Die Anwendung dieser Konzeption eines fremdsprachlich begriffenen Deutschunterrichts wirkt sich zwangsläufig auf das Verhältnis des mutter- und fremdsprachlichen Unterrichts sowie des zweisprachigen Unterrichts zueinander (Sprachlichkeitsstruktur) und damit auf die Organisationsstruktur einer Schule aus.

An allen Schulen, an denen Deutsch als charakteristische Fremdsprache ohne besondere Einschränkungen unterrichtet werden kann, benötigt man für dieses

Fach wenigstens sechs Wochenstunden. Entsprechend den Empfehlungen der Lernpsychologie sollten diese Stunden regelmäßig über die Woche verteilt sein, so daß man von der täglichen Deutschstunde sprechen kann. Wo schon von der Vorschule an Gelegenheit zum Unterricht in deutscher Sprache besteht, muß die Anfangsstufe bis ins 2. Schuljahr hinein audio-lingual konzipiert sein, damit der Lese- und Schreiblernprozeß in der Muttersprache ohne störende Beeinflussung durch das Erlernen der gleichen Fähigkeiten in der fremden Sprache verlaufen kann; hier kommt nur ein Nacheinander in Frage.

Für Schulen, die darüber hinaus auch zweisprachigen Unterricht erteilen dürfen, gilt, daß die Einführung der Zweisprachigkeit unter Beachtung bildungspolitischer, lernpsychologischer und pragma-didaktischer Aspekte gesehen werden muß.

Bildungspolitisch muß abgesichert sein, daß zweisprachiger Unterricht in der Sekundarstufe durch die Erziehungsbehörden des Gastlandes offiziell zugelassen und somit amtlich als spezifisches Bildungsziel der Schule anerkannt ist. Eine nur für die Primarstufe geltende Erlaubnis hat keinen ausreichenden didaktischen Sinn; es sollte deshalb von ihr kein Gebrauch gemacht werden.

Lernpsychologisch wird davon ausgegangen, daß der Erlernungsprozeß der grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eines elementaren Fachwissens in der Muttersprache nicht durch verfrühten Fachunterricht in zwei Sprachen gestört werden darf.

Der Unterricht im Bereich der kombinierten Zweisprachigkeit (Verfügbarkeit gleicher Inhalte in zwei Sprachen) in Mathematik, Physik und evtl. Chemie sollte erst mit Beginn der Sekundarstufe, keinesfalls vor dem 5. Schuljahr, einsetzen. Das elementare Sach- und Fachverständnis in der Muttersprache dürfte dann hinreichend gefestigt sein. Eine Einführung in die jeweilige deutsche Fachsprache kann zuvor schon an ausgewählten Inhalten erfolgen.

Die koordinierte Zweisprachigkeit (Verfügbarkeit unterschiedlicher Inhalte in jeweils einer Sprache) in den Fächern Musik und Kunsterziehung kann bereits früher beginnen, wenn gewährleistet ist, daß die Schüler nicht zu sprachlichen Aktionen gezwungen werden, die sie überfordern, d. h. daß sie nicht aus Fachaspekten gezwungen werden, die deutsche Sprache zu benutzen, ohne schon den entsprechenden Beherrschungsgrad erreicht zu haben. Ob die koordinierte Zweisprachigkeit auch in den Fächern Erdkunde und Geschichte, wie etwa am Deutsch-Französischen Gymnasium in Saarbrücken und an den Europa-Schulen, angewandt werden kann, muß wohl für die Mehrzahl der Auslandsschulen wegen der bildungspolitischen Ansprüche der Gastländer verneint werden.

Die Verwirklichung des zweisprachigen Unterrichts läßt sich nur dann verantworten, wenn auch die folgenden pragma-didaktischen Forderungen erfüllt sind:

Durch den zweisprachigen Unterricht darf keine unangemessene Erhöhung der Wochenstundenzahl für die Schüler erfolgen.

Für den Unterricht in den Fächern Mathematik, Physik und Chemie muß ein zweisprachiger Fachlehrer zur Verfügung stehen. (Die mögliche Dominanz seiner Muttersprache ist bei ausreichender Beherrschung der anderen Sprache kein Hinderungsgrund.)

Die hier angesprochenen Veränderungen in der Sprachlichkeitsstruktur der Schulen sind sicherlich nicht einfach zu bewirken, weil sie teilweise im Gegensatz zur bislang herrschenden Praxis stehen und noch keine erprobten Modelle für den Unterricht unter den veränderten Bedingungen vorhanden sind. Da negative Erfahrungen mit der Überbetonung des deutschsprachigen Unterrichtes überall dort vorliegen, wo nicht extreme Selektions-, Begabungs- und Motivationsbedingungen Grundlage für den Unterrichtserfolg bilden, gilt es heute nicht mehr, das eine Konzept gegen das andere auszuspielen, sondern Modelle für den entwicklungs- und lernpsychologisch geeigneten Beginn und für die fremdsprachen- wie fachdidaktisch adäquate Einführung in den zweisprachigen Fachunterricht zu erproben [2]).

Diese kurz skizzierte Konzeption ist die Arbeitsgrundlage für die Zentralstelle und zugleich Ausgangspunkt für die fachlichen Diskussionen [3]).

Um die Veränderung des Theorieverständnisses einzuleiten, das Problembewußtsein an fachspezifischen Kategorien zu entwickeln und praktische Hinweise für Übergangsmaßnahmen zu geben, wurden den Schulen, an denen Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten ist, schriftliche Materialien in Form von neuen Lehrwerken, Fachbüchern, Aufsätzen in Zeitschriften, Arbeitspapieren und Rundschreiben mit der Bitte zugestellt, diese in Konferenzen und Fachgesprächen auszuwerten.

Folgende gesondert erarbeitete Materialien sind von der Zentralstelle an die Schulen versandt worden:

Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache (bis zum 6. Schuljahr)

H. Klemp, Kleinformen der Leistungsmessung (Arbeitspapier)

H. Schuh, Gesprochenes Deutsch (vervielfältigtes Manuskript), ein Arbeitsbuch für einen aktiven Deutschunterricht

H. Schuh, Vorschläge zur Arbeit mit dem Leseheft GODO (Arbeitspapier) — dazu je ein Klassensatz des Leseheftes —

H. Schuh, KOMM BITTE, Anmerkungen zur Arbeit mit dem Grundkurs (Methodische Probleme; Das Problem des Zeitaufwands)

Zentralstelle, Übersicht über Unterrichtswerke für das Fach Deutsch als Fremdsprache

Pucher/Ullmann/Westerhoff/Blieske/Manhardt, Die Stoffverteilungspläne vom 7. bis zum 12. Schuljahr für Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Schulen im Ausland

H. R. Koch, Liste der Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel zum Deutschunterricht an Ausländern (aus GEW Neue Deutsche Schule 24. Jg. Nr. 10 / 2. Maiheft 1972)

A. J. Peck, VORWÄRTS, Einführung in das Gesamtwerk (Stufe 1—5)

---

[2]) Vergl. Onnen, Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht in der Primarstufe der vom Auswärtigen Amt geförderten Auslandsschulen (2. Beitrag in diesem Heft).

[3]) Die bildungs- und außenkulturpolitische Diskussion über Strukturmodelle der Auslandsschulen wird durch diesen Problemkomplex nur am Rand berührt. — Bewußt angestrebt aber wird mit dieser Konzeption die Abkehr von dem Anspruch der Dominanz des Deutschen und die Zuwendung zur Anerkennung der Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen.

W. Schmidt, Organisatorische und methodisch-didaktische Hinweise zum Einsatz des audio-visuellen Unterrichtswerks VORWÄRTS für Deutsch als Fremdsprache frühestens ab 3. Schuljahr (in Zusammenhang mit dem Rundschreiben der ZfA vom 20. 4. 1972)

W. Schmidt, Textprobleme in der Mittel- und Oberstufe, Ergebnisprotokoll der Arbeitsgruppe III des Werkstattgesprächs über Lehrmittel für Deutsch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe (Goethe-Institut München, März 1972)

Protokoll des ersten gemeinsam vom Goethe-Institut und der Zentralstelle veranstalteten Seminars über „Pädagogische Verbindungsarbeit" (München, März 1972)

Als neue Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache wurden den Schulen geschickt:

Braun/Nieder/Schmöe, Deutsch als Fremdsprache (I + II) mit Zusatzheften, Stuttgart, verschiedene Jahre

Schulz/Griesbach/Lund, Auf deutsch bitte, Teil I, München 1969

H. Schuh, 2000 Wörter — und was man damit machen kann (Hueber Verlag)

H. Schuh, KOMM BITTE, Grundkurs (Hueber Verlag) und Vorabdruck des Aufbaukurses

J. Gradewald, Wir sind dabei (Hueber Verlag)

Nuffield Fremdsprachenprojekt, Audiovisueller Deutschkurs VORWÄRTS, Stufe 1 und 2
(Verlag E. J. Arnold, Leeds, England
Alleinvertrieb für Deutschland, Gilde-Buchhandlung C. Kayser, Bonn)

Jede Schule hat außerdem folgende Fachliteratur erhalten:

Mager, Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1968

Lado, Moderner Sprachunterricht auf wissenschaftlicher Grundlage, München 1969

Libbish, Neue Wege im Sprachunterricht, Frankfurt 1965

Triesch, Probleme des Deutschen als Fremdsprache, (Hrsg.) München 1968

Mues, Sprache — Was ist das?, München 1967

de Greve/van Passel, Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht, München 1971

Richterich, Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht, Heidelberg 1969

Freudenstein, Englisch an Gesamtschulen, Handbuch zum Fremdsprachenunterricht, Berlin 1970

Kamratowski u. a., Informelle Fremdsprachentests für die Schulpraxis, Bielefeld/Berlin 1970

Richterich u. a., Techniken und Übungen zur Kontrolle im Fremdsprachenunterricht, Bielefeld/Berlin 1969

Kaufmann, Grammatik der deutschen Grundwortarten, München 1967

Schade, Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften, Berlin 1969

Löf/Mallberg/Rosenthal, Vier Länder — eine Sprache, Stockholm 1968

An wichtigen Fachbeiträgen erschienen in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland":

Klemp, Zum „Unterrichtswerk für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im spanischen Sprachraum" (1/1970)

Wieczerkowski, Relative Häufigkeit syntaktischer Grundformen der deutschen Sprache bei zehnjährigen deutschen und fremdsprachigen Schülern (3/1970)

Freudenstein, Hilfsmittel und didaktische Mittel im Sprachunterricht (4/1970)

Engel, Die Satzbaupläne der deutschen Gegenwartssprache (I und II) (10, 11/1970)

Schuh, Zum Unterrichtswerk für fremdsprachige Schüler an den deutschen Schulen im spanischen Sprachraum (Prinzipien der Auswahl des Sprachmaterials für KOMM BITTE) (1/1971)

Freudenstein, Die Funktion von Bild und Ton im audio-lingualen Grundkurs zum Unterrichtswerk KOMM BITTE (2/1971)

Klemp, Zum Problem des Lehrerverhaltens im Deutschunterricht mit fremdsprachigen Schülern (I und II) (3, 4/1971)

Engel, Die Stellung der Satzglieder im Deutschen (I und II) (6, 7, 8/1971)

Wieczerkowski, Einige Probleme bei der Prädiktion des Lernerfolgs fremdsprachiger Schüler in deutschen Auslandsschulen (10—12/1971)

Klemp, Didaktische Anmerkungen zur Information über die deutschsprachigen Länder als Teilaufgabe des Faches Deutsch als Fremdsprache (Sonderheft 1971)

Klemp, Deutsch als Fremdsprache — Auffassungen — Aufgaben — Maßnahmen — (I, II, III) (11, 12/1972, 1/1973)

Pucher/Ullmann/Westerhoff, Lernziele für das Fach Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Auslandsschulen (2/1972)

und in „Zielsprache Deutsch“:

Engel, Satzbaupläne und Satzanalyse, Heft 3, 1970, S. 104

Schuh, Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten der Auslandsschule, Heft 1, 1970, S. 35

Wackwitz, Texte im Fremdsprachenunterricht, Heft 1, 1971, S. 21

Wäber, Der Text im Mittelpunkt des modernen Fremdsprachenunterrichts, Heft 2, 1971, S. 63

Adler/Steffens, Anmerkungen zur Erstellung und Aufbereitung von kurstragendem Material für Fortgeschrittene (Mittelstufe), Heft 3, 1971, S. 118

Arbeitsgruppe Chile, Hinweise zur Durchführung einer Unterrichtsbeschreibung, Heft 2, 1972, S. 92

von Faber, „Rolle“ und „Rollenverhalten“ im Fremdsprachenunterricht, Heft 4, 1972, S. 151

Im Rahmen eines Kooperationsprojekts mit dem Land Nordrhein-Westfalen hat sich Sigrid von Cube mit Fragen des Einsatzes von Lernspielen in Sprachkursen für ausländische Kinder in der Bundesrepublik befaßt. Ergebnisse dieser Arbeit bringen die Aufsätze:

Die Übung einfacher Sprachstrukturen mit Ausländerkindern durch didaktische Spiele — Eine Ergänzung zum Unterrichtswerk KOMM BITTE von Hermann Schuh (Zielsprache Deutsch, Heft 1, 1973).

Die Übung einfacher Sprachstrukturen mit Ausländerkindern durch logische Spiele — Eine Ergänzung zum Unterrichtswerk KOMM BITTE von Hermann Schuh (erscheint in „Zielsprache Deutsch“, Heft 2, 1973).

Eine Erweiterung des Unterrichtswerks KOMM BITTE — Grundkurs — ins szenische Spiel hinein zeigt der Beitrag der Deutschen Schule Montevideo:

Zwei Märchenspiele auf der Basis von KOMM BITTE (Zielsprache Deutsch, Heft 3, 1972, S. 127).

Die Zeitschriften „Zielsprache Deutsch — Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und Angewandte Sprachwissenschaft", die jede Schule bezieht, und „Der deutsche Lehrer im Ausland", die jeder Auslandslehrer erhält, sind zu wichtigen Medien der fachlichen Information geworden.

Die meisten Schulen haben dazu die folgenden Zeitschriften über die Zentralstelle bestellt, die sich vorwiegend mit linguistischen und fremdsprachendidaktischen Problemen befassen:

Diskussion Deutsch, Diesterweg, Frankfurt
Linguistik und Didaktik, Bayer. Schulbuch-Verlag, München
Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Lensing, Dortmund.

Das Aufeinanderwirken von Erfahrung und Theorie, letztere gestützt durch die den Schulen zur Verfügung gestellten Materialien, hat einen breiten Diskussionsprozeß in Gang gesetzt, der langsam zu den erhofften Zielen führt: Minimalkonsensus über die Theorie des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Schärfung des Problembewußtseins und Einleitung von Veränderungsmaßnahmen.

Auch eine kurze Darstellung darf nicht verschweigen, daß dieser Prozeß des Umdenkens und der Umstellung sich nicht ohne Widerspruch und Konflikte vollzieht. Konflikte treten nach den bisherigen Erfahrungen vor allem dort auf, wo das traditionelle Verständnis aufgrund der unter sehr besonderen Bedingungen erreichten Erfolge einem veränderten Verständnis des Fremdsprachenunterrichts im Wege steht.

II. Förderung der Entwicklung von Lehr- und Arbeitsmitteln

Unabdingbar für eine kontinuierliche und erfolgreiche Arbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache ist das Vorhandensein geeigneter Unterrichtsmaterialien.

Die ZfA mußte auch in diesem Bereich mehrspurig verfahren. Die Schulen wurden zunächst durch Rundschreiben, Mitteilungen in der Informationsspalte der Zentralstelle in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" und durch die Verlage selbst, denen Namen und Anschriften der in Frage kommenden Schulen mitgeteilt worden waren, über das Angebot von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache auf dem deutschen Markt informiert.

Nach kritischer Durchsicht der Lehrwerke für Schüler und Erwachsene wurden den Schulen gezielte Informationen im Rahmen der Lehrmittelversorgung gegeben, um Fehlinvestitionen zu vermeiden.

Einzelne Hilfsmittel, die zur Verwendung im fremdsprachigen Deutschunterricht besonders geeignet erschienen, wurden den Schulen unmittelbar zugeschickt, so z. B

Hermann Schuh, 2000 Wörter und was man damit machen kann, Hueber, München.

Dieses Arbeitsbuch für Schüler — ein Lehrerheft mit einer gut lesbaren Einführung in den Gesamtkomplex des Deutschen als Fremdsprache und vielen unterrichtspraktischen Hinweisen ist gesondert erschienen — bietet für eine lebendige,

auf unser Sprachsystem bezogene Förderung des richtigen Sprechens unter bewußtem Einschluß grammatischer Perspektiven vielfältige Arbeitsmöglichkeiten vom 3. bis 5. Schuljahr.

Wilhelm Kleiß, GODO. Ganz alltägliche Geschichten aus dem Leben eines Jungen, Schroedel, Hannover.

Dieses Leseheft, das eine interessante Geschichte in einfacher Sprache enthält, wurde mit ausführlichen methodischen Hinweisen über die fremdsprachenadäquate Behandlung von Texten in der Unterstufe versehen.

Zusammenhängende Unterrichtswerke im Medienverbund, die für einen Einsatz an den geförderten Auslandsschulen didaktisch geeignet erschienen, gab es auf dem deutschen Lehrmittelmarkt nicht. Um langfristig überzeugende Lösungen zu erreichen, traf die Zentralstelle die folgenden Maßnahmen:

Sie nahm den Plan des ehemaligen Auslandslehrers und jetzigen Mitarbeiters in der ZfA, Hermann Schuh, ein Unterrichtswerk für fremdsprachige Schüler (Eingangsstufe: Vorschule) zu gestalten, auf, da die dem Werk zugrunde liegende Konzeption den generellen didaktischen Überlegungen entsprach. Die ZfA unterstützt die Arbeit von Herrn Schuh durch fachliche Beratung, Vorabdruck von einzelnen Teilen zwecks Erprobung an den Schulen und die Förderung einer kritischen Diskussion. Inzwischen ist der Grundkurs für Kindergarten/Vorschule von *KOMM BITTE* bereits erschienen.

Nach Überprüfung des internationalen Marktes entschied sich die ZfA, das von der Nuffield Foundation in England erstellte Unterrichtswerk *VORWÄRTS*, von dem drei der fünf Stufen der englischen Ausgabe bereits erschienen sind, für den Einsatz an den Auslandsschulen (Eingangsstufe: 5./6. Schuljahr) zu übernehmen. Da die englische Ausgabe manchen didaktischen Gegebenheiten an den deutschen Schulen im Ausland nicht entspricht, wurde mit der Verfassergruppe und dem Verlag die Herausgabe einer internationalen Fassung verabredet, an deren Gestaltung die ZfA, vor allem durch ihren Mitarbeiter ORR Walter Schmidt, beteiligt ist.

Die Unterrichtswerke KOMM BITTE und VORWÄRTS bieten ein Medienverbundsystem und entsprechen den linguistischen und lernpsychologischen Forderungen, die an ein modernes Unterrrichtswerk gestellt werden müssen. Ihre zielbewußte Förderung bei der Erstellung und bei der Einführung in die Schulpraxis gehört gegenwärtig zu den Hauptaufgaben des entsprechenden Fachreferats in der Zentralstelle.

Hermann Schuh, KOMM BITTE,
Max Hueber Verlag, Ismaning bei München
Übersicht über den Aufbau der dreiteiligen Eingangsstufe

Bereits erschienen:

KOMM BITTE Grundkurs	(ohne Lesen und Schreiben)
Lehrerheft	
Tonband + Wandbilder	

Im Laufe des Jahres 1973 erscheinen:

KOMM BITTE Aufbaukurs 1	(ohne Lesen und Schreiben)

Lehrerheft
Tonband + Wandbilder

KOMM BITTE Aufbaukurs 2 (*mit* Lesen und Schreiben)
Lehrerheft
Tonband mit Hörspielszenen
3 Lesehefte zu je 80 Seiten
1 „Schreibheft" (ca. 100 S.)

Bildwörterbuch „Bild – Wort – Satz"
Die 700 wichtigsten Verben, Nomen, Pronomen, Adjektive, Präpositionen — für Sprachübungen aufbereitet
— für jede Muttersprache
— für Kinder von 5—8 Jahren

Folgende Ausgangssprachen wurden berücksichtigt: Spanisch, Italienisch, Französisch, Englisch, Türkisch, Serbokroatisch und Neugriechisch

VORWÄRTS, Deutschkurs
herausgegeben von der Nuffield Foundation (Stufe 1 und 2) und dem britischen Schools Council (Stufe 3—5).
Leitung der deutschen Abteilung dieses Fremdsprachenprojekts: A. J. Peck, Universität York.
Verlag: E. J. Arnold, Leeds, England
Vertrieb in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin:
Gilde-Buchhandlung Carl Kayser, Bonn.

Übersicht über den Aufbau
VORWÄRTS, audio-visueller Grundkurs:

Stufe 1 A, internationale Ausgabe
Lehrerhandbuch in deutscher Fassung
Schülerwiederholungsheft „Brusela 1"
14 Bildkarten
195 Farbdias
3 Wandkarten, Zwei- oder Dreifarbendruck auf weißer Plastikfolie
6 Tonbänder (zweispurig)

Stufe 1 B, internationale Ausgabe
Lehrerhandbuch in deutscher Fassung
Schülerwiederholungsheft „Brusela 2"
Schülerlesebuch „Jetzt lesen wir"
Schülerbuch „Wir lesen und schreiben 1"
29 Bildkarten mit 58 Illustrationen in Zwei- bzw. Vierfarbendruck
325 Farbdias
1 Wandkarte, Dreifarbendruck auf weißer Plastikfolie
1 Zugfahrplan
5 Tonbänder (zweispurig)
Internationale Ausgabe Stufe 1 A und 1 B ist im Juli 1972 erschienen.

Jedes Schülerheft bringt die erläuternden Texte in:
Deutsch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch,
Neugriechisch, Serbokroatisch, Türkisch.

Stufe 2 A

Lehrerhandbuch in deutscher Fassung
2 Schülerbücher „Wir lesen und schreiben 2 und 3"
8 Lesehefte
12 Bildkarten
8 farbige Filmstreifen
2 Wandkarten
5 Tonbänder

Stufe 2 B

Lehrerhandbuch in deutscher Fassung
2 Schülerbücher „Wir lesen und schreiben 4 und 5"
8 Lesehefte
18 Bildkarten
8 farbige Filmstreifen
2 Wandkarten
5 Tonbänder (zweispurig)
Stufe 2 ist bereits erschienen.
Internationale Ausgaben entsprechend den Stufen 1 A und 1 B erscheinen 1973.

VORWÄRTS INTERNATIONAL, Aufbaukurs

Stufe 3 (erscheint im Mai 1973)

Lehrerhandbuch in deutscher Fassung
Schülerbuch in 4 Einheiten, jeweils unterteilt in
Illustrierte Grammatik,
Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben.
16 Lesehefte
4 zusätzliche grammatische Übungshefte und
2 Magazine
21 Tonbänder (einspurig)
185 Farbdias

Stufe 4 (erscheint Ende 1973)

Lehrerhandbuch in deutscher Fassung
3 Schülerbücher (A, B, C)
zu je zwei Einheiten,
unterteilt wie bei Stufe 3
12 Lesehefte
1 zusätzliches grammatisches Übungsheft
1 Magazin
ca. 20 Tonbänder (einspurig)
ca. 150 Farbdias
Stufe 5 (erscheint 1974)
Schülerarbeitsmaterial

(Illustrierte Grammatik und Arbeitskarten zu
Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben)
10 Lesehefte
1 zusätzliches grammatisches Übungsheft
Tonbänder und Farbdias

Exkurs

Einige interessante Hinweise zur Arbeit des Nuffield bzw. Schools Council Modern Languages Project in England von dessen Direktor David Rowlands, Universität York, veröffentlicht in „The Modern Language Journal" 1972 unter dem Titel „Towards FLES in Britain, Part II".

Nachdem seit 1963 völlig neu konzipierte Lehrmaterialien für einen fünfjährigen Französischkurs (Altersstufe 6—13 Jahre) entwickelt und an 150 Schulen mit jährlich 6 000 Schülern überaus erfolgreich erprobt worden waren, hatte die Nuffield Foundation ihren finanziellen Beitrag im Gegenwert von anfänglich 800 000 DM auf insgesamt 2 336 000 DM erhöht, um in gleicher Weise zweijährige audio-visuelle Grundkurse für Spanisch, Russisch und Deutsch (Altersstufe 11 und 12 Jahre) von Arbeitsgruppen an der Universität York ausarbeiten und an jeweils etwa 30 Schulen erproben zu lassen. Eine Fortsetzung aller vier Fremdsprachenkurse (En Avant, Adelante, Vperyod und VORWÄRTS) um drei weitere Jahresstufen übernahm 1967 der bereits 1964 für Lehrplan- und Prüfungsfragen in London gegründete Schools Council, der dafür etwa 6 400 000 DM zur Verfügung stellte. Eine besondere Abteilung hat die Erfahrungen mit dem Erprobungsmaterial ausgewertet und entwickelt Testreihen für die verschiedenen Halbjahresstufen. Während herkömmlich einzelne Schulbuchverlage die Erarbeitung neuer Materialien an bestimmte Autoren in Auftrag geben, wird in diesem Fall ein Verlag (E. J. Arnold, Leeds) mit der Veröffentlichung der von den einzelnen Gruppen entwickelten und bis in alle Einzelheiten für den Druck vorbereitenden Materialien beauftragt.

Die Gestaltung der Materialien ist auch nicht einseitig einer bestimmten Sprachlerntheorie verpflichtet, sondern alle theoretischen Ansätze müssen sich in der Erprobung bewährt haben, bevor sie für die endgültige Fassung berücksichtigt werden können.

Als besonders nützlich hat sich die deutliche Trennung zwischen den rezeptiven und den produktiven Sprachfertigkeiten erwiesen. Gewöhnlich sind die Erwartungen der Lehrer im produktiven Bereich unrealistisch hoch, während die Schüler im rezeptiven Bereich oft zu wenig gefordert werden.

Insgesamt zeichnen sich die neuen Materialien durch eine detaillierte und zugleich realistische Lernzielbestimmung aus.

KOMM BITTE wird als Gesamtkurs bis in die Sekundarstufe I hineinreichen. Ob der Kurs mit dem 6. oder dem 8. Schuljahr endet, kann jetzt noch nicht mit Sicherheit gesagt werden, da diese Entscheidung weitgehend von der Auswertung der Erfahrungen über den Leistungsstand, der in den einzelnen Schuljahren tatsächlich erreicht werden kann, abhängt. In diese Entscheidung spielen natürlich auch Fragen und Überlegungen nach den Bildungs- und Lernzielen, nach der Not-

wendigkeit der weiteren Verwendung von fremdsprachenspezifischen Unterrichtsmaterialien ab einem bestimmten Grad der Sprachbeherrschung hinein. Für eine begründete Entscheidung fehlen heute noch die notwendigen Erfahrungen.

Auch in den weiteren Jahreskursen werden die grundlegenden Fähigkeiten Hören/Verstehen — Sprechen weiter intensiv gepflegt; die Sprachkompetenzen Lesen — Schreiben nehmen an Umfang und Bedeutung stark zu und werden in differenzierten Kursen geschult.

KOMM BITTE wird ausreichend Material für die vier Lernbereiche bieten, die in der Grobaufschlüsselung genannt worden sind.

Für eine zweite Gruppe von Schülern, für die der fremdsprachige Deutschunterricht erst mit dem 5. oder 6. Schuljahr beginnt, ist das Unterrichtswerk VORWÄRTS gedacht.

Die internationale Fassung von VORWÄRTS, die die Ausgangssprachen Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Türkisch, Neugriechisch und Serbokroatisch berücksichtigt, enthält gegenüber der englischen Ausgangsfassung eine Reihe von Verbesserungen, die auf die Anregungen der ZfA zurückgehen.

Die englischen Fassungen aller Stufen liegen bis Ende 1973 vor, die internationalen Fassungen erst bis Ende 1974.

Mit ausführlichen Hinweisen und Erläuterungen — teilweise in gesonderten Lehrerhandbüchern — tragen die Herausgeber gründlich zur Einführung der Lehrer in ihre neuartige Aufgabe bei. Der Lehrer findet nicht nur eine grundlegende Einführung in die Unterrichtsziele und die Gesamtkonzeption der Unterrichtswerke vor, sondern auch präzise Hinweise auf die Funktion der Sprachübungen, Hilfen für die Leistungsmessung und vielfältige Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung.

Unterrichtswerke wie KOMM BITTE und VORWÄRTS, die als Kurse für das Erlernen der deutschen Sprache konzipiert sind, stoßen, auch wenn sie über mehrere Schuljahre laufen, an bestimmte Grenzen, dies vor allem in den Bereichen Literatur, politische Deutschlandkunde und Sprachanalyse. Diese Bereiche sinnvoll mit authentischen innerdeutschen Unterrichtsmaterialien auszufüllen, sollte für die deutschen Lehrer an den deutschen Schulen kein allzu schwieriges Problem darstellen, zumal zu erwarten ist, daß diese Arbeit auf der Grundlage einer soliden Sprachbeherrschung geleistet werden kann.

Die Entscheidung der ZfA, die Unterrichtswerke KOMM BITTE und VORWÄRTS bevorzugt zu fördern, bedeutet nun keinesfalls, daß es für neu erscheinende gute Unterrichtswerke keine Verwendungsmöglichkeit gibt.

So wird z. Zt. an einer Schule in Spanien im Auftrag der ZfA ein ebenfalls jüngst in England erschienenes Werk erprobt:

Stephan Kanocz,
Frisch begonnen
Deutsch für Anfänger
1. bis 20. Programm (Lesebuch, nur Deutsch) und
Lehrerhandbuch (Englisch)

Ein Kurs der BBC im Auftrag
der School Broadcasting Council
for the United Kingdom
BBC London 1968 und 1969

Halb gewonnen
Schülerbuch 1. und 2. Band (Deutscher Text und englische Anmerkungen)
und Hinweise für den Lehrer (Englisch)
BBC London 1971.

Außerdem liegt die eigentliche Entscheidung für den Einsatz eines Unterrichtswerkes bei der einzelnen Schule.

Dort, wo die sozio-kulturellen Umstände es nicht sinnvoll erscheinen lassen, ein Unterrichtswerk, das von sehr europäischen Vorstellungen ausgeht und sich auf sie bezieht, in den Schulen zu benutzen, fördert die Zentralstelle durchaus auch die Bemühungen, vor Ort eigene Unterrichtswerke zu schaffen. Dies ist der Fall in Kabul/Afghanistan und Abidjan/Elfenbeinküste.

F. J. Burk,
Deutschunterricht für Dari sprechende Schüler
Die Strukturen von Deutsch und Dari
— Eine kontrastanalytische Untersuchung —

M. Schroeder,
Yao lernt Deutsch [4])
— Ein Deutschkurs für Schüler im frankophonen Afrika —
(noch in Entwicklung).

Obwohl KOMM BITTE (Vorschule bis 6./8. Schuljahr) und VORWÄRTS (5./6. bis 10./11. Schuljahr) als jeweils geschlossene Kurse klare Zuordnungen haben und nicht als aufeinanderfolgende Werke zu verstehen sind, hat die Zentralstelle für einen Übergangszeitraum VORWÄRTS auch den Schulen, an denen Deutsch vom Kindergarten ab unterrichtet wird, zur Verfügung gestellt. Die Analyse des Deutschunterrichts an den Schulen hatte als Hauptmangel ergeben, daß die Schüler erhebliche Schwächen in der aktiven mündlichen und schriftlichen Sprachbeherrschung zeigen. Da das Unterrichtswerk VORWÄRTS gerade in der Förderung dieser Kompetenzen seine Stärken hat und zudem noch eine Fülle deutschlandkundlicher Informationen bietet, wie sie den Schulen sonst bis heute nicht zur Verfügung stehen, wurde diese Entscheidung als unmittelbare Hilfsmaßnahme für die Mittelstufe der Auslandsschulen getroffen. Daß diese sorgfältig beratene Maßnahme richtig war, hat sich inzwischen überzeugend erwiesen.

---

[4]) In der Zeit vom 10. bis 14. April 1973 fand in Abidjan/Elfenbeinküste ein Internationales Deutschlehrerseminar statt, an dem etwa 50 deutsche, afrikanische und französische Deutschlehrer teilnahmen. Über dieses Seminar wird von der Zentralstelle gegen Mitte des Jahres eine Dokumentation unter dem Titel „Yao lernt Deutsch — ein Versuch in Afrika" vorgelegt werden. Die Dokumentation berichtet über den erfolgreichen Versuch, den Deutschunterricht an den staatlichen Schulen der Elfenbeinküste durch die Verbindung zwischen Lehrerbildung, Schaffung eines eigenständigen Unterrichtswerkes und der ständigen Betreuung der Lehrer, die mit dem Unterrichtswerk arbeiten, zu fördern.

Die Einführung von Sprachkursen im Medienverbund hat die entsprechende apparative Ausstattung der Schulen zur Voraussetzung. Diese Voraussetzungen konnten nicht an allen Schulen gleichzeitig geschaffen werden. Aber in zwei

Sonderaktionen während der Jahre 1971 und 1972 wurden insgesamt 200 Tonbandgeräte und 100 Dia-Projektoren als Lehrmittelspende an die in Frage kommenden Schulen geschickt. Überdies haben die Schulen die Möglichkeit, im Rahmen der jährlichen Lehrmittelanforderung ihre Ausstattung von Geräten zu verbessern.

In der Auseinandersetzung mit den technischen Medien nimmt die Zentralstelle eine vorsichtige Haltung ein. Um nicht zu kostspielige Aufwendungen für nicht voll genutzte Sprachlabors vornehmen zu müssen, die auch in keinem didaktisch angemessenen Verhältnis zu den gesamten Unterrichtsmöglichkeiten einer deutschen Schule stehen, hat die ZfA ein eigenes Konzept des Sprachfachraums entwickelt, das inzwischen auch bei anderen Stellen Aufmerksamkeit gefunden hat.

Da bei den neueren audio-visuellen Sprachlehrmaterialien die Sprachlaborphasen voll in den mediengestützten Sprachunterricht integriert werden, wird der Sprachfachraum mit einer zweiprogrammigen Sprachlehranlage mit festinstallierten Kopfhörer-Mikrophon-Kombinationen an den Schülerplätzen ausgerüstet und durch einige Universallehrgeräte für den Individualunterricht (Tonbandbar) ergänzt. Zusammen mit einem Diaprojektor ermöglichen diese Universallehrgeräte, z. T. ergänzt durch einen Spezialverstärker und zwei Lautsprecher, auch einen audio-visuellen Unterricht in anderen Klassen, die sich im Reihumverfahren in die Benutzung des Sprachfachraums (audio-aktiv und Textmitschnitt) teilen.

Soweit es die räumlichen Verhältnisse zulassen, werden die Schülerplätze hufeisenförmig angeordnet, damit sich die Schüler sowohl in den echten als auch in den fiktiven Kommunikationssituationen von ihren Plätzen einzeln oder in Gruppen einander zuwenden können und noch genügend Freiraum für das geforderte Rollenspiel bleibt.

Ein Studiomikrophon und zusätzliches Tonbandmaterial ermöglichen die Herstellung zusätzlich benötigter Sprachlaborprogramme. Im Sprachfachraum werden den Fachlehrern neben Tonbandbar und Präsensbibliothek auch Vervielfältigungsgeräte, Umdrucker und Tageslichtprojektoren zur Verfügung gestellt.

Für die Einrichtung der Sprachfachräume wurde ein Investitionsprogramm festgelegt, in das in der ersten Etappe die folgenden Schulen aufgenommen worden sind:

Athen, Thessaloniki, Istanbul (Erkek Lisesi), Teheran, Lissabon, Guayaquil, Quito, Lima, Bogotá und Cali.

Wegen Zollschwierigkeiten konnte die Auslieferung für Madrid und Bilbao noch nicht erfolgen.

Die Weiterführung des Investitionsprogramms hängt allerdings von der künftigen Haushaltsentwicklung ab. Vorbereitungen laufen für Buenos Aires (Goethe Norte), Porto, Mailand und Mexiko. Weitere 4 Schulen haben bei ihren Neubauten Sprachlabors (HSA) erhalten. In Barcelona wird ein Sprachlaborversuch mit einer HSA-Anlage gefördert.

Eine neue Phase in der Förderung der Entwicklung von Lehr- und Arbeitsmitteln kündigt sich mit der Herausgabe der Broschüre „Deutsch als Fremdsprache — Didaktische Beiträge für die Sekundarstufe der Auslandsschulen" an. Diese Materialien, gesichtet bzw. erarbeitet während eines zweiwöchigen Seminars im Oktober 1972 in Gummersbach, sind für die Sekundarstufe, insbesondere für die Sekundarstufe II bestimmt. Damit ist auch für die Förderung dieser Stufe ein erster Schritt getan, der nicht zuletzt im Hinblick auf die ersten Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom von Bedeutung ist. Die nachfolgende Übersicht gibt hinreichend Auskunft über diese Materialien, die mit Sicherheit eine große Lücke schließen.

Literarische Texte und Steigerung der Ausdrucksfähigkeit
(Didaktische Überlegungen und methodische Vorschläge)

Modelle zur Arbeit mit literarischen und journalistischen Texten
(W. Schmidt)
Didaktische Anmerkungen zur Aufbereitung von literarischen
und sachorientierten Texten
Unterrichtsmodelle
für das 9. Schuljahr und das 11./12. Schuljahr
(Pucher/Ullmann/Westerhoff)

Bewältigung von typischen Alltagssituationen
durch ausländische Studenten in Deutschland
Beispiel: Wohnungssuche / Reisen (Adler/Steffens)

Vorschläge für die Erstellung eines deutschlandkundlichen Medienpakets
„Die Deutsche Bundesbahn"

Vorschläge für die Prüfungsanforderungen der Stufe I
des Deutschen Sprachdiploms.

Im Juni 1973 erscheint: Hilmar Kormann, Richtiges Deutsch — Sprachübungen für Fortgeschrittene (ca. 96 Seiten).

Inzwischen ist auch eine Arbeitsgruppe gebildet worden, die sich mit der Zusammenstellung von geeignet erscheinenden Texten in der Sekundarstufe II und der Entwicklung von Bearbeitungsmodellen befaßt[5]).

Zur Zeit wird gemeinsam mit dem Schulberater an der Deutschen Botschaft in Buenos Aires geprüft, in welcher Form deutsch-spanische Fachwörterverzeichnisse für Mathematik, Physik und Chemie, zusammengestellt von Frau Dr. Katharina Schirber, Buenos Aires, herausgebracht werden können.

Nach mehreren Beratungen im Auswärtigen Amt und Fachtagungen mit Vertretern des Goethe-Instituts, des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, von INTER NATIONES und der Bundeszentrale für politische Bildung wurden im Rahmen eines Gesamtprogramms für die Förderung der Deutschlandkunde auf Vorschlag der 'Arbeitsgruppe Schulen', in der die ZfA initiativ ist, die folgenden Maßnahmen beschlossen:

---

[5]) Interessenten für eine ständige Mitarbeit in dieser Gruppe können sich in der ZfA unter dem Aktenzeichen VI 6—81/17/ melden.

Der Monatsillustrierten SCALA INTERNATIONAL wird in betont einfacher deutscher Sprache ein *Jugendmagazin* beigefügt. Dieses Jugendmagazin nimmt teilweise Bezug auf Texte und Bilder der allgemeinen Ausgabe, bietet sowohl sprachliche als auch sachliche Verständnishilfen und Ergänzungsmaterial; das Jugendmagazin bringt in didaktisch aufbereiteter Form eine eigene schüleradäquate Thematik und entwickelt in der sprachlichen wie graphischen Gestaltung einen altersgemäßen Stil.

Einzelthemen aus dem Bereich einer jugendgemäßen Deutschlandkunde sollten im Medienverbund dargestellt werden. Für die Produktion derartiger deutschlandkundlicher Materialien im Medienverbund sollten das geistig-personelle, organisatorische und finanzielle Potential von mit öffentlichen Mitteln geförderten Institutionen wie INTER NATIONES, INSTITUT FÜR FILM UND BILD IN UNTERRICHT UND WISSENSCHAFT und BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG genutzt werden.

III. Förderung von Vorbereitung und Fortbildung der Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen

Alle pädagogischen und didaktischen Absichten werden nur durch die Lehrkräfte in die Wirklichkeit des Unterrichts umgesetzt. Deswegen ist eine Förderung der Vorbereitung bzw. Fortbildung der Lehrkräfte an den Auslandsschulen die zentrale Aufgabe. Denn erst, wenn die Lehrkräfte für die neuartige Aufgabe gewonnen und auf ihre praktische Durchführung vorbereitet sind, wird es entscheidende Fortschritte im Fach Deutsch als Fremdsprache geben. Einsicht bedeutet nun leider noch nicht Verwirklichung. So ist es aufgrund der personellen Lage in der Zentralstelle bis heute noch nicht möglich, alle Lehrkräfte, die alljährlich neu in den Auslandsschuldienst gehen, auf diese spezielle Aufgabe vorzubereiten. Zur Zeit werden nur 20 % der Auslandslehrer in fachlich nicht ausreichenden Kursen betreut.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Beratungen im Auswärtigen Amt, an denen auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sowie das Goethe-Institut und der Deutsche Akademische Austauschdienst beteiligt sind, ist zu erwarten, daß im Laufe des Jahres 1975 eine zentrale Vorbereitungsstätte für alle die eingerichtet wird, die im amtlichen Auftrag im kulturellen Bereich im Ausland tätig sind. Das Schwergewicht dieser zentralen Vorbereitungsstätte wird auf dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache liegen. Mit der Einrichtung einer derartigen Stätte fände der so wichtige Problemkomplex der Vorbereitung und Fortbildung eine Lösung auf Dauer.

In ihren eigenen Maßnahmen knüpfte die ZfA zunächst an die seit Jahren eingeführten Vorbereitungskurse auf dem Sonnenberg an. Diese Kurse befaßten sich unter allgemeinen Aspekten mit den Aufgaben und Problemen des Auslandsschuldienstes. In Abwägung der schulischen Notwendigkeiten und der Möglichkeiten der Zentralstelle wurde mit dem Jahr 1970 das Konzept der Vorbereitungsveranstaltungen geändert. Die Veränderung konkretisiert sich

— in der fachlichen Beschränkung und Vertiefung auf die Aufgaben und Probleme des Faches Deutsch als Fremdsprache unter Betonung der praktischen Arbeit in der Klasse,

— in der regionalen Beschränkung auf Sprachräume, um die besonderen soziokulturellen Gegebenheiten wie auch das Erlernen der Landessprache stärker berücksichtigen zu können,

— in der Ausrichtung auf klar erfaßbare Zielgruppen unter den Lehrkräften.

Die nachfolgende Übersicht läßt diese Konkretisierungen deutlich erkennen:

Deutschlehrer an Regierungsschulen im frankophonen Afrika (16 Teilnehmer)	Köln 31. 8.—5. 9. 1970
Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache an Auslandsschulen im spanischen Sprachraum Kurs I (38 Teilnehmer) Kurs II (18 Teilnehmer) Kurs III (18 Teilnehmer)	Erftstadt — Liblar 5. 10.—17. 10. 1970 18. 10.—14. 11. 1970 15. 11.—27. 11. 1970
Deutschlehrer an Regierungsschulen im frankophonen Afrika (21 Teilnehmer)	Köln 22. 6. —3. 7. 1971
Lehrkräfte an Sonnabendschulen in Kanada (19 Teilnehmer)	Gummersbach 23. 8.—4. 9. 1971
Zweisprachige Ortskräfte für Kindergarten und Primarstufe in Südafrika und Südamerika — gemeinsam mit Päd. Austauschdienst der KMK (25 Teilnehmer)	Berlin 2. 10.—4. 10. 1971
Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache an Auslandsschulen im spanischen Sprachraum (35 Teilnehmer)	Waldbröl 4. 10.—30. 10. 1971
Deutschlehrer an Regierungsschulen im frankophonen Afrika (19 Teilnehmer)	Köln 13. 3.—25. 3. 1972
Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen an Auslandsschulen (17 Teilnehmer)	Köln 18. 6.—22. 6. 1972
Fachleiter/Fachberater für Deutsch als Fremdsprache in der Primar- und Sekundarstufe I (35 Teilnehmer)	Gummersbach 2. 10.—14. 10. 1972
Fachleiter/Fachberater für Deutsch als Fremdsprache in den Sekundarstufen I + II (33 Teilnehmer)	Gummersbach 15. 10.—28. 10. 1972
Lehrkräfte an Sonnabendschulen in Kanada und den USA (22 Teilnehmer)	Gummersbach 21. 8.—2. 9. 1972
Zweisprachige Ortskräfte für Kindergarten und Primarstufe aus Südafrika und Südamerika — gemeinsam mit Päd. Austauschdienst der KMK (22 Teilnehmer)	Berlin 2. 10.—4. 10. 1972
Informationstag über die Unterrichtswerke KOMM BITTE und VORWÄRTS für Auslandslehrer auf Heimaturlaub (10 Teilnehmer)	Köln 9. 1. 1973

Ferner gehören hierzu die Fortbildungsveranstaltungen in Argentinien, Brasilien und Chile, die jährlich durchgeführt werden, sowie die Fachveranstaltungen im Rahmen der Lateinamerika-Tagungen in Bogotá (März 1969) und in Buenos Aires (März 1972).

Zu diesen Eigenveranstaltungen sind immer Fachleute außerhalb der ZfA aus Praxis und Wissenschaft eingeladen worden, um auch auf diese Weise einen permanenten Kontakt und Informationsaustausch zu pflegen. In diesem Jahr wird in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut im September in München ein vierwöchiger Vorbereitungskurs für künftige Auslandslehrer, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten sollen, veranstaltet.

Eine weitere Form der Fortbildungsveranstaltungen ist das Fachseminar an einzelnen Schulen. Diese Seminare sind ganz speziell auf die konkrete Unterrichtssituation und die tatsächlichen Probleme einer Schule oder einer Gruppe von Schulen ausgerichtet. Bisher wurden solche Veranstaltungen durchgeführt in Mexico, Lima, Sucre, Sta. Cruz (Bolivien), Buenos Aires, Toronto, London (Kanada), Kitchener und Barcelona. In der ersten Jahreshälfte 1973 fanden Seminare statt in Athen, Thessaloniki, Istanbul und Abidjan.

Gegen Ende des Jahres ist ein weiteres Seminar in Mexico-Stadt für Mexico und die zentralamerikanischen Länder vorgesehen. Das Programm der Fachseminare an den Schulen wird Bestandteil der Fortbildungsarbeit bleiben.

Weitere Veranstaltungen müssen noch genannt werden, deren Durchführung die ZfA fördert, indem Vertreter der ZfA als Referenten bzw. Leiter von Arbeitsgruppen mitwirken bzw. von der ZfA Geldmittel für die Durchführung zur Verfügung gestellt werden. Die Form der personellen Mitarbeit galt in den zwei letzten Jahren auch für eine Reihe von Veranstaltungen, die von innerdeutschen Institutionen durchgeführt wurden. Hier hat sich vor allem eine Zusammenarbeit mit den Ländern angebahnt, die von der ZfA trotz Bedenken hinsichtlich der Personallage verwirklicht wird, um den Ländern bei der Bewältigung ihrer Probleme mit den ausländischen Schülern an den innerdeutschen Schulen zu helfen.

	1971
Pädagogischer Austauschdienst der KMK Kursleitertagung zu Deutsch als Fremdsprache in Ferienkursen für englische Schüler an deutschen Schulen	Bonn November
Pädagogischer Austauschdienst der KMK 2 Kursleitertagungen zu Deutsch als Fremdsprache in Ferienkursen für englische bzw. für französische Schüler an deutschen Schulen	München Dezember
	1972
Goethe-Institut München und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Werkstattgespräch über Lehrmittel für Deutsch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe	München März
Goethe-Institut München und Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Seminar über „Pädagogische Verbindungsarbeit"	München März
Internationaler Fremdsprachenlehrer-Kongreß Sektion Zweisprachigkeit	Saarbrücken April
Interessenkreis für die Probleme ausländischer Kinder (Diakonie, Caritas und Wohlfahrtsverband) Deutsch als Fremdsprache in Vorbereitungsklassen	Düsseldorf April

	1972
Institut für Film und Bild Entwicklung von Unterrichtsmitteln für Deutsch als Fremdsprache für ausländische Kinder an innerdeutschen Schulen	München Mai
Tagung des Kultusministeriums Schleswig-Holstein zur Information über Auslandsschuldienst: Deutschunterricht in der Grundschule	Flensburg Mai
Goethe-Institut, Staufen Fortbildungskurs für spanische Deutschlehrer Einführungsseminar in das Unterrichtswerk VORWÄRTS	Staufen August
Arbeitskreis deutscher und ausländischer Lehrer in Vorbereitungsklassen für ausländische Kinder (4 Zusammenkünfte) KOMM BITTE und VORWÄRTS	Bonn— Bad Godesberg August
Tagung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland: Erfahrungen an und mit deutschen Auslandsschulen und die Möglichkeit ihrer Nutzung an innnerdeutschen Schulen	Vlotho September
Arbeitskreis deutscher Lehrer in Vorbereitungsklassen für ausländische Kinder	Attendorn September
Sonderarbeitsgruppe des Schulausschusses der KMK: Deutschunterricht für ausländische Kinder an innerdeutschen Schulen	Mainz Oktober
Vortrag vor deutschen und ausländischen Lehrern in Vorbereitungs- bzw. Übergangsklassen	Frankfurt November
Kurzlehrgang für Lehrer in Vorbereitungs- und Förderklassen in den Reg. Bezirken Münster, Essen, Dortmund und Arnsberg (Kultusministerium NRW)	Dortmund November
Kurzlehrgang für Lehrer in Vorbereitungs- und Förderklassen in den Reg. Bezirken Düsseldorf und Köln (Kultusministerium NRW)	Leverkusen November
Vorträge vor Lehrern in Klassen für ausländische Kinder	Dillingen/Bayern Dezember
Internationale Tagung der Deutschen Unesco-Kommission zu Fragen der Ausbildung von jungen Gastarbeitern und schulpflichtigen Kindern von ausländischen Arbeitnehmern	Bergneustadt Dezember
	1973
Einwöchiger Lehrgang für Lehrer in Vorbereitungsklassen und ausländische Lehrkräfte	Bottrop Februar
Tagung „Kinder ausländischer Arbeitnehmer", Evangelische Akademie Loccum	Loccum/Westf. Februar
Kurzlehrgang für Lehrer in Vorbereitungs- und Förderklassen in den Reg. Bezirken Düsseldorf und Köln (Kultusministerium NRW)	Duisburg März
Kurzlehrgang für Lehrer in Vorbereitungs- und Förderklassen in den Reg. Bezirken Arnsberg, Detmold und Münster (Kultusministerium NRW)	Dortmund März
Internationale Tagung ausländischer Deutschlehrer	Sonnenberg/Harz März

Unabhängig von den Veranstaltungen, an denen die ZfA in dieser oder jener Form beteiligt war, hat es in einzelnen Regionen und an vielen Schulen Fachtagungen und -konferenzen gegeben, die sich mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache beschäftigt haben. Der Lern- und Umstellungsprozeß ist also in ziemlicher Breite im Gange. Obwohl der Lern- und Diskussionsprozeß nie ganz aufhört, schätzt die Zentralstelle, daß der Umstellungsprozeß auf eine bewußt fremdsprachliche Konzeption des Deutschunterrichts mit allen Auswirkungen auf Unterrichtsmittel, Sprachlichkeitsstruktur, Lehrpläne und Stundentafeln spätestens mit dem Jahr 1978 vollzogen sein wird. Da Deutsch als Fremdsprache auf Jahrzehnte auch an innerdeutschen Schulen, vor allem in der Primar- und Sekundarstufe I, eine Rolle spielen wird, bedeutet das im Auslandsschuldienst erworbene Fachkönnen auch einen beträchtlichen Gewinn für das innerdeutsche Schulwesen[6]).

IV. Weitere Förderungsmaßnahmen

Einen wichtigen Impuls hat das Fach Deutsch als Fremdsprache an den deutschen Schulen im Ausland erhalten durch den Beschluß der Kultusminister vom 16. März 1972, das Deutsche Sprachdiplom einzuführen. Die Prüfungsordnung und die Prüfungsanforderungen werden ihren Beitrag zur didaktischen Umstellung im Fach Deutsch für fremdsprachige Schüler erbringen.

Die Diplomstufe II bescheinigt als eigentliche Berechtigung den Nachweis genügender Deutschkenntnisse für ein Studium an deutschen Hochschulen, sofern der Zugang zur Hochschule generell geregelt ist. In dem Zentralen Ausschuß, der für

— die organisatorische Vorbereitung und Durchführung der Diplomprüfungen,
— die Festlegung der Prüfungsaufgaben,
— die Bewertung der Prüfungsleistungen,
— die Zuerkennung der Diplome

zuständig ist, sind neben dem Ausschuß für das Auslandsschulwesen (3) auch das Auswärtige Amt (1) und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2) vertreten. Für die Stufe I des Deutschen Sprachdiploms, die ohne innerdeutsche Berechtigung während des 10. Schuljahres abgenommen werden soll, haben sich Bund und Länder ebenfalls auf eine Zusammenarbeit in dem Zentralen Ausschuß geeinigt. Für das Diplom der Elementarstufe wird die ZfA allein zuständig sein[7]).

Die Tätigkeit der Arbeitsgruppe Sprachdiplom in Chile wurde seitens der ZfA gefördert durch Fachberatung und unmittelbare Beteiligung an einigen Arbeitssitzungen sowie die Übernahme der entstandenen Kosten.

Die Probleme bei der Gestaltung und Durchführung von Sprachdiplomprüfungen hat die Zentralstelle mit den zuständigen Fachleuten des Goethe-Instituts,

---

[6]) Um zurückkehrenden Lehrern den Einsatz in Klassen mit ausländischen Kindern zu erleichtern und die zuständige Schulbehörde zu informieren, stellt die ZfA nach einer entsprechenden dienstlichen Erklärung des Schulleiters eine Bescheinigung über die Tätigkeit in dem Fach Deutsch als Fremdsprache aus. (Vgl. RS VI 6—81.17/2 vom 4. 9. 1972.)

[7]) Vgl. Dr. H. Reimers, Sprachdiplom für Deutsche Schulen im Ausland in Bericht über die IV. Tagung Deutscher Schulen Lateinamerikas, Buenos Aires 1972, S. 26 ff.

des Deutschen Volkshochschulverbandes, des Cambridge Boards und der Nuffield Foundation bzw. den Schools Council (Universität York) erörtert.

Eine Aufstellung der Hauptprobleme der didaktischen Umstellung an den einzelnen Schulen zeigt folgende Aufgaben:

— Einführung in die Theorie des moderen Fremdsprachenunterrichts unter Absetzung von Vorstellungen des muttersprachlichen Deutschunterrichts,
— Einarbeitung in die Unterrichtswerke KOMM BITTE und VORWÄRTS, die sich schwieriger als erwartet gestaltet, weil man hier nicht einfach Manuskripte und Materialien durchsehen und beurteilen kann, sondern den Verbundeinsatz im Unterricht praktizieren muß,
— Erprobung von koordinierenden Formen gemeinsamer Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung auf der Basis eines allgemein akzeptierten Theorieverständnisses für einzelne Jahrgänge und Schulstufen,
— Umstellung auf andere Arbeits- und Prüfungsformen, nicht zuletzt im Hinblick auf die Durchführung der Prüfungen für das Deutsche Sprachdiplom,
— Aufklärungsarbeit in den Schulgemeinden, um Verständnis für die Veränderungen in der Sprachlichkeits- und Organisationsstruktur der einzelnen Schulen zu wecken.

Um die Schulleiter bei dieser umfangreichen und sehr speziellen Arbeit zu unterstützen und die Umstellung zu beschleunigen, hat die ZfA in ihren Veranstaltungen im Oktober 1972 sich um die Heranbildung von Fachleitern und von Regionalfachberatern für Deutsch als Fremdsprache bemüht. Mit der Vermittlung dieser Gruppe von Spezialisten an Auslandsschulen soll noch während des laufenden Jahres begonnen werden. Die Regionalfachberater werden ein mehrjähriges Erprobungs- und Fortbildungsprogramm in einzelnen Schulregionen durchführen. Vorerst sind die folgenden Regionen vorgesehen:

Spanien, Ägypten, Brasilien, Andenländer, Mexico mit Zentralamerika.

Zu dem Gesamtbündel von Maßnahmen zur Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache gehören auch

— die Mitarbeit in folgenden Gremien:

  Zentraler Ausschuß für das Deutsche Sprachdiplom mit Vertretern des AA und der KMK,

  Arbeitsgruppe Schulen im Rahmen des Ausschusses beim Auswärtigen Amt zur Entwicklung deutschlandkundlicher Materialien,

  Arbeitsausschuß beim Auswärtigen Amt für die Errichtung einer zentralen Vorbereitungsstätte für Personal, das zu kultureller Tätigkeit ins Ausland entsandt wird;
— die Mitgliedschaft in der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, die mit ihren nationalen und internationalen Kongressen Wegmarken für die Entwicklung der Didaktik des modernen Fremdsprachenunterrichts setzt;
— Teilnahme an Fachseminaren und Arbeitstagungen des Goethe-Instituts, des Mannheimer Instituts für deutsche Sprache, des Internationalen Fremdsprachenlehrerverbandes und von Universitäts-Instituten.

Diese Maßnahmen dienen zunächst der Kooperation mit den einschlägigen Institutionen mit dem Ziel der gemeinsamen Nutzung des vorhandenen geistigen Potentials; von beinahe noch größerer Bedeutung für die Mitarbeiter der ZfA ist aber die hier gebotene Möglichkeit, als Lernende an dem Wissensfortschritt in dem Fach Deutsch als Fremdsprache teilzunehmen. Auch wird auf diese Weise der Zusammenhang zwischen den wissenschaftlichen und unterrichtstechnologischen Entwicklungen im In- und Ausland und der Unterrichtswirklichkeit an den Schulen im Ausland gewährleistet.

Der Umfang und die Vielfalt der Förderungsmaßnahmen zugunsten des Faches Deutsch als Fremdsprache erforderten auch eine Veränderung im Organisationsplan der ZfA. Zentrum der Bemühungen ist heute ein eigenes Referat, in dem sich seit März 1973 vier Pädagogen vorwiegend mit diesen Fachfragen befassen.

Die Arbeit insgesamt, vor allem bei der Lehrmittelversorgung und bei der Durchführung von Vorbereitungs- und Fortbildungsveranstaltungen, aber auch in einzelnen Sachfragen bleibt aber nach wie vor referatsübergreifend.

Nachbemerkung

Der vorliegende Bericht hat die Aufgabe, über das zu informieren, was die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an Maßnahmen zur Förderung des Faches Deutsch als Fremdsprache getroffen bzw. eingeleitet hat. Der Katalog erscheint durchaus ansehnlich, aber gerade die Mitarbeiter in der Zentralstelle wissen, daß eine Netzplanung der notwendigen Arbeiten noch erhebliche Lücken aufweist.

Aus dem Bericht sollte auch zweierlei deutlich geworden sein, das um seiner Wichtigkeit willen abschließend noch einmal akzentuiert werden soll:

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sieht sich nur als eine Teilgruppe unter denen, die sich um Verbesserungen im Fach Deutsch als Fremdsprache bemühen; deswegen pflegt und sucht sie die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften an den Schulen, mit Institutionen, die teilweise ähnliche Aufgaben haben (Goethe-Institut und DAAD), mit Wissenschaftlern und wissenschaftlichen Institutionen.

Die Veränderungen in der didaktischen Konzeption des Faches Deutsch als Fremdsprache und des zweisprachigen Fachunterrichts haben auch eine kulturpolitische Dimension. Die bewußte Hinwendung zu dem veränderten Verständnis des Deutschunterrichts für fremdsprachige Schüler bedeutet zugleich auch Abschied von dem Gesamtkonzept einer deutschen Schule im Ausland, die von der Überlegenheit deutscher Bildungs- und Unterrichtsvorstellungen ausging und durch das Überangebot an Unterricht in deutscher Sprache eine Art sprachlich-kultureller Usurpation vollzog. Mit der fremdsprachlichen Gesamtkonzeption soll nicht nur eine Arbeit eingeleitet werden, die dem fremdsprachigen Schüler, dessen Eltern ihn im Vertrauen auf die pädagogische Fairneß und das pädagogische Können deutscher Lehrer in die deutsche Schule schickten, gerecht wird, sondern auch erreicht werden, daß die deutsche Schule im Rahmen des gesamten Schulwesens eines Landes zu einem erträglichen Partner wird. Daß hierfür die fremdsprachendidaktischen Maßnahmen nicht ausreichen, bedarf keiner weiteren Erläuterung, ohne sie geht es aber auch nicht.

Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht in der Primarstufe der vom Auswärtigen Amt geförderten Auslandsschulen

Von Engelbart Onnen

In dem jahrtausendalten Nachdenken über die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung eines Kindes und der Ausbildung und Differenzierung seiner Sprache haben die beiden letzten Jahrzehnte einen neuen Akzent gesetzt und neue Erkenntnisse gebracht oder auch zu neuen und überzeugenden Deutungen alter Erkenntnisse geführt. Hierbei kam dem Begriff Begabung eine besondere auslösende Wirkung zu, insbesondere aber dem Zusammenhang von Begabungsentwicklung, Personwerden und sprachlicher Differenzierung. Wie von selbst wendete sich das Interesse unter einer neuen Fragestellung auch wieder den „Wilden Kindern" [1]) und den Waisenhauskindern zu, um über die Beobachtung der Zusammenhänge von sprachlicher und allgemeiner Entwicklung zu neuen Erkenntnissen des Wesens der Intelligenz und Begabung zu kommen.

Die Bedeutung der Muttersprache für die Entwicklung des Kindes

Unter den Ergebnissen dieser Forschungen sind für mein Thema zwei Aussagen von besonderer Bedeutung, denen man wohl den Rang von gesicherten Erkenntnissen zubilligen kann:

1. Für die seelisch-geistige Entwicklung eines Kindes, für die Ausformung der ihm im Rahmen seiner Vorgegebenheiten möglichen Begabung und für sein Sozialverhalten sind die ersten Lebensjahre in dem Sinne von ausschlaggebender Bedeutung, daß sie in ihrer prägenden Wirkung normalerweise später durch nichts mehr ersetzt oder kompensiert werden können, so daß alle späteren Maßnahmen nur eine additive Wirkung haben können.
2. Diese Entwicklung geschieht im Medium und durch das Medium der Sprache. Ohne Sprache bleibt das kleine Wesen auf einer tierähnlichen Stufe, aber ohne die das Dasein bewältigende Instinkthilfe der Tiere, es sei denn, es gerate früh in deren Lebensphäre. Nur mit der Sprache wird es zum Menschen im vollen Sinne des Wortes. Diese „Menschwerdung" ist jedoch kein einfacher, „sich entwickelnder" Wachstumsvorgang; Voraussetzung ist vielmehr die liebevolle und dauernde Zuwendung von Bezugspersonen, eine unendliche Fülle von Ansprachen und Dialogen, in denen in der Nährflüssigkeit der Muttersprache Fühlen und Wollen, Zustimmung und Ablehnung und das Denken vom ersten flüchtigen Erkennen bis zur konzentrierten Problembewältigung zu sich selbst kommen, indem sie Sprache werden. In und mit dem Kosmos der Sprache erschließen sich für das Kind die Fülle des Daseins und Anschauung und Begreifen der Welt.

---

[1]) Suhrkamp — Taschenbücher Nr. 55.

Die Muttersprache als pädagogischer und politischer Faktor

Wenn aber — wie nicht zu bezweifeln — ein so enger und für jedes Menschenkind schicksalhafter Zusammenhang zwischen der Sprachwerdung und der gesamten Persönlichkeitsentwicklung besteht, dann liegt es auf der Hand, daß auch der Erziehung und dem Unterricht in der Muttersprache in der Schule eine hervorragende und sicherlich vorrangige Bedeutung zukommen.

Daß bei allen politischen Grenzveränderungen oder auch in den Sprachmischungsgebieten das Recht auf die Pflege der Muttersprache mit solcher Hartnäckigkeit und Heftigkeit vertreten wird, hat sicher einerseits nationale Gründe, aber es liegt dem Vorgang wohl auch so etwas wie eine unbewußte Furcht vor dem Verlust der Identität zugrunde.

Für unseren Zusammenhang scheint weiter bemerkenswert, daß 1. in allen Staaten die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens und die Pflege der Nationalsprache(n) parallel verlaufen und daß 2. die Zahl der Staaten, die den Besuch öffentlicher Primarschulen für die Kinder ihrer Staatsangehörigen zur Pflicht machen, immer mehr zunimmt. Denn im gleichen Maße, in dem die Sprache die Entwicklung des Einzelwesens trägt und vollzieht, bewirkt sie dies aufgrund ihrer Ausdrucks- und Kommunikationsleistung auch für die Völker. Sie ist so die Voraussetzung des Ich und des Wir. Und deshalb kann es keinem Staat gleichgültig sein, wie die kleinen Ichs in den Kosmos der sprachlichen Gemeinschaft hineinwachsen, immer vorausgesetzt, daß die Herrschenden ein adäquates Bewußtsein dieser Vorgänge haben und (oder) keine abweichenden Einzelinteressen fördern oder dulden.

Für diesen Trend einige Beispiele:

Nach dem ersten Weltkrieg verstaatlichten die Türkei und Griechenland das Primarschulwesen und verdrängten die Fremdsprachen aus diesem Bereich. Während des 2. Weltkrieges holte eine Reihe südamerikanischer Staaten, vor allem Brasilien, das nach, was die USA im 1. Weltkrieg schon getan hatten: Zum Zwecke der rascheren nationalen und sprachlichen Integration verboten sie den Deutsch-Unterricht in der Primarstufe.

1969 tagte in Bogotá ein lateinamerikanischer Kinderärztekongreß, der aus ärztlicher Sicht eine frühe Zweisprachigkeit ablehnte.

1971 lag dem peruanischen Parlament ein Gesetz zur Behandlung vor, das den Gebrauch der Fremdsprache als Unterrichtsmedium in der Primarstufe verbieten oder jedenfalls radikal einschränken sollte. Der Entwurf wurde zwar unter dem Einfluß der Privatschulen abgelehnt, aber er ist als Trend-Signal ohne Zweifel höchst symptomatisch.

Die Motive und die Ziele dieser Beschlüsse sind sicherlich von unterschiedlicher Qualität. Nationalismus, Xenophobie, soziales Engagement, ärztliche Fürsorge, politscher Eifer, alles geht hier mit ein.

Für das Problem, auf das ich zusteuere, scheinen mir aber in diesem Zusammenhang zwei Komponenten wichtig zu sein, nämlich

a) die Tendenz zur Öffentlichkeit, wenn nicht zur Verstaatlichung der Primarstufe als des wichtigsten Mittels nationaler und sozialer Integration, nach dem Beispiel vieler Staaten in Europa (Deutsches Reich seit 1918),

b) die Zurückdrängung der fremdsprachigen Erziehung in der Primarstufe aus den vorgenannten, aber auch aus pädagogischen und jugendpsychologischen Gründen.

Lediglich geschlossenen Sprachgruppen oder Einwanderergruppen gestattet man — freilich nicht in allen Ländern — eine gewisse Sprachpflege im Rahmen der Privatschulbestimmungen, am großzügigsten den Mennoniten in Paraguay.

Klar erkennbar ist, daß Nationalismus und Sozialismus — wenn auch aus verschiedenen Ursachen — zum gleichen Ergebnis kommen. Wenn beide Elemente in der Regierung beteiligt sind, können die Folgen kumulieren. Zusätzlich spielt wohl noch die Erfahrung eine Rolle, daß früher Bilinguismus die Gefahr des Braindrains erhöht, so daß also diese armen Staaten noch eine Bildungshilfe für die Industriestaaten leisten. Deshalb soll insbesondere die Primarstufe eine feste Sprachverbundenheit schaffen.

Angesichts der Entwicklung in Europa und überhaupt in den modernen Staaten und angesichts der in den Einzelerscheinungen Lateinamerikas aufgezeigten Trends — aber Ähnliches gilt auch für die neuen Staaten Afrikas — scheint mir nun eine Prophezeiung beinahe den Charakter einer vorweggenommenen Tatsachenregistrierung zu haben:

> In spätestens 20 Jahren werden alle Primarschulen in Lateinamerika pflichtmäßig öffentlich sein, und es wird in ihnen nach dem muttersprachlichen Prinzip unterrichtet werden.
>
> Dies schließt — als Zugeständnis oder als pädagogisch Gewolltes — nicht den Frühbeginn fremdsprachlichen Unterrichts aus, aber mindestens 85 % des Unterrichts werden als Medium die Muttersprache haben.

Diesen Entwicklungstrend muß man sehen und beachten, wenn man die mögliche und die wünschbare Entwicklung in den vom Auswärtigen Amt geförderten Auslandsschulen, bedenkt. Man sollte annehmen, das geschehe ohnehin, da es doch selbstverständlich sei. Aber das Selbstverständliche ist eine Kategorie der Ratio und nicht der immer komplexen menschlichen Wirklichkeit.

Die Wirklichkeit in den Auslandsschulen

1. Es gibt Auslandsschulen, in denen vom Kindergarten an die fremdsprachigen Kinder angehalten werden, „Deutsch zu sprechen", und zwar in 50 bis 85 % der Unterrichtszeit.
2. Der muttersprachliche Rest-Unterricht für diese Kinder liegt manchmal in den Händen schlecht ausgebildeter Ortskräfte.
3. Die methodische Absprache zwischen den Unterrichtenden ist oft unzureichend, wenn sie nicht überhaupt fehlt.
4. Kompliziert wird die Situation noch dadurch, daß es bis vor kurzem gar keine und seit 1970 nur für die ersten beiden Schuljahre adäquate Lehrmittel für den

Unterricht in Deutsch als Fremdsprache gab und gibt, daß infolge der Blindheit zuständiger Haushaltsgewaltiger nur wenige Lehrer in Kurzlehrgängen auf diesen Unterricht vorbereitet werden können und daß die Aufnahme der Kinder im vierten Lebensjahr notwendigerweise ohne Eignungsauswahl erfolgen muß.

5. In vielen Schulen wird der Erst-Lese- und Schreibunterricht für die fremdsprachigen Kinder auf Deutsch erteilt. In einer großen Zahl von Schulen wird der gesamte Fachunterricht vom ersten Jahre an auf Deutsch, also in der Fremdsprache, erteilt.

In summa: Soweit die Schule betroffen ist, soll sich die geistig-seelische Entwicklung des Kindes über ein sprachliches Medium vollziehen, das es sowohl in seinen Strukturen wie in seinen Bedeutungen erst mühsam zu erlernen im Begriffe ist.

Die ursächlichen Komponenten des jetzigen Zustandes

Die Frage liegt nahe, wie es überhaupt zu diesem „System" gekommen ist. Hierfür gibt es verschiedene Gründe, oder besser gesagt: Herkünfte.

a) Die Schulen waren zunächst Schulen für Kinder deutscher Muttersprache. Kinder fremder Muttersprache kamen erst allmählich hinzu. Solange ihre Zahl nicht zu groß war, das Selbstverständnis der Schule ungebrochen war und der Schulhof deutsch sprach, adaptierten die Kinder das Deutsche als Verkehrssprache. Diese Situation gibt es heute noch an Expertenschulen mit nicht mehr als 10 bis 20 % anderssprachigen Kindern. In fast allen anderen Schulen ging diese Basis spätestens nach dem zweiten Weltkrieg verloren. Die Verkehrssprache der Schüler, und zwar im allgemeinen auch der deutschen, ist die Landessprache.

b) Da es ein Problembewußtsein für Deutsch als Fremdsprache erst seit kurzem gibt und da auch die Erkenntnisse der Linguistik (Stichwort: Lado, Salistra) erst seit kurzem an den deutschen Schulen verwertet werden, ging und geht man von dem naheliegenden Rezept aus: Viel hilft viel. Je mehr Unterricht auf Deutsch, desto leichter werden die Kinder in das Deutsche „hineinwachsen", so hofft man. Die Rechtfertigung dieses Verfahrens mußte die „direkte Methode" leisten.

c) Wo einzelne Kollegien in — isolierter! — Einsicht nach dem muttersprachlichen und/oder fremdsprachlichen Prinzip zu unterrichten versuchten, stießen sie häufig auf sachfremde, aber sehr wirksame, ja gefährliche Hindernisse, nämlich auf den Vorwurf der nationalen oder gar rassistischen Diskriminierung.

d) Kleinere Schulen waren — und sind — aus Personal- und demzufolge aus finanziellen Gründen nicht in der Lage zu differenzieren.

e) Selbst wenn die richtige Einsicht vorhanden war, so schien der Fachunterricht bei den methodisch gut vorgebildeten deutschen Lehrern trotz fehlender sprachlicher Bewältigung immer noch besser zu sein als bei gar nicht oder schlecht vorgebildeten Ortskräften.

f) Da die vermittelten Lehrkräfte von der Bundesrepublik bezahlt werden und ihre Ortsgehälter häufig nur einen symbolischen Charakter hatten und haben, war die Optik des Schulhaushalts günstiger, wenn die Zahl der vermittelten Lehrer möglichst groß und die der Ortskräfte klein war.

g) Das Status-Denken in den Schulen: Je mehr Lehrer aus der Bundesrepublik, umso wichtiger, besser, angesehener die Schule.

h) Kinder deutscher Eltern galten qua Abstammung als deutschsprachig, auch wenn sie — natürlicherweise! — die Landessprache in allen Lebensbereichen beherrschten, das Deutsche aber — wenn überhaupt — nur mühsam und häufig stark mundartlich gefärbt in Primitivbereichen radebrechten. Wehe dem Schulleiter oder Deutschlehrer, der sie, wenn es in der Schule eine Differenzierung nach Muttersprache und Fremdsprache gab, der letzteren Gruppe zuteilte! Vertragsverlängerungen konnten darüber in Gefahr geraten.

Historische Fakten, Vorurteile, mangelndes Problembewußtsein, Elternehrgeiz usw. wirkten also diffus zusammen und ließen neue Einsichten nur schwer aufkommen. Dennoch ist schwer zu begreifen, daß die kritische Analyse sich so lange auf einzelne Gravamina beschränkte.

Am einleuchtendsten ist dies noch daraus zu erklären, daß die einheimischen Schulen manchmal schlecht waren, so daß die deutschen Schulen relativ gut abschnitten. Daß von vielen Schülern nur wenige ans Ziel kamen, war man ohnehin gewöhnt, und von der persönlichkeitsbildenden und sozialen Bedeutung der Muttersprache hatte man in diesen ja erst zu sich selbst kommenden Ländern kein Bewußtsein.

So waren Eltern verständlicherweise dankbar, wenn sie ihre Kinder diesen Schulen anvertrauen konnten. Gerechterweise muß man ja auch darauf hinweisen, daß sich — Gott sei Dank! — die Entwicklung junger Menschen nicht allein in den Schulen vollzieht und daß die anderen Lebensmächte die Rolle der Sprache in der Persönlichkeitsbildung zu einem Teile übernehmen konnten. Hierdurch wird aber nicht in Frage gestellt, daß es im Lichte heutiger Erkenntnis ein überaus bedenkliches Unterfangen ist, Kinder vom 4. oder 6. Lebensjahr an ohne zwingende Veranlassung zweisprachig zu unterrichten oder sogar den weitaus überwiegenden Teil des Unterrichts der fremden Sprache zuzuweisen. Wenn man noch dazu die Wirklichkeit dieses Unterrichts in den meisten Schulen kennt, dann wird man „bedenklich" wohl für nicht deutlich genug halten.

Die „Früchte"

a) Die Durchmischung, sprich „Begegnung", von fremdsprachigen Kindern, die das Deutsche nur in schulischen Elementarbereichen und undifferenziert zu sprechen anfangen, mit muttersprachlich deutschen Kindern, die von zu Hause — mehr oder weniger — den ganzen Lebensbereich der Sprache zur Verfügung haben, ist etwa ebenso sinnvoll wie ein gemeinsamer einjähriger Kurs von Biologie-Universitätsprofessoren und Obertertianern, nur daß diese sich den Unsinn vermutlich nicht gefallen lassen würden, während die Kinder wehrlos sind und höchstens mit Abschalten oder Aggressionen reagieren.

Entweder langweilen sich die einen, und zwar bei gleichzeitiger Verunsicherung in der Muttersprache, oder die anderen werden überfordert, und zwar bei gleichzeitigem Einschleifen falscher Sprachstrukturen. Das Resultat: Ergebnisse des Deutschunterrichts, die keinen Zusammenhang mit der aufgewendeten Zeit und Mühe erkennen lassen. Bei den Nicht-Deutschsprachigen: Ein ziemlich gutes und weitgefächertes passives Verständnis der Sprache bei gleichzeitiger großer Unsicherheit in der Syntax, in der Anwendung der Präpositionen, in der Konjugation und Deklination. Da die Schüler infolge des systemlosen Lernens nicht über induzierende Sprachabläufe oder manifest gewordene oder assoziative Verbindungen verfügen, sondern nur über „Kraut und Rüben", entscheiden sie sich für Kraut oder Rüben, soll heißen: die einen erklären das Maskulinum und den Nominativ zu ihrem Normalfall, während eine mehr elitäre Gruppe den Akkusativ in Verbindung mit dem Femininum favorisiert. Bei der Perfektbildung liegt „haben" im allgemeinen in glänzender Siegerposition. Die Inversion im Nebensatz gibt dem Ganzen dann noch ein prickelndes Flair, während die hübsche Verwechslung von „wenn" und „als" von alten Auslandslehrern schon gar nicht mehr wahrgenommen wird.

Im Grunde ist dies katastrophale Ergebnis unter dem Gesichtspunkt des Spracherwerbs noch keine Katastrophe, denn es hindert den Adjunkten nicht, sich deutsche Geisteserzeugnisse zu eigen zu machen, und erweckt ihm im Mutterland der Sprache nach G. B. S. sogar zusätzliche Sympathien, aber dieses Ergebnis kann man mit 20 % des Aufwandes besser in Sprachkursen erzielen und braucht dabei nicht gleichzeitig in den Kindern eine Art Kaspar-Hauser-Effekt zu erzeugen, insofern sie sprachlich arm bleiben und in ihrer geistigen Entwicklung behindert werden.

b) Hier nämlich hört der Spaß auf und beginnt die Verantwortungslosigkeit. In der gleichen Zeit, in der man sich bei uns die Köpfe darüber zerbricht — und dies mit Recht! —, wie man den schichtenspezifischen Sprachrückstand durch die Vorschule und nach Möglichkeit schon vorher kompensieren kann, um Chancengleichheit überhaupt zu ermöglichen, zwingen wir in der Primarstufe vieler Auslandsschulen die einen Kinder dazu, mit unzureichenden Methoden, Lehrmitteln und Lehrern in 50 bis 85 % der gesamten Unterrichtszeit eine fremde Sprache zu lernen oder vielmehr falsch zu lernen, und verdammen gleichzeitig die anderen dazu, in ihrer Muttersprache primitiv zu bleiben. Wenn trotzdem mehr dabei herauskommt, als zu erwarten wäre, so liegt das nicht an der „Methode", sondern an der hervorragenden Begabung einzelner Schüler, an Naturgenies von Lehrern, an einfallsreichen Eltern, an Freundschaften, an Reisen und anderen glücklichen Umständen des Lebens. Das berechtigt uns aber nicht, aus einem „trotzdem" ein „weil" zu machen.

c) Geradezu absurd wird die Situation im Fachunterricht der ersten Jahre, insofern der Unterrichtsfortschritt einen Grad der Sprachbeherrschung voraussetzen müßte, der einfach noch nicht dasein kann, und insofern sich hier der Unterrichtende wortwörtlich zwischen Skylla und Charybdis befindet:

Entscheidet er sich für die methodisch-systematische Erlernung der Fremdsprache, so muß er den Fachfortschritt, z. B. in der Mengenlehre, vernachlässigen.

Entscheidet er sich für den Fachfortschritt, so muß er sich irgendwie in einem Primitiv- und Mischdeutsch verständlich machen, muß bei den Kindern fast alle Sprachverstöße durchgehen lassen und macht hierdurch ebenso systematisch das zunichte, was er mühsam im Deutschunterricht aufgebaut hat.

Viele graben allerdings unter Skylla und Charybdis einen illegalen Tunnel, indem sie — wenn auch schlechten Gewissens — im munteren Wechsel zwischen Deutsch und Landessprache unterrichten.

Aus dem anfangs Gesagten ist leicht zu folgern, daß ein überstrapazierter früher Bilinguismus auch eine *kulturpolitische Seite* hat. Wenn einige Staaten den Fremdsprachen-Unterricht, obwohl er in der Primarstufe nicht zugelassen ist, dennoch stillschweigend gestatten, dann ist damit ja wohl nicht gesagt, daß er willkommen ist. Und wenn wir statt des kleinen Fingers des täglich einstündigen Fremdsprachen-Unterrichts die ganze oder fast die ganze Hand nehmen, so kann ja wohl keiner annehmen, daß wir uns hiermit — außer bei den *scheinbaren* Nutznießern — sehr beliebt machen. Man sollte nicht übersehen, daß die Beibehaltung eines pädagogisch falschen Systems auch zu einer kulturpolitischen Belastung werden kann, und zwar je länger je mehr.

Daß ein ineffektives System auch immer eine *wirtschaftliche Seite* hat, wird von Pädagogen leicht mit vornehmer Herablassung behandelt. Wenn man sich aber einerseits vor Augen hält, daß der Bundestag für die Auslandsschulen nur eine bestimmte Höchstzahl von Lehrern bewilligt und daß andererseits die Kosten der Auslandsschulen sich zu 80 % aus Lehrerkosten zusammensetzen und hiervon infolge der relativ hohen bundesdeutschen Gehälter und der Auslandszulagen die Kosten für die „Bonner" Lehrer den Löwenanteil ausmachen, dann kann man nicht umhin zu fragen, wozu man ein kostspieliges System fortsetzen soll, das pädagogisch und kulturpolitisch ohnehin negativ zu bewerten ist, ganz abgesehen von der Lehrerknappheit in der Bundesrepublik.

Die notwendigen Folgerungen

Was wäre denn nun das Vernünftige, das pädagogisch Richtige? Das Richtige kann in einer Schule nur darin bestehen, daß man sich bei allen Entscheidungen primär von pädagogischen Erkenntnissen leiten läßt. Das scheint eine Binsenweisheit zu sein, nichtsdestoweniger ist sie nicht die Wirklichkeit in den Schulen.

Die Kirchen verhalten sich i. a. klüger.

Wenn sie nicht ganz von Gott verlassen sind, wenden sie sich immer in der Muttersprache an die Menschen, weil sie nur so den Kern ihres Wesens erreichen. Daß die katholische Kirche in aller Welt im Gottesdienst das numinose Latein zugunsten der lebendigen Sprache aufgibt, ist nur konsequent. Daß die Kirche in allen isolierten Sprachgruppen der Welt die stärksten Förderer und Bewahrer der Muttersprache sind, beweist unsere These. Daß sie die Landessprache zur Sprache ihrer Unterweisung machen, wenn die ursprüngliche Muttersprache nicht mehr diese Bedeutung für die jüngere Generation hat (Südbrasilien!) entkräftet diese These nicht, sondern beweist sie zusätzlich. Weil sich die für den Menschen wesentlichen Vorgänge in der Muttersprache abspielen, wenden sie sich in dieser Sprache an ihn, und das tun sie auch in den deutschen Auslandsschulen.

Zwar wird durch den überwiegenden Fremdsprachenunterricht die muttersprachliche Entwicklung nicht verhindert, denn es gibt ja, wie schon angedeutet, mancherlei kompensatorische Lebensquellen, insbesondere dann, wenn sich die Eltern und nicht nur das halbstumme, weil indianische oder in der Marginalsprache sich bewegende Dienstmädchen um das Kind kümmern. Aber es duldet ja wohl keinen Zweifel, daß der fehlende Unterricht in der Muttersprache einerseits und der überlastige, störende und häufig auch noch ineffektive Fremdsprachenunterricht andererseits eine normale Entwicklung wesentlich beeinträchtigen.

Deshalb: Die Muttersprache muß im Unterricht entschieden dominieren

Das gilt natürlich für die von Hause aus deutschsprachigen Kinder genauso wie für die nicht deutschsprachigen. Daß sich dieses Prinzip aus entgegenstehenden finanziellen, personellen oder auch gesetzlichen Bestimmungen oder infolge von Verkehrsschwierigkeiten nicht überall verwirklichen läßt, ist klar, nur ändert das nichts an seiner Richtigkeit und an unserer Verpflichtung, das Richtige dort zu tun und das Falsche dort zu unterlassen, wo wir es können, und wir können es in der Mehrzahl unserer „Begegnungsschulen".

Daß es auch Sonderfälle gibt wie etwa die Kinder von Einwanderern, die beide Sprachen gleich gut — aber meistens gleich schlecht und gleich ärmlich — sprechen, oder bedauernswerte Expertenkinder, die vom englischen über das französische ins spanische Ambiente geworfen wurden und mit vollem subjektivem Recht hierauf aggressiv oder mit scheinbarer Indolenz reagieren, oder *Kinder aus kleinen Sprachräumen, deren einziger Zugang zur modernen Welt eine bedeutende Fremdsprache* ist oder die raren Ausnahmeexemplare von Kindern, die wirklich zweisprachig sind, diese Sonderfälle dürfen wir beim Nachdenken über die Didaktik der Auslandsschulen sicherlich nicht vernachlässigen, aber auch sie dürfen uns nicht zum Vorwand dienen, um im normalen Fall notwendige Konsequenzen aus sicheren Erkenntnissen hinauszuschieben oder gar sie zu unterlassen. Das bedeutet für die Praxis des Schulalltags:

Die Lehrverfassungen in den „Begegnungsschulen" sind zu ändern. Der Unterricht ist von unten her muttersprachlich zu organisieren, und das heißt zu differenzieren, und zwar auch im Kindergarten, so weit es sich um den systematischen Spracherwerb handelt. Mit einem Schlagwort gesagt bedeutet dies:

Von der Differenzierung zur Integrierung

Das heißt: erst wenn einerseits die Muttersprache im dominierenden Unterricht genügend verfügbar gemacht wurde und erst wenn die Fremdsprache im begleitenden, aber systematischen Unterricht in den wichtigen Sprach- und Satzmustern genügend sicher beherrscht wird, erst dann ist die Integration von Kindern verschiedener Muttersprache in einer Fremdsprache zunehmend sinnvoll, aber auch dann sollte man immer noch Stunden für mutter- und fremdsprachliche Spezialbedürfnisse zur Verfügung haben. Dies hindert im übrigen nicht, daß die Gruppen im nicht sprachrelevanten Unterricht durchmischt werden.

Die *Kindergartengruppen* werden von einheimischen und deutschsprachigen, nach Möglichkeit aber von zweisprachigen, in der Bundesrepublik aus- oder weitergebildeten Ortskräften muttersprachlich betreut. In kleinen Gruppen erfolgt regelmäßig, aber nicht zu lange (ca. 25 Min.), kindgemäßer Sprachunterricht. Mehr und mehr werden angeeignete Sprachmuster („Komm bitte", „wo ist mein ...?") in wiederkehrenden Spielsituationen benutzt, beziehungsweise durch Signalwörter ausgelöst.

In den ersten 3 Klassen der *Primarstufe* beschränkt sich der tägliche fremdsprachliche Unterricht auf 1 bis höchstens 2, wöchentlich aber nicht mehr als 8 Stunden Sprach- und musischen Unterricht. Der Fachunterricht erfolgt in der Muttersprache.

In einzügigen Primarstufen mit geringem Anteil deutschsprachiger Kinder wird man wegen des sonst erforderlichen hohen Lehrerstundenaufwands um Kompromisse, z. B. vertikale Kombinationen, nicht herumkommen.

Vom 4. Schuljahr an kann Fachunterricht (z. B. in der Mathematik, nicht aber wegen der überaus schwierigen Terminologie in Biologie), hinzukommen. *Diese Erweiterung ist aber nur dann sinnvoll, wenn der Fachunterricht in der Sekundarstufe auf deutsch weitergeführt wird.*

Die Umstellung sollte allmählich, muß aber bald und konsequent erfolgen. Dabei sollte jede Schule bestrebt sein, die einheimischen Fachlehrkräfte methodisch anzuleiten. Diese Aufgabe kann ein geeigneter vermittelter Lehrer übernehmen. Wie im Kindergarten sollte die Schule auch hier nach Möglichkeit *zweisprachige Ortskräfte* einsetzen, die an Weiterbildungskursen in der Bundesrepublik oder am Ort teilgenommen haben.

Der Fachunterricht bei einer zweisprachigen Ortskraft hätte den großen Vorteil, daß diese — analog zu der Arbeit im Kindergarten — dort, wo die Inhalte und die sprachlichen Voraussetzungen dies ohne die Wirkung der Verwirrung oder Verunsicherung erlauben, deutsche Einschübe „einblenden" kann, etwa bei Reihenbildungen in der Mengenlehre, wo gleiche Sprachstrukturen variiert werden, oder durch Erweiterung des Wortschatzes „bei Wege". Tatsächlich unterrichten gute Ortskräfte schon jetzt auch dort so, wo sie, z. B. im Rechenunterricht der ersten Klasse, offiziell und in der Unterrichtsverteilung so ausgewiesen, ihn auf deutsch geben sollen. Nur, sie taten es oft schlechten amtlichen Gewissens und mit zuviel falschem Deutsch in der Klasse. Sie sollten es also in Zukunft mit bestem pädagogischem Gewissen tun und auf deutsch dort, wo es zweckmäßig ist und die negative Patternwirkung vermieden wird.

Es wird hier deutlich, wie wichtig es für unsere Schulen ist, über gute zweisprachige Ortskräfte zu verfügen, und wie berechtigt es ist, diese für ihre besondere und schwierige Leistung angemessen einzustufen.

Die naheliegende Folgerung („Ceterum censeo")

In der jetzigen Situation ist zu bemerken, daß dem fremdsprachigen Fachunterricht viele Kinder einfach nicht gewachsen sind. Dann gibt es theoretisch zwei Lösungen: Entweder die Trennung der Kinder in bilinguale Gruppen und Grup-

pen mit nur Deutsch als Fremdsprache oder die Umschulung der für einen fremdsprachigen Fachunterricht nicht geeigneter Kinder in eine andere private oder staatliche Schule. Die erste Lösung ist aufwendig und kann — je länger je weniger — auch nicht allen Fällen gerecht werden, die zweite hat infolge der Verstimmung der Eltern und der Frustrationswirkung für die Kinder fast immer auch kulturpolitisch unerwünschte Folgen. Diese und andere Schwierigkeiten würde man mit einer anderen Schulstruktur vermeiden, nämlich mit der Kombination eine Expertenschule für deutschsprachige Kinder, die mit der Vorschulklasse beginnt, und einer Sekundarschule ab Klasse 5 für begabte fremdsprachige Kinder. Beide Zweige können ab Klasse 7 zunehmend und ab Klasse 10 völlig integriert werden. Dieses System ist ökonomisch, es ist pädagogisch konsequent und adäquat und ist kulturpolitisch von höchster Wirksamkeit.

Nur über dieses System läßt sich die soziale Öffnung praktizieren. Man kann es — auf dem Boden der bestehenden Tatsachen — verwirklichen, indem man an großen Schulen einzelne Primarzüge abbaut und dafür neue Sekundarzüge aufbaut. Erfreulicherweise gibt es schon eine ganze Anzahl von Schulen, in denen man so verfährt. Unbeschadet dieser erfreulichen Entwicklung muß man aber darauf sehen, daß in den Schulen alten Typs und in den verbleibenden Primarzügen wenigstens die Mindestforderungen der Sprachpädagogik durch die Verwirklichung des muttersprachlichen Prinzips im Unterricht erfüllt werden. Wo dies nicht möglich ist oder erscheint, da muß man den Mut zum konsequenten Abbau haben. Viele Anzeichen deuten aber darauf hin, daß diese Konsequenzen seltene Ausnahmefälle würden.

Die voranstehenden Überlegungen beanspruchen nicht als allgemeines Rezept oder gar als Richtschnur gewertet zu werden. Es sind sicherlich aus den *besonderen* Voraussetzungen des Umraums einer Schule und ihrer Schüler besondere Folgerungen zu ziehen. Das gilt für den Umfang des Deutschunterrichts wie für den Beginn des Fachunterrichts wie für die didaktische Einordnung des Fachunterrichts in den Deutschunterricht — z. B. in geeigneten exemplarischen, abgeschlossenen Teilbereichen *neben* dem eigentlichen Fachunterricht in der Muttersprache — wie für den „Steilheitsgrad" des Unterrichts. Dennoch wage ich aufgrund der in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vorliegenden Informationen und aufgrund des allgemeinen (Linguistik) und besonderen (Deutsch als Fremdsprache) erreichten Diskussionsstandes zu sagen, daß die hier vertretene Ansicht richtig „liegt".

Der Aufsatz enthält für die Kundigen nicht viel oder gar nichts Neues. Aber ihre Zahl ist nicht groß, und auf vielen Schulbesuchen trifft man sowohl unter den Lehrern wie in den Schulvorständen neben viel gutem Willen auch viel Unsicherheit an. Wenn diese Ausführungen auch nur den Erfolg hätten, daß sie die auf dem richtigen Wege unsicher vorwärts Tastenden in ihrer Auffassung bestärkten und ihnen Mut machten, gegen „bewährte" Vorurteile anzugehen, und wenn sie die im bisherigen System allzu Selbstsicheren zum Nachdenken brächten, dann wären sie schon vollauf gerechtfertigt.

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 7/8 Juli/August 1973

XX. JAHRGANG JULI/AUGUST 1973

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 Einwandererprache Deutsch in ihrer gegenwärtigen Bedeutung für die Schulen in Argentinien . . H. Werner Seite 169
Zweisprachigkeit an der Deutschen Schule Washington . . . . . P. Gerhards Seite 177
Wie steht es mit der Deutschlandkunde? . . . . . E. Räuber Seite 185
Zur Problematik des neusprachlichen Unterrichts . . R. Märten Seite 188
Neue Tendenzen im Englischunterricht der Oberstufe . Dr. G. Lepiorz Seite 190
Technisches Werken mit dem Fischertechnik-Lernbaukasten u-t 1 . . . . . I. Lüth Seite 192
Vorschule oder Kindergarten? . . . . . R. Schröter Seite 196
Als Deutschlehrer an einem algerischen Gymnasium . Dr. G. Kattinger Seite 197
Zum Wahlrecht für Auslandslehrer . . . . . Seite 203
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 204
Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. 4. 1972 bis 31. 3. 1973 . Seite 210
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 212
Aus aller Welt . . . . . Seite 214
Buchbesprechungen . . . . . Seite 215
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 223

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 Realschule 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 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Die Einwanderersprache Deutsch in ihrer gegenwärtigen Bedeutung für die Schulen in Argentinien

Von Harry Werner, Buenos Aires

1. „Im fremdsprachigen Land wird die eigene, die Muttersprache zum Gefängnis, aus dem auszubrechen nur wenigen gelingt. Was Gerüst war einer herrlich weitgespannten Welt, schrumpft ein zu engenden Gitterstäben." Diese kafkaisch zu nennende Erfahrung des emigrierten Schriftstellers Alfred Polgar teilen alle Einzelauswanderer, die ihre Muttersprache mit in die neue, anderssprachige Heimat nehmen, wo jene für Umgang und Umwelt nicht taugt. Doch auch die Angehörigen von Auswanderergruppen, die sich in Übersee niederlassen, und vor allem deren Nachfahren geraten individuell oder kollektiv in das Spannungsfeld zwischen kulturellen Fliehkräften und zentripetalen sprachlich-geistigen Neigungen. Die deutschen Auswanderergruppen in Nord- und in Südamerika stellen Kontrastbeispiele für derartige Sprachschicksale dar.

Diese werden gegenwärtig vom zentrischen Standort aus mehr gelegentlich als kontinuierlich verfolgt, sie unterliegen dort einer wechselhaften Beurteilung. Hinsichtlich der Verhältnisse in Argentinien finden sich deskriptive Darstellungen im Rahmen einer Übersicht über die Verbreitung der deutschen Sprache in der Welt wie bei Franz Thierfelder, der von 200—250 000 Einwohnern deutscher Muttersprache ausgeht[1]), volkskundliche Forschungen wie die von Iris Barbara Graefe über die Rußlanddeutschen[2]), die Einbeziehung des hiesigen Deutschunterrichts in ein allgemeines duales Förderungssystem — Deutsch als Fremd- oder als Muttersprache — mit entsprechend normativen pädagogischen Vorstellungen durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen[3]), aber auch Verunsicherungen infolge eines schwankenden Verständnisses über den Rang der deutschen Sprache in der Welt[4]). Außerdem werden gelegentlich extreme Deutungen durch maßgeblich erscheinende Personen und Institutionen bekannt: der sentimentale Überschwang von Epigonen der Volkstumsromantik einerseits, die aggressive Überheblichkeit weltunerfahrener Ideologen zum anderen, die keinerlei Sinn für Gehalte und supranationale Bedeutung muttersprachlichen Lebens besitzen.

---

[1]) Die deutsche Sprache im Ausland, Hamburg 1957, Bd. 2, S. 202 ff.

[2]) Zur Volkskunde der Rußlanddeutschen in Argentinien (Veröffentlichungen des Instituts für Volkskunde an der Universität Wien, Bd. 4), Wien 1971.

[3]) Untersuchungen und Empfehlungen zu Hauptproblemen des Auslandsschulwesens, Memorandum Nr. 3 der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (1971).

[4]) Vgl. die kontroversen Auffassungen bei Hans Georg Steltzer, Die Rolle der Auslandsschulen in der auswärtigen Kulturpolitik, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 18. Jg. 1971, S. 292 ff. — und Werner Ross, Das Deutsche in der Konkurrenz der Weltsprachen, in: Merkur, 24. Jg. 1970, S. 155 ff.

2. Da für Deutsch als Einwandererspracheinin Argentinien bis heute keine Topographie vorliegt[5]), ist die Gefahr punktuell gewonnener Impressionen, und damit der Fehleinschätzungen, besonders groß. Sollte aber nicht der hiesige Deutschunterricht auf geklärten Beobachtungen, pädagogisch zubereiteten Ermittlungen und, nicht zuletzt, auf Forschungsergebnissen von Germanistik und Linguistik aufbauen können?

Schon eine objektivierte Vororientierung wie die über die Zahl der Sprachträger bleibt schwierig. Eine Einwandererstatistik[6]) gibt wenig her, weil sie wesentliche Fragen offen läßt: die nach den Rück- und Weiterwanderern deutscher Nationalität, der Einbeziehung der Österreicher und Deutschschweizer, der Berücksichtigung europäischer Sprachgruppen aus Polen und Rußland, hierzulande neben „alemanes" auch „polacos" bzw. „rusos" geheißen, der Donauschwaben und Siebenbürger Sachsen aus Ungarn und Rumänien, der deutschsprachigen Brasilianer, Paraguayer und Chilenen als Übersiedler aus benachbarten Staaten. Unerreichbar sind zahlenmäßige Nachweise über die Sprachnachfolge der Einwanderergenerationen, damit auch quantitative Resultate, die das Erlebnis vom Übergewicht der spanischen Landessprache statistisch widerspiegeln.

Mangels solcher Erhebungen bleibt nur, einem ausgemittelten Schätzwert für den wenigstens mittleren Grad aktiver Beherrschung der Alltagssprache zu vertrauen: hiernach ist gegenwärtig mit ca. 300 000 Deutschsprachigen in Argentinien zu rechnen. Wesentliche Belege für eine derart umfangreiche Präsenz der deutschen Sprache sind: 83 Vereinigungen in Groß-Buenos Aires und 48 im Innern des Landes, die sich als Einrichtungen der „deutschen Gemeinschaft" verstehen[7]), 19 zweisprachige Gemeinden der evangelischen und 15 der katholischen Kirche, zwei einflußreiche Tageszeitungen und eine Vielzahl von Wochen- und Monatsschriften in deutscher Sprache, zwölf Buchhandlungen in Groß-Buenos Aires mit weitreichendem deutschem Sortiment, fast 30 Schulen mit Deutschunterricht,, ca. 400 deutschsprachige Lehrkräfte aus dem Lande als Mitglieder des Vereins deutscher Lehrer in Argentinien, eine Tradition deutschsprachiger Schulen, die bis 1843 zurückgeht. Nach 1933 emigrierten 45 000 Juden aus Hitler-Deutschland nach Argentinien, die selbst oder durch ihre Familien noch gegenwärtig ein anregendes Element für das deutschsprachige Kulturleben, vornehmlich in Buenos Aires, darstellen.

---

[5]) Einen historischen Umriß über die Ausbreitung der deutschen Sprache enthält: Wilhelm Lütge/Werner Hoffmann/Karl Wilhelm Körner, Geschichte des Deutschtums in Argentinien, Buenos Aires 1955.

[6]) Orientierungszahlen zur Einwanderung deutscher Staatsbürger nach Argentinien: 1857—60: 240; 1861—70: 1298; 1871—80: 3819; 1881—90: 1484; 1891—1900: 8693; 1901—10: 19 304; 1911—14: 14 868; 1915—18: 50; 1919—24: 37 793 (nach Hermann Schmidt, Geschichte der deutschen evangelischen Gemeinde Buenos Aires, 2. Aufl. Buenos Aires 1943, S. 259); Einwanderungsüberschuß 1947—51: 8027; 1952: 729; 1953: 415; ab 1954: — (nach Wilfred von Oven, Argentinien — Stern Südamerikas, Zürich 1957, S. 144).

[7]) Jahresbericht der FAAG (Federación de Asociaciones Argentino-Germanas) 1970, Buenos Aires (1971), S. 7.

3. Unter den 24 Millionen Landeseinwohnern leben diese 300 000 Menschen als Sprachminorität, etwa 1,3 % der Gesamtbevölkerung. Sie sind über ein Land verstreut, dessen Fläche elfmal so groß wie die der Bundesrepublik Deutschland ist. Relative Ballungsgebiete sind der Großraum Buenos Aires, hier vor allem die Nordzone der Metropole und Villa Ballester, die Provinzen Entre Ríos und Misiones, ganz wenige andere Ortschaften wie Villa General Belgrano in der Provinz Córdoba.

Die Größe der Sprachinsel und die Konsistenz einer Inselkette beeinflussen insofern Bestand und Beschaffenheit des Deutschen, als über die familiären Sprachgewohnheiten hinaus sowohl der Partnerzwang und die Sprachnormen der Gruppe als auch die Einflußmöglichkeiten des Spanischen als kollektive Verhaltensweisen wirksam werden. Doch auch die Aufnahme von Neueinwanderern und der zeitweilige Aufenthalt von Deutschsprachigen in der Region, die infolge amtlicher Entsendung oder privaten Vertrags nach Argentinien kommen, haben ihre Folgen: sie können Sprache und Gespräch beleben, Einsichten in jüngere Schreib- und Sprechtendenzen aus Europa schaffen, auch die Normen der kommunikativen Sprachleistung verändern. So dürften z. B. gegenwärtig die Neigungen des heimatlichen Alltagsdeutsch zu kurzen, konzentrierten Sätzen, zur Zurückdrängung der Nebensätze, in der Hauptsache derjenigen der logischen Begründung, und zur Verkürzung des Satzrahmens nach hier übergreifen.

Selbstredend finden sich in den Ballungsräumen der Metropole die meisten und die größten deutsch-argentinischen Schulen. Faßt man die Schülerzahlen der Goethe- und der Pestalozzi-Schule in Buenos Aires mit denen der Deutschen Schule und der Hölters-Schule in Villa Ballester zusammen, so ergibt sich die Hälfte der Gesamtzahl aller Schüler deutsch-argentinischer Schulen, d. h. fast 5500. Noch mehr erbringen sie für den deutschsprachigen Schüleranteil, bei dem bereits die Deutschen Schulen in den nächstgrößten Städten des Landes, in Córdoba und Rosario, einzeln auf 9 % bzw. 7 % abfallen.

In der Verstreuung und damit vereinzelten Lage, wie etwa in der Provinz Santa Fe, im Río Negro-Tal oder in Patagonien, obliegt allein der Familie, gelegentlich im Verein mit der Nachbarschaft, die Aufgabe der Spracherziehung. Unter diesen Verhältnissen bilden sich nur ausnahmsweise Kurseinrichtungen mit planvollen Lehrgängen heraus. Einen Sonderfall stellt die deutsche Sprachschule dar, wie sie z. B. noch vor zwei Jahren von Kolonisten in der Provinz Chaco, im Flecken Coronel Du Graty, gegründet wurde, in der Weltabgelegenheit eine Institution, die nicht nur familiäre Sprachtradition fortzuführen sucht, sondern die kärgliche Anregungsumwelt der heranwachsenden Generation sprachlich-geistig bereichern möchte.

So sind die verschiedenen geographischen Regionen und Niederlassungen der Einwanderer mitbestimmend für die Sprachungleichheit, für gebietsmäßige Bevorzugung und Benachteiligung. Dieses regionalbedingte Sprachverhalten erfordert eine adäquate Sprachförderung.

4. Doch auch der schichtenspezifische Sprachgebrauch und -vollzug bedarf der Berücksichtigung bei Ansatz und Weg des Deutschunterrichts. Im allgemeinen Vorteil sind hierbei die Kinder und Jugendlichen der gehobenen Mittelschicht in der

Hauptstadt, die durch ihre Familie, Verwandtschaft und Freundeskreise eine gute Informationslage, günstige Kontaktmöglichkeiten und aktuelle Sprachmotivationen erhalten. Unter mehrsprachigen Erziehungsvorstellungen, wie sie sich in einem weltbürgerlichen Ambiente finden, können jedoch sprachliche Überbeanspruchung und Parliergehabe leicht dazu führen, daß die Heranwachsenden in keiner Sprache wirklich „zu Hause" sind, daß es ihnen schließlich an Welterschließung und -verständnis, an Begreifen und Begriffsbildung, in Kongruenz zur seelisch-geistigen Entwicklung, mangelt.

Ein bevorzugtes Sprachmilieu besitzt nur eine Minderheit deutschsprachiger Schüler in der Landeshauptstadt. Schon alle Bonaerenser Randbezirke weisen eine andere sprachsoziologische Struktur auf. Wenn sich z. B. die Elternschaft der Deutschen Schule in Villa Ballester anteilmäßig auf 36 % Arbeiter, 38 % Angestellte, 15 % Kaufleute und Industrielle sowie 11 % Akademiker verteilt[8]), so ergeben sich daraus andere — nicht minderwertige — Sprechformen und Sprachanregungen, die der lokale Deutschunterricht als Realität anerkennen muß. Diesem bieten sich die schichtenspezifischen Sprechgewohnheiten aber bereits facettiert dar infolge des Einflusses der Haus- und Familiensprache auf die Schüler.

Treffen Marginallage und soziale Benachteiligung zusammen, wird die deutschsprachige Schularbeit schwierig. Beispiel hierfür ist die Urwaldprovinz Misiones — an Fläche fast so groß wie Belgien —, von deren 440 000 Einwohnern noch wenigstens 20 000 deutsch alltäglich sprechen. Hier begann die organisierte Einwanderung 1919, sie brachte hauptsächlich deutschstämmige Brasilianer mit „Reichsdeutschen" zusammen; für diese Gruppen ist im regionalen Sprachgebrauch das Begriffspaar Deutsche—Deutschländer gebräuchlich. Die in Misiones tradierte Umgangssprache ist von recht unterschiedlicher Qualität, nur zum kleineren Teil kultiviert, im Durchschnitt von volkstümlichem, engem Wortschatz, robustem Satzbau, in einzelnen Bereichen verfallen, auch verfälscht, mundartlich beeinflußt, z. B. durch schwäbische, hunsrückische, schlesische oder plattdeutsche Dialekte.

Abgesehen von den besonderen Erschwernissen, die jedwedem institutionellen, organisatorischen und personellen Aufbau von Schulen für Kinder aus entlegenen Siedlerstellen und Pikaden entstehen, wirken sich in diesem traditionellen Sprachgebiet auf den Deutschunterricht hinderliche Sozialfaktoren aus, wozu ein begrenztes Bildungsinteresse vieler Erziehungsberechtigten, die unvollkommene regionale Entwicklung der sozialen Mobilität, Ungewißheit über zeitgemäße Lernziele, kurzfristig gesetzte Entscheidungen für den Ausbildungsweg der Kinder, Informationsdistanz, das Gefühl der sozialen Geringschätzung, Unbehagen vor sprachlichen Schichtenkonflikten gehören. Angesichts solcher Umstände verwundert es nicht, daß in der Provinz Misiones jetzt kaum mehr als 500 Schüler an einem geplanten Deutschunterricht teilnehmen, die knappe Hälfte davon an den deutschen Kolonieschulen in Eldorado und Monte Carlo. Diese Lehrgänge nehmen vor allem die Aufgabe der sprachlichen Regulierung wahr in der Beschränkung, die sich aus ihrem Zuspruch ergibt.

---

[8]) Festschrift 50 Jahre Deutscher Schulverein Villa Ballester 1922—1972, Buenos Aires 1972, S. 14.

Das Bewußtsein von der Entlegenheit der Provinz — die mittlere Entfernung bis Buenos Aires beträgt 1250 Straßenkilometer — und die bedrückende Erfahrung mit wirtschaftlichen Repressionen wird von den deutschstämmigen „misioneros" meist kompensiert durch das Erlebnis eines transnationalen, freizügigen Daseins im Grenzland. Hierbei erfüllt Deutsch die hilfreiche Funktion einer „lingua franca", einer populären Verkehrssprache mit dem angrenzenden Paraguay und den benachbarten brasilianischen Staaten Rio Grande do Sul, Santa Catarina und Paraná, wo sich die Kette der deutschen Kolonisatoren und Sprachinseln fortsetzt.

5. Wie ausschlaggebend das Gruppenverhalten für Pflege und Bestand der Einwandererspracheb bei der heranwachsenden Generation ist, zeigt sich an den rußlanddeutschen Siedlern in der Provinz Entre Ríos. Im Zeitraum von 1878 bis 1889 wurde die ganze Provinz von ihnen durchsetzt, 130 Orte waren ganz oder teilweise mit Wolgadeutschen besiedelt[9]). Um 1940 schätzte man die Gesamtzahl der Rußlanddeutschen in Argentinien auf 130 000. Nach fünfzig Jahren Einwanderung gab es in Entre Ríos 22 konstante rußlanddeutsche Schuleinrichtungen, heute, nach fast hundert Jahren, besteht dort keine deutschsprachige Schule mehr. Welche Tendenzen außerhalb des autochthonen Sogs zur sprachlichen Anpassung haben hierzu beigetragen?

Bereits im Selbstverständnis der Deutschen an der Wolga und am Schwarzen Meer war die Muttersprache ihr Alltagsdeutsch, meist ein mitteldeutscher Dialekt, dieser auch in Mischungen, mit der Bildhaftigkeit und Ausdrucksweise aus vorindustrieller Zeit, im Wortschatz ergänzt durch ca. 800 Lehnwörter aus dem Russischen. In Argentinien vollzieht sich ein weiterer Ausgleich dieser Mundarten, außerdem kommen Über- und Unterlagerungen aus dem Spanischen hinzu. Da bereits in Rußland die Neigung der deutschstämmigen Bauern sehr gering war, sich an den Sprechnormen der Hochsprache zu orientieren und die Schriftsprache vollständig beherrschen zu lernen, folgt der kriegsbedingten Beschlagnahme der Deutschen Schulen hierzulande keine neue Initiative der Rußlanddeutschen zur Gründung von weltlichen Institutionen zur Sprachpflege. Daher ist unter ihrer jungen Generation der Sprachverfall groß.

Vor dem Totalverlust bilden sich oft noch Übergangsstufen heraus: Deutsch als Kirchensprache, bei der Pflege des Chorgesangs, als Gemeindesprache, wobei bis zur passiven Sprachbeherrschung noch eine Reihe von Aktivitätsgraden auftreten. Angemessene Sprachigkeit in der spanischen Landessprache, Deutsch als gruppenbezogene Sprechsprache, d. h. ohne Alphabetisierung — diese Art von riskanter Zweisprachigkeit für Jugendliche und Erwachsene findet sich nicht nur bei Rußlanddeutschen, sondern überall dort, wo eine Gruppe, sei es eine Familie, eine Landsmannschaft oder eine Sekte, in soziokultureller Isolierung lebt. Häufig wird diese als Traditionspflege getarnt. Derartige kulturelle Erscheinungen berühren nicht den pädagogischen Kern der Arbeit, die die Sprachgruppen-Schulen leisten. Diese werden geistig von dem Engagement, der Aufgeweckheit und Verantwortlichkeit einer Elternschaft getragen, die ihren Kindern die deutsche Sprache unter zeitgemäßen Bedingungen als Kultursprache erhalten möchte.

---

[9]) Vgl. Die Rußlanddeutschen am La Plata — Festschrift zum 50jährigen Jubiläum ihrer Einwanderung, hg. von Jakob Riffel, Buenos Aires (1928).

6. Für die unterrichtliche Situation der deutsch-argentinischen Schulen ist jedoch entscheidend, daß unter den als deutschsprachig bezeichneten Schülern der Doppelsprachträger immer mehr zum Regelfall wird, daß Ausgangslage und Ziel eine echte Zweisprachigkeit ist, d. h. der unmittelbare aktive und passive Gebrauch zweier Sprachen durch einen Sprachträger[10]). Hierbei überwiegt die Konstellation, in der Spanisch die Muttersprache (lengua materna), die Hauptsprache und Deutsch die Ergänzungssprache (lengua complementaria), die Nebensprache darstellt. Die umgekehrte Stellung wird spärlicher, die Gleichgewichtslage erreichen wenige.

Wenn auch die Quantität des Sprachgebrauchs und die Qualität des Sprachkönnens individuell verschieden und gruppenbedingt sind, so lassen sich doch für Deutsch in der Rolle als Ergänzungssprache allgemeine Merkmale feststellen: Zu den eingeschränkten Redemitteln gehören ein geringerer Wortschatz, ein relativ unkomplizierter Satzbau, die häufige Verwendung derselben Wörter und Satzmuster, wiederholter Gebrauch von Redewendungen, der Einfluß sprachlicher Interferenzen, kaum ausgeprägter persönlicher Stil. Distanz zum deutschen Sprachgebrauch kann von der Basis der spanischen Muttersprache aus gewonnen werden. Die Wertverhältnisse sind pragmatisch geklärt: die Landes- und Staatssprache besitzt den höheren Rang. Sie geht schon leichter über die Zunge!

Der ergänzungssprachliche Deutschunterricht kann sich zwar an Verfahren der muttersprachlichen Erziehung anlehnen, doch wäre es falsch, liefe er nur auf eine Verdünnung jener Lehrinhalte und auf eine Phasenverschiebung der Sprachübungen hinaus. Seine wesentlichen didaktisch-methodischen Aufgaben sind: den lebendigen Wortschatz und die spontan verfügbaren Wendungen zu bereichern, das Sprachgefühl zu stärken, den angemessenen Ausdruck zu sichern, unreinen Sprachgebrauch und sprachlichen Mischmasch abzubauen, dem unscharfen, groben, fahrlässigen Dahinreden in der Nebensprache entgegenzuwirken. Gewinnt so die Sprecherziehung eine besondere sprachkorrigierende Funktion, so tritt in der Schreiberziehung die Notwendigkeit zu fortgesetzter Übung unter Lehrerkontrolle hervor.

Aus der Fremdsprachenmethodik übernimmt der ergänzungssprachliche Deutschunterricht Übungsformen für Fortgeschrittene. Ihn jedoch ganz auf Ansatz und Niveau einer Fremdsprache hinabzudrücken, wäre ein grober curricularer Fehler, wie eine solche veröffentlichte Einschätzung der Diskreditierung einer Sprachgruppe gleichkommt[11]).

7. Zwangsläufig unterliegen die jungen Zweisprachler den Tendenzen der Sprachbeeinflussung und Sprachmischung als Folge des Überlappens zweier sprachlicher Strukturen[12]), aber schon in der Lautbildung, Satzintonation, Sprachmimik und -gestik wirkt die spanische Sprache auf die deutsche ein. Die Entwicklung in Argentinien führte zu einer spezifischen Alltagssprache, die die Kennzeichnung Belgrano-Deutsch erfuhr, nach dem Stadtteil Belgrano in Buenos Aires, der bis zur Zeit des Zweiten Weltkriegs das von Deutschen und Deutschstämmigen bevor-

---

[10]) Andreas von Weiß, Hauptprobleme der Zweisprachigkeit, Heidelberg 1959, S. 20.

[11]) Vgl. Festschrift 50 Jahre Deutscher Schulverein Villa Ballester 1922—1972, Buenos Aires 1972, S. 111 ff.

[12]) Wilhelm Wieczerkowski, Frühe Zweisprachigkeit, München 1965, S. 35 ff.

zugte hauptstädtische Wohnviertel war[13]). Seine wesentlichen Kennzeichen sind: Entlehnungen landescharakteristischen Wortguts (z. B. der Kamp, die Estancia, das Ambiente, der Criollo, der Asado, die Pileta); Übernahme des im Alltag häufig gebrauchten spanischen Wortguts wie *camión* für Lastwagen, *colectivo* für Autobus, *fiambrería* für Feinkosthandlung, *playa* für Strand, *feria* für Markt u. a.; Lehnbildungen wie aprovechieren (span. *aprovechar*) für die Gelegenheit nutzen, arreglieren (span. *arreglar*) für reparieren oder reflexiv im Sinne von sich anpassen, convenieren (span. *convenir*) für passen, atendieren (span. *atender*) für bedienen u. a.; Annahme von Füllwörtern, vor allem *bueno* für den Satzbeginn, *claro* zur Bekräftigung der übereinstimmenden Ansicht, *más o menos* meist zur Abschwächung teutonisch-fremdländisch erscheinenden persönlichen Urteils. Abseits sprachpuristischer Ansprüche wirkt der Deutschunterricht dennoch derartigen Einflüssen entgegen, wobei er vor die schwierige Frage gestellt wird, zu entscheiden, welche Mischungen bereits der Kollektivnorm für den mündlichen Sprachgebrauch zugehören.

Anfällig ist das Belgrano-Deutsch auch gegenüber wörtlichen und syntaktischen Übertragungen aus der spanischen Umweltsprache. Aus diesem großen Fehlerfeld nur zwei Belegbeispiele: *Las flores duran mucho,* falsche Übertragung: Die Blumen dauern lange, richtig: Die Blumen halten lange; *falté porque estaba enfermo,* falsche Wortfolge: Ich habe gefehlt, weil ich war krank. Hinzu treten leicht Verwechslungen in der Wortbedeutung: span. *ayudante* = dt. Assistent, Gehilfe, nicht: Adjutant (span. *edecán*); span. *ignorar* = dt. nicht wissen, nicht: ignorieren (span. *pasar por alto*); span. *conferencia* = dt. Vortrag, nicht: Konferenz (span. *reunión, sesión*) usw. Bei Doppelbedeutungen des spanischen Worts fehlen leicht die entsprechenden Termini im Deutschen: span. *componer* = dt. komponieren, auch: ausbessern; span. *concentración* = dt. Konzentration, auch: Versammlung; span. *ganar* = dt. gewinnen, auch: verdienen; usw. Solche Argentinismen bedürfen im Deutschunterricht der ständigen Korrektur anhand der hochdeutschen Sprachmuster. Die Schulpraxis hat zu vorbeugenden und struktursichernden Übungen geführt, wobei die bewußte Sprachbildung auf höherer Altersstufe durchaus noch durch Grundkenntnisse und -einsichten der kontrastiven Grammatik und Semantik gefestigt werden könnte.

Obgleich der Anteil Belgrano-deutscher Ausdrucksformen individuell, sozial und regional verschieden ist, so stellen sie doch landesweit einen vertrauten Bestandteil der Einwanderersprache dar. Dieser wird vor allem von den jüngeren Sprachträgern als autochthon empfunden und betrachtet, er fördert Flüssigkeit und Gewandtheit im umgänglichen Gebrauch der Ergänzungssprache. Wahrscheinlich hilft er sogar mit zur Überwindung gruppenbedingter Sprachbarrieren im Lande.

8. Wie steht es nun mit dem zahlenmäßigen Nachwuchs an Deutschsprachigen in Argentinien? Folgte man üblichen zeichnerischen Darstellungen der Alterspyramide einer Bevölkerung, so ergäbe sich gegenwärtig für die Träger der Einwanderersprache Deutsch in Argentinien die Urnenform: Jeder jüngere Sprachjahrgang ist kleiner als der vorhergehende, die mittlere und ältere Generation sind breiter vertreten, bis die natürliche Absterbeordnung einschränkend entgegenwirkt.

---

[13]) Vgl. Iris Barbara Graefe, Zur Volkskunde der Rußlanddeutschen ... a. a. O. S. 44 ff.

Einbrüche zeigen sich bei den Jahrgängen, die in der zweiten Nachkriegszeit schulpflichtig waren. Bei solcher Darstellung wäre die Frauenseite im ganzen stärker besetzt — die höhere sprachliche Sensibilität, eine größere geistige Anhänglichkeit, das Wirken im häuslichen Kreis und als Mutter geben hierfür den Ausschlag. Die schmale Basis der Alterspyramide entspricht dem geringer werdenden eigenen Sprachnachwuchs. Beleg ist die Zahl der deutsch-(zwei)-sprachigen Schüler an den 20 deutsch-argentinischen Schulen und den deutscherseits geförderten Sprachlehrgängen für Kinder und Jugendliche, die höchstens bei 4000 liegt. Selbst bei überschlägiger Berücksichtigung derjenigen Heranwachsenden im Schulalter, die abseits jener Institutionen planmäßige Sprachpflege erfahren, erhöhte sich die Zahl nur wenig. Im Vergleich zu den insgesamt 300 000 Sprachträgern werden die geringe Zahl sprachlicher Nachfolger und damit die Schrumpfung der argentinischen Sprachgruppe deutlich.

Für die Schulen hat dieser Vorgang seine eigenen Konsequenzen. Deutsch als Fremdsprache gewinnt in Argentinien zunehmend an Bedeutung. Für diese Lehrgänge sind Lang- und Kurzformen möglich. Die Gebrauchssprachen von Technik, Handel und Wirtschaft finden ihren Ort in den entsprechenden berufsnahen Unterrichtszügen.

Bei Nachlassen der natürlichen Zweisprachigkeit wird eine bilinguale Struktur der großen zentralen „Deutschen Schulen" vonnöten, um Deutsch im Niveau einer Ergänzungssprache zu sichern, dem Schüler hierzu Sprechpartner und Themen zu stellen, Redesituationen zu schaffen, ihm beim Rollenwechsel vom Akzeptanten zum Initianten zu helfen. Die zweisprachige Schule wird immer mehr zum Hauptvertreter des modernen standard-sprachlichen Deutsch werden müssen, wobei sie modisches Geschwätz und Geschreibsel ebenso zu meiden hat wie phonetische, orthographische und grammatikalische Pedanterie.

9. Welche Wertung erfährt nun die Einwandererspracheinder gegenwärtigen argentinischen Schulpolitik? Deutsch ist generell nicht als Unterrichtsfach anerkannt, nur in spärlichen, singulären Ansätzen war es bisher offizialisiert. Es bleibt eine kulturpolitische Aufgabe der Bundesrepublik Deutschland, für die Einführung von Deutsch als Fremdsprache (Wahlpflichtfach) an argentinischen Sekundarschulen einzutreten, womit vor allem sein Rang als einer Kultursprache der modernen Welt berücksichtigt würde. Praktische und naheliegende Beweise hierfür können die Beiträge der deutschsprachigen Einwanderer zur Erschließung und Kolonisation, der Entwicklung von Wirtschaft, Handel, Industrie, Technik, Schule und Wissenschaft dieses Landes und die hieraus folgende Zusammenarbeit zwischen Argentinien und Deutschland liefern.

Als Schulfremdsprachen besitzen in Argentinien Englisch und Französisch eine unangefochtene Spitzenposition. Die eine bedarf als Weltsprache Nr. 1 nicht mehr der Stütze durch Einwanderer; auch die andere nicht, denn sie wird von den traditionellen Bindungen elitärer Bevölkerungskreise an Paris getragen und durch die auswärtige Sprachpolitik einer selbstbewußten Nation kontinuierlich und attraktiv gefördert. 1971 erlernten in Argentinien auf der allgemeinbildenden Sekundarstufe in den Klassen 8 bis 10 als erste Fremdsprache 60 % der Schüler Englisch und 40 % Französisch, in den Klassen 11/12 als zweite Fremdsprache 50 % Englisch, 40 % Französisch und 10 % Italienisch. In den Handelsoberschulen

(Klasse 8 bis 12) wird nur eine Fremdsprache unterrichtet, diese war 1971 für 65 % der Schüler Englisch und für 35 % Französisch[14]). Bei der Übersicht ist bemerkenswert, daß die Einwanderersprache Italienisch im offiziellen Lehrplan als Wahlpflichtfach auftritt — gab hierfür allein den Ausschlag, daß die italienische Einwanderung die der Deutschsprachigen um das Doppelte übersteigt?

Dagegen kann Deutsch als Fach beinahe ausnahmslos nur in einem zusätzlichen Lernprogramm auftreten, das keine staatliche Anerkennung, sondern allein nach internem Schulreglement Verbindlichkeit besitzt. Da ein ergänzender deutscher Sprachunterricht für den zweisprachigen Lernprozeß nicht ausreicht, tritt an den deutsch-argentinischen Schulen meist ein deutschsprachiger Fachunterricht hinzu, so daß viele Schüler deutscher Sprache nicht nur einem schwer erträglichen Dualismus der Lernbereiche, sondern auch der arbeitsmäßigen Überforderung ausgeliefert sind. Bei einem geringer und kritischer werdenden Nachwuchs schlagen 50 bis 55 Wochenstunden Unterricht gewiß nicht als Zuneigung zur Sprache der Eltern und Voreltern zu Buch!

Angesichts der mißlichen Lage des deutschsprachigen Zusatzunterrichts und unter den bestehenden Chancen für eine zweisprachige Erziehung führten endlich die Bemühungen der Deutschen Botschaft Buenos Aires beim argentinischen Erziehungsministerium zu dem Erfolg, daß dieses ab Schuljahr 1973 die Möglichkeit zu einem deutsch-/spanischsprachigen Curriculum für die Klassen 7 bis 12 nach einem modernisierten argentinischen Bilingue-System eröffnet. Die großen und leistungsfähigen deutsch-argentinischen Schulen erhalten dadurch Gelegenheit, Deutsch als offizielle Unterrichtssprache einzubringen und zu pflegen, es zu einem integrierten Bestandteil von staatlich anerkannten Schulen werden zu lassen, die ein besonderes, bikulturelles Gepräge besitzen. In der Weltstadt Buenos Aires Deutsch im Schulbereich derart vertreten zu sehen heißt auch, die Probe aufs Exempel zu machen, was der Einwanderersprache die weltbürgerliche Zukunft wert ist.

Zweisprachigkeit an der Deutschen Schule Washington

Von Peter Gerhards, Washington

Ziel dieses Aufsatzes soll es sein, die einigermaßen komplexen Verhältnisse von Zweisprachigkeit darzustellen, wie sie sich an unserer Schule darbieten. Es ist ein solcher Beschreibungsversuch, soweit ich die Literatur übersehen kann[1]), noch nicht gemacht worden, wahrscheinlich deshalb, weil eine Auslandsschule als soziales Gebilde eine solche Ausnahme darstellt, daß die dort auftretenden sprachlichen

---

[14]) Die Angaben über den Fremdsprachenunterricht beruhen auf offiziösen Mitteilungen des argentinischen Erziehungsministeriums.

[1]) Vgl. hierzu besonders die umfangreiche Bibliographie des Standardwerks für alle Fragen der Zweisprachigkeit: Uriel Weinreich „Languages in Contact. Problems and Findings", New York 1953, S. 123—146.

Kontakte für die involvierten Sprachen nicht relevant werden. Um so relevanter sind jedoch diese Kontakte für die beteiligten Individuen, vor allem auch in ihren Konsequenzen für den Unterricht. Der Aufsatz kann sich deshalb auch nicht mit einer bloßen Beschreibung der Phänomene begnügen, sondern wird praktische Schlüsse zumindest anzudeuten versuchen.

Uriel Weinreich hat in dem bereits angeführten Buch „Languages in Contact" die vielfältigen Komponenten, die bei der Zweisprachigkeit ins Spiel kommen, herausgearbeitet und zu definieren versucht. Ich werde im folgenden seine Kategorien weitgehend verwenden. Aus seiner Untersuchung geht hervor, daß noch kaum eine Gesamt- oder auch nur Teiltheorie der Zweisprachigkeit bisher schlüssig bewiesen werden konnte. Es ist daher wichtig, die mancherlei landläufigen Meinungen über Zweisprachigkeit zunächst skeptisch zu betrachten. Stattdessen wären quantifizierbare Ergebnisse zu erstreben. Ich stütze meine Beschreibung daher auf eigene Beobachtungen (zu Experimenten fehlte leider die Zeit) und vor allem auf eine Befragung der 132 Schüler der Klassen 7 bis 13, die durch Erfahrungen von Kollegen in den nicht befragten Klassen ergänzt werden.

In dem Umkreis der befragten Schüler fällt zunächst auf, daß der sozusagen „klassische" Fall von Zweisprachigkeit wenig vertreten ist. Es ist dies der Fall, daß der Schüler schon von Hause aus englisch/deutsch zweisprachig ist, da die Eltern aus den beiden sprachlichen Umgebungen stammen. Dies trifft nur auf 10 der befragten Schüler zu (8 Prozent). Dabei ist bei der überwiegenden Mehrzahl dieser Schüler (9) Englisch die Sprache des Vaters, wobei dies dann auch die vorherrschende Sprache des Kindes ist. Hier ist also ein erster Vorbehalt gegen den Begriff „Muttersprache" anzumelden. Vorherrschende Sprache beim Kind ist keineswegs notwendigerweise die Sprache der Mutter, selbst wenn sie das Vehikel der ersten Begriffsbildung überhaupt gewesen ist. Dies bestätigt sich in der ebenfalls kleinen Gruppe (8 Schüler = 6 Prozent), bei denen Deutsch oder Englisch die Sprache eines Elternteils ist, während beim anderen Elternteil eine isolierte Sprache Muttersprache war (Dänisch, Griechisch, Russisch, Schwedisch, Tschechisch, Ungarisch). Diese sozial isolierte Sprache ist, teilweise schon bei den Eltern selbst, zugunsten des Deutschen (in einem Fall zugunsten des Englischen) zurückgedrängt worden, so daß das Kind mit dieser Sprache nur noch beiläufig in Berührung gekommen ist. Nach den äußeren Merkmalen ist diese Gruppe daher derjenigen zuzuschlagen, die bei weitem den größten Anteil an der Gesamtpopulation hat und daher den in unserer Schule dominierenden Typus von Zweisprachigkeit darstellt.

104 Kinder, das sind 79 Prozent aller befragten Schüler (zusätzlich der eben beschriebenen Gruppe sogar 84 Prozent), stammen aus einem rein deutschsprachigen Elternhaus, sind jedoch in wechselndem Alter aus einer deutschsprachigen Umgebung nach Amerika gekommen, wobei die Zeitdauer des Aufenthalts hier zwischen 3 Monaten und 16 Jahren schwankt. Sucht man diesen Typus einem vorgegebenen anzunähern, so bietet sich am ehesten der Typ des Immigranten an, wohin denn auch viele Merkmale dieser speziellen Zweisprachigkeit weisen.

Die Situation kann folgendermaßen beschrieben werden. Die Kinder haben als erste Sprache, unbeeinflußt von einer anderen, Deutsch gelernt. Eine Ausnahme machen hier nur einige wenige, die schon in den Staaten geboren sind oder in sehr frühem Alter herübergekommen sind. Bei diesen ist zwar auch die erste und

darum sehr nachhaltige Sprache Deutsch gewesen, jedoch dürfte sich durch außerfamiliäre Kontakte auch Englisch sehr früh eingeprägt haben. Kommen die Kinder jedoch, wie es meistens der Fall ist, in bereits schulpflichtigem Alter herüber, so sind sie einem ziemlich komplexen Netz von Einflüssen ausgesetzt. Ich möchte dabei folgende Gruppen unterscheiden, wobei die Relevanz der Unterscheidungsfaktoren durch Experimente genauer geprüft werden müßte.

Als soziale Gruppen wären zu unterscheiden:

1. Angehörige internationaler Organisationen (Weltbank, Internationaler Währungsfonds) und freier Berufe. Hier würden die beiden Kriterien der kommunikativen Nützlichkeit und des sozialen Fortkommens[2]) für das Englische sprechen, da ein langer, vielleicht endgültiger Aufenthalt vorauszusehen ist und auch berufliche Kontakte mit Einheimischen häufig sind.

2. Angehörige deutscher Auslandsvertretungen (Botschaft, Militärdienststellen, Lehrer), bei denen ein begrenzter Aufenthalt vorauszusehen ist und berufliche wie private Kontakte vorwiegend zu Deutschen bestehen.

Als Altersgruppen wären zu unterscheiden, wobei die Grenze schwer festzulegen ist:

1. Von Kindergartenalter bis etwa Klasse 6/7, wo die Fähigkeit zu spontaner Imitation und damit leichter Anpassung an die neue Situation vorhanden ist.

2. Von dieser oberen Grenze bis in die 13. Klasse, wo diese Anpassung mehr über komplizierte geistige Prozesse geleistet wird und darum schwerer gelingt.

Je nach Zugehörigkeit zur sozialen wie zur Altersgruppe wird nun das Kind verschieden stark dem Englischen ausgesetzt. Hierbei ist die Situation sehr wichtig, die es innerhalb der Schule antrifft, da diese neben der Familie, vielleicht sogar stärker als diese, der soziale Raum des Kindes ist. Hier ist das Englische in sehr starkem Maße, vor allem bei der jüngeren Gruppe, die Umgangssprache. Diese Tatsache ist zunächst einmal sehr erstaunlich an einer Schule, an der, wie oben geschildert, das rein deutsche Element so groß ist. Viel normaler scheint etwa der Zustand an der französischen Schule in Washington zu sein, wo auch die Umgangssprache eindeutig Französisch ist. Es dürfte wiederum eine sehr komplexe Untersuchung erfordern, nach dem Ursprung dieser Verschiedenheit zu forschen. Hier sei nur festgehalten, daß an der Deutschen Schule der soziale Zwang des Englischen im Klassenraum so groß ist, daß auch neu ankommende Kinder sehr schnell Fortschritte in der Beherrschung dieser Sprachstufe machen, um sich sozial eingliedern zu können. Lediglich bei der älteren Gruppe kann sich eher Deutsch durchsetzen, vor allem, da bei den sehr kleinen Schülerzahlen der Klassenverbände durch neue Schüler aus Deutschland die Mehrheitsverhältnisse leicht umgeworfen werden können. Als Kommunikationsmittel mit den Klassenkameraden reißt das Englische auch den Faktor der gefühlsmäßigen Beteiligung (bei Weinreich ‚emotional involvement') sehr schnell an sich. Der nächste Schritt ist dann, daß Englisch als Umgangssprache zwischen den Geschwistern auch nach Hause übernommen

---

[2]) Weinreich, a. a. O., S. 80: usefulness in communication, function in social advance.

wird. 54 Prozent der befragten Schüler geben an, bei Unterhaltungen zu Hause ohne Beisein der Eltern Englisch zu benutzen. Der Unterricht selbst bietet hier kein großes Gegengewicht, denn ihm fehlt die gefühlsmäßige Beteiligung, der Schüler ist wenig aktiv, die Sprache liegt meist über der Umgangssprache, und schließlich spielen sich auch 17 Prozent des Unterrichts, also fast ein Fünftel, in englischer Sprache ab.

Die genannten Umstände führen dazu, daß alle Kinder dieser Gruppe die etwa mit Umgangssprache zu umschreibende Variante der englischen Sprache mündlich beherrschen. Es gibt keine allgemein anerkannten Ergebnisse darüber, ob Zweisprachigkeit die geistige Entwicklung stört oder im Gegenteil sogar anregt. Beobachtungen an der Deutschen Schule rechtfertigen jedoch die Behauptung, daß eine Zweisprachigkeit in dem oben gekennzeichneten sprachlichen Bereich die Intelligenz nicht überfordert, also allen Kindern ohne Ausnahme möglich ist.

Betrachtet man die englische Umgangssprache, wie sie auf der Deutschen Schule gesprochen wird, so fällt zunächst auf, daß phonetische und grammatische Interferenzen, vor allem bei den jüngeren Schülern, nicht oder nur sehr selten auftreten. Der Grund hierfür dürfte die vollständige Entsprechung von außersprachlichen Situationen und den dazugehörigen sprachlichen Äußerungen sein. Dazu kommt, daß das Schriftbild in diesem Bereich fast keinen Einfluß hat. Geradezu typisch für diese Sprache ist jedoch die vollständige Übernahme deutscher Lexeme. Äußerungen der folgenden Art kann man täglich hören:

„Give me my federmäppchen"
„I'll put it into his fach"
„Where do we have our förderkurs"
„I didn't get the klassenbuch"

Es handelt sich bei diesem, gewissermaßen als Fremdworte übernommenen Wortschatz fast ausschließlich um Substantive, vorwiegend aus dem Bereich der schulischen Sach- und Verwaltungssprache, vor allem, wenn englische Äquivalente nicht oder nicht mit gleicher Häufigkeit gegeben sind. So außer den genannten Beispielen noch „Turnhalle, Physiksaal, Stundenplan, Tafel" u. a., dagegen auf Englisch ‚test, office'. Dabei fällt auf, daß an den Worten keine morphologischen Änderungen vorgenommen werden, also z. B. keine Pluralendungen, vor allem aber, daß die Worte ihre deutsche Phonetik voll beibehalten, wobei mit Leichtigkeit der Übergang von dem amerikanisch-englischen Lautmaterial zum deutschen und wieder zurück vollzogen wird.

Zum Vergleich sei hier noch angemerkt, daß sich ja beim Umgangsdeutsch der Erwachsenen umgekehrt ein Einbruch amerikanischer Lexeme bemerkbar macht, jedoch mit dem charakteristischen Unterschied, daß morphologische und phonetische Interferenzen hier keineswegs vermieden werden. Als typische Beispiele seien gegeben:

„Das muß mal genau gecheckt werden"
„Ich habe den Wagen zur Inspection gebracht"
„Wir waren an der Beach"
„Das gibt bloß wieder Trouble"

In dieser soeben ausführlich gekennzeichneten sprachlichen Variante erschöpfen sich nun jedoch die Anforderungen an die Zweisprachigkeit in der Schule nicht. Es gilt, im Laufe der Zeit den doppelten englisch/deutschen Kode in zweifacher Richtung zu erweitern. Zum gesprochenen Kode muß der graphische Kode, die gute alte Rechtschreibung, erlernt werden, der restringierte Kode der Umgangssprache muß zum elaborierten Kode der literarischen, gehobenen Sprache erweitert werden[3]).

Hier kommt nun zu den Problemen, die diese zweifache Erweiterung innerhalb einer Sprache schon bietet, hinzu, daß sie in zwei Sprachen geleistet werden muß. Daß von der leicht beherrschten Umgangssprache kein geradliniger Weg zu den anderen Fähigkeiten führt, zeigt dieser Aufsatz eines deutschsprachigen Schülers:

„Handlung an allowance can teach you a great deal.

When our Mother gifs you mony for your allowance don't spend it righawa.... I want to baiy an Icichrim and had no many. Or in the Drug Store I was locking at a hiat but I din't have many to baiy it. Or I sawe a fisching rood an no many. Then it was as i sawe a model but no many to baiy it. That is way you shud not spend your mony righ wen you get it."

Wem es gelingt, diesen Text phonetisch zu lesen, der hat Umgangssprache vor sich, jedoch mit katastrophaler Rechtschreibung und ohne jeden schriftsprachlichen Ansatz.

Die Rechtschreib- und Zeichensetzungssysteme beider Sprachen sind mehr oder weniger deutlich strukturierte graphische Wiedergaben des jeweiligen phonetischen Systems, und sie erfordern zu ihrer Meisterung viel Gedächtnislernen. Bei der Erweiterung zum elaborierten Kode jedoch sind die sprachlichen Äußerungen nicht mehr ständig auf konkrete Situationen bezogen, sondern sie umgreifen zunehmend abstrakte Bereiche und komplizierte logische Zuordnungen. Hilfreich und beispielhaft können hierbei Zeitung, Radio, Fernsehen und Bücher wirken. Dabei arbeitet nun erneut die Umwelt sehr stark zugunsten des Englischen. Radio und Fernsehen können schon aus technischen Gründen nur in englischer Sprache gehört werden. Eine Befragung der Schüler zur Zeitungs- und Bücherlektüre (ausgenommen Schulbücher) in beiden Sprachen ergibt kein ganz klares Bild, da die Quantitäten nicht ohne weiteres festzulegen sind. Jedoch zeichnet sich auch hier etwa ab, daß mit zunehmender Länge des Aufenthalts die englische Lektüre überwiegt. Mitbestimmend ist dabei bei der Zeitungslektüre das schwindende Vertrautsein mit deutschen Verhältnissen, bei den Büchern die relative Schwierigkeit der Beschaffung. Die Zugehörigkeit zu den oben genannten sozialen Gruppen scheint auch hier eine Rolle zu spielen, da mit dem Ausblick auf ein langes, vielleicht endgültiges Hierbleiben Englisch nun auch bei der zweiten Generation zum Vehikel des sozialen Fortkommens wird.

---

[3]) Ich übernehme im letzteren Falle das Begriffspaar von Bernstein und Oevermann, jedoch ohne deren soziale Implikationen.

Die in der Umgangssprache vermiedenen Interferenzen treten hier nun häufig auf, im Bereich der Rechtschreibung wie auch dem elaborierter Strukturen. Zum letzteren einige Beispiele aus Schüleraufsätzen verschiedener Altersstufen:

„ich war in vielen anderen Plätzen" (in many different places)
„die Geschichte findet in Harlem statt" (the story takes place)
„beide dieser Sprachprobleme" (both of these problems)
„sie interessieren sich an demselben" (they are interested in the same things)

Sicherlich gibt es auch hier Schüler, die ohne Schwierigkeiten auch diese Erweiterungen beider Sprachen (ja sogar dreier) meistern. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie Ausnahmen darstellen, während der normal begabte Schüler hier leicht an Grenzen seiner Kapazität stoßen kann. Wo genau die Grenzen der Anforderung liegen müßten, dürfte allerdings schwer festzustellen sein.

Nehmen wir nach all dem Gesagten noch einmal den Begriff „Muttersprache" unter die Lupe. Selbst wenn wir ihn von seiner gefühlsmäßigen Befrachtung freimachen und durch das nüchternere „zuerst erlernte Sprache" ersetzen, so dürfte aus der Beschreibung klar geworden sein, daß diese zuerst erlernte Sprache nicht immer die dominante Sprache innerhalb der Zweisprachigkeit bleiben muß. Versucht man Weinreichs Schema der Dominanzkonfiguration[4]) auf die große Mehrheit der Schüler unserer Schule anzuwenden, so würden von den sieben dort angeführten Kategorien die der graphischen Stützung, des kommunikativen Nutzens und der literarisch-kulturellen Wertigkeit (visual mode of use, usefulness in communication, literary-cultural value) für beide Sprachen gleich anzusetzen sein. Die Kategorie „zuerst erlernte Sprache" (first learning) zeigt Deutsch dominant. Die drei restlichen jedoch: relatives Sprachkönnen, gefühlsmäßige Beteiligung und Funktion des sozialen Fortkommens (relative proficiency, emotional involvement, function in social advance) sind veränderlich und können je nach Länge des Aufenthalts, nach Intelligenzgrad und nach sozialer Gruppenzugehörigkeit sich zum Englischen hin verschieben. Dabei ist zur gefühlsmäßigen Beteiligung noch anzumerken, daß Schüler dieser Schule sehr ansprechende Gedichte und Geschichten in Englisch schreiben, nicht aber in Deutsch. Es ist aus dieser Tatsache und anderen früheren Beobachtungen nicht auszuschließen, daß Englisch als Identifikation der eigenen Welt gegen die Welt der Lehrer und Eltern (Deutsch) fungiert. Neigt sich also bei allen drei letzteren Kategorien die Waage zum Englischen hin, so ist diese Sprache zweifellos dominant geworden.

Wie sieht diese Zweisprachigkeit aus, wenn eine dritte Sprache als zuerst gelernte Sprache oder als noch zu lernende Sprache hinzukommt? Das erstere ist bei einer kleinen Gruppe von Befragten der Fall, für die Holländisch (4), Spanisch (3) oder Arabisch (1) die zuerst erlernte und auch in der Familie ausschließlich gesprochene Sprache ist. Beim Holländischen erleichtert eine starke Strukturähnlichkeit mit dem Deutschen etwas die Sache, aber in jedem Falle stehen diese Schüler beiden Sprachen, Deutsch und Englisch, so gegenüber wie die eben geschilderte Gruppe dem Englischen. Die Assimilationsvorgänge sind hier für Deutsch

---

[4]) Weinreich, a. a. O., S. 80.

die gleichen wie bei den anderen für Englisch, allerdings schon früher vollzogen, da alle diese Schüler von anderen deutschen Auslandsschulen kommen. Es ist möglich, daß bei genügend langem Aufenthalt der Prozeß nun auch auf Englisch übergreift. Auch drei Sprachen können im Bereich der Umgangssprache anscheinend ohne weiteres bewältigt werden. Bei den Erweiterungen ist allerdings die Kapazität dann noch stärker belastet.

Alle zwei- und dreisprachigen Schüler dieser Schule lernen Französisch als Fremdsprache. Die Erfahrung zeigt, daß die vorhergehende Mehrsprachigkeit nicht einen besonderen Sprachensinn automatisch hervorruft. Der Unterricht gleicht völlig dem bei einsprachigen deutschen Schülern. Hier zeigt sich in unmittelbarer Anschauung, daß auch eine noch so täuschend nachgeahmte künstliche Sprachlernsituation nur verschwindend kleine Bruchteile dessen erreichen kann, was die mächtigen Faktoren der sozialen Eingliederung, des kommunikativen Nutzens und der wirklichen Umwelt beim Englischen erreichen. Gewiß hilft beim gehobenen Wortschatz Kenntnis des Englischen einiges, gerade hier kommen aber dafür auch gleich wieder lästige Interferenzen ins Spiel. Insgesamt wäre also zu sagen, daß der Französischunterricht von dem Problem der Zweisprachigkeit nicht berührt wird.

Wenn über die spezielle Zweisprachigkeit eines Schülers, dessen alleinige erste Sprache und Sprache in der Familie Englisch ist, noch nicht gesprochen wurde, dann deswegen, weil sich unter den befragten Schülern nur einer befindet, auf den das zutrifft. Im Bereiche des Kindergartens und der Grundschule kommt der Fall jedoch etwas öfter vor (etwa 10 bis 15 Prozent der Schüler)[5]. Aus allem vorher Geschilderten geht hervor, daß diese Zweisprachigkeit wesentlich anders aussieht als beim vorherrschenden Typ. Der Schüler übernimmt den speziellen Typ der englischen Umgangssprache, und zwar mit den charakteristischen lexematischen deutschen Einsprengseln. Dem Deutschen begegnet er nur innerhalb des Unterrichts, wodurch die Zahl der außersprachlichen Situationen sehr beschränkt bleibt oder, etwa im Sachunterricht, künstlich hergestellt wird. Eine Unterstützung durch Umwelt oder andere Faktoren kommt selten hinzu, so daß solche Schüler, von einer geringen Basis her, den Anforderungen der zweifachen Erweiterung im Deutschen nicht viel anders gegenüberstehen als etwa die dominierende Gruppe den gleichen Anforderungen im Französischen.

Da Deutsch jedoch die Unterrichtssprache auch der nichtsprachlichen Fächer ist, dürfte dies entschieden zu wenig sein. Hinzu kommt ein entscheidendes Handicap, da es sehr schwer, wenn nicht unmöglich zu sein scheint, das System der Zahlen, so wie es im frühen Kindesalter in einer Sprache angeeignet worden ist, durch ein zweites System zu überlagern[6]. Diese geistige Technik ist also nicht ohne weiteres in einer zweiten Sprache verfügbar und hemmt dadurch den Schüler gegenüber seinen deutschsprachigen Mitschülern sehr stark. Sicherlich gibt es auch

---

[5]) Die Probleme dieser Schülergruppe werden ausgiebig behandelt bei Wilhelm Wieczerkowski: Frühe Zweisprachigkeit. Fragen zum deutschsprachigen Unterrichten in der Grundschule einer Auslandsschule. München 1965.

[6]) Vgl. Paul A. Kolers: ‚Bilingualism and Information Processing' in: Scientific American, March 1968, S. 86.

hier den Fall, daß ein sehr begabter Schüler diese Hindernisse überwindet. Es fragt sich jedoch, ob ein normal begabter Schüler das Verlangte leisten kann, zumal die ständige Erfahrung des Handicaps gegenüber seinen Mitschülern seine Motivation stark beeinträchtigt.

Welche praktischen Konsequenzen sind aus dieser Beschreibung zu ziehen, welche pädagogischen Mittel können angewandt werden?

Die gesamte Beschreibung dürfte hinlänglich klargemacht haben, daß der Begriff „Muttersprache", wie er bisher auch an dieser Schule angewandt wurde, etwa bei der Zensurengebung in den sprachlichen Fächern, nicht haltbar ist. Ein komplexes Spiel von Variablen kann nicht mit einer Entweder-Oder-Entscheidung beantwortet werden, anstatt auf die Komplexität einzugehen. Ich sehe eine Möglichkeit dazu zunächst einmal in einer sehr engen Zusammenarbeit zwischen den entscheidenden Fächern Englisch und Deutsch. Die Lernziele beider Fächer müßten genau und im Detail definiert werden, dabei sehr eng aufeinander abgestimmt, um Parallelen, Unterschiede und Interferenzen der Sprachen dem Schüler bewußt zu machen. Dies sollte sich auch auf alle Teilbereiche der Fächer erstrecken: sprachliche Übung, Grammatik, Rechtschreibung, elaborierter Kode, Formen des Schreibens, Literatur. Da, wo die Lernziele in beiden Fächern auf Grund verschiedener Traditionen voneinander abweichen, kann ein Blick über den Zaun für beide nur vorteilhaft sein und müßte, angesichts der besonderen Situation der Schule, auch für die jeweiligen Instanzen (Kultusministerkonferenz, Maryland State Department of Education) annehmbar sein. Sind solche Teilziele genau umschrieben, müßte sich auch ein Mehr oder Weniger an Anforderungen, je nach den vom Schüler zu erwartenden Kenntnissen, festlegen lassen. Dabei kann den verschiedensten Faktoren Rechnung getragen werden.

In diesem Zusammenhang käme auch dem Förderkurs eine erweiterte Funktion zu. Er könnte sich nicht, wie bisher, darauf beschränken, neu ankommende Schüler in der jeweils anderen Sprache an das Klassenniveau heranzuführen, sondern müßte ständig, auf allen Stufen und offen für Schüler gleich welcher ersten Sprache, als begleitender Unterricht zur Verfügung stehen. Der Förderkurs müßte dabei die Arbeitsmittel, die für Deutsch als Fremdsprache bereitgestellt sind (Kurse und Schriftenreihe des Goethe-Instituts vor allem), stärker benutzen, wie es jetzt beim ersten Grundschuljahr erstmalig geschieht. Allerdings darf man sich nicht verheimlichen, daß noch viel Vorarbeit zu leisten ist, um die Voraussetzungen dieser Arbeit herzustellen, ganz zu schweigen von Räumlichkeiten und Geräten, die jetzt noch fehlen. Jedoch ist es vielleicht möglich, auf das neue Gebäude hinzuarbeiten. Ein gänzlich ungeklärtes Kapitel ist es noch, wie daneben die rein amerikanischen Kinder richtig gefördert werden können, zumal solange sie eine kleine Minderheit darstellen. Angesichts der vielen oben geschilderten Schwierigkeiten wäre es vielleicht die beste Lösung, sie in der Grundschule in einem gesonderten Zweig zu unterrichten, wo ihnen alle denkbare Förderung zukommen kann, um dann den Begabtesten den „seitlichen Einstieg" zu ermöglichen. Mühe auf solche Konzepte zu verwenden würde sich sicher lohnen, nicht nur für die Deutsche Schule in Washington des nächsten Jahrzehnts, sondern auch für ähnliche Schulen in Europa, die auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit aufbauen und deren Zahl und Bedeutung ständig zunimmt.

Wie steht es mit der Deutschlandkunde?

Von Eberhard Räuber, Guatemala

Zu einem Zeitpunkt, da die Umstrukturierung der Deutschen Schule im Ausland im Rahmen einer neuen Konzeption der auswärtigen Kulturpolitik nicht nur diskutiert wird, sondern bereits im Gange ist, das Fach Deutsch als Unterrichtssprache durch Deutsch als Fremdsprache ersetzt werden und die soziale Öffnung der Auslandsschule einen gesellschaftspolitischen Aspekt deutscher Kulturarbeit im Ausland darstellen soll, scheint es angebracht, nach der Zukunft des Faches „Deutschlandkunde" zu fragen, seine Form und seine Inhalte zu überdenken und die bisherigen methodischen und didaktischen Prinzipien zu überprüfen und zur Diskussion zu stellen.

Bisher bot sich Deutschlandkunde als lose Zusammenfassung von Erdkunde und Geschichte und ein wenig Sozialkunde dar. Sie besaß keine Möglichkeit der Orientierung an einer spezifischen Didaktik und Methodik und verfügte auch nicht über eine Konzeption von allgemeinen Lernzielen.

Das aber reicht nicht mehr aus, wenn auswärtige Kulturpolitik, die auch an Deutschen Schulen betrieben wird, Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Völkern und Gruppen aufzeigen und den Gedanken der Internationalität fördern soll. Es geht um die Frage, ob diese Deutschlandkunde in der Lage ist, ein neues Selbstverständnis zu finden, um einer Aufgabe gerecht werden zu können, die ihr zusammen mit Deutsch als Fremdsprache innerhalb eines sehr wichtigen Kommunikationssektors zufällt.

Jeder von uns ist sich darüber im klaren, daß durch den Wegfall von Deutsch als Unterrichtssprache und die Erteilung von Deutsch als Fremdsprache weitgreifende Konsequenzen eingetreten sind oder noch eintreten werden. Es könnten sich dadurch zunächst der Wirkungsgrad und das Maß der Einflußnahme sowie die Intensität der insbesondere an einer Deutschen Schule zu betreibenden Information über deutsche Kultur verringern, der Bogen der Berührungspunkte, der in den in deutscher Sprache erteilten Fächern immerhin vorhanden war, könnte kleiner werden, wenn die Determinierung der Sprache und die ihr offenstehenden Einsatzbereiche nicht noch andere Möglichkeiten eröffnen würden.

Die gesellschaftspolitische Funktion der Sprache z. B. besitzt heute eine weit größere Bedeutung als früher, und selbst wenn man davon ausgeht, daß Deutschlandkunde kein Unterricht im Sinne einer politischen Indoktrinierung sein kann und darf, so schließt die Information über Deutschland und die deutschsprachigen Länder doch zumindest eine gewisse soziologisch-politische Terminologie ein, ohne die eine Verdeutlichung und Klarstellung sowie das Bekanntwerden mit der deutschen Wirklichkeit wohl nicht möglich wären. Eine Information über Deutschland und die Deutschen wäre unvollständig und in ihrer Wirkung wahrscheinlich entgegengesetzt, wenn bei der Erwähnung etwa des Namens „Hitler" und den mit Sicherheit nachstoßenden Fragen der Schüler eine reine Faktenvermittlung als Erwiderung stünde. Hier wird u. a. auch der noch gar nicht erforschte Bereich des Deutschlandbildes der Schüler an Deutschen Schulen berührt, der für eine Neuorientierung der Deutschlandkunde sicherlich von einigem Interesse wäre.

Dies alles sollte dazu anregen, zu einer grundlegenden Definition und Konzeption der Deutschlandkunde zu kommen, deren Wirkungsbasis eng mit einer neuen Struktur der Auslandsschule und den Zielen der auswärtigen Kulturpolitik verbunden ist. Es sollte daher nicht gefragt werden, *ob* Deutschlandkunde ihren Platz und eine Daseinsberechtigung hat, sondern *wo und wie* sie einzuordnen ist in ein neues Gesamtkonzept, welche Inhalte sie ausfüllen können und wie groß der Grad ihrer Unabhängigkeit von dem Fach Deutsch als Fremdsprache sein darf und muß. Die gerade für die Geschichte und Sozialkunde charakteristischen Unterrichtsformen wie z. B. Gespräch und Diskussion schaffen eine Fülle von natürlichen Sprachsituationen. Es ist denkbar, daß sich dabei der Raum der Eigenständigkeit der Deutschlandkunde vergrößert, je weiter die Sprachkenntnisse der Schüler vorangeschritten sind. Das würde eine adäquate, an den in Deutschland gewonnenen Erkenntnissen orientierte Didaktik und Methodik noch dringlicher machen.

Die Schwierigkeiten der Deutschlandkunde in ihrer bisherigen Form lagen darin, daß von ihr keine besonderen Impulse ausgingen, was wiederum auf einen Mangel an einem fundierten Selbstverständnis des Faches selbst zurückzuführen ist. Die daraus entstandene negative Wechselwirkung gefährdete die Bereitschaft der Schüler, zu notwendigen Einsichten in vorhandene soziopolitische Gegebenheiten nicht nur in ihrem eigenen Land, sondern auch in Deutschland zu kommen. Ein großer Nachteil bestand und besteht außerdem darin, daß für die Deutschlandkunde noch keine speziellen Lehrbücher existieren, die die Arbeit des Lehrers wirksam unterstützen könnten. Das erschwert auch die Aufstellung eines geeigneten Stoffplanes.

Eine besondere Situation entsteht darüber hinaus für die rein deutschsprachigen Schüler, die aufgrund von zeitlich begrenzten Verträgen ihrer Eltern an Auslandsschulen unterrichtet werden. Sie kehren nach ein paar Jahren nach Deutschland zurück und sind gezwungen, dort den Anschluß an die sog. Politische Bildung zu finden, die in ihrer fächerübergreifenden Bedeutung ständig zunimmt, wie ein Blick auf die Bildungspläne der Bundesländer zeigt. Ihr Anspruch auf eine Erleichterung des Einstiegs und der Partizipation an diesem Unterricht und am politischen Geschehen in der BRD allgemein sollte nicht unbeachtet bleiben. Die im Fach Deutsch im Abitur vorgelegten Aufsatzthemen stellen Problemfragen der Gesellschaft und des Staates immer mehr in den Vordergrund.

Daher müßten in einer neuen Konzeption der Kulturkunde folgende Ziele zum Ausdruck kommen:

— Kenntnis der wichtigsten geographischen und sozio-kulturellen Fakten über die deutsch-sprachigen Länder (s. hierzu „Lernziele des Faches Deutsch als Fremdsprache am Ende des 6. Schuljahres", betreffend „Kulturkunde"; Arbeitspapier der ZfA, in DdLiA, Heft 7—8/1971, S. 205);

— Kenntnis der deutschen Umwelt und der Verhaltensformen von Deutschen (s. Quellenang. oben);

— Hinführung zur sozialen und politischen Wirklichkeit der Welt, in der wir leben.

Ferner käme es darauf an,

— Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Menschen, Völkern und Ländern aufzuzeigen;

— die Abhängigkeit des Menschen von geographischen, historischen und soziopolitischen Gegebenheiten deutlich zu machen;

— den Schülern zu helfen, eine rational-positive Haltung gegenüber den Problemen der Gemeinschaft und des Gemeinschaftslebens zu finden;

— Einsichten in die Notwendigkeit der politischen Auseinandersetzung und ihre Spielregeln zu vermitteln, wie sie in einer Demokratie unerläßlich sind;

— die Fähigkeit zu fördern, die Lösung von Problemen im Gespräch und in der Diskussion zu suchen;

— die Möglichkeit zur Begegnung mit Ideen und Überzeugungen zu schaffen.

Kulturgeschichte?

Die Themen für die Deutschlandkunde sollten exemplarischen Charakter haben, damit eine Anhäufung von Stoff vermieden wird. Gerade in dem für dieses Fach kennzeichnenden fächerübergreifenden Unterricht der Geographie, Geschichte und Sozialkunde bieten sich sehr gute Möglichkeiten, dem Prinzip des Exemplarischen zu folgen und am Besonderen das Allgemeine zu zeigen. Das würde bedeuten, daß sich diese drei Fächer ihrer Bezogenheit untereinander bewußt sind und ihr Rechnung tragen, sich jedoch nicht nach erzwungenen oder künstlichen Grundsätzen ausrichten.

Der Erfolg oder Mißerfolg der Deutschlandkunde wird entscheidend mit davon abhängen, wieweit an den einzelnen Schulen im Rahmen der ihnen gesteckten Grenzen und im Hinblick auf die bereits vorhandene oder geplante Schulstruktur die entsprechenden pädagogischen und personellen Voraussetzungen geschaffen werden. Eine davon wäre z. B. die Bildung einer Fachgruppe Deutschlandkunde, der folgende Aufgaben zufallen könnten:

— Erarbeitung methodischer und didaktischer Hilfen für die in Kulturkunde unterrichtenden Lehrer und Austausch von Erfahrungen mit anderen Schulen;

— Abhaltung von Fachkonferenzen;

— Aufstellung und Auswertung von Stoffplänen;

— Kontaktaufnahme mit der „Forschungsstelle für Auslandspädagogik und Auslandsschulwesen" an der PH Oldenburg und der dort bestehenden Projektgruppe für Deutschlandkunde (Kulturkunde).

Für Guatemala wurde für das Schuljahr 1973 ein Rahmenplan für Deutschlandkunde ausgearbeitet, der zunächst einmal erprobt und ausgewertet werden soll.

Der Gesamtkomplex der Deutschlandkunde ist sehr vielschichtig, schon deswegen, weil sie eng mit der Struktur der Schule verbunden ist, an der sie unterrichtet wird. Das enthebt sie jedoch nicht der Verpflichtung, sich von überkommenen Zielen und Inhalten zu lösen und Reflexionen über den eigenen Standort anzustellen. Wenn sie hierzu in der Lage ist, wird sie einen sehr wichtigen Beitrag dazu leisten können, jungen Menschen Einsichten in Notwendigkeit und Nutzen internationaler Kooperation zu vermitteln, Klischeevorstellungen abzu-

bauen und Interesse und Verständnis für historische und politische Zusammenhänge zu fördern. Mehr denn je hängt das Maß der Freiheit des einzelnen davon ab, wie groß seine Bereitschaft ist, sich mit den Grundsätzen des freiheitlich-demokratischen Staates zu identifizieren, und wie transparent ihm die Probleme unserer Gesellschaft gemacht werden.

Zur Problematik des neusprachlichen Unterrichts

Von Raimund Märten, Hamburg

Fünf Jahre Auslandsaufenthalt sind zu Ende. Welche Gefühle bewegen den Rückwanderer in die heimatliche Pädagogik? Ist es das Bedauern, aus einer liebgewordenen Umgebung gehen zu müssen, die auch Schule und Kollegium einschließt, ist es die Furcht vor den Auswirkungen der Reformen im eigenen Land, oder ist es gar die Furcht vor rebellierenden Schülern, die in Zeitungsberichten oder durch Kollegen aus Deutschland heraufbeschworen wird? Sicherlich spielen alle diese Punkte eine Rolle, doch die Befürchtungen bewahrheiten sich keineswegs.

Während der Schülerunruhen war ich weitab vom Schuß, und auch nach fünf Monaten in Hamburg kann ich nur sagen, daß die Schüler heute nicht weniger verträglich sind als vor fünf Jahren. Habe ich nun besonderes Glück gehabt oder stimmt es, wenn Oberstufenschüler behaupten, es ginge ihnen lediglich um die nötige Punktzahl für die Universität? Möglicherweise liegt hierin eine neue Einstellung zur Schule begründet.

Von Istanbul war ich sehr verwöhnt. Der große Andrang zu den ausländischen Schulen erlaubte eine scharfe Auslese, und der daraus resultierende Leistungsdruck, verbunden mit stark trainiertem Gedächtnis — in ihren türkischen Fächern müssen die Schüler oft seitenweise auswendig lernen —, gab besonders für den Sprachunterricht ganz andere Möglichkeiten als an deutschen Gymnasien. Die Aufnahme in die Hamburger Beobachtungsstufe setzt nicht mehr voraus als durchschnittliche Zensuren in der Volksschule, während die kleinen Türken ein Testverfahren durchlaufen müssen, das nur jedem zwanzigsten eine Chance gibt. Fernziel für diese Kinder oder besser noch ihre Eltern ist ein Studium in Deutschland oder gar die Erringung eines Stipendiums der Deutschen Studienstiftung. Nur so ist es zu verstehen, daß sie die enormen Anforderungen einer fremden Unterrichtssprache auf sich nehmen, und zwar so intensiv, daß sie nach den ersten zwei Jahren mehr Deutsch beherrschen — selbstverständlich der Verständnisebene eines Zwölfjährigen entsprechend —, als das Gros der Mitglieder eines Oberstufen-Leistungskurses in der ersten Fremdsprache vorweisen kann. Natürlich lassen sich bei der augenblicklichen Gliederung der deutschen Gymnasien entsprechende Intensivkurse nicht durchführen, und darum sind die Ergebnisse neunjährigen Englischunterrichts mit teilweise sechs Wochenstunden wie in den Leistungskursen der Studienstufe weiterhin eine bedauerliche Erscheinung. Selbstverständlich sind die Reformen noch im Erprobungsstadium, aber die Auflösung des Klassenverbandes zugunsten von Leistungsschwerpunkten sollte mehr bringen, als sich für mich augenblicklich abzeichnet. Leider steht die Ausbildung der Sprechfähigkeit, das heißt Sprache als

Kommunikationsmittel, noch an zweiter Stelle. Die Notwendigkeit, einwandfreies Englisch zu sprechen, tritt vielfach hinter der Vorstellung zurück, daß Literatur und Landeskunde wichtiger seien. Selbst der Comprehension Test, für den sich Sachtexte geradezu anbieten, wird vielfach noch aus dem literarischen Bereich genommen. Als Ergebnis haben wir dann tiefschürfende Interpretationsversuche in schlechter sprachlicher Form statt gezielter Arbeit mit der Sprache an der Vervollkommnung sprachlicher Ausdrucksmöglichkeit und -fähigkeit.

Was ist nun — neben der oben erwähnten Präferenz für das Literarische — der Grund für mangelnde Sprachkenntnisse? Muß man nicht die Methode verantwortlich machen? Das Credo der Fremdsprachler, daß absolute Einsprachigkeit auch zum Denken in der neuen Sprache führt, halte ich aus eigener Erfahrung für hypothetisch. Erst nach Erwerb von hinreichenden Grundlagen und Grundkenntnissen sollte man zur Einsprachigkeit übergehen. Andernfalls ist der Lehrer zu oft mühsamer Umschreibung von Begriffen gezwungen, die neben sinnlos verbrachter Zeit nicht einmal echte Klärung bringt. Ich denke zum Beispiel an den Anfangsunterricht in 5. Klassen, wo einige Kinder auch nach intensivem Vorspielen von Situationen die Wortbedeutung nicht erkennen. Ähnliche Erfahrungen mache ich bis hinauf in die Kurse der Studienstufe. Unklare Begriffe und daraus resultierendes verschwommenes Denken sind das Ergebnis einer Praxis, deren Wert ich sehr anzweifeln möchte. Ist denn überhaupt bewiesen, daß Kinder selbst bei äußerst umfangreich bebilderten Texten, etwa aus der Longmans-Reihe, nicht doch erst das deutsche Wort denken, und gilt ähnliches nicht auch für Heranwachsende? Aus den oben angeführten Gründen halte ich eine Abkehr von der strengen Einsprachigkeit im Normalunterricht für nötig.

Selbst günstigste Vorbedingungen für den einsprachigen Unterricht, wie sie zum Beispiel im Anfangsunterricht in Deutsch in Istanbul gegeben sind, können nicht als Gegenbeweis angeführt werden. Fast alle Schüler können beim Eintritt in die Anfangsklassen der Deutschen Schule kein Wort Deutsch, und auch die Lehrer dieser Kurse sprechen nur in seltenen Fällen genügend Türkisch, so daß eine einmalig günstige Situation für einsprachigen Unterricht vorgegeben ist, die noch durch mehr als zwanzig Wochenstunden abgerundet wird. Aber selbst dort müssen die Lehrer Wege suchen, die ihnen türkische Erklärungen ermöglichen, sei es, daß sie Kinder aus deutsch-türkischen Ehen als Dolmetscher einschalten oder auf Schüler zurückgreifen, die längere Zeit in Deutschland waren. Selbst Sitzenbleiber müssen oft Hausaufgaben erklären oder Wörter übersetzen, die sich nicht eindeutig beschreiben lassen.

Ähnlichen Schwierigkeiten steht man dort auch im Anfangsunterricht in Englisch gegenüber, obwohl in diesem Fall Durchbrechung der Einsprachigkeit — zumindest für den Lehrer, der noch nicht lange im Lande ist — die Einschaltung einer dritten Sprache bedeutet, denn Deutsch ist schließlich nicht die Muttersprache der Schüler. Aber auch auf dieser Stufe — die zweite Fremdsprache beginnt in der 7. Klasse — zeigt sich, daß die Schüler schneller mit einem deutschen Wort zum Ziel kommen als mit einer langatmigen Erklärung in Englisch.

Als Schlußfolgerung aus den oben erwähnten Tatbeständen ergibt sich für mich:

1. Der Englischunterricht kann und soll keine umfassende Selbstdarstellung fremden Geistes in der fremden Sprache sein.

2. Sprache ist Mittel zur Verständigung. Hierzu ist die Erlernung eines Wortschatzes wesentlich, der auf dem Erfahrungsbereich der Schüler in ihren jeweiligen Altersstufen basiert. Im Vordergrund sollten spannende, fesselnde Stoffe und Sachtexte stehen. Beide eignen sich zur Wiedergabe in der fremden Sprache weit besser als Stoffe literarisch-philosophischen Inhalts.
3. Literaturinterpretation im Fremdsprachenunterricht ist weitgehend einzuschränken, denn die Charakterisierung diffiziler und subtiler Gedankengänge stößt selbst in der Muttersprache auf Schwierigkeiten. Wieviel schwieriger wird es erst in der Fremdsprache. Der geringere Wortschatz muß notgedrungen zu einer Vergröberung, wenn nicht gar Verfälschung der Gedanken führen.
4. Lehren der gesprochenen Sprache ist dringend erforderlich. Solange es die groteske Situation gibt, daß deutsche Anglisten als Formalisten auftreten und Schülern Fehler anstreichen, nur weil eine Grammatik die entsprechenden Regeln bietet, der *native speaker* die nach solchen Kriterien falsche Form aber längst zur Norm erhoben hat, kann der Unterricht nicht beanspruchen, eine moderne lebende Fremdsprache zu lehren.

Neue Tendenzen im Englischunterricht der Oberstufe

Von Dr. Gerhard Lepiorz, Neuhausen/F

„Da wissenschaftliches Englisch immer stärker als Grundvoraussetzung für heutige wissenschaftliche Information gilt, ist es unerläßlich, bereits im Schulunterricht in dieses Gebiet einzuführen." So kündigt ein bekannter Verlag ein neues englisches Lesewerk für die Oberstufe II an. Tatsächlich kann es passieren, daß der Ordinarius für Physik seiner Vorlesung im ersten Semester ein amerikanisches Lehrbuch zugrunde legt. Spätestens mit dem Beginn wissenschaftlicher Arbeit wird der Student, welcher Fakultät auch immer, feststellen, daß er ohne solide Englischkenntnisse nicht durchkommt, ist doch auf vielen Gebieten die wissenschaftliche Literatur zu 60, 80 und mehr Prozent in englischer Sprache abgefaßt. Mit anderen Worten: Englisch hat Latein als Sprache der Wissenschaft abgelöst.

Schon diese Tatsache macht es fraglich, ob die Lektüre von Shakespeare und die Beschäftigung mit dem Gentleman-Ideal die richtige Vorbereitung für den zukünftigen Studenten der Naturwissenschaft, der Jurisprudenz, der Medizin oder gar der Technik sind. Dabei wollen wir gar nicht leugnen, daß „die in Dichtung und philosophischem Schrifttum enthaltenen Vorstellungen vom Dasein und von der Welt ... dem heranwachsenden Menschen zu Maßstäben und Selbstverständnis" verhelfen können, wie es in einem Oberstufenlehrplan für Englisch aus dem Jahre 1967 heißt. Aber wir sind mit Klaus Mehnert der Ansicht, „daß in unserer Bildungspolitik Technik und Wirtschaft den ihnen in der modernen Welt gebührenden Platz erhalten müssen, statt weiter ‚außerhalb der pädagogischen Sphäre' gehalten zu werden" [1]).

---

[1]) Klaus Mehnert, Der deutsche Standort. DVA Stuttgart 1967, S. 355.

Dazu kommt noch ein anderes. „Die Literatur verliert die umfassende Bedeutung, die sie bislang gerade im Oberstufenunterricht oder im Studium der Germanistik hatte. Die Literatur stellt nur noch einen unter mehreren Aspekten im Rahmen einer Kulturkunde dar“ [2]). Was hier für das Deutsche gesagt wird, gilt genauso für Englisch.

In der gegenwärtigen fremdsprachlichen Methodik wird dem gesprochenen Wort der Vorrang vor dem gedruckten eingeräumt. Auf alle Fälle soll „Sprache so dargestellt und gelehrt werden, wie sie in Wirklichkeit, d. h. im Dialog und im geschriebenen und gedruckten Text, funktioniert“ [3]). Man bemüht sich also nicht mehr um ausgewählte Texte der Großen der englischen Literatur, sondern vorzugsweise um Zeitungsartikel, Interviews, Beiträge aus populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen, also um das Englisch, wie es heute in England und den USA tatsächlich geschrieben wird und bei dem der Philologe älteren Stils gelegentlich gern den Rotstift zücken möchte. Daß Englisch nicht nur Alltagssprache, sondern auch Sprache vollendeter Dichtung seit über 400 Jahren ist, wird dabei oft vergessen, aber es geht hier nur um die Aufzeichnung, nicht die Wertung aktueller Tendenzen.

Eine weitere Entwicklung ergibt sich aus der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, wie sie in der Vereinbarung der KMK vom 7. 7. 1972 vorgesehen ist. Ein wesentliches Anliegen dieser Neugestaltung ist eine stärkere Ausrichtung der Oberstufe auf die Praxis. Im „einführenden Bericht zur Vereinbarung der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ heißt es: „Studienbezogene Bildungsgänge sind mit stärkerem Praxisbezug auszustatten.“ Im Wahlbereich „ist auch der Platz, neue Fächer, vor allem des technischen und des wirtschaftlichen Bereichs, in das gymnasiale Curriculum einzuführen“, will ja die Reform überhaupt den Abiturienten größere Möglichkeiten eröffnen, unmittelbar ins Berufsleben einzutreten. Die Oberstufenreform soll spätestens mit dem Schuljahr 1976/77 in allen Schulen durchgeführt werden, ist aber schon im Gang. Allenthalben in den deutschen Bundesländern werden neue Curricula ausgearbeitet und in Versuchsschulen erprobt. Das bedeutet also, daß sich die genannten Tendenzen — Abkehr vom Literarischen, Hinwendung zur Sprache des Alltags, aber auch der Technik und der Wissenschaft, größerer Praxisbezug — sehr schnell in den Lehrplänen und damit im Oberstufenunterricht durchsetzen werden.

Inwiefern betrifft dies auch die Auslandsschule? Zweifellos wird sich die Expertenschule der Entwicklung in der BRD anpassen müssen. Auch bei der Deutschen Sprachengruppen-Schule liegt dies nahe. Bei anderen Schultypen (Modelle I und II) wird man sich den Bedürfnissen des Gastlandes anpassen. Auch dort wird häufig der Wunsch bestehen, daß der Unterricht mehr auf die praktischen Notwendigkeiten ausgerichtet wird.

---

[2]) Hubert Klemp, Didaktische Anmerkungen zur Information über die deutschsprachigen Länder . . ., DdLiA Sonderheft Nov. 1971, S. 10.

[3]) Roland Schäpers, Lehrerheft zu „Deutsch 2000“, Max Hueber Verlag, Ismaning 1972, S. 9.

Der Fachlehrer wird sich also fragen müssen, inwieweit seine Schüler nach Abschluß der Schule mit wissenschaftlichem Englisch konfrontiert werden. Er kann dementsprechend die bisherige Oberstufenlektüre durch Texte aus den Bereichen der Wirtschaft, der Wissenschaft und der Technik ergänzen, wenn er nicht ganz zu einem der neuen Lesebücher oder Lektürehefte übergehen will. Entscheidend wird dabei auch sein, ob die Schüler über genügend technisches Interesse verfügen und lieber von Farbfernsehen, Flugzeugbau oder Raumfahrt lesen als von Whigs und Tories. Auch wenn man der Motivation nicht die Bedeutung zumißt, die ihr in der gegenwärtigen Diskussion oft eingeräumt wird — Schüler hätten zu allen Zeiten viele gute Gründe gehabt, sich auf die Hosen zu setzen —, so werden sich doch junge Menschen im technischen Zeitalter im allgemeinen von Texten, die aktuelle Probleme in der Sprache unserer Zeit aufzeigen, mehr angesprochen fühlen als von schöngeistigen.

Führende Schulbuchverlage haben sich beeilt, den neuen Tendenzen Rechnung zu tragen. Allerdings wird noch meist, wie sich aus den Titeln der Bücher ergibt, der Bereich der Wirtschaft gegenüber den Themen Wissenschaft und Technik vernachlässigt. Folgende Bücher sind kurz hintereinander erschienen:

Kurtz/Lepiorz, English for the New Men, Hueber-Holzmann Verlag, München 1971, 205 S., DM 12,—

E. Wittlinger, Science and Technology, Verlag H. Stam, Köln 1972, 129 S., DM 12,60

Mäcking/Penkwitt, Science in the Modern World, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1972, 124 S., DM 8,80

Pasch/Kistler, Modern Technology, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1972, 128 S., DM 9,80.

Technisches Werken mit dem Fischertechnik-Lernbaukasten u-t 1

Von Ingrid Lüth, Kapstadt

Vorbemerkungen: Obwohl im Lehrplan der DSK Technische Bildung als Unterrichtsfach nicht vorgesehen ist, wurden die Lernbaukästen zur Erprobung in zwei Klassen eingesetzt. Der Arbeitsschwerpunkt lag ausschließlich in der Schulung der Methoden der Technik: Planung—Konstruktion—Überprüfung und im Erkennen technischer Planungsprinzipien, wie z. B. Zweckmäßigkeit, Funktionstüchtigkeit, Haltbarkeit.

Wieweit dieser technische Unterricht für die Erarbeitung physikalischer Gesetzmäßigkeiten (bei unserem Versuch Hebelgesetze, Winkelhebel) geeignet ist und zur Hinführung auf physikalische Probleme oder zu ihrer Anwendung methodisch eingesetzt werden kann, konnte und sollte diese erste Unterrichtserprobung nicht untersuchen.

A. Voraussetzungen für die Versuchsdurchführung

I. Arbeitsmaterial: 15 Lernbaukästen u-t 1, je ein Satz Arbeitskarten Serie A/I und A/II

II. Versuchsklassen: 1) Klasse 4, 35 Schüler, 4 x 2 Wochenstunden. 2) Klasse 7 25 Schüler, 4 x 2 Wochenstunden

III. Unterrichtsthema: Serie A Grundphänomen: FAHRBARMACHEN. Technisches Einzelproblem: TRANSPORTERLEICHTERUNG BEIM ZWEIRÄDRIGEN WAGEN

IV. Problemstellung: Wieweit sind die Fischertechnik-Lernbaukästen in Schulen mit Erfolg einzusetzen?

B. Beschreibung der Unterrichtsdurchführung

I. Darstellung des Versuchsablaufes in den Klassen 4 und 7

In der 4. Klasse (Std. II) arbeiten die Kinder in Dreier-Gruppen. Hier tauchen schon die ersten Probleme auf:

a) Da die Schüler es nicht gewohnt waren, in Gruppen zu arbeiten, wollte in 3 Gruppen jedes Kind sein eigenes Modell bauen.

b) Führungsstarke Kinder setzten die Verwirklichung ihrer Vorstellungen durch, indem sie die beiden anderen Schüler nur Aufträge ausführen ließen.

Daraus folgt, daß man Lernbaukästen zur Gruppenarbeit nur dann einsetzen sollte, wenn eine intensive Gruppenarbeitsschulung vorausgegangen ist; andernfalls ist es sinnvoll, jedem Kind seinen eigenen Kasten zu geben, damit auch nicht so führungsstarke Kinder die Möglichkeit zur eigenen Problemlösung erhalten.

1. Doppelstunde: a) Vertraut werden mit dem Arbeitsmaterial (Möglichkeiten, Zweck und Funktion der Bauteile, Benennung der Einzelteile, Anordnung der Bausteine in den Kästen, Verantwortung der Gruppe für die vollständige Rückgabe am Stundenende).

b) Freies Gestalten unter dem Thema: Ein Straßenfahrzeug.

Ergebnis: die Kinder gingen nach Überwindung geringer Anfangsschwierigkeiten (z. B. Aneinanderfügen von Bauteilen) sicher mit dem Arbeitsmaterial um. Sie gestalteten z. T. recht differenzierte Modelle, die erkennen ließen, daß die Kreativität der Schüler angeregt wurde.

2. Doppelstunde: a) Den Schülern wurde das Foto auf der Arbeitskarte 1, Serie A Satz I, gezeigt mit folgender Aufgabenstellung: Baue ein Fahrzeug, um dieser Frau den Transport der Last zu erleichtern.

Ergebnis: Alle Modelle, überwiegend zweirädrig, waren mit kleinen Einschränkungen brauchbar. Zwei Fahrzeuge kamen dem auf der Rückseite A I der Arbeitskarte 3 vorgeschlagenen Modell sehr nahe.

b) In den letzten 30 Minuten der Doppelstunde arbeiteten die Schüler in einem Unterrichtsgespräch selbständig alle wesentlichen Kriterien für den erfolgreichen Einsatz des Einkaufswagens heraus. Sie wurden an der Tafel festgehalten.

Anschließend überprüften sie die Zweckmäßigkeit und Funktionstüchtigkeit ihres Wagens an der „Schulbuchtreppe", vgl. dazu Karte 2. Jedes Kind hatte dafür einen mit Maschine geschriebenen Arbeitsbogen vorliegen. Mit diesem zusätzlichen Arbeitsmittel konnte besser differenziert werden, da besondere Jungengruppen recht schnell arbeiteten.

Ergebnis: Es wurde u. a. erarbeitet, daß zweirädrige Wagen die aufgestellten Anforderungen besonders gut erfüllen. Daraufhin wurden bei diesen Wagen Verbesserungen vorgenommen.

3. Doppelstunde: Bau eines Einkaufswagens nach Abbildung. Um diesen methodischen Schritt verwirklichen zu können, wurde die Arbeitskarte 4 13mal fotokopiert. Jede Gruppe hatte somit eine Konstruktionsanleitung in der Hand.

Ergebnis: Das Erreichen dieses Lernzieles machte zwei Mädchengruppen Schwierigkeiten. Diese wurden aber dadurch behoben, daß fertige Modelle für sie als Konstruktionsvorlage miteingesetzt wurden.

Auch in dieser Doppelstunde tauchte wieder das Problem der Differenzierung auf. Schnell arbeitende Schüler bekamen den zusätzlichen Auftrag, die in der 2. Doppelstunde aufgestellten technischen Planungsprinzipien an ihrem neuen Modell zu überprüfen.

4. Doppelstunde: Das Erreichen des Lernzieles: „Überprüfe, ob der Einkaufswagen den Transport von Lasten erleichtert!" war nur im Frontalunterricht möglich, da den Gruppen keine Arbeitskarten zur Verfügung standen. Die nötigen Versuche wurden von mehreren Schülern vor der Klasse ausgeführt. Die Formulierung des Versuchsergebnisses (vgl. Karte 6) gelang den Kindern gut. Es wurde an der Tafel festgehalten.

Ebenfalls an der Tafel erschienen die 11 Konstruktionsmerkmale (vgl. Karte 7, Rückseite), aus denen die Schüler die 4 wichtigsten heraussuchen sollten. Die meisten wählten sicher aus und zeigten dadurch, daß sie an dem technischen Einzelproblem: TRANSPORTERLEICHTERUNG a) Wissen erworben und b) gelernt hatten, technische Probleme aus dem Alltag zu analysieren, Lösungsmöglichkeiten hierfür zu finden und diese schließlich in einem technischen Modell zu realisieren.

Um bessere Vergleichsmöglichkeiten zu haben, wich die Unterrichtsdurchführung in der Versuchsgruppe Klasse 7 (Std. V) nicht wesentlich von derjenigen in Klasse 4 ab.

II. Vergleich der Arbeitsweise und der erreichten Unterrichtsergebnisse in bezug auf das zur Verfügung stehende Arbeitsmaterial

Schon von der Schülerzahl her ergaben sich in der 7. Klasse bessere Arbeitsvoraussetzungen; es war Partnerarbeit möglich, und Schwierigkeiten, die durch Gruppenarbeit in Klasse 4 auftauchten, entfielen dadurch. Der Altersunterschied bewirkte schnelleres Einfinden in das Arbeitsmaterial und größere Geschicklichkeit. Viele Unterrichtsziele konnten zügiger erarbeitet werden, da auch das Abstraktions- und das sprachliche Ausdrucksvermögen, bedingt durch Alter und Klassenzusammensetzung (B-Gruppe), weiter entwickelt waren. Die Formulierung von Unterrichtsergebnissen konnte ausnahmslos von jedem Schüler geleistet werden.

Unterschiede im Konstruieren von Modellen lagen a) im zügigeren Bau, b) in der differenzierten Gestaltung: es wurden allerlei technische Raffinessen, die nicht immer einen direkten Bezug zur Problemstellung hatten, erdacht.

C. Kriterien für die Einsetzbarkeit der Fischertechnik-Lernbaukästen als Arbeitsmittel für die Technische Bildung, abgeleitet aus den Erfahrungen des Unterrichtsversuches

Nach den Beobachtungen bei diesem ersten Unterrichtsversuch komme ich zu folgenden vorläufigen Ergebnissen und Vorschlägen:

a) Wenn jüngere Schüler nicht in Gruppenarbeit geschult sind, sollte für ein sinnvolles Durchschaubarmachen von technischen Problemen *jedem* Kind ein Lernbaukasten zur Verfügung stehen. In an Gruppenarbeit nicht gewöhnten höheren Klassen läßt sich das Material erfolgreich zur Partnerarbeit einsetzen, weil auf dieser Altersstufe Einsichten in die Notwendigkeit sozialer Interaktion eher erwartet werden dürfen und sich verschiedene Begabungsschwerpunkte der Schüler ergänzen (theoretische Problemanalyse — technisch-handwerkliche Geschicklichkeit).

b) Um der unterschiedlichen Arbeitsgeschwindigkeit der Kinder Rechnung tragen zu können, muß der technische Unterricht mit Lernbaukästen die Möglichkeit zur Differenzierung bieten, und dafür sind Arbeitskarten für jede Gruppe unbedingt nötig.

   Das schließt keinesfalls aus, daß nicht zusätzlich noch weiterführende, ergänzende oder vertiefende Arbeitsaufträge vom Lehrer gestellt werden.

Abgesehen von diesen Einschränkungen, die das unserer Schule zur Verfügung stehende Arbeitsmaterial dem oben beschriebenen Unterrichtsversuch auferlegte, bin ich zu dem Ergebnis gekommen, daß die Fischertechnik-Lernbaukästen sich für die Verwirklichung eines modernen technischen Unterrichts gut einsetzen lassen.

Schon die durchdachten Bauteile motivieren die Kinder zur Mitarbeit und bieten somit eine Hauptvoraussetzung für die Erarbeitung technischer Probleme nach den methodischen Schritten: Planung—Konstruktion—Überprüfung, wobei die Planungsprinzipien: Zweckmäßigkeit—Funktionstüchtigkeit—Haltbarkeit ... vom Schüler unmittelbar erfahren und als wesentlich erkannt werden.

Weiterhin motiviert der dem Arbeitsmaterial innewohnende Aufforderungscharakter zur Selbsttätigkeit, welche zu konkreten Ergebnissen führt. Die daraus für das Kind erwachsende Erfolgsbestätigung läßt es für weitere derartige technische Bildungsprozesse offen sein.

Nicht zuletzt werden durch diese Art der Arbeit Lernstoffe mühelos eingeprägt.

(Hersteller des Baukastens: Fischer-Werke, D-7241 Tumlingen, Preis DM 54,—.)

Vorschule oder Kindergarten?

Von Rudolf Schröter, Halle/Westfalen

Erinnern wir uns, der „Strukturplan für das Bildungswesen" empfiehlt: Das Bildungswesen wird in vier Bereiche gegliedert: den Elementarbereich für Kinder vom dritten Geburtstag an; den Primarbereich mit Eingangsstufe und Grundstufe, der die ersten Schuljahre bis zum Übergang in den Sekundarbereich umfaßt, und den Sekundarbereich, unterteilt in Sekundarstufe I und II. — Die Bildungskommission empfiehlt: Abhängig von der vorgeschlagenen Veränderung der Grundschule, das Schuleintrittsalter um ein Jahr herabzusetzen, so daß alle Fünfjährigen in die Eingangsstufe des Primarbereichs aufgenommen werden. — Der Elementarbereich umfaßt die Einrichtungen familienergänzender Bildung und Erziehung für Kinder im vorschulischen Alter nach Vollendung des 3. Lebensjahres. Diese Institutionen werden als Kindergärten von Trägern der freien und öffentlichen Jugendhilfe sowie von privaten Trägern unterhalten. — Vorschulklassen für fünfjährige Kinder sind bevorzugt in den Wohngegenden einzurichten, in denen sozial und kulturell benachteiligte Bevölkerungsschichten überwiegen. Die Vorschulklassen sollen an die Schule angeschlossen werden, gleichzeitig aber Modell für eine Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule sein. Der Besuch bleibt in dieser Phase freiwillig. —

Wie ist die Situation heute? Die Frage „Vorschule oder Kindergarten?" ist zu einer Streitfrage der Bildungspolitik geworden, die in Funk und Fernsehen, in Fachzeitschriften und in der Tagespresse diskutiert wird. — In den großen Städten überrascht zunächst die Zahl und Vielfalt der dort vorhandenen Kindergärten. Da gibt es städtische, evangelische, katholische, private und Betriebskindergärten und solche für milieugeschädigte Kinder. Und trotzdem gibt es im Bundesdurchschnitt nur für jedes dritte Kind einen Platz im Kindergarten. Illusorisch ist außerdem die angestrebte Chancengleichheit für Stadt- und Landkinder. Wollte man ihr näherkommen, müßte die geforderte obligatorische Vorschule allenthalben eingeführt werden; denn das Ausscheiden der Fünfjährigen aus dem Kindergarten würde ihn um ein Drittel der Plätze entlasten. Aber aus finanziellen Gründen ist die Vorverlegung der Schulpflicht noch in weite Ferne gerückt, und es könnte bis zu ihrer Verwirklichung das Jahr 1980 als zeitliches Ziel angenommen werden. Schwerwiegend ist hierbei die Personalfrage: Stehen genug und entsprechend ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung und werden qualifizierte Kindergärtnerinnen (Jugendleiterinnen) nicht in die Eingangsstufen der Schulen abwandern? — Wenn einerseits die Früheinschulung mit der besseren Nutzung der für das Lernen und die Lernwilligkeit wichtigen frühkindlichen Jahre begründet wird, so steht dem die Tatsache gegenüber, daß Fünfjährige aus benachteiligtem Milieu aus einer früheren Einschulung nur dann Gewinn ziehen, wenn sie die Möglichkeit hatten, einen Kindergarten zu besuchen. Gegen eine Vorverlegung der Schulpflicht spricht, daß heute die Zahl der schulpflichtigen, aber nicht schulreifen Kinder zunimmt, andererseits die Fälle verfrühter wie verspäteter Schulreife häufiger werden.

Alles in allem, der Anspruch vorschulischer Erziehung bleibt nach wie vor widersprüchlich: Neue psychologische Einsichten lassen es nicht mehr zulässig

erscheinen, den Kindergarten nur als ‚Schonraum' für das Reifen des Kindes zu sehen. Es werden darum für ihn pädagogische Methoden gefordert, andererseits wird vor einer Vorwegnahme der Schule gewarnt, vor einer ‚Verschulung' des Kindergartens. Da die Erziehungswissenschaften hier noch keine gesicherten Aussagen anbieten, wird versucht, sie durch Modelle in der Kindergarten- und Vorklassenarbeit zu erbringen. Ein Kriterium hierbei ist das erste Lesen, Schreiben und Rechnen, die freie Angebote bleiben und von den Kindern jeweils angenommen werden, wenn der Zeitpunkt dafür gekommen ist.

Der Ruf „Vorschulerziehung tut not" ist zwar allenthalten zu hören, bringt aber noch lange keine Verwirklichung und zeitigt mancherorts sonderbare Blüten. So berichtet die FAZ in ihrer Beilage „Bilder und Zeiten" vom 3. 3. 1973 über „Unsere kleine Vorschul-Elite" u. a.: „Wer einmal in Sibylles Kindergarten Einlaß gefunden hat, bekommt auch etwas geboten: Messen und Wiegen, Musizieren und Malen, Schwimmen und Tierzucht üben Intellekt, Körperbeherrschung und Pflichtgefühl, die kleine Blumenvase an jedem Frühstücksplatz schult das ästhetische Empfinden. Es fragt sich nur, ob nicht bereits in den Elternhäusern dieser Kinder Blumenvasen, Buntstifte und Goldhamster ihren pädagogischen Dienst verrichten. Eigentlich erschließt der ganze hier getriebene Aufwand nur für ein Kind eine neue Welt, nämlich den Hauswartssohn, der als einziger umsonst mitmachen darf und dem seine Eltern nichts von alledem bieten können ... Seit die Vorschulwelle rollt, schicken die Familien des Mittelstandes so lernbewußte und intensiv vorbereitete Kinder ins erste Schuljahr, wie sie früher selten zu finden waren. Und dort, in der Grundschule, lehren sie so manchen Klassenkameraden das Fürchten. Denn Dieter, der seine Kleinkinderjahre hindurch ohne Vorschulpädagogik auf der Straße spielte, Anja, die mit ihrer Mutter zum Putzen ging, bis sie im überfüllten Hort aufbewahrt wurde, die Gruppe der Heimkinder, die jahrelang jeden Morgen den gleichen Spaziergang gemacht haben, und erst recht der kleine Türke — die sind abgeschlagen, ehe die Schule überhaupt losgeht."

Als Deutschlehrer an einem algerischen Gymnasium

Von Dr. Gernot Kattinger, Prien

Im Oktober 1968 wurde ich vom Auswärtigen Amt im Rahmen des Kulturprogramms für die frankophonen Länder Afrikas an ein algerisches Gymnasium in der Hafenstadt Bejaïa entsandt. Etwa 270 Straßenkilometer östlich von Algier gelegen, bildet das frühere Bougie heute verwaltungsmäßig eine Daïra (sous-préfecture) und gehört zur Wilaya (département) von Sétif. Obwohl altes Zentrum arabischer Kultur (Residenz der Hammaditen), ist die Stadt heute bevölkerungsmäßig Bestandteil der Kleinen Kabylei und deren wichtigster Ort geworden. Dieser Wandel in der Bevölkerungsstruktur ist darauf zurückzuführen, daß nach dem Abzug der Franzosen die Landbevölkerung, in diesem Fall die berberischen Kabylen, aus den umliegenden ländlichen Gebieten in die Städte drängte und die freigewordenen Häuser und Wohnungen der Franzosen für sich in Beschlag nahm. Heute leben in Bejaïa nur noch wenige arabische Familien.

Landschaftlich reizvoll zu Füßen des Küstenatlas an der Mündung der Soummam gelegen, weist die Stadt in ihrem Zentrum ein noch immer sehr starkes französisches Gepräge auf. In den Außenbezirken wurden von der Regierung große Wohnblocks errichtet und somit die Bildung von Slums verhindert, was natürlich nicht ausschließt, daß oft vielköpfige Familien auf engstem Raum zusammengepfercht leben. Bejaïa zählt heute etwa 70 000 Einwohner gegenüber 30 000 vor der Unabhängigkeit. Von großer wirtschaftlicher Bedeutung ist der Ölhafen, Endpunkt der Pipeline von Hassi-Messaoud.

I. Das algerische Schulwesen

Von den vielfältigen Eindrücken, die ich in den drei Jahren meines Aufenthalts gewonnen habe, sollen zunächst solche schulischer Art herausgegriffen werden. Ich unterrichtete an einer algerischen Schule, dem Lycée Ibn Sina, war also dem algerischen Unterrichtsministerium unterstellt und hatte mich nach den algerischen Stoffplänen zu richten.

In Algerien besteht Schulpflicht, d. h. Verpflichtung zum Besuch der 5klassigen Volksschule, der Ecole Primaire. Die Praxis, vor allem auf dem Land, sieht auf Grund mangelnder Überwachungsmöglichkeiten allerdings so aus, daß die Eltern ihre Kinder nur dann in die Schule schicken, wenn diese nicht unbedingt zum Broterwerb der Familie beitragen müssen. Hinzu kommt, daß für Mädchen Schulbildung häufig als überflüssig, wenn nicht schädlich betrachtet wird, da man einer Emanzipation der Frau im allgemeinen sehr negativ gegenübersteht. Trotzdem wurden bereits große Erfolge auf dem Gebiet der Alphabetisierung erzielt, wie überhaupt die Bildungspolitik einer der Schwerpunkte im Regierungsprogramm ist. Überall entstehen neue Schulen, selbst in den entferntesten Bergdörfern findet man aus Fertigteilen errichtete Schulgebäude.

Nach dem Besuch der Volksschule hat der junge Algerier die Möglichkeit, einen der zahlreichen handwerklichen Berufe zu ergreifen, wobei die Berufsaussichten in Anbetracht der wenigen offenen Stellen sehr gering sind. Hat er mit einigem Glück eine offene Stelle bekommen, so wird er als billige Arbeitskraft ausgenutzt. Analphabeten und Volksschulabsolventen bilden das Gros der 3 Millionen Arbeitslosen; jeder zweite arbeitsfähige männliche Algerier ist ohne Arbeit.

Die Berufsaussichten ändern sich schlagartig, wenn der Junge die Möglichkeit zum Besuch einer weiterführenden Schule bekommt. Freilich verlangt der weitere Schulbesuch trotz Schulgeldfreiheit von den Eltern große Opfer, vor allem in Anbetracht der hohen Kinderzahl. Meine Schüler entstammten Familien mit durchschnittlich sieben Kindern.

Sind die Eltern bereit, ihr Kind auf eine weiterführende Schule zu schicken, so besteht zunächst einmal die Möglichkeit zum Besuch eines 3klassigen Collège d'Enseignement Général (C.E.G.) oder eines Collège d'Enseignement Technique (C.E.T.). Der Besuch einer solchen weiterführenden Schule beginnt mit dem 12. Lebensjahr und endet frühestens im 15. Lebensjahr mit der Erlangung des Brevet d'Enseignement Général, das die Oberstufenreife für das Gymnasium einschließt, bzw. des Brevet d'Enseignement Technique, das die erfolgreiche handwerkliche Ausbildung bescheinigt.

Das Gymnasium ist 6klassig. Die schulische Laufbahn beginnt im 12. Lebensjahr mit dem Eintritt in die Cinquième. Nach der Troisième, also mit der Beendigung des Premier Cycle (Unterstufe), kann der Schüler mit dem Brevet d'Enseignement Général, das etwa unserer Mittleren Reife entspricht, von der Schule abgehen oder aber die Oberstufe (Second Cycle) des Gymnasiums besuchen. Letztere endet nach Besuch der Terminale mit der Erlangung des Baccalauréat. Der Schüler erlangt das Abitur frühestens mit 18 Jahren, der Durchschnitt ist jedoch älter als 20 Jahre.

In Algerien bestehen Pläne zur Verwirklichung einer kooperativen Gesamtschule. Dies bedeutet die Abschaffung der Unterstufe des Gymnasiums. Die Collèges würden dann den Unterricht der Klassen 5 bis 3 übernehmen, während dem Gymnasium ausschließlich die Oberstufe vorbehalten bliebe.

An allen Schulen gibt es Klassenzüge mit Arabisch oder Französisch als Grundsprache; letzteres soll aber gemäß den Plänen der Regierung mehr und mehr zurückgedrängt werden und ist seit Frühjahr 1970 durch Regierungserlaß als Fremdsprache zu behandeln.

Auf der Oberstufe der Gymnasien, dem Second Cycle, gibt es überdies drei Zweige: Lettres, Math. Elémentaires und Sciences Expérimentales. Bis 1970 existierte das Probatoire, eine Art Vorabitur am Ende der Première. Aber auch in Algerien wurde der Ruf nach mehr Abiturienten laut. Man baute diese zusätzliche Hürde ab mit dem Erfolg, daß die Schüler in den beiden ersten Klassen der Oberstufe ihre Kräfte nach Möglichkeit schonen.

Die Leistungsbeurteilungen sind rein notenarithmetisch. Die mündliche Leistung, auch in den Fremdsprachen, findet keinerlei Berücksichtigung. Wie in Frankreich reicht die Notenskala von 0 für die schlechteste Leistung bis 20 für die beste. Beide Extremnoten werden selten gegeben, im allgemeinen sind die Noten von 5 bis 15 gefächert, und schon die Note 16 ist außergewöhnlichen Leistungen vorbehalten. Diese Art der Benotung entspricht somit in etwa der französischen Handhabung.

Bis zum Frühjahr 1970 war je Fach nur eine Prüfungsaufgabe (composition) am Ende jedes der beiden Semester vorgesehen, und so fanden die Leistungen während eines ganzen Schuljahres nur in diesen beiden Arbeiten ihren Niederschlag. Um nun diese auf die wenigen Wochen vor Semesterende konzentrierte Büffelei (bachotage) zu verhindern, wurden ab 1970 zusätzlich je Semester 2 Extemporalien (interrogations écrites) eingeführt, die zusammengenommen den Wert einer Schulaufgabe haben.

Die Durchschnittsnote aus der Schulaufgabe und dem Durchschnitt der beiden Extemporalien ergibt die Semesternote, die auf 2 Dezimalstellen genau errechnet wird. Die Jahresnote setzt sich aus den beiden Semesternoten zusammen. Je nach Zweig, also literarisch, mathematisch oder naturwissenschaftlich, haben die einzelnen Fächer unterschiedliche Koeffizienten. So hat z. B. Mathematik im mathematischen Zweig den Koeffizienten 8, im naturwissenschaftlichen Zweig den Koeffizienten 6, während die Fremdsprachen in diesen Zweigen den Koeffizienten 2 haben. Mathematik hat dort demnach viermal bzw. dreimal soviel Gewicht wie etwa Englisch oder Deutsch. Überhaupt werden die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer wesentlich höher eingeschätzt als die sprachlichen.

Aus der Summe von Fächern mal ihren Koeffizienten wird der Notendurchschnitt (moyenne) errechnet. Ist der Durchschnitt über 10, so rückt der Schüler vor, zwischen 8 und 10 liegt das Vorrücken im Ermessen des Lehrerrats, wobei Faktoren wie frühere Wiederholungen oder Überalterung berücksichtigt werden. Unter 8 erfolgt Wiederholung oder Ausschluß bei Überalterung.

Die Nachprüfung (repêchage), die dem Schüler die Möglichkeit gibt, doch noch in die höhere Klasse aufzusteigen, ist seit 3 Jahren abgeschafft, wohl mit einiger Berechtigung. Im Lauf der Jahre war es nämlich ähnlich wie in Frankreich zur Regel geworden, daß nur ein geringer Prozentsatz der Schüler das Klassenziel im ersten Anlauf erreichte und der weitaus größere Teil die ganzen Ferien hindurch büffeln mußte.

II. Der Deutsch-Unterricht an den Gymnasien

Die Fremdsprachen-Folge ist Arabisch bzw. Französisch ab der Cinquième, der Anfangsklasse der Gymnasien und Collèges, Englisch, Deutsch oder Italienisch ab der Quatrième. Allerdings besteht die Wahlmöglichkeit zwischen Englisch, Deutsch oder Italienisch nur auf den Gymnasien, auf den Collèges ist Englisch einzige zweite Fremdsprache.

An meiner Schule, dem Lycée Ibn Sina, wurden 80 % der Schüler in Englisch, 14 % in Deutsch und 6 % in Italienisch unterrichtet. Die Zahl der Deutsch-Schüler lag durchschnittlich bei 60, wobei eine leichte Zunahme zu verzeichnen war. Grund für den geringen Anteil des Deutschen und Italienischen ist einerseits die schwache Besetzung der Unterstufenklassen des Gymnasiums, wo fast 40 % der Schüler Deutsch wählten, und andererseits der Zustrom von Schülern mit Collège-Abschluß in die Oberstufe des Gymnasiums. Nach den Plänen des Unterrichtsministeriums soll der Unterricht an den Lycées künftig erst ab der Oberstufe beginnen. Da aber der Fremdsprachen-Unterricht bereits in der Quatrième einsetzt und an den Collèges nur Englischlehrer tätig sind, dürften bei der Verwirklichung dieser Pläne ernste Probleme für den Deutsch-Unterricht entstehen.

Der Deutsch-Unterricht wurde früher ausschließlich von französischen Lehrern erteilt. Da aber die französischen Lehrer nach und nach aus dem Lande abgezogen werden, entschloß sich die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, die entstandenen Lücken durch deutsche Lehrer zu füllen. 1971 waren fünf deutsche Lehrer an Gymnasien in Algerien tätig und zwar in Oran, Blida, Boufarik, Algier und Bejaïa. Auch in den übrigen größeren Städten wie Annaba (ex-Bône), Constantine und Sétif wurde Deutsch-Unterricht erteilt, dort jedoch von französischen Lehrkräften.

Ein gewisses Interesse am Deutsch-Unterricht scheint auf staatlicher Seite vorhanden zu sein, da die Bundesrepublik der zweitgrößte Handelspartner Algeriens ist, zahlreiche deutsche Kaufleute und Techniker in Algerien arbeiten und sich eine große Anzahl junger Algerier in den Ausbildungswerkstätten westdeutscher Großbetriebe befindet.

Auch bei den Schülern ist Interesse am Deutsch-Unterricht vorhanden. Während man Frankreich aus eigenen Erfahrungen oder Erzählungen von Verwandten oder Bekannten einigermaßen gut kennt, ist Deutschland ähnlich wie die USA ein

großes unbekanntes Wunderland mit nahezu unbegrenzten Möglichkeiten. Natürlich halten die im Vergleich zum Englischen oder Italienischen wesentlich größeren Schwierigkeiten des Deutschen zahlreiche Schüler davon ab, eine schlechtere Note zu riskieren, und sie wählen die einfachere Sprache. Andererseits sind gerade Araber und Berber durch ihre eigene Sprache an starke oder schwache Deklination der Substantiva oder etwa unregelmäßige Verben mit Stammablaut gewöhnt, aber die doppelte Deklination der Adjektiva, der Zeitengebrauch und besonders die Wortstellung stellen doch bedeutende Schwierigkeiten dar. Dagegen ist die Aussprache der Konsonanten mit Ausnahme des Velarkonsonanten „ng" kein Problem. Anders verhält es sich bei den Vokalen. Die Unterschiede in der Vokalquantität sind in den nordafrikanischen Sprachen nicht in dem Maße ausgeprägt wie im Deutschen. Spricht demnach ein Algerier „Stahl" und „Stall", „fühlen" und „füllen", so ist die von ihm getroffene Differenzierung zwischen den Lauten „ā" und „ă", „ȳ" und „y̆" für den Deutschen nicht genügend deutlich.

Interessant war für mich das Experiment, in zwei parallelen Anfangsklassen unterschiedliche Unterrichtsmethoden zu verwenden. Wegen der meist arabischen Herkunft der Schüler (Umgebung von Sétif) wurde in einer Klasse Deutsch nach der direkten Methode unterrichtet, d. h. unter fast ausschließlicher Verwendung der deutschen Sprache. In der anderen Klasse erfolgte der Unterricht nach der vermittelnden Methode, d. h. mit gelegentlicher Verwendung des Französischen oder Kabylischen, besonders bei grammatikalischen Erklärungen. Nach kurzer Zeit, etwa 5 Wochen, hatte sich ein großer Vorsprung der nach der vermittelnden Methode unterrichteten Klasse herausgebildet, der nur durch zusätzliche 1—2 Wochenstunden zu den üblichen 4 ausgeglichen werden konnte. Allein auf diese Weise konnte in beiden Klassen ein annähernd gleiches Leistungsniveau erhalten werden, obwohl die Prüfungsarbeiten stets einsprachig abgefaßt waren.

In den französischen Zügen der Oberstufe, in denen genügende französische Sprachkenntnisse vorausgesetzt werden konnten, wurde teilweise auf Übersetzungen sowie kontrastive Sprachanalyse nicht verzichtet.

Folgende Lehrbücher wurden im Deutsch-Unterricht verwendet:

Chassard-Weil, L'Allemand Facile, 2e langue, IVe, Hachette
Chassard-Weil, L'Allemand Facile, 2e langue, IIIe, Hachette
Robin-Cotet, L'Allemand en Seconde, Hachette
Robin-Cotet, L'Allemand en Première, Hachette

Eine große Hilfe für den Deutsch-Unterricht am Lycée Ibn Sina waren die Buchspenden der deutschen diplomatischen Vertretung und des Goethe-Instituts in Algier, da 1970 die Lehrmittelfreiheit teilweise aufgehoben wurde, obwohl allerorts ein Mangel an Schulbüchern herrschte. Bei einem Familieneinkommen von 150 bis 200 Mark monatlich sehen sich zahlreiche Schüler kaum in der Lage, die nötigen Hefte, geschweige denn Schulbücher zu beschaffen.

III. Die Rolle der französischen Sprache in Algerien

Zum besseren Verständnis muß zunächst einmal ein Blick auf die sprachlichen Gegebenheiten geworfen werden, wobei auf die Problematik der ethnischen Differenzierung zwischen Arabern und Berbern nicht eingegangen werden kann.

Die algerische Bevölkerung besteht in der Mehrheit aus arabisierten Berbern, während reine Berber und reine Araber eine Minderheit darstellen. Die Berber, Nachkommen der Numidier und eine europide Rasse, haben sich hauptsächlich im dichtbevölkerten Bergland der Großen und Kleinen Kabylei, im Aurès sowie in den Oasen des M'zab erhalten. Während der 135 Jahre französischer Herrschaft sahen beide Volksteile, Araber und Berber, selten Veranlassung, die Sprache des anderen zu erlernen. Im Gegenteil, es verhinderten die Gegensätze zwischen den beiden ethnisch-sprachlichen Gruppen, die nach dem Abzug der Franzosen offen zutage traten, jede engere Kontaktnahme oder gar Vermischung. Eine Ausnahme bildeten hier nur die geschäftstüchtigen Mozabiten, die zwar Arabisch sprechen, aber eifersüchtig über ihre rassisch-religiöse Reinheit wachen. Amts- und Verkehrssprache war auch nach erlangter Unabhängigkeit das Französische, wie überhaupt kein Land des Orients, vom Libanon vielleicht abgesehen, so sehr von einer europäischen Kolonialmacht geprägt wurde wie Algerien. Dies gilt zwar nur für die Städte, denn auf dem Land lebt man wie seit Jahrhunderten, aber in den Städten werden die Entscheidungen getroffen, dort spielt sich das politische und kulturelle Leben ab. Die Folge dieses übermächtigen französischen Einflusses ist eine Entwurzelung, der man sich durchaus bewußt ist. Man hat Komplexe gegenüber dem Europäer, dem man sich unterlegen fühlt, und man fühlt sich überlegen den anderen Nationen der Dritten Welt. Die Algerier reklamieren die Führungsrolle in der arabischen Welt, vor allem nach der Niederlage Ägyptens im 6-Tage-Krieg und erneut nach Nassers Tod. Andererseits müssen sich die Algerier vorwerfen lassen, nicht einmal richtig arabische Sprache und Schrift zu beherrschen. Diese Gegensätze traten sogar im Lehrerkollegium zwischen Algeriern und Lehrkräften aus anderen arabischen Ländern offen zutage. Um zu sich selbst zu finden, will sich Algerien der französischen Vergangenheit endgültig entledigen. So mußten binnen eines Jahres (1970) alle algerischen Beamten und Staatsangestellten sowie die Angestellten staatlicher Unternehmen Arabisch lernen, aber auf der Schule geht die Arabisierung nur sehr langsam vor sich, vor allem wegen des Mangels an arabisch-sprechenden Lehrkräften. Von den 34 Lehrern am Lycée Ibn Sina waren im Schuljahr 1970/71 14 Franzosen, 5 Belgier (die jetzt nach und nach die Franzosen ersetzen), 7 Algerier (davon 3 frankophone Berber), 5 Araber aus anderen Ländern, 2 Kanadier und je 1 Amerikaner, Russe und Deutscher. Es zeigte sich ein hoher Anteil von Lehrern, die Französisch als Muttersprache sprechen, nämlich 19 Franzosen und Wallonen. Nur in der Unterstufe des Gymnasiums gab es zahlreiche Schüler aus arabophonen Gebieten, die in ihren Volksschulen arabische Lehrer hatten und daher Französisch zwar einigermaßen fließend in Wort, aber nur mangelhaft in Schrift beherrschten. Das brachte die Gefahr mit sich, daß in zahlreichen Fällen die Noten der anderen in französischer Sprache unterrichteten Fächer mit der Note im Französischen mehr oder weniger identisch waren. In Französisch als Unterrichtsfach selbst wurden meiner Ansicht nach von den französischen Lehrkräften zu hohe Anforderungen gestellt, da man manchmal zu vergessen schien, daß für die Schüler Französisch nicht die Muttersprache ist.

Auf den Behörden wird überwiegend französisch gesprochen. Formulare sind zwar zweisprachig gedruckt, doch habe ich nie erlebt, daß der arabische Teil ausgefüllt wurde. Nicht nur für die Berber ist Arabisch eine Fremdsprache. Wir dürfen nicht vergessen, daß auch das Dialektarabische Nordafrikas vom literari-

schen Arabisch weiter entfernt ist als etwa das Neuhochdeutsche vom Althochdeutschen. Dagegen kann man sich auch in den abgelegensten Dörfern zumindest mit den Männern auf französisch verständigen. Französisch dürfte in Algerien noch auf Jahrzehnte die, wenn auch inoffizielle, Amts- und Verkehrssprache bleiben.

Die Bedeutung der französischen Sprache im Alltag und darüber hinaus der gesellschaftliche Umgang mit den in der Hauptsache französischen Kollegen ließen diese 3 Jahre zu einem Aufenthalt in einem praktisch französischen Milieu werden, was für mich als Romanisten von unschätzbarem Vorteil war.

Zum Wahlrecht für Auslandslehrer

Die Vertrauensräte der Deutschen Schulen der Borromäerinnen in Kairo und Alexandrien, der Deutschen Ev. Oberschule in Kairo und der Deutschen Schule in Addis Abeba haben an die zuständigen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland folgendes Schreiben gerichtet:

Betr.: Wahlrecht der durch das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — vermittelten Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen

Bez.: Erlaß des Auswärtigen Amtes vom 25. 10. 72 — 620 (IV 4) — 82.00/22

Sehr geehrte Herren,

dieses Schreiben wird getragen vom regen Anteil, den die rund hundert Kollegen der obengenannten Schulen am politischen Geschehen in der Bundesrepublik nehmen. Wir sind unzufrieden mit dem Änderungsgesetz zum Bundeswahlgesetz in der Fassung vom 9. 6. 72 — 620 — (IV 4)— 82.00/22.

Inwieweit der deutsche Auslandslehrer seinen Dienst und damit vorübergehenden Wohnsitz im Ausland „auf Anordnung seines Dienstherrn" genommen hat, könnte eine Frage der Interpretation der jeweiligen Entsendungserlasse der Landeskultusbehörden sein.

Ohne Frage bleiben wir auch während unseres Dienstes an deutschen Auslandsschulen Landesbeamte, auf Zeit beurlaubt, mit einem Dienstpaß versehen und dem Anspruch auf eine Landesplanstelle bei Rückkehr, aber ohne aktives Wahlrecht. Ein Kuriosum.

Zwei Wege erscheinen uns gangbar, wenn der Wille besteht, diese Diskriminierung zu beseitigen:

1. Die KMK der Länder ringt sich zu dem Entschluß durch, die Lehrkräfte für deutsche Auslandsschulen nicht nur zu beurlauben, sondern „auf Anordnung des Dienstherrn" zu entsenden.

2. Die Bundesregierung übernimmt die Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen, in der Regel Landesbeamte auf Lebenszeit, für die Zeit ihres Auslandsdienstes als Bundesbeamte auf Zeit.

Wir bitten Sie, bei der Durchführung des Auftrages des Deutschen Bundestages an die Bundesregierung vom 9. 6. 72 die verfassungsrechtliche und verfassungspolitische Problematik um die Ausweitung des Wahlrechts zum Deutschen Bundestag für nicht im Wahlgebiet wohnende Deutsche unter Berücksichtigung der

Entwicklung in den übrigen Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft weiter zu untersuchen und den gesetzgebenden Körperschaften eine befriedigende Lösung zu unterbreiten, den 1500 entsandten deutschen Lehrern im Ausland auf einem der aufgezeigten Wege zu ihrem Wahlrecht zu verhelfen.

(Brorsen)	(Tacke)	(Fischer)	(Stehmann)
DSB Kairo	DSB Alexandrien	DEO Kairo	DS Addis Abeba

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Die deutschen Schulen in Teheran und Kabul sowie die Nedjat-Oberrealschule in Kabul wurden von den Oberschulräten Becker und Dr. Veuhoff besucht.

2. Anfang April fand im Haus Sonnenberg eine Internationale Deutschlehrertagung statt, an der rund 60 Deutschlehrer aus Belgien, Dänemark, Großbritannien, Italien, Jugoslawien und den Niederlanden sowie verschiedene Mitarbeiter des Goethe-Instituts im Ausland teilnahmen. Von der ZfA referierte Oberschulrat Klemp über „Didaktische Aufbereitung von deutschlandkundlichem Material".

Weitere Themen dieser Tagung:

„Gesichtspunkte zur Verfertigung von Lehrbuchanalysen", Prof. H. Heuer, Dortmund;

„Die Leistung der Linguistik bei der Didaktisierung von Lehrstoffen", Dr. Franz Hundsnurscher, Tübingen.

3. Die Zentralstelle erhielt von der Deutschen Schule Sucre/Bolivien einen Bericht über den Aufbau eines Chemie-Lehrsystems, dem auch ein selbstentwickelter Chemie-Arbeitskasten beigefügt war. Initiator dieses begrüßenswerten Vorhabens ist der Kollege Hans Schmidt (Casilla 240, Sucre/Bolivien). Über das, was man mit dieser Lehrmittelausstattung anfangen kann, informiert ein zu dem Lehrsystem gehörendes Arbeitsbuch mit dem Titel „Manual de Química Experimental/ Curso de Introducción para el Ciclo Medio, en Base a Experimentos Caseros".

Das für den Demonstrations- und Schülergruppenunterricht gleichermaßen verwendbare Handbuch bringt Anleitungen und Erklärungen für einfache und einfachste Versuche, die dem Unterrichtsstoff gültiger nationaler Lehrpläne entsprechen.

Da vielerorts keine geeigneten Lehrmittel vorhanden sind, wurde der Chemie-Arbeitskasten als Grundausstattung zur Durchführung der im Lehrbuch beschriebenen Versuche entworfen. Diese Grundausstattung ist aus überall im Lande erhältlichen billigsten Materialien und Chemikalien her- bzw. zusammengestellt. Sie ist in einer handlichen, transportablen Holzkiste untergebracht und kostet etwa 10 US $. Damit kann ungefähr die Hälfte des Stoffgebietes der anorganischen und allgemeinen Chemie experimentell unterrichtet werden. Die Experimentierkiste soll

— bei nicht vorhandenen Lehrmitteln den Experimentalunterricht überhaupt ermöglichen;

— vorhandene, nicht lehrplanadäquate Sammlungen so weit ergänzen, daß jederzeit ein systematischer Experimentalunterricht erteilt werden kann;

— beweisen, daß Experimentalunterricht auch unter ungünstigsten Bedingungen selbst im Klassenraum und bei geringem Budget durchführbar ist;

— bei den Lehrern mit dem ihrer Umwelt entnommenen Material Affinität zum Experimentieren überhaupt wecken;

— schließlich eine notwendige Kreativität zur Selbstbeschaffung oder Herstellung von fehlendem Unterrichtsmaterial für weiterführende Experimente erzeugen, da der Staat dieses aus finanziellen Gründen kaum zu beschaffen vermag.

Zur zeitsparenden, aber dennoch intensiven Durchführung von Schülerübungen wurde ein Bewertungsschema entworfen, das jetzt an der Deutschen Schule im zweiten Jahr erfolgreich erprobt wurde.

Zur Vorführung vor bolivianischen Lehrkräften haben die Autoren, die sich in einer Arbeitsgruppe zusammenschlossen, eine kleine Dia-Serie hergestellt. Das Interesse der bolivianischen Erziehungsbehörden an dem Projekt ist groß. Es erweist sich dabei, daß insbesondere auf naturwissenschaftlich-technischem Gebiet die „Inhalte deutscher Pädagogik" bei diesen nach Entwicklung, Fortschritt und Ordnung hungernden Staaten durchaus exportfähige Markenartikel darstellen. Die Autoren warnen jedoch vor einer unbedachten Übertragung in andere Schulverhältnisse, die ebensowenig beitrage zur Entwicklung wie die programmatischen Zukunftsvisionen nationaler Bildungsplaner: an staatlichen Oberschulen Boliviens verstauben die Lehrmittelspenden ausländischer diplomatischer Missionen mehr oder weniger ungenutzt.

4. Im Dienstblatt des Senats von Berlin, Teil III (Wissenschaft und Kunst — Schulwesen) III/73 Nr. 9 vom 4. 4. 1973 sind die neuen Ausführungsbestimmungen über schriftliche Klassenarbeiten veröffentlicht worden (III-16/Schul II a V/II c A 2 vom 19. 12. 1972). Darin wird z. B. festgelegt, daß Klassenarbeiten auch in Form von standardisierten oder informellen Schulleistungstests sowie in Form von Normarbeiten geschrieben werden können. In modernen Fremdsprachen dürfen während der ersten drei Unterrichtsmonate keine Klassenarbeiten geschrieben werden. An anderer Stelle heißt es wörtlich: „Im Beruf wie bereits im Studium kommt der Benutzung von Hilfsmitteln zur Lösung von Aufgaben eine immer größere Bedeutung zu; deshalb sollte den Schülern schon rechtzeitig die Möglichkeit geboten werden, sich im Umgang mit Hilfsmitteln zu üben. Auch bei der Anfertigung schriftlicher Klassenarbeiten ist den Schülern die Benutzung von Hilfsmitteln zu gestatten, wenn die Lernzielkontrolle dadurch nicht erschwert oder gar unmöglich wird. So sollten die Schüler z. B. beim Schreiben eines Aufsatzes Wörterbücher benutzen." Die Anlage enthält eine Aufstellung der verbindlichen Anzahl von schriftlichen Klassenarbeiten, nach Fächern und Klassenstufen gegliedert. (Bezugsquellennachweis: Verwaltungsdruckerei Berlin, D 1 Berlin 36, Kohlfurter Straße 41—43.)

5. Statistisches zur Lehrervermittlung

Aufstellung der **Lehrkräfte und Verwaltungsfachleute,** die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vermittelt wurden und am **31. März 1973** im Ausland tätig waren

Europa:	VSL		RSL		StR		Kdg./ Erz.	Soz. Päd.	Heimerz.		Verw. L.	
	m	w	m	w	m	w			w	m		
Belgien	9	17	4	6	37	3	2	2				80
BRD		4	1		11	1	1					18
Dänemark	1		1		3							5
Finnland	3	2			10	2	3	1				21
Frankreich	2	5	1	1	18	2						29
Griechenland	3		2	1	36			1				43
Großbritannien	1	1			1							3
Irland	2	1	1									4
Italien	13	23	6	4	52	9	6	2				115
Luxemburg	4	3			13	1	1					22
Niederlande	12	2	1		11							26
Norwegen					1	1						2
Österreich					2							2
Portugal	6	3	3	2	20	1	6	2				43
Schweden	3	2	2		7	2						16
Schweiz					3							3
Spanien	40	24	19	5	57	3	25			1		174
Türkei	11	3	13	2	49	4	1					83
UdSSR	1		1		1							3
	111		55		332							498
		90		21		29	45	8		1		194
	201		76		361		45	8		1		692
Asien:												
Afghanistan	9	1	3		15							28
Hongkong	1		1		1							3
Indien	1	1	1		2		1					6
Indonesien	1	1	2		1							5
Irak	1											1
Iran	7	4	2		23	2	1	1			1	41
Israel	2		1									3
Jordanien		1										1
Japan	3	1	1		7		1					13
Libanon	4	2	2	1	7	1	2	1				20
Malaysia	1											1
Pakistan	1		1									2
	31		14		56						1	102
		11		1		3	5	2				22
	42		15		59		5	2			1	124

Amerika:	VSL		RSL		StR		Kdg./ Erz.	Soz. Päd.	Heimerz.		Verw L.	
	m	w	m	w	m	w			m	w		
Argentinien	13		10	1	23	1	2	2				52
Bolivien	14	2	7	1	10		1	1	1	1		38
Brasilien	2	2	3	2	11							20
Chile	55	20	30	4	24	3	3	3				142
Costa Rica	4		4	1	1		2					12
Ecuador	9	4	4	2	7		1	2				29
El Salvador	3	1	1									5
Guatemala	7		3	1	4	1	1					17
Kolumbien	19	8	5		22	1	4	1				60
Mexico	10	4	5	2	11		3	1				36
Nicaragua	2											2
Paraguay	7		3		4							14
Peru	20	10	8	1	17	1	4	1			1	63
Uruguay	3	4	4	1	7		2	1				22
USA	4	1		1	11		1					18
Venezuela	9	5	1	1	7	1	2					26
	181		88		159				1		1	431
		61		18		8	26	12		1		125
	242		106		167		16	12	2		1	556
Afrika:												
Äthiopien	3	4	3	1	7	2	1	2	1			24
Algerien					2							2
Angola	1		3									4
Dahomey						1						1
Elfenbeinküste	6		1	1	7	5						20
Gabun					1	1						2
Kamerun	1		1	1	5	1						9
Kenya	1		1									2
Libyen	1											1
Madagaskar					8	1						9
Niger						1						1
Nigeria	3		1	1								5
Obervolta			1		1							2
Senegal					7							7
Südafrika	11	3	7	1	10							32
Südwestafrika	18	6	4	1	9	1		1	1			41
Togo		1			4							5
Tschad	1	1	2		3							7
Uganda	1	1			2	1						5
VAR	14	7	10	6	20	4	6	1			1	69
	61		33		86				2		1	183
		24		12		18	7	4				65
	85		45		104		7	4	2		1	248

Familienstand:	VSL		RSL		StR		Kdg./ Erz.	Soz. Päd.	Heimerz.		Verw L.	
	m	w	m	w	m	w			m	w		
ledig	39	157	14	47	42	48	69	24		1		441
verheiratet	342	14	173	4	582	6	11	1	3	1	3	1140
geschieden	4	11	1	1	8	2	3					30
verwitwet		3	2		1	2		1				9
	385	185	190	52	633	58	83	26	3	2	3	1620
Konfession:												
evangelisch	231	113	113	33	340	34	45	13	3	1	1	927
röm.-kath.	129	64	59	16	256	20	31	10			1	586
ohne	20	6	16	3	32	3	5	2		1	1	89
sonstige	5	2	2		5	1	2	1				18
	385	185	190	52	633	58	83	26	3	2	3	1620
Geburtsjahrg.:												
1900—1904					1							1
1905—1909					2							2
1910—1914	4		4		6	1						15
1915—1919	7	2	1		12	2		1				25
1920—1924	18	9	16	3	42	5		1		1		95
1925—1929	29	20	21	8	104	6	3	1				192
1930—1934	44	22	28	10	183	15	2	4			1	309
1935—1939	142	55	89	16	243	24	10	8	2			589
1940—1944	140	76	31	13	40	5	33	9	1	1	2	351
1945—1949	1	1		2			32	2				38
1950—1954							3					3
	385	185	190	52	633	58	83	26	3	2	3	1620
Kinderzahl:												
verh. ohne K.	65	4	39	2	97	4	8		2		1	222
verh. mit 1 Kind	96	6	41	1	128	1	3		1	1	1	279
— 2 Kindern	110	4	61		236			1				412
— 3 Kindern	39	1	22		89						1	152
— 4 Kindern	13	1	9		25							48
— 5 Kindern	1		2		5							8
— 6 u. mehr K.	1				4							5
	325	16	174	3	584	5	11	1	3	1	3	1126

6. Literaturhinweise:

Norbert Becker, Versuch einer Übungstypologie für den festbezogenen Fremdsprachenunterricht

Siegrid von Cube, Die Übung einfacher Strukturen mit Ausländerkindern durch didaktische Spiele.

Eine Ergänzung zum Unterrichtswerk KOMM BITTE! von Hermann Schuh
Beide Aufsätze in „Zielsprache Deutsch" 1/73

Reichardt, Lateinamerikanisches Literatur-Lexikon, Erdmann-Verlag Tübingen.

7. Ab 1. Mai 1973 fusionieren die beiden Zeitschriften „X-Magazin" und „Bild der Wissenschaft". Die neue Zeitschrift führt den Titel „Bild der Wissenschaft" weiter, sie wird damit zur größten europäischen Zeitschrift für Wissenschaft und Technik. Von dieser Zusammenlegung soll in erster Linie der Leser profitieren; denn der wirtschaftliche Vorteil des Verlages soll der redaktionellen Arbeit und der Ausstattung der Zeitschrift zugute kommen. Viele Bestandteile von „X-Magazin" wird man auch nach der Zusammenlegung bei erweitertem Umfang und einem größeren Format der Zeitschrift wiederfinden.

Die Empfänger-Schulen, die bisher die Zeitschrift „X-Magazin" abonniert hatten, werden ab Nr. 5/1973 mit der Zeitschrift „Bild der Wissenschaft" weiterbeliefert.

8. In der Zentralstelle gingen ein:

DS Barranquilla, Kolumbien, Jahresbericht 1972

TCA Deutsche Sprachenschulen-Schulrundbriefe, Trans-Kanada-Vereinigung
Colegio Alemán Temuco/Chile, Schrift 1887—1972, Schrift 1887—1957
DS Mailand, Jahresbericht 71/72.

9. Die Frage der Nachversicherung ehemaliger Auslandslehrer ist durch das Rentenreformgesetz (RRG) vom 16. 10. 1972 (BGBl. I Nr. 112 S. 1965) leider nicht in dem von der Bundesregierung angestrebten Sinne geregelt worden. Die Nachversicherung für Zeiten der Beschäftigung oder Tätigkeit im Auslandsschuldienst aus öffentlichen Mitteln ist demnach nicht möglich.

In der Neufassung des § 10 des Angestelltenversicherungsgesetzes (AVG) — siehe Artikel 1 § 2 des erwähnten Rentenreformgesetzes — wird jedoch die Möglichkeit geboten, freiwillige Beiträge für Zeiten bis zum 1. 1. 1956 zurück nachzuentrichten, soweit diese Zeiten nicht bereits mit Beiträgen belegt sind. Beitragslücken können nur noch rückwärts gefüllt werden, d. h., daß ein Beitrag für einen Monat erst dann entrichtet werden darf, wenn alle diesem Monat folgenden Monate voll mit Beiträgen belegt sind. Hierbei darf der Betrag für einen Monat nicht höher sein als der geringste für einen späteren Monat entrichtete Beitrag.

Entsprechende Anträge sind bis zum 31. 12. 1973 an die Bundesversicherungsanstalt für Angestellte in Berlin zu richten, die Teilzahlungen bis zu einem Zeitraum von 5 Jahren zulassen kann.

Die Zentralstelle bedauert, daß die angestrebte Regelung nicht erreicht wurde. Zugleich weist sie aber auf die neu gegebene Möglichkeit der freiwilligen Nachentrichtung von Beiträgen hin.

Im Einvernehmen mit dem Auswärtigen Amt wird die Zentralstelle untersuchen, ob und ggf. in welcher Weise geholfen werden kann, etwaige Benachteiligungen, die durch das Ausbleiben der bisher angestrebten Nachversicherung entstehen, zu überwinden.

Hierzu benötigt die Zentralstelle belegte Angaben über die Höhe der nunmehr freiwillig entrichteten Beiträge, Höhe der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeiträge, die bei der angestrebten Nachversicherung durch den Landesdienstherrn für den gleichen Zeitraum zu entrichten gewesen wären und die sich daraus ergebenden rentenversicherungsmäßigen Konsequenzen.

Soweit Betroffene bisher keinen entsprechenden Bescheid erhalten haben, wird empfohlen, sich unter Angabe von Einzelheiten an die Zentralstelle zu wenden.

10. Die Zentralstelle beabsichtigt, eine Arbeitsgruppe für die Erstellung von Materialien für Deutsch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe einzurichten. Diese Gruppe soll an einer Auslandsschule in Übersee, d. h. also in Verbindung mit dem Auslandsschuldienst tätig werden. Interessenten werden gebeten, sich unter dem Aktenzeichen VI 6-81.17/4 bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen zu melden.

Prüfungen zur Erlangung eines deutschen Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife an Schulen im Ausland vom 1. April 1972 bis 31. März 1973

Zwischen dem 1. April 1972 und dem 31. März 1973 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;
Ver. Arab. Rep.:	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 13. bzw. 12. und 13. Schuljahres, das auf den bis zur Hochschulreife des Gastlandes führenden Lehrgang aufgebaut worden ist, durch erfolgreiche Teilnahme an einer Erweiterten Ergänzungsprüfung ein vollgültiges Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife erworben werden:

Argentinien:	Goethe-Schule in Martínez/Buenos Aires;
Kolumbien:	Colegio Andino — Deutsche Schule — in Bogotá;
Mexico:	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.

Persönliche Nachrichten

Bundesverdienstkreuz 1. Kl. für Helmut Altpeter

Anläßlich seines Ausscheidens aus dem Dienst wurde Herrn Helmut Altpeter, dem langjährigen Südamerika-Referenten im Institut für Auslandsbeziehungen in Stuttgart, von Minister a. D. Dr. Adalbert Seifriz in einer Feierstunde das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse überreicht. Helmut Altpeter, der am 13. April 1973 65 Jahre alt wurde, war schon 1939 in das damalige Deutsche Auslands-Institut eingetreten, dann aber zur Wehrmacht einberufen worden. 1948 nahm er den Dienst im Institut für Auslandsbeziehungen wieder auf. In 25 Jahren hat er zahllose ausländische Besucher betreut, den auslandskundlichen Vortragsdienst aufgebaut und als Referent für Südamerika liebevoll den Kontakt zu den südamerikanischen Bürgern deutscher Herkunft gepflegt. Für jeden Besucher hatte er Zeit, ein offenes Ohr und wußte, wenn nötig, Rat und Hilfe. Unvergeßlich werden den Teilnehmern die Deutschland-Tourneen des Chilenischen Singkreises unter Artur Junge bleiben. —

Hoffen wir, daß Herr Altpeter dem Institut noch lange als Berater verbunden bleibt! Wir beglückwünschen ihn zu der hohen Ehrung und wünschen ihm gute Gesundheit für lange schöpferische Muße.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen bzw. zum neuen Schuljahr verpflichtet:

Europa:

Kreissig, Horst, StR	3000	Hannover, Muschelweg 6	DS Stockholm
Reuter, Udo, RSL	3548	Arolsen, Berliner Str. 2a	do.
Schepull, Klaus, RSL	1000	Berlin 28, Todtnauer Zeile 2	do.
Wollenzin, Jürgen, StR	2300	Kiel, Nietzschestr. 45	do.
Schernig, Gerhard, OStR	8500	Nürnberg, Welserstr. 74	DS Den Haag
Degner, Arthur, StR	3001	Harenberg, Düsternstr. 34	ES Brüssel
Teichmann, Helga, OStR	3200	Hildesheim, Goslarsche Str. 5	ES Luxemburg
Jung, Marianne, OL	6900	Heidelberg, Panoramastr. 16	Internat. Schule St-Germain-en-Laye
Hoffmann, Peter, StR	2148	Zeven, Godenstedter Str. 25	DS Barcelona
Böhm, Maria, VL	4300	Essen, von-Einem-Str. 46	DS Valencia
Jahnke, Wolfgang, OStR	8851	Nordheim, Bäumenheimer Str. 22	DS Porto
Bandorf, Franz, OStR	8700	Würzburg, Silcherstr. 40	Ist. Giulia Mailand
Spittka, Ortfrid, StR	5022	Junkersdorf, W.-v.-Capitaine-Str. 3	DS Athen
Uhl, Roland, OStR	8000	München, Grünwaldstr. 11	do.
Wilhelmi, Dieter, StR	5503	Konz, Graf-Metternich-Str. 24	do.
Behnisch, Siegfried, RSL	6101	Seeheim, Karolinenstr. 3	DS Istanbul
Hähndel, Volker, L	3015	Wennigsen 5, Wennigser Str. 23	do.
Meyerholz, Hans, OStR	2870	Delmenhorst, Parkstr. 3	do.

Asien:

Katz, Friedemann, OStR	2400	Lübeck, Antonistr. 19	Botschaftsschule Ankara
Görke, Helmut, StR	6200	Wiesbaden, Wilhelminenstr. 44	DS Beirut
Hoffmann, Ingrid, L	7032	Sindelfingen, Eschenbrünnlestr. 90	do.
Müller, Walter, L	2061	Groß Boden, Schule	do.
Schwedler, Hanns, RSL	2865	Lübberstedt 130	Ev.-Luth. Sekundärschule Beit Jala/ Israel
Pankoke, Günther, RSL	3032	Fallingbostel, An der Weide 2	DS Bombay
Ruoff, Heinz, OL	7203	Fridingen, Panoramastr. 2	do.
v. Bredow, Renate, Erz	5300	Bonn-Oberkassel, Hauptstr. 211	DS Tokyo

Afrika:

Albers, Christine, L	2392	Glücksburg, Am Thingplatz 27	DEO Kairo
Fuchs, Ulrich, L	6909	Mühlhausen-Rettigheim, Schwarzwaldstr. 18	do.
Fuchte, Elisabeth, RL	5600	Wuppertal 1, Paradestr. 61	do.
Gotterbarm, Wolfgang, OL	6940	Weinheim, Fr.-Ebert-Ring 163	do.
Hartz, Klaus, RSOL	2054	Geesthacht, Ostpreußenweg 19	do.
Klose, Dagmar, RSL	4600	Dortmund, Hamburger Str. 34	do.
Schmidt, Gerhard, L	6718	Grünstadt, Westring 61	do.
Uhrig, Klaus, RSL	3041	Schuelern, Schule	do.
Rudolph, Wolf, OStR	7968	Saulgau, Seewattenstr. 20	DS Lagos/Nigeria

Amerika:

Föge, Horst, L	2850	Bremerhaven, Tannenbergstr. 57	DS Mexico-Stadt
Schreiner, Ernst, RSL	3201	Groß Escherde, Schulstr. 9	do.

Pfeiffer, Friedrich, OStR	6204 Taunusstein 2, Schöne Aussicht 23	DS San Salvador/ El Salvador
Röttgermann, Walter, StR	5500 Trier, Böhmerstr. 24	DS Cali/Kolumbien
Küchemann, Friedrich, RL	4800 Bielefeld, Jochen-Klepper-Str. 4	DS Lima
Weiland, Wilhelm, VL	4274 Lembeck, Schulstr. 25	DS Puerto Varas/ Chile

Aus aller Welt

Deutschland

Vierte Internationale Deutschlehrertagung vom 5. bis 9. August 1974 in Kiel

Die Tagung wird veranstaltet vom „Internationalen Deutschlehrerverband (IDV)" in Zusammenarbeit mit der „Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache im Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF)".

Hauptthema :

„Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren",

dazu

Plenarreferate zum Hauptthema, Referate über die Ergebnisse der Ständigen Arbeitsgruppen (SAG) des IDV mit anschließenden Diskussionen, Referate und Diskussionen in Arbeitsgruppen, Videobandvorführungen von Unterrichtsbeispielen mit Diskussionen.

Gelegenheit zu Ausflügen mit praktischen landeskundlichen Studien in Schleswig-Holstein und Hamburg.

Anfragen an den Generalsekretär des IDV: Tore Larsson, S-740 20 BRUNNA/ Schweden, Arkitektvägen 15.

Sonstige Länder

Deutsche Schule Barcelona

Die Schülerzahl des Colegio Alemán San Alberto Magno hat sich in den letzten 10 Jahren von 1121 auf 1355 erhöht. Die Steigerung ist teilweise auf den Zuzug deutscher Familien in das Industriezentrum Barcelona zurückzuführen. Aus räumlichen, teilweise aber auch aus pädagogischen Gründen können weitere Aufnahmewünsche nicht sofort berücksichtigt werden. Auch deutsche Schüler, die von fremden Schulen, auch aus dem Bundesgebiet kommen, müssen auf Warteliste gesetzt werden.

Inzwischen wurde mit den Bauarbeiten für die neue Deutsche Schule begonnen. Die neue Deutsche Schule erhält 4 Abteilungen, und zwar eine Oberschule, eine Realschule, eine Hauptschule und eine Grundschule für rund 1700 Schüler sowie einen Kindergarten für ca. 300 Kinder. Für alle Schulzweige ist als Gemeinschaftsanlage eine Aula kombiniert mit Kapelle für 800 Schüler vorgesehen.

Eine Turnhalle für die Oberschulabteilung, eine Turnhalle für die Grundschulabteilung, ein Gymnastikraum für beide Schulzweige, ein Lehrschwimmbecken, eine Sportanlage bestehend aus einem Spielfeld von ca. 50 × 90 m, 4 Laufbahnen von je 100 m, 2 Hoch- und 2 Weitsprunganlagen dienen der Leibeserziehung. Ferner besteht die Möglichkeit, die Pausenplätze zusätzlich für Sport- und Gymnastikzwecke zu benutzen.

Die Grundstücksgröße mit Sportplatzanlagen beträgt jetzt rund 33 000 qm. Die bebaute Fläche ist rund 13 500 qm und der umbaute Raum rund 74 000 cbm groß.

Die Kosten für den Neubau sind mit 21 550 000 DM veranschlagt worden. Hinzu kommen die Kosten für die Einrichtung 1 170 000 DM, mit Grundstückserwerbskosten in Höhe von 6 600 000 DM, also insgesamt rund 29 Millionen DM, die voll von der Bundesregierung getragen werden.

Bei der Planung dieser Schule sind alle Erfahrungen, die bei den Schulbauten im Ausland gesammelt wurden, berücksichtigt

worden, so daß gesagt werden kann, Barcelona erhält die modernste und größte Musterschule, die bisher im Ausland gebaut wurde.

(Aus dem Jahresbericht 1971/1972)

Deutsche Schule Beirut

Die Deutsche Schule in Beirut wird in diesem Jahre zum erstenmal die Prüfung der Hochschulreife abnehmen. Sie zählt jetzt 499 Schüler, davon 232 in der Grundschule und 267 in der Oberschule. 52 % der Schüler haben libanesische, 28 % die deutsche Staatsangehörigkeit; der Rest verteilt sich auf verschiedene Nationalitäten. 55 % werden nach libanesischem Lehrplan, 45 % nach deutschem Lehrplan unterrichtet.

(Aus dem Jahresbericht 1972)

50 Jahre Deutsche Schule Oruro (Bolivien)

Im April feierte die Deutsche Schule Oruro, die älteste der vier deutschen Schulen Boliviens, ihr 50jähriges Bestehen. Schon wenige Jahre nach der Gründung überstieg die Zahl der Schüler, die Spanisch als Muttersprache hatten, die der deutschstämmigen Kinder. Bis zum Zweiten Weltkrieg erfuhr die Schule unter den Schulleitern Fritz Berndt, Fritz Theiss, Franz Jacob und Werner Golde eine steile Aufwärtsentwicklung. Als Colegio Oruro konnte sie auch während des Krieges weiterarbeiten.

Heute zählt die Schule vom Kindergarten bis zum 12. Schuljahr (Bachillerato) etwa 380 Schüler, aber es gibt z. Z. keine deutschsprachigen Kinder im Schulalter mehr. Aufgrund des Kulturabkommens zwischen Bolivien und der Bundesrepublik wird den deutschen Schulen ein Experimentalstatus zugebilligt, der eine gewisse Freiheit in der Gestaltung des Lehrplans gestattet.

Mit dem Schuljahr 1973 hat die Schule einen interessanten Versuch der sozialen Öffnung vorgenommen. Mit Zustimmung der staatlichen Stellen wurden aus 118 Schülern der 4. Klassen staatlicher Schulen 26 Schüler ausgewählt, die nunmehr von der Deutschen Schule völlige Schulgeldfreiheit erhalten bis zum Schulabschluß. Sie bilden heute eine eigene Klasse und haben die gleichen Rechte und Pflichten wie die übrigen Schüler, erhalten aber in den Hauptfächern noch zusätzlichen Unterricht, so z. B. drei Stunden Deutsch pro Woche. Der Deutsche Schulverein und die Lehrer der Schule sind überzeugt, daß dieser Versuch eine Dauereinrichtung wird.

(Aus der Festschrift „Perspectivas — Bodas de oro 1923—1973")

Buchbesprechungen

Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden.

F. A. Brockhaus, Wiesbaden 1966 ff. **Band 15: POR—RIS.** 847 S., 58 farb. u. einfarb. Tafeln, bunte Stadtpläne von Prag und Rio de Janeiro samt Namenverzeichnissen. — **Band 16: RIT—SCHO.** 831 S., 40 bunte Tafel- u. Kartenseiten, Stadtpläne von Rom, Rotterdam, Saarbrücken, Salzburg, mehr als 1200 Bilder, Karten, Übersichten und Statistiken im Text, Hld. je DM 98,— (neuer Preis).

Die Ende August 1972 und Ende Januar 1973 ausgelieferten Bände 15 und 16 bestätigen erneut, wie sorgsam das Gewicht der einzelnen Artikel auf eine von bestimmten Zielgruppen unabhängige Wertigkeit der Stichwörter abgestimmt ist. Das zeigt sich u. a. bei Portugal (26 Spalten), Rumänien (22), Rom (19), Preußen (14), Schleswig-Holstein (12), Rheinland-Pfalz (11), Saarland (9); Renaissance (17), Romantik (8), Rokoko (6); Roman (13), Schauspiel (10), Schiller (15); Römische Geschichte, Kunst, Literatur (21), Russische Geschichte, Kunst, Literatur, Musik, Philosophie, Sprache (39); Religion usw. (29), Protestantismus (9); Psychologie (7); Schiff usw. (36), Post usw. (24); Raketen (11), Raumfahrt (12), Reaktor (8), Röntgen (15), Rundfunk (16); Porzellan (9); Presse (9); Rind (13 Spalten). Werturteile finden sich nur, wenn sie begründet und überprüfbar sind; sonst beschränken sich

die Mitarbeiter auf objektives, tendenzfreies Abwägen, etwa bei Pornographie. Selbst Kleinstinformationen kommen möglichen Zweifeln der Benutzer zuvor: neben porös steht Porosität, die richtige Betonung Salóme wurde durch Angleichung an Sálomo verdrängt. Der Entscheidung, wer lexikonwürdig sei, lassen 20 Bände breiten Raum: Die Familiennamen Schmid, Schmidt und Schmitt sind 10-, 44- und 8mal vertreten. Kleinliche Beckmesserei als Alibi des Rezensenten erscheint bei solch aufwendigem Unternehmen unangebracht; seine pflichtschuldige Fleißübung, Fehler und Fehlendes aufzuspüren, führte zu einem kläglich kargen Ergebnis, sofern man es den Lexikonmachern nicht unbillig anlastet, daß Kleinigkeiten auch während der Drucklegung durch die Zeit überholt werden. Je länger man in der Brockhaus Enzyklopädie liest, desto deutlicher wird, daß man sich in unserem Zeitalter der Telekratie an stichhaltiges Gedrucktes halten sollte.

G. Scholz

Gudrun Uhlig: **Autor, Werk und Kritik.** Inhaltsangaben, Kritiken und Textproben für den Literaturunterricht. **Bd. 3: Wolfgang Koeppen/Siegfried Lenz.** Max Hueber Verlag, München 1972, 170 S., kart. DM 12,— (Hueber-Nr. 1107).

Die praktischen Arbeitshilfen setzt Frau Dr. Uhlig mit den beiden Ostpreußen fort. Als Koeppen mit zwanzig Jahren die „Memoiren eines Neunzigjährigen" schrieb, wurde S. Lenz geboren. Der 2. Bd. (bespr. in 7/8 1970) hatte das Dreigestirn des südwestdeutschen Raumes (Dürrenmatt, Frisch, M. Walser), der 1. Bd. (bespr. in 7/8 1969) Böll, Grass, Johnson vorgeführt. Mit den vorgelegten Texten, denen Stimmen der Kritik folgen, erleichtert die Verf. die Suche nach exemplarischen Sprachstücken für Interpretationen in der Sekundarstufe II. Dabei ist es reizvoll, die Kritiker einmal untereinander und dann im Fortschritt des schriftstellerischen Werkes selbst zu vergleichen. In den autobiographischen Skizzen beider läßt ein Sätzlein aufhorchen: Es ging mir schlecht (11) bei Koeppen; Es ging mir sehr schlecht (87) bei Lenz. Koeppen schrieb, nachdem ‚das Grauen über die Welt' dahingegangen war, als Zeuge, Lenz schrieb, ‚um Personen, Handlungen und Konflikte verstehen zu lernen'. Beide gehören nicht zu den Typen der kampfesfrohen Rabauken, sie verfremden auch nicht unsere gequälte Sprache, aber ihre dunkel beschwörende Handschrift und das gewaltige Schleppnetz der Bilder haben es in sich. Beide waren zeitweilig Redakteure und spüren, was ankommt. Uhlig beschränkt sich bei Koeppen auf: Eine unglückliche Liebe; Tauben im Gras; Das Treibhaus; Der Tod in Rom; Nach Rußland und anderswohin; Amerikafahrt; Reisen nach Frankreich; bei S. Lenz: 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. Nach Durchnahme einer ‚Ganzschrift' gehörten diese Bände Gudrun Uhligs vor allem in die Hand des Schülers.

C. Schneider

Erich Zettl: **Deutschland in Geschichte und Gegenwart.** Ein Überblick. Max Hueber Verlag, München 1972. 111 S., mit Fotos und Karten, kart. DM 9,— (Hueber-Nr. 1200).

Das Buch gehört zu den Bemühungen Deutsch für Ausländer bzw. Deutsch als Fremdsprache. Es setzt freilich gute Sprachfähigkeit voraus. Daher kann es auch als zusammenfassender Überblick einem Schüler am Ende des 10. Schuljahres nützlich sein, denn die Bereiche Geschichte, Politik, Wirtschaft, Technik, Wissenschaft vermitteln ein Panorama deutscher Kultur, als deren Zeugnis die Literatur besonders gewürdigt wird. Schaubilder, Karten und Fotos lockern den leicht faßlichen Text dieses Lesebuches für Fortgeschrittenenkurse auf; der parataktische Satzbau bietet keine Fußangeln, Perioden werden vermieden, Wichtiges erscheint sentenzenhaft in Schrägschrift. Am Schluß der 33 Kapitel folgen 31 Seiten Erklärungen und Fragen. Hier sind Fachausdrücke in einfachere Wörter umgeschrieben, Pluralformen der Substantive in Klammern beigegeben, die Kon-

jugation der starken Verben verdeutlicht. Jeweils zwölf Fragen überprüfen das Textverständnis, erweitern die Sprachkenntnis und festigen das Sachwissen. Die wohldurchdachte Handlichkeit und Knappheit kommen der zeitsparenden Suche nach einem informativen Abriß einer Art Deutschlandkunde aufs beste entgegen.

C. Schneider

Team Teaching in der Schule. Texte herausgegeben von *Hans-Wilhelm Dechert* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis Bd. 17). R. Piper & Co. Verlag, München 1972. 328 S., kart. DM 18,80.

„Team Teaching" ist eine der vielen aus der amerikanischen Schulreformbewegung ohne Übersetzung übernommenen Bezeichnungen, die leicht den nicht ganz zutreffenden Eindruck erwecken, als handele es sich um etwas völlig Neues. Überhaupt ist diese Wortverbindung nicht glücklich gewählt, denn erstens stammt das Wort „team" aus der Welt des Sports und wird der „Zusammenarbeit" in der Schule nicht ganz gerecht, und zweitens verleitet das Wort „teaching" zu der Annahme, es sei hier nur die kollegiale Zusammenarbeit der Lehrer gemeint. Diese ist aber, wie der Herausgeber ausdrücklich betont, nur ein Element der Zusammenarbeit; Team Teaching (TT) ist für ihn vielmehr ein Sammelbegriff, unter den eine Vielzahl von anderen Faktoren subsumiert werden müssen. Judson T. Shaplin definiert TT als eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugeteilten Schüler einbezieht; zwei oder mehr Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen. Lehrer und Schüler bilden demnach ein „Team", eine „Grundeinheit". Der Herausgeber bringt in der Einleitung eine klar umrissene Aufstellung der Ziele des TT, sowohl in bezug auf die Lehrer und Schüler als auch in bezug auf den Unterricht. Schon diese Aufstellung verdient als Rahmenplan für eine fruchtbare Kooperation in der modernen Schule weitgehende Beachtung. Im ersten Teil des Bandes werden ausgewählte Texte des amerikanischen Standardwerkes von Shaplin und Olds über das TT von 1964 vorgelegt, die auch praktische Erfahrungen aus der Schularbeit wiedergeben. Der zweite Teil stellt einige Beispiele für empirische Untersuchungen zum Lehrerverhalten, zur Schülerdifferenzierung und zur Messung des Lernerfolgs vor.

A. Wehmeyer

Wissen im Überblick. 8 Bde. **Band VIII: Die moderne Gesellschaft.** Formen des Zusammenlebens: Familie, Beruf und Freizeit, Verkehr, Wirtschaft und Politik, Umwelt und Planung. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972. Lexikonformat, 672 S., rund 400 Abbildungen, Tabellen und Übersichten im Text, 178 Tafeln. Gln. DM 85,—, Einzelpreis DM 90,— (Bestellnr. 16116).

Die Bände I (Die Natur), II (Das Leben), III (Der Mensch), IV (Die Technik), V (Die Weltgeschichte) sind in 3/69, 5/72, 5/71, 9/70 vorgestellt worden. Auf eine Formel gebracht, handelt es sich nicht um eine Enzyklopädie herkömmlicher Art, sondern um eine großformatige und reichillustrierte Übersicht in je einem Kompendium über einen bestimmten Fachbereich. Der vorliegende Band erscheint dem Rezensenten besonders gelungen: er behandelt ein hochaktuelles, brisantes und selbst von Fachleuten nicht mehr übersehbares Themengebiet in geraffter, wissenschaftlich fundierter und gemeinverständlicher Darstellung. Von A bis Z, von Abendgymnasium bis Zukunft, werden weit über 4000 gesellschaftliche Tatbestände und Diskussionsthemen der Gegenwart von 31 namhaften Verfassern in rund 160 Beiträgen analysiert. Der Humor kommt nicht zu kurz: im Zusammenhang mit der sozialen Schichtung wird der Werbe-Feudalismus charakterisiert: „Auch der radikalste Demokrat raucht King-size ... und nimmt ein ‚Gutsherren-Frühstück' zu sich." Der Polyhistor der Soziologie, Max Weber (gest. 1920), hätte gewiß an diesem Sammelwerk seine Freude gehabt, da es seine Forderung nach objektiven und subjektiv ausgewogenen Maßstäben bei der Auswahl des Wissenswerten erfüllt. Selbstverständlich ist bei

einer so „schlechthin unendlichen Mannigfaltigkeit" (M. Weber) ein consensus omnium weder wünschenswert noch möglich. Die Kontroversen sind jedoch nicht auf einen deklamatorischen Ton gestimmt. Vorschnelle Behauptungen werden zugunsten offener Fragen vermieden. Die Darstellung unterscheidet sich wohltuend von der Besserwisserei derer, die im Drange ihres „richtigen Bewußtseins" das ideologisch geschirrte hohe Roß besteigen. Die Hauptthemen lauten: Entdeckung der Gesellschaft, Industrielle G., Mensch u. G., Grundprobleme d. G., Polit. Gestaltung d. G., Gegenwärtige u. künftige G., Analyse d. G. — Jeder dieser sieben Kreise ist höchst übersichtlich gegliedert. Nur ein Beispiel: Das Hauptthema „Mensch und Gesellschaft", von 8 Verfassern behandelt, enthält 6 in sich geschlossene Unterthemen. Jedes dieser Unterthemen ist seinerseits im Schnitt 5 Problemen gewidmet. So gelingt es beispielsweise bei dem Unterthema „Schulische Erziehung", das Dickicht der nationalen u. internat. Schulreformen und Vorschläge auf nur 15 Seiten mit 8 bunten textbegleitenden Übersichtszeichnungen und 1 Photoseite zu durchforsten. Auf annähernd jeder dritten Seite wird das jeweilige Thema optisch erhellt — eine ausgezeichnete Hilfe. Die Verfasser haben sich die Analyse wahrlich nicht leicht gemacht. Sie beleuchten die komplexe Umbruchssituation, der wir ausgesetzt sind, von vielen Seiten. Sie bauen Vorurteile ab und liefern eine Fülle beweiskräftigen Materials für handfeste Argumente. Dem Benutzer wird es leicht gemacht, im Handumdrehen das Gesuchte zu finden: 14 Kolonnen Inhaltsverzeichnis am Anfang und rund 4200 Stichwörter am Schluß. Ein im besten Sinne modernes Werk, verläßlich, übersichtlich, zupackend und hilfreich. H. Sewing

K. Paul Hensel: **Grundformen der Wirtschaftsordnung.** Marktwirtschaft — Zentralverwaltungswirtschaft (Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 95). C. H. Beck, München 1972. 190 S., Ppb. DM 12,80.

„In Wirtschaftsordnungen dezentraler Planung ist es Sache des Staates, die Ordnung der Wirtschaft verantwortlich zu formen. Die Wirtschaftsprozesse sind von den Bürgern der Gesellschaft zu planen... In den Wirtschaftsordnungen zentraler Planung dagegen plant und formt der Staat nicht nur die Wirtschaftsordnungen, sondern zugleich auch die Wirtschaftsprozesse" (96). Von dieser Feststellung ausgehend, werden das ordnungspolitische Gefüge, das Leistungs- und Interessenproblem und ausgewählte Aspekte wie das Problem der Investition, Verteilung und des internationalen Handels besprochen. Im Vordergrund stehen Bundesrepublik und DDR. Ein letztes Kapitel behandelt die wirtschaftliche Spaltung Deutschlands. Wenn die Politik gerade heute wenig Hoffnung auf eine Wiedervereinigung läßt, so tendiert die zentrale Verwaltungswirtschaft der Oststaaten aus Selbsterhaltungstrieb zu einer sozialistischen Marktwirtschaft, also zur Annäherung der Wirtschaftssysteme. Hensel ist Professor der Volkswirtschaftslehre an der Universität Marburg. Abgesehen von den ersten 25 Seiten, die die Denkstile der Wirtschaftsordnungen rein theoretisch abhandeln, ist das Buch in seinem stufenweisen Aufbau zu den komplizierten Wirtschaftsprozessen hin so durchsichtig und deshalb verständlich abgefaßt, daß es zur Grundlage des Oberstufenunterrichtes genommen werden kann. Zwei Anlagen erleichtern dem Schüler die Einsicht in das östliche Wirtschaftssystem. Das Buch steht auf dem neuesten Stand; die Bibliographie von mehr als 80 Nummern enthält mit wenigen Ausnahmen Werke der sechziger und siebziger Jahre. W. Krieß

Erzähler der Welt. Hrsg. von *Karl August Horst.* 24 Bände. Bd. 12: **Geschichten und Novellen aus Südamerika, 19. und 20. Jahrhundert.** 554 S. — Bd. 24: **Geschichten und Novellen aus Rußland, 20. Jahrhundert.** 576 S. Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972. Subskr.-Preis Ln. je DM 22,—, Hld. DM 27,50 (Einzelpreis 24,—/30,—).

Die Erzählungen aus Südamerika, von Karl August Horst zusammengestellt und z. T. von ihm auch erstmals ins Deutsche übertragen, machen mit Dichtern bekannt,

die zwischen 1839 und 1904 geboren und bis auf zwei noch lebende zwischen 1895 und 1969 verstorben sind: mit den Argentiniern William Henry Hudson, Mateo Booz, Ricardo Güiraldes, Enrique Larreta, Horacio Quiroga, den Brasilianern Machado de Assis, José Veríssimo, José Bento Monteiro Lobato, Graciliano Ramos, dem Peruaner Ricardo Palma, dem Venezolaner Rómulo Gallegos, den Mexikanern Manuel Gutiérrez Nájera und Alfonso Reyes, Rubén Darío aus Nicaragua, Miguel Ángel Asturias aus Guatemala (Träger des Lenin-Friedenspreises 1966 und des Friedens-Nobelpreises 1967) und dem Kubaner Alejo Carpentier. Es sind zarte und grausame Geschichten voll seltsamer Schicksale und Begebenheiten, mit Weißen, Negern und Indios, unbekümmert Reichen und unvorstellbar Armen. Der Band fesselt durch Einblicke in eine unverkennbar andere Welt; selbst einige der von K. A. Horst im Anhang beigegebenen Dichterbiographien sind abenteuerlich verschlungen. —

Im (dritten) Rußlandband kommen Dichter überwiegend der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts zu Wort: die beiden Freunde Wjatscheslaw Iwanow und Michail Gerschenson, Valerij Brjussow, Christian Morgensterns Freund Andrej Belyj, der mit dem großen Namensvetter weitläufig verwandte Alexej Tolstoj, Boris Pasternak, Konstantin Fedin, Boris Pilnjak, Konstantin Paustowski (dessen Todesjahr, 1968, fehlt), Isaak Babel, Michail Sostschenko, Jurij Olescha, Nikolaj Zarudin. Die Namen zeigen, daß, wie eine auf Dauer angelegte Sammlung es erfordert, Anerkanntes geboten wird. Hier wird in Stil und Gebärde die große Tradition fortgeführt, die politischen Ereignisse spiegeln sich stärker in den Lebensläufen der Dichter wider als in ihren Geschichten, die oft spüren lassen, wie schwer die Anpassung der Intelligenz an die Revolution war. Von der inhaltsreichen 24bändigen Sammlung stehen noch die Bände 11 (Portugal) und 13 (Südamerika II) aus. G. Scholz

Gustav Roeder: **Württemberg vom Neckar zur Donau** (Bibliothek Deutsche Landeskunde). Glock & Lutz Verlag, Nürnberg 1972. 480 S., 48 S. Bildtafeln, Ln. DM 30,—.

Der Verlag Glock & Lutz, der in diesem Jahr sein 50jähriges Bestehen feiert, gehört zwar nicht zu den großen deutschen Verlagen, aber er hat zwei Buchreihen herausgebracht, die für den Auslandslehrer von besonderer Bedeutung sind: die Bibliothek „Kultur der Nationen" (Geistige Länderkunde), deren 30. Band „China" 1973 erscheinen soll, und die auf 34 Bände berechnete Bibliothek „Deutsche Landeskunde". Während die Länderkunde das geistige Gesicht der Welt aufzeigen will, soll die „Deutsche Landeskunde" jeweils Geschichte, Kultur, Kunst und Menschentum einer deutschen Landschaft darstellen. Der Band „Württemberg vom Neckar zur Donau" behandelt nicht das ehemalige Königreich, sondern nur das obere Neckarland bis Ludwigsburg und die Schwäbische Alb. Dem gesamten Oberland — südlich der Donau —, dem Unterland, dem fränkischen Hohenlohe und dem Schwarzwald sind eigene Bände gewidmet. — Das Ortsregister verzeichnet etwa 600 Namen von Orten, die länger oder kürzer abgehandelt sind, das Namensregister ebensoviel von Personen, die sich um das Schwabenland verdient gemacht haben, von Kaiser Claudius, der den Donaulimes bauen ließ, bis zu Kurt Georg Kiesinger, dem vorläufig letzten der großen schwäbischen Politiker in Bonn. Entscheidend ist aber weniger die Fülle des Gebotenen, sondern die treffliche Auswahl durch einen hervorragenden Kenner des Landes. Nicht nur die Sehenswürdigkeiten, sondern auch die besondere Eigenart der Dörfer und Städte werden liebevoll beschrieben. Erfreulich ist die anspruchslose, aber flüssige und gefällige Sprache. Der Verf. bemüht sich nicht darum, mit kunst- oder literarhistorischen Kenntnissen zu glänzen, sondern weist schlicht auf das historisch oder kunstgeschichtlich Bedeutende hin und findet die passenden Zitate, um den literarhistorischen Hintergrund aufzuzeigen. Auch die wirtschaftliche Bedeutung der Orte in dem industriereichen Land wird meist erwähnt, freilich ohne statistische Einzelheiten aufzudrängen. Bei Nürtingen, „Hölderlins und Mörikes liebster Stadt",

verschweigt der Verf. diskret die wenig umweltfreundliche Zementfabrik. — In seiner geschmackvollen Aufmachung und mit den 48 Bildtafeln ist das Werk — nicht nur für den Einheimischen — ein liebenswertes Buch; dem Auslandslehrer mag es zeigen, wieviel Sehenswertes die deutsche Heimat zu bieten hat. G. Lepiorz

Wilfred von Oven: **Argentinien—Paraguay—Uruguay.** Die La-Plata-Länder (Nr. 25 der Reihe „Kultur der Nationen. Geistige Länderkunde"). Glock & Lutz Verlag, Nürnberg 1969. 391 S., 24 Fotos, Ln. DM 28,50.

Der vorliegende Band ist der zweite dieser Enzyklopädie der Kulturgeographie, der in unserer Zs. besprochen wird: 1960 (S. 192) erschien die Rezension von Nr. 7: Gerhard Lepiorz, Spanien (Neuaufl. in Vorb.). Inzwischen sind 51 Titel erschienen oder in Vorbereitung. 15 der vom Ausw. Amt geförderten dt. Schulen und 128 weitere deutschausgerichtete Schulen sind auf dem Riesengebiet der einstmals noch gewaltigeren Provincia Gigante de las Indias mit dem Regierungssitz in Asunción angesiedelt. Daher kann dieser Musterband des Interesses gerade unseres Leserkreises gewiß sein. Er sei jedem empfohlen, der über den Tag hinaus das Wesentliche über Sein und Werden der La-Plata-Länder erfahren will. Das bequeme Format (18 × 11) macht das Handbuch trotz der Fülle des darin gespeicherten Wissens zum idealen Reisebegleiter; darüber hinaus dient es zur gediegenen Vorbereitung auf einen Besuch. Das eigentliche Selbstverständnis einer Nation verlangt mehr und bessere als kurzlebige Tageslektüre. Inhaltsverzeichnis: Die Ströme (der wirtschaftsgeographische Großraum), die Konquistadoren, die Caudillos, die Befreier, die Missionare, die Staatsmänner, die Pioniere, die Revolutionäre, Hinweise zum Kulturleben mit Künstlerverzeichnis, Anhang und Register auf 36 Seiten. Weite und Tiefe des Blicks — das ist das Konzept. Die Geschichte wird dank der plastisch-kecken Sprache gegenwartsnah. Selbst das Klima in seinem Doppelsinn hilft mit, flair und air der seelischen und geographischen Landschaft spürbar zu machen. Die Angaben sind exakt überprüft, der Stil verbindet Genauigkeit mit angenehmer Unterhaltung. Selbst alte Hasen werden sich dabei ertappen, daß sie vieles hinzulernen. Die Ereignisse seit dem Erscheinen des Buches konnten natürlich nicht berücksichtigt werden. Trotzdem merkt man etwa an dem Beispiel Peronismus, daß dieses Phänomen von Grund auf verständlich gemacht wird, obwohl Namen wie Cámpora und Lanusse erst bei einer Neuauflage berücksichtigt werden können. Die Grundbefindlichkeit der drei Nationen wird geschildert. Dazu gehören auch Sprichwörter wie z. B. más criollo que mate amargo und die Analyse typischer Ausdrücke wie caudillo, vivo. Das lebendige Brauchtum bildet den Rahmen. Es lohnt sich unbedingt, vom Verlag (85 Nürnberg, Feldgasse) das Gesamtverzeichnis der Reihe anzufordern, zumal die meisten sonstigen Länder mit dt. Auslandsschulen, von Äthiopien bis Venezuela, darin vertreten sind. H. Sewing

Staden-Jahrbuch. Beiträge zur Brasilkunde und zum brasilianisch-deutschen Kultur- und Wirtschaftsaustausch. Hrsg. von *Jorge Fröhlich* und *Rudolf Lanz.* **Band** 20. Verlag Instituto Hans Staden, São Paulo 1972. 179 S. mit 13 Bildtafeln, kart. etwa DM 20,— (Auslieferung Buchhandlung C. Boysen, Hamburg 36).

Der neue Band des Staden-Jahrbuchs ist „Dr. Karl Fouquet, dem Gründer des Hans-Staden-Instituts und langjährigen Schriftleiter des Staden-Jahrbuchs aus Anlaß seines 75. Geburtstags am 9. September 1972 gewidmet". Der Geehrte hat selbst einen interessanten Beitrag „Brasilien und Portugal 1822 und 1972" beigesteuert. Er verfolgt darin die Beziehungen der stammverwandten Länder vom 7. September 1822, dem Tag der Unabhängigkeitserklärung Brasiliens, bis zur Übergabe des Sarges mit den sterblichen Resten Dom Pedros I., des ersten brasilianischen Kaisers, durch den portugiesischen Präsidenten Thomaz an den brasilianischen Präsidenten Médici und zur Beisetzung im Denkmal der Unabhängigkeit am 7. September 1972, wo die Gebeine des Kaisers neben denen der Kaiserin D. Leopoldina ruhen. Aus dem

reichen Inhalt des Bandes, der denen, die sich mit Brasilien beschäftigen, neue Kenntnisse vermittelt und wertvolle Anregungen bringt, seien nur noch einige Beiträge erwähnt: Lucas Nogueira Garcez, Überblick über die Entwicklung auf dem Sektor der Elektrischen Kraft in Brasilien; Enrico Schaeffer, Brasilianische Fels- und Höhlenmalerei; Ulf von Baranow, Zur Literatur über das Deutsche als Einwanderersprache in Brasilien. F. Lichtenberg

Manfred Sprissler und *Harald Weinrich* (Hrsg.): **Fremdsprachenunterricht in Intensivkursen** (Sprache und Literatur Bd. 74). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1972. 126 S., kart. DM 16,80.

22 Autoren berichten in 53 Kurzfassungen über fremdsprachliche Intensivkurse, didaktisch-methodische Überlegungen, Gedächtnis und Motivation, Grundlegung und Aufbau des Lehr- und Lernmaterials, Zeitplan und Arbeitsabläufe, Unterrichtstechnologie, Integration in den Lehrplan der Universitäten. Eine Bibliographie in Auswahl, ein Sachregister und ein Autorenverzeichnis mit gedrängten Hinweisen runden das kondensierte Bändchen ab. Das Vorwort erläutert Entstehung und Absicht des Symposiums: es ergab sich aus einer Gesprächsrunde des „Zentrums für interdisziplinäre Forschung" der Universität Bielefeld, welches eine Gruppe von Wissenschaftlern aus verschiedenen Disziplinen und Institutionen (u. a. Schule, Universität, ev. Studienwerk, Industrie, Volkshochschule) des In- und Auslandes zusammenführte (Sept. 1970); z. T. wurden bereits gedruckt vorliegende Aufsätze verwertet. Die Referate und Diskussionsbeiträge sind gekürzt als „statements" wiedergegeben, ohne jedoch den oft eigenwilligen Charakter der theoretisch-praktischen Anregungen zu unterdrücken. Das ist ein Vorteil, weil die mögliche Überwindung des heute fast allein herrschenden Systems der langfristigen „Streukurse" an unseren Ausbildungsstätten durch den „rhythmisierten Unterricht" noch im Erprobungsstadium steckt. Mit „rhythmis. U." ist ein Unterricht gemeint, der „in Phasen bald zu Intensivkursen verdichtet, bald zu Repetierkursen verdünnt wird". Welche Wunder durch maßgeschneiderte Vorprogrammierung auf spezielle Bedürfnisse möglich sind, dafür bürgt die Behauptung von S. Halbauer (Hannover), daß die Teilnehmer eines Intensivkurses „Russisch für Naturwissenschaftler und Ingenieure" am 10. (!) Kurstag u. a. die folgende Klausur schreiben konnten: „Verfahren zur Lösung von linearen Gleichungssystemen mit schwachgefüllten Koeffizientenmatrizen auf elektronischen Digitalrechnern". Das zugrunde liegende exakte Zahlenmaterial dürfte unanfechtbar sein. Selbstverständlich waren die Teilnehmer nur rezeptiv in der Lage, den Text zu verstehen, da sie weder die russische Umgangssprache kannten noch selbständig russische Sätze bilden konnten. Ganz bestimmte Adressatengruppen werden angepeilt. Wir erfahren Näheres über einschlägige Versuche in verschiedenen Ländern: außer der BRD z. B. in der DDR, USA, Ungarn usw. Linguistik, Didaktik und neue technische Möglichkeiten müssen zusammenwirken, um je nachdem gezielt den Motivations- und Situationszusammenhang sowie die optimale Organisationsform ins Spiel zu bringen. Ein verdienstvolles, aktuelles und äußerst anregendes Buch. H. Sewing

Reinhold Freudenstein / Harald Gutschow (Hrsg.): **Fremdsprachen.** Lehren und Erlernen („Erziehung in Wissenschaft und Praxis", Bd. 16). R. Piper & Co., München 1972. 359 S., kart. DM 14,80.

Es handelt sich nicht um ein geschlossenes didaktisch-meth. Lehrwerk, sondern um eine Zusammenstellung bedeutsamer Texte aus den Jahren 1962—1972. Die Herausgeber wollen „mit ihrer Auswahl Schwerpunkte markieren, die für die künftige Entwicklung wesentlich sein dürften". Der Lernprozeß wird (unter Anwendung lernpsychologischer Erkenntnisse) ebenso berücksichtigt wie der Lehrprozeß, der nicht mehr als „Stoffvermittlung", sondern als „Herbeiführung optimaler Lernsituationen" verstanden wird. Dabei ist der Lehrer nicht mehr auf seine Intuition angewiesen, er kann sich auf die Ergebnisse der angewandten Linguistik, Curriculumforschung und Unterrichtstechnologie stützen, die hier

weitgehend in 30, teils schwer zugänglichen, Originalbeiträgen zusammengefaßt sind. Der Raum reicht nicht aus, sie hier im einzelnen zu besprechen, aber vielleicht vermag schon die Aufzählung einiger Titel das Interesse für dieses Buch zu wecken, das für die Arbeit draußen wertvolle Anregungen enthält: *R. Barrutia* leitet ein mit „Die neuere Linguistik und ihr methodisches Risiko"; *H. Gutschow* untersucht den „Einfluß linguistischer Theorien und technischer Entwicklungen auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts"; *H. Lane* geht „einigen Unterschieden zwischen dem Erwerb der Muttersprache und einer Fremdsprache" nach; *W. G. Moulton* stellt in „Die Sprache und der Spracherlerner" die Bedeutung von Imitation, Übung und Analogiebildung für den Spracherwerb heraus. Gültigkeit haben nach wie vor *B. W. Beljajews* 15 hausbackene „grundlegende psychologische Gesetzmäßigkeiten für das Beherrschen einer Fremdsprache". Die Aufsätze „Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht" (*G. Zimmermann*) und „Fremdsprachendidaktische Anwendungsmöglichkeiten lernpsychologischer Grundlagen" (*H. Heuer*) provozieren interessanten Vergleich. *C. van Parrerens* „Systemtheorie" (Sprechspurensysteme) hat noch nichts an Aktualität verloren. *E. Standop* fragt: „Was ist Grammatik?", und *G. Nickel* verfolgt die Weiterführung des „modernen Strukturalismus ... bis zur generativen Transformationsgrammatik". Auf „Versuchungen und Gefahren des Kulturunterrichts" weist *G. Fleming* hin. *H. Gutschow* setzt sich kritisch mit „Übungstypologie und Übungssystematik" auseinander. Von *W. Hüllen* erfahren wir, welche Rolle die „Geschriebene Sprache als Lernhilfe" einnimmt, und von *A. Valdman,* warum sich programmiertes Lernen hier nicht durchsetzt. Im Abschnitt „Organisatorisch-didaktische Neuorientierung" geht es um Begabungsentfaltung durch „progressives Differenzieren". Ein weiterer Abschnitt ist den Medien gewidmet. Schließlich befassen sich vier Autoren mit der Leistungskontrolle (Evaluation). Hier sei vor allem auf *R. Freudensteins* Beitrag „Für und wider das Diktat" und *P. Mohrs* Ausführungen „Zum Problem des Diagnosebogens" hingewiesen. — Es war nicht Absicht der Herausgeber, einen „bequemen" Sammelband vorzulegen, sondern zum Hinterfragen anzuregen und so zur Entwicklung der Fachdidaktik beizutragen. Die spontane Bemerkung eines jüngst zurückgekehrten Kollegen möge den empfehlenden Hinweis verstärken: „Hätten wir das Buch nur früher gehabt! Das müßte jeder draußen gelesen haben."

K. Nehling

Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. Texte hrsg. von *Christoph Wulf* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis Bd. 18). R. Piper & Co. Verlag, München 1972. 419 S., kart. DM 18,80.

Lee J. Cronbach, einer der amerikanischen Wissenschaftler, die in vorliegendem Auswahlband zu Wort kommen, definiert „Evaluation" als Sammlung von Informationen und ihre Verarbeitung mit dem Ziel, Entscheidungen über ein Curriculum zu fällen. Somit sollen neue Curricula, neue Formen der Unterrichtsorganisation, der Lehrerbildung und Schulversuche kritisch auf ihre Wirkung hin untersucht, d. h. evaluiert werden. Der Herausgeber Christoph Wulf, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt, hat in fleißiger Forschungs- und Übersetzerarbeit eine Auswahl der wichtigsten Beiträge der amerikanischen und englischen Evaluationsliteratur der letzten Jahre zusammengetragen. Siebzehn verschiedene Wissenschaftler nehmen zu den Grundfragen, zur Theorie, Methodologie und Technologie der Evaluation Stellung. Durch sie werden viele Fragen beantwortet, die sich Lehrer, Eltern, Beamte der Schulverwaltung, Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler im Rahmen der laufenden Revisionen und Reformen stellen.

A. Wehmeyer

Zeitschriftenschau

Mengenlehre — Fragen aus der Praxis

In Leserbriefen bringt *„neue deutsche schule"* (Essen) das Thema Mengenlehre erneut zur Diskussion. Was hier im innerdeutschen Schulbereich an Zweifeln aufkommt und an ungeklärten Fragen bestehen bleibt, wird in der Auslandsschularbeit nicht weniger unsicher sein.

In den Jahrgängen 1971, Seite 249 und 297, und 1972, Seite 57, 116 und 269, hat unsere Monatsschrift zu den Fragen der Neuen Mathematik Stellung bezogen. Doch die Entwicklung ist naturgemäß weitergegangen. Letzte Schritte hierzu sollen aufgezeigt werden.

Da fragt in der genannten Zeitschrift der GEW in Heft 2/73 das Kollegium einer Düsseldorfer Schule den Herrn Kultusminister:

„1. Ist bereits einwandfrei erwiesen, daß sich die Mengenlehre für den Unterricht an Grundschulen ab 1. Schuljahr eignet?
2. Ist bei den heutigen tatsächlichen Klassenfrequenzen (bei uns bis 44 Kinder) die Einführung der Mengenlehre überhaupt vertretbar?
3. Ist einwandfrei erwiesen, daß die Mengenlehre besser als die bisherige Methode ist?
4. Ist eine gründliche Ausbildung (Studium) der Lehrkräfte in Mengenlehre z. Z. gewährleistet?"

In seiner Antwort dazu (Heft 4/73) schreibt Herbert Rohnstock, Düsseldorf:

„1. Die 6. Bundestagung für die Didaktik der Mathematik in Kiel 1972, an der fast alle Didaktiker der PH teilnahmen, brachte die Ablehnung der Mengenlehre für die Grundschule. Ich zitiere ‚*Die Zeit*' (20/72): ‚Die Überraschung war nun, daß unabhängig voneinander fast alle Vortragenden sich gegen die in den Lehrplänen geforderte und inzwischen in den Grundschulbüchern realisierte Mengenlehre aussprachen ... Bei allen Sachkennern besteht Einigkeit darin, daß zwar der Rechenunterricht in der Grundschule gründlich umgestaltet werden müßte; falsch ist aber die Annahme, daß das ausschließlich mit Hilfe der Mengenlehre geschehen könnte. Die Mengenlehre ist nur eine der wesentlichen Grundlagen der Mathematik, die auch der Lehrplan der Schule erfassen muß. Es wird aber noch einige Zeit dauern, bis sich die Erkenntnis durchgesetzt hat, daß die Mengenlehre in der Grundschule nur einen Teil der Neuen Mathematik ausmacht. Die zuständigen Fachleute sind sich einig darin, daß die Mengenlehre in der Grundschule nur eine nebensächliche Rolle spielen sollte. Wenn man sie überhaupt dort behandeln will.'
2. Selbst Herbert Meschkowski schreibt in seinem Mathematik-Duden 1969 auf Seite 482: ‚Es bleibt freilich die Frage offen, ob der Anfang des Grundschulunterrichts mit den Grundbegriffen der Mengenlehre der rechte Weg sei ... Es wäre nur zu fragen, ob es nicht zweckmäßig wäre, den ersten Rechenunterricht operativ zu begründen und die Elemente der Mengenlehre erst im dritten und vierten Schuljahr zu bringen. Das wäre vielleicht einfacher für die Schüler, ganz gewiß aber für jene Lehrer, die nicht mathematisch vorgebildet sind.'
3. Mittlerweise haben sich die folgenden Interpretationen des ‚Zahlbegriffs' (siehe *Westermanns Pädagogische Beiträge 3/72*) herausgeschält:
   a) die abzähltheoretische, seit Jahrtausenden bewährt und überall im Alltag nötig,
   b) die konstruktive, vornehmlich nach Lorenzens mathematischer Logik (z. B. Wittmann, auch Meschkowski im Kinder-Duden),
   c) die mengentheoretische, ausgehend von Cantor (heute u. a. Dienes, Bauersfeld, Winter/Ziegler),
   d) die operative, z. B. Kirsch/Griesel.

Elmar Bussen/Wagemann folgern daraus sehr richtig, daß es im Grundschulunterricht stets zu Mischformen kommen sollte.

4. Außerdem gibt es Zahlensysteme ohne Zahlen — dazu gehört nun auch u. a. die Mengenlehre, die genauso widerspruchsfrei konstruiert ist, wie es auch andere Systeme dieser Art gibt. Jeder Interessent kann sich selbst die ‚Vereinigungstafel' der Mengenlehre und die Additionstafel des ‚normalen' Rechnens ansehen, vergleichen, um einzusehen, daß sich die Konsequente Mengenlehre gar nicht erst der Zahlen bedienen dürfte!"

„Verwirrung durch die Mengenlehre" überschrieb eine große deutsche Tageszeitung den Leserbrief eines Mathematikers, der die Mengenlehre als Grundlage für den Mathematikunterricht in der Grundschule für nicht durchführbar hält, denn „alle Kinder lernen unwillkürlich von ihren Eltern, von den älteren Geschwistern und von Spielgefährten das Zählen und die Zahlen an ihren zehn Fingern. Diese Tatsache kann auch eine Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister nicht aus der Welt schaffen. Die Kinder kommen also schon mit diesen Kenntnissen in den Kindergarten. Wenn er oder später die Grundschule die Mengenlehre als Grundlage für den Zahlbegriff benutzt, kommen beide Einrichtungen zu spät. Die Verwirrung der Kinder tritt mit Sicherheit ein." — Es sei nichts dagegen einzuwenden, wenn ab 4. Schuljahr die Grundbegriffe und Regeln der Mengenlehre in den Mathematikunterricht eingebaut würden und die Kinder einsehen lernen, daß die ihnen schon bekannten Zahlen sich aus der Mengenlehre entwickeln lassen.

Anzufügen sei noch die in „Westermanns Pädagogischen Beiträgen", Heft 3/73, erschienene Stellungnahme „Neue Mathematik und Rechenfertigkeit" (Ergebnisse aus dem „Frankfurter Projekt") von V. Weis und H. Bazerfeld, die in einer Diskussion mit F. Bärmann, H. Karaschewski und W. Griesing zu folgendem Ergebnis kommen: „Insgesamt befürchtet man eine negative Gesamtbilanz, von Hinrichs hinsichtlich der Kinder auf die Kurzformel gebracht: ‚Sie können dann weder Mathematik noch Rechnen, während sie früher wenigstens einigermaßen rechnen konnten', mit der Folgerung: ‚Es muß also ernstlich erwogen werden, ob die maßgebende Generation der Zeit um 2000 durch einen vielleicht verfrühten Mathematikunterricht nicht sowohl für die Mathematik wie für das Rechnen verdorben sein wird!'." — Während das „Frankfurter Projekt", in dem die Rechenfertigkeit der Schüler untersucht wurde, die modernen Mathematik-Unterricht erhalten hatten, zu folgendem Ergebnis kam: „Grundsätzlich ist mit dieser Untersuchung der Nachweis erbracht, daß in den vier Grundschuljahren Rechnen und neuere Mathematik gelehrt werden können, ohne daß die Rechenleistungen darunter leiden. Ein auf zweieinhalb Jahre konzentrierter Rechenkursus kann — bei Einbettung in ein umfassender präfigurierendes Mathematik-Curriculum — Vergleichbares wie ein üblicher vierjähriger Grundschulkurs leisten. Über die Vergleichbarkeit der Rechenleistungen hinaus können weitere Lernziele erfüllt werden, die für den bisherigen Rechenunterricht in der Grundschule nicht gefordert oder von ihm nicht erreicht worden sind."

R. Schröter

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

Sie können bauen, ohne den Gürtel enger zu schnallen...

...denn im eigenen Haus braucht Ihre Monatsrate auf lange Sicht nicht höher zu sein als eine entsprechende Miete. Wir bieten Ihnen: **Mini-Monatsraten** für Bausparverträge bis zu 25 Jahren Laufzeit. **Geringe Kosten** — nur 4½% Darlehnszinsen seit 1956 bei 3% Guthabenzinsen. **Erstklassiger Service** durch zusätzliche zinsgünstige Finanzierungshilfen. **Hohe Prämien oder Steuervorteile** für Ihre jährlichen Sparleistungen. **Sofort Informationsmaterial anfordern.**

BHW **Ihr Vorrecht auf Haus + Vermögen**

Bausparkasse für alle im öffentlichen Dienst — das Beamtenheimstättenwerk. 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (0 51 51) 8 61

Volksschullehrer

36 J., 6 J. in Südamerika, sucht als Funktionsst. Ltg. einer Primarabtlg., span. Sprachraum wird vorgezogen — v. Landesschulbehörde freigestellt.

Angebote an Max Hueber Verlag — rö

Klaus H. Köhring/Richard Beilharz

Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik

Hueber Hochschulreihe, Band 10
272 Seiten, kart. DM 17,—,
Hueber-Nr. 6722

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. 65 09 51

Erziehungswissenschaftliche Werke

Auszug aus einem umfassenden Programm

Allgemeine Psychologie

August Schick (Hrsg.)
Aktuelle Themen zur Psychologie
Ein Arbeitsbuch – geeignet für den Psychologieunterricht in der Schule
(98012, DM 9,–)

Entwicklungspsychologie

Walter J. Schraml
Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie
für Pädagogen und Sozialpädagogen
(92801, DM 25,–)

Pädagogische Psychologie

Gerhard Steiner
Mathematik als Denkerziehung
Eine psychologische Untersuchung über die Rolle des Denkens in der mathematischen Früherziehung
(92725, DM 39,–)

Allgemeine Didaktik

F. Andersen, K. K. Sorensen
Medien im Unterricht
Handbuch über die verschiedenen audiovisuellen Mittel im Unterricht
(92017, DM 15,–)

Hubertus Halbfas, Friedmann Maurer, Walter Popp (Hrsg.)
Entwicklung der Lernfähigkeit.
In „Neuorientierung des Primarbereichs, Band I" (92554, DM 15,–)

Schulentwicklung

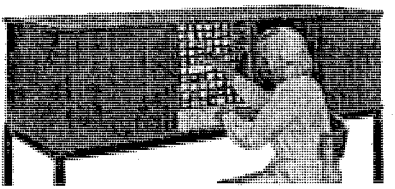
Martin Quilisch, Reinhard Schober
Bildungsforscher in der Schule
Grundlagen und Grenzen empirischer Sozialforschung im Schulbereich in verfassungsrechtlicher Sicht
(Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission),
(92657, DM 19,50)

Ernst Klett Verlag · D 7 Stuttgart 1 · Postfach 809

10000 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 10000 Dias.



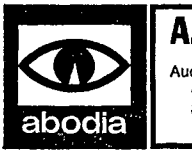
Wir liefern und fertigen außerdem

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-Diafbek, transportable Diasichtkartei, beleuchtet, für 1600 Dias.



A. Bonacker
Fabrik für
Audiovisuelle Geräte
A. Bonacker KG
2820 Bremen 77
Werk Beckedorf
Postf. 770113

Deutsch 2000

Rechtzeitig vor Semesterbeginn erscheint Band 2 der dreiteiligen Lehrbuchfolge für den Erwachsenenunterricht:

Band 2

170 Seiten, mit Zeichnungen und Fotos sowie achtseitigem Bildteil, kart. DM 10,—, Hueber-Nr. 1181

Lehrerheft 2

ca. 70 Seiten, kart. DM 4,—, Hueber-Nr. 2.1181

Der 2. Band, der hinsichtlich des Zusatzmaterials parallel zum ersten angelegt ist, vertieft die in Band 1 vermittelten Strukturen der gesprochenen Sprache und bereitet den Lernenden auf die Lektüre von Originaltexten vor. Er bringt als Textsorten neben dem Dialog verschiedene Arten von Zeitungsartikeln und vervollständigt die elementare Morphologie der geschriebenen deutschen Sprache.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning/München
Krausstraße 30

Zeitgeschichte

Josef Becker

Liberaler Staat und Kirche in der Ära von Reichsgründung und Kulturkampf

Geschichte und Strukturen ihres Verhältnisses in Baden 1860—1876

Reihe B: Forschungen.

Band 14 der Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte

Ca. 548 Seiten.
Kt. ca. 84,— DM

Am paradigmatischen Fall des liberalen „Musterlandes" Baden analysiert diese Darstellung die spannungsgeladenen Auseinandersetzungen und Kulturkampfkonflikte der Jahre 1860—1876, ihre Voraussetzungen in dem interkonfessionellen Sozialgefälle und ihre problemreichen Auswirkungen auf den Prozeß der Stabilisierung einer vorparlamentarischen Verfassung der Staatsgesellschaft in der Bismarck-Ära.

Walter Ziegler

Die kirchliche Lage in Bayern nach den Regierungspräsidenten-Berichten 1933-1943

IV: Niederbayern

Reihe A: Quellen.

Band 16 der Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte

Ca. 416 Seiten.
Ln. ca. 78,— DM

Die Berichte belegen über zwölf Jahre hin die fortdauernde Existenz einer religiös fundierten Volksopposition, die nicht bereit war, die fortgesetzten Angriffe von Staat und Partei gegen ihr religiöses Bekenntnis, gegen dessen Bewahrung, ungehinderte öffentliche Praktizierung und Weitergabe an die nächste Generation stillschweigend hinzunehmen, und die weiterhin nicht willens war, allen Maßnahmen des Führerstaates mit der geforderten Kritiklosigkeit gegenüberzustehen. Sie zeichnen eine latente Konfliktsituation, deren Bedeutung nicht in einzelnen herausragenden Aktionen lag — aber auch diese hat es gegeben —, als vielmehr, angesichts der Bedingungen unter totalitärer Herrschaft, in ihrer Existenz überhaupt.

Friedrich Muckermann

Im Kampf zwischen zwei Epochen

Lebenserinnerungen

Bearbeitet und eingeleitet von Nikolaus Junk

Reihe A: Quellen.

Band 15 der Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte

Ca. 694 Seiten.
Ln. ca. 88,— DM

Im religiösen und kulturellen Leben der Weimarer Republik hat P. Friedrich Muckermann SJ eine herausragende Rolle gespielt. Unerbittlich kämpfte er gegen Links- und Rechtsradikalismus, gegen Bolschewismus und Nationalsozialismus. Die Gestapo hetzte ihn durch halb Europa. Seine Lebenserinnerungen bilden eine ungemein fesselnde Lektüre.

MATTHIAS-GRÜNEWALD-VERLAG · MAINZ

Ohne Deutsch geht's leider nicht

Sprachkurs für ausländische Arbeitnehmer:

Hallo Kollege

In diesem deutschen Sprachkurs für ausländische Arbeitnehmer geht es um erste Möglichkeiten der Kommunikation. Schnell und unproblematisch soll dem Ausländer der Weg aus der sozialen Isolation erleichtert und der menschliche Kontakt am Arbeitsplatz und im Alltag geebnet werden.

Der Elementarkurs enthält die Teile „Deutsch am Arbeitsplatz" und „Deutsch im Alltag", die jeweils speziell den Voraussetzungen, Bedürfnissen und Lernzielen dieser ganz bestimmten Adressatengruppe angepaßt sind.

Dabei ist besonders wichtig, daß „Hallo Kollege"

- **ohne Grammatikerklärungen auskommt,**
- **ein situationsspezifisches Repertoire umgangssprachlicher Grundmuster vermittelt,**
- **der Illustration eine zentrale Funktion für das Verständnis der Grundmuster zuweist,**
- **sich auf Sprechen und Verstehen konzentriert,**
- **Fertigkeiten im Lesen und Schreiben nicht anstrebt, die übrigens auch nicht Voraussetzung für den Lernerfolg sind.**

Lehrbuch, Band 1: Deutsch am Arbeitsplatz / Deutsch im Alltag
mit Übersetzungen in fünf Sprachen:
Neugriechisch, Italienisch, Serbokroatisch,
Spanisch, Türkisch
116 Seiten, 290 Fotos, 67 Zeichnungen
kartoniert, Format 15 x 24,5 cm, DM 6,50

Lehrerhandbuch: Einführung in die Methode mit ausführlichen Anweisungen zu jedem Grundmuster
(für Kursleiter kostenlos)

Bildtafeln: 60 Zeichnungen
Format 70 x 50 cm, aufstellbar, DM 73,—

Schallplatten: zwei 17 cm-Platten, 33 1/3 UpM, je DM 6,—

Compact-Cassette: C 60, Doppelspurbespielung, DM 19,80

Aufbau- und Abschlußkurs sind in Vorbereitung.

Nähere Informationen und Prüfungsexemplare erhalten Sie bei der Schulabteilung des Verlages, 8 München 40, Postfach 40 11 20.

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH

Peter Hasubek und Wolfgang Günther

SPRACHE DER ÖFFENTLICHKEIT

1973. 200 Seiten, Snolin, DM 15,— Bestellnummer A 153-62

In den Medien der Öffentlichkeit wird der junge Mensch ständig mit zweckgebundenen, informierenden Texten konfrontiert. Der Umgang mit Texten dieser Art blieb aber im Deutschunterricht bisher meist ausgeklammert. Nicht zuletzt daraus resultiert die Unzufriedenheit der Schüler mit dem Angebot im Fach Deutsch. Ein revidiertes Deutschcurriculum bezieht deshalb die Sprache der Öffentlichkeit bewußt in den Unterricht ein. Der Deutschunterricht darf sich nicht in der Interpretation dichterischer Texte erschöpfen. Zu seinen Gegenständen gehören notwendig auch folgende Textsorten: Sachtexte und Lexikonartikel, Nachrichten, Kommentar, Reportage und Interview, Rede, Parteiprogramm, Vereinssatzung, Protokoll und Vertragstext, Reiseprospekt, Werbetext, Warenkatalog, Gebrauchsanweisung u. a. m.

Hasubek und Günther befragen diese Textsorten nicht nur auf ihre Bedeutung für den Deutschunterricht. Wesentliches Ziel ihrer Arbeit ist — neben der Analyse der Textsorten und der exemplarischen Erschließung typischer Texte — die Entwicklung einer informatorischen Lesehaltung des Schülers.

Materialband dazu:

TEXTE ZUM INFORMATORISCHEN LESEN

1973. 112 Seiten, Snolin, DM 8,— Bestellnummer A 153-621

Boettcher, Firges, Sitta, Tymnister

SCHULAUFSÄTZE - TEXTE FÜR LESER

1973. 136 Seiten, Snolin, DM 11,50
Reihe „Fach Deutsch" Bestellnummer A 153-60

Der Schulaufsatz ist für Schüler und Lehrer noch immer eine Quelle des Unbehagens. Seine Bezugslosigkeit, das Fehlen eines Adressaten, eines Kommunikationspartners: das ist die Barriere, an der die meisten bisherigen didaktischen Bemühungen letztlich scheitern mußten.

Auf der Basis eines kommunikationstheoretischen Konzepts werden in diesem Buch praktikable Alternativen für eine kommunikative, partnerbezogene Schreiberziehung entwickelt. Schriftliche Sprachhandlungen werden eingebettet in reale Unterrichtsprojekte und erhalten so natürliche Kommunikationsbezüge: Sie entspringen realen Interessen und Intentionen, verfolgen reale und für die Schreibenden einsichtige Zwecke, richten sich an reale und benennbare Adressaten und können reale und greifbare gesellschaftliche Folgen haben — all dies im Unterschied zu traditionellen Aufsatzformen, die sich an niemanden außer den Lehrer (unter dem sekundären Interesse der guten Note) gerichtet haben.

Pädagogischer Verlag Schwann
4000 Düsseldorf · Postfach 7640

Schwann

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 9 September 1973

XX. JAHRGANG SEPTEMBER 1973

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 Deutsche Evangelische Oberschule Kairo heute . . Karl Alban Seite 225
Experimentalunterricht in einem Entwicklungsland . . Ricardo Sánchez Seite 232
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 235
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 243
Aus aller Welt . . . . . Seite 245
Buchbesprechungen . . . . . Seite 249
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 250

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

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

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Die Deutsche Evangelische Oberschule Kairo heute

(Aus der Festschrift zum 100jährigen Bestehen der Schule)

Von Dr. Karl Alban, Kairo

Außenpolitik schafft Verbündete, Wirtschaftspolitik schafft Partner, Kulturpolitik schafft Freunde! So formulierte es ein Bonner Politiker.

Die Freundschaft zwischen Ägypten und Deutschland beweist die Wahrheit seiner Worte. Sie ist gegründet in einer unbenennbaren menschlichen Offenheit füreinander und einer herzlichen Sympathie, die aus vielfachen Wurzeln genährt wird.

Sie wurde durch die kulturelle Arbeit von Lehrern, Archäologen, Technikern und anderen Wissenschaftlern während eines Jahrhunderts gepflegt und vertieft.

Sie hat deshalb auch zwei Weltkriege, den Abbruch der diplomatischen Beziehungen im Jahre 1965 und die politischen Belastungen der Folgezeit überdauert.

Die Deutsche Schule wußte sich in den hundert Jahren ihres Bestehens diesem Ziel, der Verständigung zwischen unseren Völkern, verpflichtet, auch wenn sich Struktur und Zielsetzung mit den veränderten politischen Bedingungen notwendig wandeln mußten. Zunächst diente die Schule nur der Ausbildung deutscher und anderer europäischer Kinder, deren Eltern in Ägypten arbeiteten. Doch schon bald nach ihrer Gründung hatte sie weites Vertrauen im Gastland gefunden und konnte sich auch der Erziehung und Bildung junger Ägypter öffnen.

Später wurde Selbstdarstellung deutscher Kultur im Ausland als eine wesentliche Aufgabe angesehen. Aber der Wunsch, für die deutsche Sprache und Kultur zu werben, wird leicht als Kulturpropaganda und als Mittel der Einflußnahme verdächtigt.

Dann war „Begegnung" lange Zeit das Gütesiegel deutscher Auslandsschulen. Sie wird immer eine immanente Aufgabe bleiben, aber eine ausreichende Begründung kann sie allein nicht mehr sein. Sicher dient die gemeinsame Ausbildung und Erziehung junger Menschen verschiedener Nationen, Sprachen und Religionen dazu, Vorurteile abzubauen, Verständnis zu wecken und Toleranz zu üben. Sie kann aber auch Gegensätze und Spannungen hervorrufen, welche das Erziehungsziel gefährden.

Heute muß die Auslandsschule ihre Arbeit zunächst einordnen in die Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik, die darin gesehen werden, „die Beziehungen mit anderen Völkern, mit ihren Institutionen und Gruppen im Bereich von Kultur, Wissenschaft und Gesellschaft zu fördern, nicht durch einseitige Übermittlung

unserer deutschen Leistungen auf diesen Gebieten, sondern durch Austausch und Zusammenarbeit". Letztes Ziel ist es, der Sicherung des Friedens zu dienen.

In diesem weiten Rahmen einer allgemeinen Zielsetzung der kulturellen Arbeit im Ausland muß jede Auslandsschule in redlicher und nüchterner Einschätzung der Notwendigkeiten und Möglichkeiten eigene Zielvorstellungen entwickeln und ihre Struktur und ihren Lehrstoff diesen anpassen.

Der sicherste Weg hierzu ist vielleicht, von den Wünschen und Vorstellungen der Eltern auszugehen, die ihre Kinder an der deutschen Schule anmelden. Da zeigt sich meist eine ganz nüchterne, pragmatische Begründung, für die das Gespräch einer Schülerin mit dem Mitglied einer Bundestagskommission bezeichnend ist:

„Warum besuchst Du die deutsche Schule?"
„Weil meine Eltern mich dort angemeldet haben."
„Und warum haben sie Dich gerade dort angemeldet?"
„Weil sie eine gute Ausbildung für mich wünschen."
„Nicht, weil sie gute Beziehungen zu Deutschland haben oder wünschen?"
„Nein, weil sie glauben, daß die deutsche Schule die beste in Kairo ist."

Wenn unsere Arbeit auf lange Sicht erfolgreich sein und dem Gastland nützen soll, so müssen wir ebenso nüchtern und pragmatisch von dessen Bedürfnissen ausgehen und unsere Bildungswerte und -vorstellungen mit ihnen in Einklang bringen. Deshalb soll im folgenden versucht werden, Arbeit und Planung, Aufgabe und Ziel unserer Schule für die siebziger Jahre neu zu durchdenken unter den Begriffen:

Bildungshilfe,
Zusammenarbeit,
Modellvorstellung.

I.

Bildungshilfe leisten wir am besten durch die Qualität und Wirksamkeit unserer Arbeit. Wenn wir den Schülern die bestmögliche Ausbildung geben, die sie befähigt, ein Universitätsstudium in Ägypten oder Deutschland erfolgreich zu absolvieren und später verantwortliche Positionen im Bereich der Wissenschaft, der Kultur, der Wirtschaft und der Politik einzunehmen, bilden wir die Führungsschicht von morgen aus. Daß mit der Ausbildung die Erziehung zum Problembewußtsein, zu kritischem Denken, zu Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewußtsein verbunden ist, ist besonderes Anliegen dieser Arbeit.

Nur in *diesem* Sinne verstehen wir uns als Eliteschule, d. h. als eine Schule, die sich hohe Leistungen zum Ziel setzt, nicht aber als Ausbildungsstätte für Privilegierte.

Der Unterrichtserfolg einer Schule ist meßbar an den Leistungen ihrer Schüler, vor allem bei den Universitätsreifeprüfungen.

Sie sind nachfolgend für die letzten vier Jahre zusammengestellt.

Jahr	*Ägyptische Universitätsreife*			*Deutsche Universitätsreife*		
	Zahl der Kandidaten	davon bestanden	Notendurchschnitt	Zahl der Kandidaten	davon bestanden	Notendurchschnitt
1969	21	21	69,9	13	13	2,8
1970	20	19	73,6	9	8	2,5
1971	25	25	81,4	14	14	2,9
1972	40	39	84,7	10	10	2,7

Der kulturpolitische Erfolg einer Auslandsschule aber wird entscheidend reduziert, wenn ein wesentlicher Prozentsatz ihrer Schüler den Abschluß nicht erreicht. Eltern und Schüler suchen naturgemäß den Grund für den Mißerfolg nicht in eigener Unzulänglichkeit, sondern in einem Versagen der Schule, von der man erwartet, daß sie selbst Minderbegabte zu einem erfolgreichen Abschluß zu führen vermag. Der Übergang an eine anderssprachige Privatschule oder an eine Regierungsschule bereitet zusätzliche Schwierigkeiten. Die Abneigung, die sich dadurch bildet, wird häufig auf alles Deutsche übertragen.

Durch ein ständig verbessertes System der Auslese, vor allem im Kindergarten und im ersten Grundschuljahr, durch strukturelle Maßnahmen und durch eine vernünftige Versetzungsordnung ist es gelungen, diese mögliche „Frustrationsquote" auf 15 % zu senken. Das heißt, von 20 ägyptischen Kindern am Ende des zweiten Kindergartenjahres erreichen im Durchschnitt nur 3 den Abschluß nach Klasse 12 nicht.

Das Bildungsangebot einer Auslandsschule soll sich nach den Bedürfnissen des Gastlandes richten. Deshalb liegt der Schwerpunkt unserer Arbeit auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Neun Zehntel aller ägyptischen Schüler streben diesen Abschluß an, denn nur er öffnet den Weg zu den begehrten Fakultäten der Universität: Medizin, Naturwissenschaften, Ingenieurwesen, Architektur.

Indem wir gute Fachleute auf all den Gebieten heranbilden, die der technischen und industriellen Entwicklung Ägyptens dienen, leisten wir die wirksamste Hilfe. In einem Land, in dem täglich 3400 Kinder geboren werden, dessen landwirtschaftliche Nutzfläche, beschränkt auf das Niltal und begrenzt durch Wüsten, kaum noch wesentlich vergrößert werden kann, ist die Entwicklung der Naturwissenschaften als Voraussetzung für die Industrialisierung eine Existenzfrage.

II.

Zusammenarbeit ist wichtiger als Selbstdarstellung. Sie beginnt bereits im Unterricht, in dem gemeinsamen Bemühen ägyptischer und deutscher Lehrer um Erziehung und Ausbildung, um das Erreichen der Prüfungsziele nach Klasse 6 (Ibdedaeja) und Klasse 9 (Adadeja). Sie wird besonders deutlich und notwendig

in der Vorbereitung auf die Universitätsreifeprüfung (Tawgeheja) nach Klasse 12. In der Abteilung, die nur zu diesem Abschluß führt, unterrichten ägyptische und deutsche Lehrer in den naturwissenschaftlichen Fächern Mathematik (9 Wochenstunden), Physik (5 Stunden), Chemie und Biologie (je 4 Stunden) mit etwa je der Hälfte des Stundendeputats. Der ägyptische Lehrer vermittelt den Wissensstoff für die Prüfung, übt Rechenverfahren ein, spielt die Rolle eines Repetitors. Der deutsche Lehrer macht die zum Verständnis der Probleme notwendigen Versuche und beantwortet die Fragen der Schüler. Diese Zusammenarbeit gibt den Schülern erst die Sicherheit, die für das Bestehen einer zentralen, schriftlichen Regierungsprüfung notwendig ist; sie hat sicher wesentlich zu den Erfolgen der Schüler beigetragen, die 1972 die Prüfungen mit einem Durchschnitt von 84,7 von 100 erreichbaren Punkten bestanden.

In dem gymnasialen Zweig, der sowohl zur ägyptischen wie zur deutschen Universitätsreife nach Klasse 13 führt, ist die Zusammenarbeit nicht minder wichtig, denn hier muß ein Kompromiß gefunden werden zwischen den weit divergierenden ägyptischen und den deutschen Lehrplananforderungen.

Die Eltern begegnen der Schule mit einer Bereitwilligkeit und Dankbarkeit, die in Deutschland weitgehend fremd geworden ist. Die Zusammenarbeit mit ihnen wird sichtbar an den Elternsprechtagen — etwa drei in jedem Halbjahr — die an unterrichtsfreien Freitagen abgehalten werden.

Die Familien nehmen regen Anteil an allen Schulfeiern, Elternabenden, Ausstellungen, Sportfesten und Konzerten. Die Eltern bemühen sich sogar, die deutsche Sprache in den Abendkursen der Schule zu erlernen, damit sie mit ihren Kindern in Kindergarten und Grundschule mitarbeiten können. So wirkt die Schule als Multiplikator auf einen Kreis von schätzungsweise 10 000 Menschen, die unmittelbar Anteil nehmen an ihrer Arbeit.

Ein Elternbeirat, dem namhafte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens angehören, unterstützt die Schule wirksam in allen Verhandlungen mit Behörden und Dienststellen des Landes, aber auch in innerschulischen Fragen.

In einem Collegium Musicum konzertieren Lehrer und Schüler der Schule mit ägyptischen und tschechischen Musikern und Schülern der Kairoer Musikhochschule. Die Aufführung der Krönungsmesse 1971 hörten etwa 2000 Besucher.

So wirkt die Schule, die im Jubiläumsjahr etwa 1000 Schüler haben wird, über Eltern und Freunde hinaus auf eine breite Öffentlichkeit Kairos.

Mit den Unterrichtsbehörden schließlich gestaltet sich die Zusammenarbeit auf Grund guter persönlicher Kontakte und menschlicher Wertschätzung sehr förderlich. Die Schule erhält die nötige Freiheit zum Experiment, zur Erprobung neuer Lehrverfahren, zu eigenen Prüfungsordnungen und Versetzungsbestimmungen. Sie wird von den Unterrichtsbehörden zur Beratung über Fragen der Lehrpläne, Lehrbücher, Prüfungen und Unterrichtsmittel herangezogen.

Das Erziehungsministerium bemüht sich, die Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Regierungsschulen zu steigern durch verstärktes Experimentieren und den Gebrauch audiovisueller Hilfsmittel. Dankbar wurde deshalb das Angebot der Schule aufgenommen, bereits im kommenden Schuljahr einen

Fortbildungskurs für ägyptische Lehrer im Experimentieren in Physik, Chemie oder Biologie einzurichten. Diese Zusammenarbeit soll intensiviert werden, wenn in den neuen Schulgebäuden große naturwissenschaftliche Hörsäle und Übungsräume zur Verfügung stehen.

Sie kann ausgedehnt werden auf gemeinsame Arbeitsgruppen für Computertechnik und Datenverarbeitung, denn das Cairo Computer Centre ist der Schule unmittelbar benachbart und an einer Zusammenarbeit interessiert.

Auslandsschulen sind experimentierfreudig. Wir suchen nach neuen Wegen im innerschulischen Bereich und bemühen uns um immer neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen des Gastlandes, denn diese sichert, mehr als Verträge und Kulturabkommen, Existenz und Wirkkraft der Schule.

III.

Modellwirkung besitzt die Schule zunächst durch ihre Struktur. Sie ist eine integrierte Gesamtschule. Ein zweijähriger Kindergarten schafft die Verhaltens- und Lernvoraussetzungen für die vierjährige Grundschule. Auf ihrer Arbeit baut die Oberschule auf mit einem gymnasialen Zweig, der bis zur deutschen Reifeprüfung führt, und einem Oberschulzweig, der die deutschen Realschüler einschließt und für die Ägypter mit der Universitätsreifeprüfung nach Klasse 12 endet.

Die Schule ist durchgehend mit drei Parallelklassen geplant, Ägypter und Deutsche werden in allen Stufen gemeinsam unterrichtet. Sie ist koedukativ (50 % Jungen und 50 % Mädchen), überkonfessionell (60 % Moslems und 40 % Christen) und übernational (zwei Drittel Ägypter, ein Drittel Deutsche, Österreicher, Schweizer und Schüler aus 20 weiteren Nationen). Die Unterrichtssprache ist vom Kindergarten bis zur 13. Klasse Deutsch und führt zu einer echten Zweisprachigkeit der Schüler. Ägyptische Lehrer unterrichten die Fächer Arabisch, moslemische Religion und Civics, das heißt Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde der arabischen Länder.

Vorbild ist die Schule auch in ihrem ausgewogenen Verhältnis von Naturwissenschaften und Sprachen. In den Oberschulen des Landes wird im naturwissenschaftlichen Zweig nur *eine* Fremdsprache gelehrt, in dem sprachlichen Zweig gibt es *keinen* Unterricht in Mathematik, Physik, Biologie oder Chemie.

Die Deutsche Evangelische Oberschule hingegen führt zu dem gleichen Abschluß in den Naturwissenschaften, lehrt aber außer der deutschen Unterrichtssprache noch als Fremdsprachen Englisch (9 Jahre) und Französisch (7 bzw. 4 Jahre). Die Landessprache Arabisch wird selbstverständlich von Klasse 1 bis 13 als Pflichtsprache für alle ägyptischen Schüler gelehrt, für die deutschen Schüler dagegen in den Klassen 4 bis 7 mit der Möglichkeit, sie fakultativ weiterzuführen.

Durch das Erziehungsministerium wurde die Deutsche Evangelische Oberschule als Versuchsschule für die „neue Mathematik" anerkannt, die seit 1971 ab Klasse 10 unterrichtet und bis zur Reifeprüfung fortgeführt wird. Die im Rahmen der UNESCO durch arabische Wissenschaftler ausgearbeiteten Lehrbücher werden zu diesem Zweck von Lehrern der Schule, autorisiert durch die UNESCO-Zentrale

Paris, übersetzt. Auch in der Grundschule soll ab Herbst 1972 mit der Mengenlehre begonnen werden.

Modellwirkung hat die Schule schließlich auch ausgeübt durch das für uns selbstverständliche Versetzungssystem, bei dem die Leistungen des ganzen Jahres zur Ermittlung der Versetzungsnote berücksichtigt werden. An den Regierungsschulen hing die Versetzung bisher allein von dem Bestehen einer schriftlichen Jahresschlußprüfung ab. In Verhandlungen mit dem Erziehungsministerium wurde auch für die ägyptischen Schüler der DEO ein Kompromiß dahingehend erreicht, daß die Jahresleistungen mit 75 % und die Schlußprüfung (letzte Klassenarbeit) mit 25 % bewertet werden.

Überzeugt durch die Argumentation der Schule, daß nur nach unserem Versetzungssystem die Schüler dazu angehalten werden, das ganze Jahr über gleichmäßig zu arbeiten, hat das Ministerium das eigene Verfahren modifiziert. Versuchsweise sind in einzelnen Fächern die Jahresschlußprüfungen abgeschafft worden; die während des Jahres gezeigten Gesamtleistungen sollen künftig höher bewertet werden.

Beispielhaft für den Nahen Osten wird schließlich auch der moderne Schulneubau sein, der zur Zeit auf einem 30 000 qm großen Grundstück in zentraler Lage, in unmittelbarer Nähe der Universität, errichtet wird und bis 1974 vollendet werden soll. Seine hervorragende bauliche Ausstattung, seine naturwissenschaftlichen Übungsräume und Hörsäle, Aula und Musikraum, Zeichensaal und Sprachlabor, Turnhalle und Sportanlagen, Geräte und Lehrmittel, werden erst Zusammenarbeit und kulturelle Ausstrahlung in dem gewünschten Umfange ermöglichen.

IV.

Die Deutsche Schule in Kairo war zunächst eine Schule für deutschsprachige Kinder, dann öffnete sie sich vorwiegend Kindern der obersten Schicht der einheimischen Gesellschaft. Ihre Wiedereröffnung nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte 1953, ein Jahr nach der ägyptischen Revolution. Seitdem wird sie vor allem von Kindern einer breiten Schicht des aufstrebenden, pragmatisch denkenden Bürgertums besucht. Ihre Schulgelder liegen erheblich unter den Sätzen vergleichbarer anderer Privatschulen und sind auch für die untere Mittelschicht noch tragbar. Sie ist also keine Standesschule mehr, aber dennoch nur bedingt zugänglich für die Kinder finanziell schwacher Schichten der Bevölkerung. Es wäre verfehlt und würde sicher der Schule schaden, wenn man versuchen wollte, das Ziel „gleiche Bildungschancen für alle" auf Ägypten zu übertragen. Dennoch sollten die Möglichkeiten einer sozialen Öffnung sorgfältig erwogen werden, denn sie decken sich mit dem Wunsch, die Effizienz der Schule dadurch zu erhöhen, daß beste Begabungen, ohne Rücksicht auf soziale Stellung und finanzielle Möglichkeiten, erfaßt werden in einem Alter, in dem Begabung sicher feststellbar ist.

Die Schule überprüft zur Zeit die Möglichkeiten, aus den besten Schülern der vierten Klassen der ägyptischen Grundschulen in Kairo durch einen qualifizierten Leistungstest etwa 30 auszuwählen und einen neuen Zug zu eröffnen. Dieser müßte auf die Vorarbeit des Kindergartens und der Grundschule verzichten, sich in einem Vorbereitungsjahr fast ausschließlich auf das Erlernen der deutschen

Sprache konzentrieren und danach in weiteren sieben Jahren nach einem neuen Lehrplan auf die ägyptische Universitätsreifeprüfung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges vorbereiten. Eine Reduzierung der Grundschule auf zwei Parallelklassen wäre dann möglich.

Die Verwirklichung eines solchen Planes hängt davon ab, ob es möglich sein wird, die Barriere der extrem verschiedenen Sprachstrukturen und der Schrift zu überwinden und die Kinder ohne Schaden für sie selbst und für das Schulganze zu integrieren. Da aber in der Pädagogik sichere Erkenntnisse nur durch Erfahrung gewonnen werden können, sollte man den Versuch wagen. Die DEO könnte auch hierin Modellcharakter gewinnen.

V.

Wenn wir am Ende dieses ersten Jahrhunderts die Arbeit unserer Schule kritisch überschauen, so können wir feststellen, daß Wunsch und Wirklichkeit nicht allzuweit auseinanderklaffen.

Wenn wir aber auch in den kommenden Jahrzehnten unserer Aufgabe gerecht werden wollen, so müssen wir uns vor selbstgefälliger Zufriedenheit hüten. In dem schnellen Strom der technischen und gesellschaftspolitischen Entwicklung bedeutet Stillstand zugleich Rückgang.

Nur wenn wir immer wieder unsere Arbeit in Frage stellen und unsere Zielvorstellungen neu formulieren, wenn wir aufgeschlossen sind gegenüber Geschichte und Kultur des Gastlandes, aber auch gegenüber seinen Problemen und seinen Bildungsbedürfnissen, wenn wir uns der persönlichen und allgemeinen Verantwortung bewußt sind, helfen wir, die Zukunft zu gestalten. Und dies ist das Kriterium für den Wert einer Auslandsschule.

Sie ist nicht eingefügt in eine feste Ordnung wie innerdeutsche Schulen, sondern steht in einem Feld vielfältiger Abhängigkeiten und Spannungsmöglichkeiten. Nur, wenn sie in der Lage und bereit ist, sich den schnell wechselnden Erfordernissen anzupassen, das Experiment auf Dauer zu wagen, auszugleichen und zusammenzuarbeiten, kann sie ihre Aufgabe erfüllen.

Diese liegt, um das noch einmal zu sagen, vor allem darin, dem Land, in dem sie arbeitet, zu dienen. Wenn sie sich altruistisch dessen Bedürfnissen anpaßt, nutzt sie auf lange Sicht auch dem eigenen Lande am meisten.

Wenn auch die Auslandsschulen verschiedenartig strukturiert sind und sich in ihren Zielvorstellungen oft unterscheiden, so sollte ihre Arbeit und die jedes einzelnen Lehrers doch von dem Leitgedanken bestimmt werden: Wer am meisten dient, nutzt sich selbst am meisten.

Experimentalunterricht in einem Entwicklungsland

(Enseñanza experimental en un país en vías de desarollo)

Von Ricardo Sánchez, Sucre/Bolivien

„No nos limitemos a llenar el aire de bellas palabras: busquemos soluciones realizables, no imposibles."

Problem

In Bolivien ist es für einen Fachlehrer nicht leicht, Naturwissenschaften auf experimenteller Grundlage zu unterrichten. Eine der Hauptursachen dieses unbefriedigenden Zustandes ist die wirtschaftliche Lage des Landes, die es nicht erlaubt, alle Schulen mit einer Mindestausstattung an Lehrmaterial zu versorgen, um so einen modernen, dem Fortschritt unseres Jahrhunderts angemessenen Unterricht zu ermöglichen. Der traditionelle Unterrichtsstil ist demnach theoretisierend, wobei Kreide und Tafel meist die einzigen anschaulichen Hilfsmittel sind. Fast jedem bolivianischen Lehrer ist bewußt, daß man diesen unbefriedigenden Zustand ändern müßte, um der ausbildenden und bildenden Funktion des Experimentalunterrichtes eine neue Dimension zu geben.

Es hat nicht an Versuchen und Bemühungen gefehlt, dieses überlieferte System zu ändern. Oft haben verantwortungsvolle Schulverwaltungsbeamte und Lehrer Lehrmaterial im Ausland gekauft. Aber das war immer nur eine Teillösung und aufs Ganze gesehen ein Notbehelf, da meist nur einige Stadtschulen davon ihren Nutzen hatten, während Schulen in abgelegenen, verkehrsarmen Gegenden der Provinz meist nicht ausreichend bedacht werden konnten.

An Schulen, die von solchen Aktionen profitierten, entstanden neue Probleme, während man versuchte, alte zu lösen: eine Lehrmaterialsammlung braucht einen geeigneten Fachraum, einen in der Handhabung ausgebildeten Fachlehrer sowie Mittel und Möglichkeiten für Reparaturen und die Beschaffung von Ersatz. Oft kam es vor, daß Geräte nur wenige Male gebraucht werden konnten, weil sie nicht repariert werden konnten. Was aber, wenn beispielsweise einem Chemielehrer die importierten Chemikalien ausgehen und kein Geld da ist ... oder wenn Geld da ist, aber keine Importfirma die Chemikalien verfügbar hat ... oder wenn kein Geld da ist und eine Importfirma die Chemikalien auch verfügbar hat, aber der Fachlehrer in einem abgelegenen Provinzort nicht die organisatorischen Möglichkeiten hat, um seinen Kleinstbedarf zu beschaffen ... oder ... oder ... oder?

Damit sei das Problem in groben Zügen dargestellt.

Problemlösungen

„Wenn Du keinen Hammer hast, um einen Nagel einzuschlagen, dann nimm einen Stein." Man kann angesichts des dargelegten Problems dieses Sprichwort auf eigene Weise interpretieren und anwenden: „Wenn du kein Lehrmaterial hast, dann mach dir selbst welches." Konkret: Statt eines Rundkolbens tut es auch eine oben abgesägte Glühbirne, statt eines Meßzylinders tut es auch ein auf eine Glas-

platte geklebtes Stück Neonröhre, statt eines Bunsenbrenners tut es auch ein Tintenfaß, in das man Korken, Patronenhülse und Docht steckt ...

Die Idee, Abfallmaterial zu benutzen, dessen Wert dort anfängt, wo er für andere aufhört, ist keineswegs neu. Nur sind Fähigkeiten, solches zu gebrauchen, angesichts des reichen Angebotes der Lehrmittelindustrie oft verkümmert. Der Gebrauch von solchem Material dürfte aber nicht nur unter unseren eigenen Bedingungen viele Vorzüge haben:

1. Dieses Abfallmaterial kostet wenig oder nichts und ist in jedem Winkel des Landes zu beschaffen.
2. Die Motivation für die Benutzung erfolgt durch das Material selbst. (Es ist für einen Schüler sicherlich oft ein „Aha"-Erlebnis, zu sehen, was man mit einer ausgedienten Neonröhre noch alles machen kann.)
3. Selbsthergestellte Geräte haben nichts Geheimnisvolles, denn der Schüler kennt jedes Teil. Die Lust am zerstörenden Demontieren industriell gefertigter Apparate wird in ein Montieren eigener Geräte umfunktioniert. Das erhöht die Verantwortung gegenüber den Geräten und steigert das Vertrauen bei der Benutzung. (Man muß beachten, daß Importgeräte wegen der o. g. Schwierigkeiten oft nur sehr vorsichtig benutzt werden können.)
4. Einfache, selbsthergestellte Apparate haben den Vorzug größerer Durchschaubarkeit, denn der apparative Aufwand ist auf das funktionale Minimum reduziert. Der Schüler lernt außerdem erkennen, daß man mit einem Apparat viele Experimente machen kann, während bei importiertem Material oft nur ein Experiment möglich ist.
5. Selbsthergestellte Geräte haben nichts Befremdendes oder Bestaunenswertes. Vielmehr helfen sie als Teil der Umwelt, diese unter weiteren Gesichtspunkten zu erforschen — was ja eigentlicher Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichtes sein soll. Ein befreundeter deutscher Grundschullehrer sagte mir einmal: „Unser Lehrmaterial ist die Umwelt."
6. Falls Schulen bereits industriell gefertigte, importierte Geräte besitzen, dann sind Übungen mit einfachem, selbsthergestelltem Material eine gute Vorübung für schonende Benutzung, da die Ersatzbeschaffung für importiertes Material ja bekanntlich schwierig ist.

Die Benutzung von einfachem Material ist daher sowohl pädagogisch als auch wirtschaftlich vertretbar. Sie ist jedoch nicht Endziel, sondern vielmehr ein erster gangbarer Schritt, um in unserem Land einem dem Entwicklungsstand unseres Jahrhunderts angemessenen Experimentalunterricht zu ermöglichen.

Verwirklichung

In der Anfangsphase der Verwirklichung dieser Ideen begann ich, u. a. mit Studenten der Pädagogischen Hochschule, Apparate aus einfachem, überall erhältlichem Material zu bauen. Da jeder Student gemäß den hiesigen Vorschriften Arbeitsproben von eigenem Lehrmaterial herstellen muß, begannen diese oft abenteuerlich ungetümen Apparate allmählich den Klassenraum in solchem Um-

fang zu füllen, daß ein eigener Lagerraum nicht ausgereicht hätte, um all diese Dinge aufzubewahren.

Es ergab sich, daß ich durch meine Nebentätigkeit an der Deutschen Schule mit einem an den Problemen des Landes interessierten und landeskundigen Chemielehrer zusammentraf. Wir begannen intensiv all jene Faktoren zu analysieren, welche bisher einem modernen Experimentalunterricht entgegenstanden.

Der Ansatz, einfaches Material zu benutzen, erwies sich als richtig, aber es müßte ein vollständiges Lehrsystem mit kombinierbaren Geräteelementen entstehen, mit denen man bei wenig Aufwand viele Experimente machen könnte. All das sollte in einer transportablen Kiste untergebracht werden.

Die Deutsche Schule hatte bei diesem Vorhaben die Funktion einer Experimentalschule, an der die Experimente und Apparate im Unterricht erprobt und anschließend verbessert wurden. Zwei Jahre dauerten die Entwicklungsarbeiten bis zur Fertigstellung eines Arbeitshandbuches und der „Serienproduktion" der ersten 10 Kisten.

Anwendung

Eine mindestens ebenso schwierige Arbeit war die Umsetzung des „serienreifen" Lehrsystems in die pädagogische Praxis.

Jetzt werden Studenten an der Pädagogischen Hochschule in der Herstellung und Handhabung der Experimentalkiste unterwiesen. Innerhalb von 3 Monaten hat jeder Chemiestudent neben seinen sonstigen Verpflichtungen eine eigene Experimentalkiste hergestellt. Diese Kiste werden sie in die vielfach abgelegenen Provinzorte mitnehmen, wo sie das erste Jahr nach dem Hochschulexamen arbeiten müssen. Statt mit Einzelgeräten erwerben die Studenten nunmehr mit einer systematischen Lehrmaterialsammlung die Berechtigung auf Aushändigung ihres Abschlußzeugnisses.

Selbst aus anderen Landesteilen liegen Anfragen wegen Fortbildungskursen für Lehrer vor. Aus Zeitmangel können solche erweiterten Aktivitäten nur beschränkt verwirklicht werden.

An der Deutschen Schule hospitieren und praktizieren Lehrer von Staatsschulen im Rahmen eines Fortbildungsseminars.

Das Interesse an diesem Unterricht mit einfachen Mitteln hat weitere Kreise gezogen . . .

Ausweitung

Der Autor dieses Beitrages hält u. a. Vorlesungen in der Grundschulabteilung der Pädagogischen Hochschule über physikalische und chemische Themenkreise.

Warum sollte man jenen Studenten und warum sollten jene wiederum ihren späteren Schülern den Kontakt mit der Natur nur über Kreide und Tafel vermitteln? Es müßte ein systematisches, mit der späteren Erziehungswirklichkeit übereinstimmendes Lehrsystem für den naturkundlichen Unterricht entstehen. Aus verschiedenen Gründen ergab sich zunächst eine Beschränkung auf physikalische

und chemische Themenkreise. So entstand die Konzeption einer weiteren Lehrmaterialkiste. Das Grundprinzip der Chemiekiste wurde beibehalten, aber das Lehrmaterial entsprechend den andersartigen Anforderungen erheblich abgewandelt.

Ich begann seit Anfang dieses Jahres mit angehenden Grundschullehrern zu arbeiten und regte sie an, zunächst ihre eigene Laborkiste zu bauen, um ihnen auch ein erstes Erfolgserlebnis zu geben. Von 206 Studenten haben ca. 70 % innerhalb von 3 Monaten ihre Kiste präsentiert. Fast jeden Tag erscheinen selbst abends an meiner Haustür weitere Studenten, um ihre Kiste vorzuzeigen.

Die allgemeine Begeisterung steigert natürlich die Spannung, nun jene Kiste auch zu füllen. Viele haben es bereits getan.

Ein Lehrerhandbuch ist in Bearbeitung.

Ausblick

Ich glaube, daß ein solches Experimentalsystem auf der Grundlage einfacher Versuche und Materialien einen gangbaren Weg darstellt, um den traditionellen, theoretisierenden Unterrichtsstil entscheidend zu ändern, auch deshalb, weil es nichts Aufgepflanztes, sondern etwas in unserem Raum Entstandenes ist. Die Hochschulabgänger dieses Jahres könnten Pioniere auf dem Weg zu einem zwar bescheidenen, aber moderneren und zudem durchführbaren Experimentalunterricht sein. Sie haben gelernt, sich selbst helfen zu können. Das scheint mir vor allen anderen das wichtigste Kriterium unserer Arbeit.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. In der Zeit vom 7. bis 11. Mai 1973 wurde in der Zentralstelle ein Vorbereitungslehrgang für Lehrkräfte durchgeführt, die im Herbst dieses Jahres ihren Dienst an Schulen im Ausland, vorwiegend im Mittelmeerraum, antreten werden. An dem Kurs nahmen 25 Lehrerinnen und Lehrer teil.

Aus dem Programm:

Unterrichtswerk KOMM BITTE	H. Schuh
Neue Akzente in der Entwicklung des Auslandsschulwesens	E. Onnen
Unterrichtswerk VORWÄRTS	W. Schmidt
Deutschlandkunde	H. Klemp
Fernsehbericht „Lessing im Urwald“	
Lehrerverhalten	H. Klemp
„2000 Wörter und was man damit machen kann“	H. Schuh
Behandlung von Texten und Tests auf der Sekundarstufe	W. Schmidt
Leistungsmessung/Sprachdiplom	J. Westerhoff

2. Die Oberschulräte Becker und Dr. Veuhoff besuchten in der Zeit vom 24. 4. bis 11. 5. 1973 die Deutschen Schulen Kabul und Teheran.

3. Der Freundeskreis deutscher Auslandsschulen e. V., Bonn, hat zusammen mit der Stadtsparkasse Frankfurt am Main Ende Mai eine Ausstellung von Kinderbildern aus einem Wettbewerb deutscher Auslandsschulen in Übersee unter dem Titel „Ich male meine Welt" veranstaltet.

4. SCHWEIZ

Schweizer Schulen im Ausland:

Catania, Florenz, Genua, Luino, Mailand, Neapel, Rom;
Barcelona, Madrid;
Bogotá; Lima; Santiago; Rio de Janeiro; São Paulo; Mexico City;
Bangkok; Singapur;
Accra.

Kulturinstitut: Rom

ÖSTERREICH

Österreichische Schulen im Ausland:

Istanbul; Teheran; Guatemala.
Kulturinstitute: London, Paris, Rom, New York; Kairo, Istanbul, Teheran; Warschau.
Lesehalle in Zagreb.

DDR

Kultur- und Informationszentren: Warschau, Prag, Budapest, Sofia;

Stockholm (seit 1967, 4 Lektoren), Helsinki (5 Lektoren), Kopenhagen;
Bagdad (seit 1968, 3 Lektoren), Damaskus (seit 1966, 2 Lektoren), Kairo (seit 1965, 10 Lektoren einschließlich Sprachenhochschule), Alexandrien (4 Lektoren); Sansibar (Tansania, 1 Lektor), Phnom Penh (Kambodscha), Conakry (Guinea, 1 Lektor), Burma;

Als ausländische Kulturinstitute, Freundschaftsvereinigungen, gewöhnlich ohne Lektoren aus der DDR:

Rom (Zentrum Thomas Mann)
Accra (Ghana, Herderclub)
Buenos Aires (A. v. Humboldt-Institut der Freunde der DDR)
Uruguay (Kulturinstitut Uruguay—DDR)
Santiago (Kulturinstitut Chile—DDR), Valdivia (Chile, Zentrum der Freunde der DDR), Valparaíso (Chile, Kulturinstitut Chile—DDR)
Lima (Kulturvereinigung Peru—DDR),
Bogotá (Institut der Allianz Kolumbien—DDR)
(zusammengestellt von Dr. Günter Bär, Goethe-Institut München).

5. Anfang Mai 1973 konnte die Zentralstelle ihre erste eigene Publikation im Dr. Wolfgang Schwarze Verlag, Wuppertal, herausgeben. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE — Didaktische Beiträge für die Sekundarstufe der Auslandsschulen.

Aus dem Inhalt:

Literarische Texte und Steigerung der Ausdrucksfähigkeit (Didaktische Überlegungen und methodische Empfehlungen) — Arbeitsgruppenbericht

Didaktische Anmerkungen zur Aufbereitung von literarischen und sachorientierten Texten — Arbeitsgruppenbericht

Modelle zur Arbeit mit literarischen und journalistischen Texten — Walter Schmidt

Unterrichtsmodelle für das 9. Schuljahr und das 10./11. Schuljahr — Pucher, Ullmann, Westerhoff

Bewältigung von typischen Alltagssituationen durch ausländische Studenten in Deutschland

a) Bericht über das Unterrichtswerk von Adler/Steffens mit Beispiel „Wohnungssuche"
b) Entwurf der Arbeitsgruppe: „Ein Ausländer reist in Deutschland" — Arbeitsgruppenbericht

Didaktische und methodische Überlegungen zur Erstellung von deutschlandkundlichen Materialien mit Vorschlägen für die Gestaltung einer Einheit im Medienverbund:

„Deutsche Bundesbahn" — Arbeitsgruppenbericht

Vorschläge für die Prüfungsanforderungen der Stufe I des Deutschen Sprachdiploms — Arbeitsgruppenbericht

Unter dem Stichwort „Materialien zu Problemen und Aufgaben des deutschen Auslandsschulwesens" ist die Herausgabe von weiteren Veröffentlichungen vorgesehen.

6. Literaturhinweise:

A. Haslinger (Hrsg.): Deutsch heute Linguistik — Literatur — Landeskunde Materialien der 3. Internationalen Deutschlehrer-Tagung in Salzburg 18.—24. 7. 1971 (Hueber Ismaning 1973)

aus Zielsprache Deutsch 1/73:

Norbert Becker: Versuch einer Übungstypologie für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht

Sigrid von Cube: Die Übung einfacher Sprachstrukturen mit Ausländerkindern durch didaktische Spiele.

7. Der Bayerische Jugendring, 8 München 80, Mauerkircherstraße 5, hat im Einvernehmen mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus eine Abteilung für internationalen Jugendaustausch eingerichtet, die nicht nur die Aufgaben des internationalen Jugendaustauschs (einschl. des deutsch-französischen Jugendaustauschs), sondern auch die Vermittlung, Vorbereitung und Durchführung des Schüleraustauschs zwischen bayerischen und ausländischen Schulen wahrnimmt.

Die Abteilung für Internationalen Jugendaustausch vermittelt individuellen Schüleraustausch, mehrmonatige Schulbesuche auf Austauschbasis, regionale und

lokale Schulpartnerschaften, Sprachkurse, Ausbildung zum Fahrtendolmetscher, Aufenthalte bei Gastfamilien, internationale Brieffreundschaften, internationale Jugendtreffen, landeskundliche Fahrten, Wander-, Reit- und Segelwochen.

Zur Zeit stehen an der Spitze der Programme England, Schottland, Irland, Kanada, die USA, Frankreich und die Schweiz. Die Kontakte zur CSSR, zu Jugoslawien, Rumänien, ferner Chile, Finnland, Israel, Norwegen u. a. werden ständig ausgebaut.
(Aus: Bay. KMBl. 1973, Seite 424).

8. Das Kultusministerium Baden-Württemberg hat *Richtlinien und Arbeitshilfen für Versuche mit vorschulischen Einrichtungen (5- bis 6jährige)* veröffentlicht. (Amtsblatt Nr. 2 Sondernummer vom 8. März 1973, zu beziehen beim Neckar-Verlag Herbert Holtzhauer GmbH, 773 Villingen—Schwenningen). Darin werden die Grundsätze und Ziele der Vorschulversuche aufgeführt sowie die Handlungs- und Lernfelder näher beschrieben. Als solche werden aufgezeigt: Spiele und Spielen — Sprache und Sprechen — Die Gruppe und das Verhalten in der Gruppe — Religiöse Erziehung — Wahrnehmen, Erkennen, Gestalten — Natur und Technik. Ein besonderer Abschnitt enthält Erläuterungen zum Begriff „Curriculum" und Vorschläge zur Ausstattung der Versuche mit didaktischem Material und zur Ausstattung der Räume.

9. Der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst in Bremen (28 Bremen-1, Rembertiring 8—12) veröffentlichte in seinem Schulblatt Ausgabe 1973/2 vom 13. 4. 1973 den Lehrplan für Arbeitslehre in der Hauptschule — 7. Schuljahr —.

„Folgende Leitlinien wurden zugrunde gelegt:

* Die Arbeit als wesentlicher Bestandteil des menschlichen Lebens konkretisiert sich in den beruflichen Situationen des Produktionsprozesses.
* Im Mittelpunkt des Arbeitslehreunterrichts stehen die Probleme des Arbeitnehmers. Das sind in erster Linie die Ausbildung, seine Rechte und Interessen, die Höherqualifikation, Fortbildung und Umschulung, seine Rolle als Konsument sowie die Auswirkungen inhumaner Arbeitsbedingungen und der Lohnsysteme.
* Der Auftrag der Arbeitslehre kann nur erfüllt werden, wenn die Lernenden bereits in der Schule die Möglichkeit erhalten, in der intensiven Begegnung mit der Arbeits- und Wirtschaftswelt sich den notwendigen Überblick über Berufssituationen, Produktionsprozesse und Entwicklungstendenzen in den verschiedenen Produktionsbereichen und Berufszweigen zu verschaffen."

Folglich wird der Auftrag der Arbeitslehre in drei Richtziele zusammengefaßt:

1. Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt,
2. Hinführung zur kritischen Rationalität,
3. Hinführung zur Berufswahlreife für einen Startberuf.

Ausgearbeitete Arbeitslehre-Themen sind beigefügt. (Der private Haushalt — Markt und Marktgeschehen — Geld und Zahlungsverkehr — Versorgung des privaten Haushalts mit Energie und Wasser — Beseitigung von Abfällen, Abwässern und Abgasen).

10. Mit Wirkung vom 1. Januar 1973 erhält § 14 der Richtlinien für die Gewährung von Ausgleichszulagen folgende Fassung:

„§ 14 Schul- und Kinderreisebeihilfen

Auslandslehrer, die die Voraussetzungen für die Gewährung einer Ausgleichszulage erfüllen, erhalten auf Antrag Schul- und Kinderreisebeihilfen in entsprechender Anwendung der Richtlinien über die Gewährung von Schul- und Kinderreisebeihilfen an Bundesbedienstete im Ausland in der jeweils geltenden Fassung."

Der Bundesminister des Innern hat dieser Regelung mit Schreiben vom 7. Februar 1973 — D I 6 — 218 051/31, der Bundesminister der Finanzen mit Schreiben vom 19. Februar 1973 — II C 3-AA 0210-2/73 zugestimmt (s. S. 240).

11. Mit Wirkung vom 1. März 1973 ist Herr Johann Westerhoff als weiterer Mitarbeiter in die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen eingetreten.

Johann Westerhoff, Lehrer;
geb. 1925 in Bremen;
nach Abitur, Wehrdienst und Kriegsgefangenschaft Studium an der Pädagogischen Hochschule Bremen (1948—1949);
Lehrer an verschiedenen Grund-, Haupt- und Realschulen (Englisch, Spanisch) in Bremen;
Lehrer an der Deutschen Schule Madrid (1961—1966);
Leiter der Deutschen Schule Viña del Mar (Chile) 1968—1973).

12. In der Zentralstelle gingen ein:

Die DS Kapstadt im Jahre 1972 (Schulleiterbericht)
Die DS Pretoria im Jahre 1972 (Schulleiterbericht)
Die DS Pretoria „Perspektive" 1972 Nr. 1/2/3
DSV Bolivien Protokoll der Schulleiterkonferenz Santa Cruz 1973
Deutsche Höhere Privatschule Windhoek — Schulzeitung —
Heft 22, März 1973.

Lehrmittelversorgung 1974

Mit Rundschreiben vom 1. 8. 1973 — VI 5 — 8/73 — ist die Lehrmittelversorgung 1974 geregelt worden.

Zu den durch dieses Rundschreiben in Aussicht gestellten Schlüsselsummen für den Ergänzungsbedarf an Lehrmitteln kann gegebenenfalls zum 1. 11. 73 für 1974 eine zusätzliche Summe für außerordentlichen Bedarf an Lehrmitteln beantragt werden.

Sollte eine Schule, der in den Vorjahren Schlüsselsummen zugewiesen wurden, das Rundschreiben nicht erhalten haben, wird um eine entsprechende Mitteilung per direkter Post gebeten. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die folgenden Schulen für 1974 keine Schlüsselsumme erhalten: Gijón, Los Angeles, Villarica, East London und Kibosho.

Die für 1974 getroffene Regelung fällt in einigen Punkten etwas komplizierter aus als die bisher übliche, was leider nicht zu vermeiden war. Die Zentralstelle

muß nämlich Kostenvergleiche anstellen, wenn es die gewünschten Lehrmittel auch im Gastland in ausreichender Qualität gibt. Die Erklärung Nr. 1 nach Formblatt 2 sowie die Ziffern 6 und 5 des Rundschreibens haben in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung und verdienen genaue Beachtung.

Das sogenannte Deckblatt für Lehrmittelanforderungen (Formblatt 1) ist umgestaltet worden, damit die Zahl der Rückfragen wegen fehlender Befürwortung durch die zuständige Auslandsvertretung der BRD geringer wird.

Änderung der Richtlinien über die Gewährung von Schul- und Kinderreisebeihilfen an Bundesbedienstete im Ausland

— Rdschr. d. BMI v. 3. 5. 1972 — D III 7 — 213 362/4

Die Richtlinien über die Gewährung von Schul- und Kinderreisebeihilfen an Bundesbedienstete im Ausland vom 30. Dezember 1963 (GMBl. 1964 S. 107), geändert durch mein Rundschreiben vom 12. April 1966 (GMBl. S. 283), werden mit Wirkung vom 1. Januar 1972 wie folgt geändert:

1. Teil A erhält folgende Fassung:

„A. Schulbeihilfen

Einem Bundesbediensteten im Ausland werden auf Antrag Schulbeihilfen nach den folgenden Bestimmungen gewährt:

I.

Erhält der Bundesbedienstete für ein Kind Kinderzuschlag aufgrund oder in Anwendung des § 27 Abs. 1 des Bundesbesoldungsgesetzes, so gilt folgendes:

1. Berücksichtigt werden die nachgewiesenen notwendigen Aufwendungen in angemessener Höhe für eine allgemeine Schulbildung, längstens jedoch bis zum Abitur oder zu einem entsprechenden Abschluß. Für den Besuch von Hoch-, Fach- und Berufsschulen wird Schulbeihilfe nicht gewährt; das gleiche gilt für Berufsfachschulen, wenn sie nach Auskunft der Schulbehörde nicht überwiegend allgemeinbildenden Unterricht vermitteln.
2. Aufwendungen im Sinne der Nummer 1 sind
   a) die Gebühren für den Besuch eines schulvorbereitenden Kindergartens,
   b) das Schulgeld und diesem gleichzubewertende Gebühren (z. B. Aufnahme-, Prüfungs- und Zeugnisgebühren),
   c) die Kosten für Schulbücher,
   d) die Kosten für zusätzlichen Unterricht, soweit dieser durch den Umzug in das Ausland oder im Ausland bedingt ist,
   e) die Kosten für eine vorgeschriebene Schuluniform (Oberbekleidung, Schuhe, Kopfbedeckung) einmal im Schuljahr,
   f) die Kosten für die täglichen Fahrten zwischen der Wohnung und der Schule mit einem regelmäßig verkehrenden Beförderungsmittel. Bei Benutzung eines privaten Kraftfahrzeuges ist der Preis der billigsten Fahrkarte (z. B. Wochen- oder Monatskarte) eines regelmäßig verkehrenden Beförderungsmittels für eine der Straßenentfernung zwischen Wohnung und Schule entsprechende Strecke zugrunde zu legen; bei Mitnahme mehrerer Schüler sind die Kosten anteilig zu berücksichtigen,
   g) die Kosten für Unterkunft und Verpflegung bei Unterbringung eines Kindes außerhalb des Elternhauses, soweit sie monatlich 90 DM zuzüglich des für den Dienstort zustehenden Kaufkraftausgleichs (§ 2 Abs. 2 des Bundesbesoldungsgesetzes) übersteigen, wenn am Dienstort oder in

dessen Nähe keine geeignete deutsche Schule vorhanden ist.

Soweit die Aufwendungen nach den Buchstaben a und b Kosten für Verpflegung enthalten, können diese nur berücksichtigt werden, soweit sie monatlich 90 DM zuzüglich des für den Dienstort zustehenden Kaufkraftausgleichs (§ 2 Abs. 2 des Bundesbesoldungsgesetzes) übersteigen.

3. Die Schulbeihilfe beträgt 80 v. H. der berücksichtigungsfähigen Aufwendungen, höchstens jedoch monatlich 200 DM für Unterkunft und Verpflegung und insgesamt monatlich 600 DM (jeweils zuzüglich Kaufkraftausgleich).

4. Wird der Bundesbedienstete an einen anderen Dienstort im Ausland versetzt und verbleibt das Kind in der bisherigen Schule, so können im Rahmen der Nummer 2 Buchstabe g Kosten für Unterkunft und Verpflegung auch dann berücksichtigt werden, wenn am neuen Dienstort oder in dessen Nähe eine geeignete deutsche Schule vorhanden ist. Die Schulbeihilfe nach Satz 1 wird bis zum Ablauf des laufenden Schuljahres gewährt. Sie wird bis zum Abschluß der Schulausbildung gewährt, wenn sich das Kind bereits in der vorletzten oder letzten Klasse einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule befindet, die dem Gymnasium im Inland entspricht.

5. Wird der Bundesbedienstete in das Inland versetzt und verbleibt das Kind im Ausland, so wird Schulbeihilfe nach Nummer 3 gewährt, solange Kinderzuschlag nach § 27 Abs. 1 des Bundesbesoldungsgesetzes gezahlt wird. Verbleibt das Kind darüber hinaus im Ausland, weil es sich bereits in der vorletzten oder letzten Klasse einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule befindet, die dem Gymnasium im Inland entspricht, oder weil es das laufende Schuljahr einer höheren Schule abschließen soll, so wird Schulbeihilfe nach Nummer 3 mit der Maßgabe gewährt, daß an die Stelle des Betrages von 200 DM der Betrag von 250 DM und in Nummer 2 Buchstabe g an die Stelle des Betrages von 90 DM der Betrag von 50 DM tritt.

II.

Erhält der Bundesbedienstete für ein Kind Kinderzuschlag aufgrund oder in Anwendung des § 27 Abs. 2 Satz 2 des Bundesbesoldungsgesetzes, so gilt folgendes:

1. Berücksichtigt werden die nachgewiesenen notwendigen Aufwendungen in angemessener Höhe für den Besuch einer allgemeinbildenden Schule, längstens jedoch bis zum Abitur oder zu einem entsprechenden Abschluß. Für den Besuch von Hoch-, Fach- und Berufsschulen wird Schulbeihilfe nicht gewährt; das gleiche gilt für Berufsfachschulen, wenn sie nach Auskunft der Schulbehörde nicht überwiegend allgemeinbildenden Unterricht vermitteln.

2. Aufwendungen im Sinne der Nummer 1 sind
   a) das Schulgeld und diesem gleichzubewertende Gebühren (z. B. Aufnahme-, Prüfungs- und Zeugnisgebühren),
   b) die Kosten für Unterkunft und Verpflegung,
   c) die Kosten für Schulbücher,
   d) die Kosten für zusätzlichen Unterricht, soweit dieser bei der Einschulung oder dem Schulwechsel durch die Rückkehr des Kindes in das Inland bedingt ist.

3. Die Schulbeihilfe beträgt 50 v. H. der monatlich 150 DM übersteigenden berücksichtigungsfähigen Aufwendungen, höchstens jedoch monatlich 120 DM.

4. Wird der Bundesbedienstete in das Inland versetzt, so gelten vom Zeitpunkt der Zahlung der Inlandsdienstbezüge an die Richtlinien über

die Gewährung von Schulbeihilfen an Bundesbedienstete im Inland vom 23. Dezember 1968 (GMBl. 1969 S. 52). Besucht das Kind im Zeitpunkt der Versetzung eine Realschule oder ein Gymnasium außerhalb des neuen Familienwohnsitzes, so kann bis zum Ende des laufenden Schuljahres Schulbeihilfe nach den Richtlinien vom 23. Dezember 1968 gewährt werden, auch wenn deren Voraussetzungen nicht vorliegen.

III.

Gemeinsame Bedingungen

1. Die Abschnitte I und II gelten bei Abordnungen mit Zusage der Umzugskostenvergütung sinngemäß.

2. Die Schulbeihilfe kann rückwirkend vom Beginn des laufenden Schuljahres an bewilligt werden, wenn die neue Schule zur Vermeidung eines Schulwechsels zu ungünstigerer Zeit schon vor dem Umzug an den neuen Dienstort besucht wird. Ist am neuen Dienstort oder in dessen Nähe eine geeignete deutsche Schule vorhanden, so werden die Kosten für Unterkunft und Verpflegung (Abschnitt I Nr. 2 Buchstabe g) für den Besuch einer ausländischen Schule nur bis zum Umzug berücksichtigt.

3. Ferien, Erkrankungen des Kindes und sonstige Veränderungen bleiben bei der Bemessung der Schulbeihilfe außer Betracht, wenn sie nicht länger als 4 Wochen dauern. Soweit Aufwendungen ohne Rücksicht auf die genannten Umstände weiterhin entstehen, bleibt die Schulbeihilfe unverändert.

4. Wird zu den Aufwendungen, für die eine Schulbeihilfe in Betracht kommt, ein Zuschuß oder eine Entschädigung aufgrund anderer Vorschriften (z. B. Ausbildungsförderung nach dem Ausbildungsförderungsgesetz, Ausbildungsbeihilfen nach dem Lastenausgleichsgesetz oder Erziehungsbeihilfen nach dem Bundesversorgungsgesetz) geleistet oder besteht darauf ein Anspruch, so sind diese Beträge auf die Schulbeihilfe insoweit anzurechnen, als sie zur Deckung des gleichen Bedarfs bestimmt sind.

5. Die Schulbeihilfe wird nach Abschluß des Schuljahres oder, wenn die Voraussetzungen für ihre Gewährung vorher wegfallen, nach diesem Zeitpunkt gewährt. Das Schuljahr im Sinne dieser Richtlinien beträgt 12 Monate. Auf Antrag können auf eine voraussichtlich zu zahlende Schulbeihilfe Abschläge gewährt werden.

6. In dem Bewilligungsbescheid ist der Bundesbedienstete darauf hinzuweisen, daß er verpflichtet ist, jede Änderung der Verhältnisse, die für die Gewährung der Schulbeihilfe und deren Höhe von Bedeutung sein kann, unverzüglich der bewilligenden Stelle anzuzeigen.

7. Die oberste Dienstbehörde bestimmt die für die Gewährung von Schulbeihilfen zuständige Behörde und regelt das Verwaltungsverfahren.

8. Die Schulbeihilfen sind bei dem für den Bundesbediensteten zuständigen Besoldungstitel (Titel 422 01, 422 02, 422 03, 423 01, 425 01 und 426 01) zu buchen. Am Schluß eines Rechnungsjahres sind die für jeden Empfänger gezahlten Jahresbeträge in der Nebenliste über den Nachweis der nach den Stammkarten zu Lasten der in Satz 1 bezeichneten Titel ausgezahlten Gesamtbezüge in einer besonderen Spalte auszubringen. In der Vermerkspalte ist die Verfügung anzugeben, mit der die Schulbeihilfe bewilligt worden ist."

2. Teil B wird wie folgt geändert:

   a) Nummer 6 wird folgender Satz 2 angefügt:

      „Wird in den Fällen der Nummer 1 Buchstabe b das Kind bei einer Reise zur Aufnahme einer Schul- oder Be-

rufsausbildung im Inland von einem Elternteil begleitet, so kann auch für diesen eine Reisebeihilfe in der für eine Reise des Kindes zulässigen Höhe gezahlt werden, wenn das Kind beim Beginn der Reise das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, die Begleitung notwendig ist und die Reise nicht mit einer Reise zusammengelegt werden kann, für die ein Elternteil eine Entschädigung aus Bundesmitteln erhält."

b) Nach Nummer 6 wird folgende Nummer 6 a eingefügt:

„6 a Die Nummern 1 bis 6 gelten bei einem Schulbesuch im Ausland, für den Schulbeihilfe gewährt wird oder dem Grunde nach gewährt werden könnte, sinngemäß. Es dürfen jedoch höchstens die Fahrkosten berücksichtigt werden, die bei einer Fahrt zwischen dem Sitz der für den Bediensteten zuständigen Dienststelle im Inland und dem Dienstort im Ausland entstanden wären."

c) Nummer 8 erhält folgende Fassung:

„8. Teil A Abschnitt III Nr. 4, 7 und 8 gilt entsprechend."

An die
obersten Bundesbehörden
Nachrichtlich:
An die
obersten Landesbehörden

GMBl. 1972, S. 336

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Bauersachs, Herbert, StD	1000 Berlin 41, Borstelstr. 38	DS Helsinki
Wiesen, Gerhard, OStD	5307 Wachtberg-F., Flachsgr. 12	do.
Halfmann, Heinz, StD	5400 Koblenz, Kurfürstenstr. 23	DS Den Haag
Lipp, Peter, StR	6120 Michelstadt, Stettiner Str. 4	DS Brüssel
Schmidt, Wolfgang, OStR	3450 Holzminden, W.-Raabe-Str. 3	ES Luxemburg
Goez, Wolfgang, OStR	4400 Münster, Philippistr. 11	DS Paris
Ullmann, Dietmar, StR	8000 München 60, Torriweg 26	do.
Weil, Ilse, StR	3392 Clausthal-Zellerfeld, Erzstr. 43	do.
Winkler, Siegfried, VSR	3400 Göttingen, Hohe Linde 29	do.
Denzel, Wolfram, OL	7731 Kappel / über Villingen, Schulhaus	DS Madrid
Karge, Rita, Kg	1000 Berlin 41, Gritznerstr. 2	do.
Salzer, Roland, Dr. StR	8752 Kleinostheim, Im Wingert 5	do.
Schoch, Irmgard, OStR	7304 Ruit, Asternweg 11	do.
Steenbeck, Mareile, HL	7500 Karlsruhe, Reinhold-Frank-Str. 53	do.
Bobbert, Bernd, StR	1000 Berlin 37, Clay-Allee 336	DS Barcelona
Elsdörfer, Wilhelm, OStR	8034 Germering, Kirchenstr. 71 a	do.
Rosendahl, Walter, Dr. OStR	5220 Waldbröl, Bahnhofstr. 13	DS Sta Cruz de Tenerife
Bopp, Anne, OL	7715 Bräunlingen 2, Gauchastr. 40	DS Lissabon
Leilich, Wolfgang, StR	6780 Pirmasens, Händelstr. 9	do.
Quade, Gerhild, L	3250 Hameln, Am Fuchsbau 21	do.
Doevenspeck, Wulf-D., OStR	4960 Stadthagen, Wietersheimstr. 5	DS Porto
Metzler, Willi, StR	5450 Neuwied, Amselweg 9	DS Rom
Schülke, Manfred, RSL	4951 Friedewalde Nr. 206	do.
Waßmann, Jochen, L	3164 Hohenhameln	do.
Euler, Hans D., OStR	6504 Oppenheim, Baumschulenweg 28	DS Mailand

Frankholz, Wolfgang, StD	5250	Engelskirchen, Haus Ley	do.
Kock, Heide, HSL	2000	Hamburg 73, Im Dorf 4	do.
Maaßen, Rolf, KR	4755	Holzwickede, Schulstr. 8	do.
Opper, Karl-H., Dr. OStR	3050	Wunstorf, Büntestr. 14	do.
Pompl, Reiner, StR	8330	Eggenfelden, Karl-Rolle-Str. 19	do.
Ruschepaul, Hans-P., OStR	3330	Helmstedt, Walbecker Str. 29	Ist. Giulia Mailand
Leuze, Volker, OStR	7100	Heilbronn, Schmollerstr. 38	DS Athen
Frommel, Melchior, OStR	8229	Laufen (Oberbayern)	DS Thessaloniki
Kießling, Erhard, OStR	7141	Großbottwar, L.-Müller-Str. 32	do.
Kormann, Hilmar, D. OStR	8600	Bamberg, Auf dem Lerchenbühl 31	do.
Loher, Heinz, StR	8998	Lindenberg, Großholzstr. 50	do.
Seeger, Harald, StR	4005	Meerbusch, Laacher Weg 40/44	do.
Wittemann, Klaus, RSL	7600	Offenburg, Händelstr. 3	DS Moskau

Asien:

Maisch, Elisabeth, L	7000	Stuttgart 75, Am Eichenhaim 17	DS Beirut
Friedrichs, Armin, OStR	5227	Windeck 21, Herche, Talblick 9	DS Teheran
Hänecke, Karl-Otto, RSL	3524	Immenhausen, H.-Grupe-Str. 43 B	do.
Lange, Helmut, RSOL	6520	Worms, Volckmarstr. 16	DS Karachi
Steppe, Doris, OL	7534	Birkenfeld, Kirchweg 1	DS Kobe/Japan

Afrika:

Götz, Gisela, L	5400	Koblenz, Schloßstr. 53	DEO Kairo
Huber, Hermann, OStR	7170	Schw. Hall, Tüngentaler Str. 50	do.
Plonka, Gottfried, VL	4791	Hövelhof, Raiffeisenstr. 23	DS d. Borrom. Kairo
Diele, Karl, RSL	3548	Arolsen, Sudetenstr. 15	DS Addis Abeba
Fiebiger, Jürgen, StR	3030	Walsrode, Dr.-Schomerus-Str. 13	do.
Hitschel, Peter, Dr. StR	8503	Altdorf, Meergasse 19	do.
Lieske, Hartmut, StR	6141	Bensheim-Fehlheim, Wiesenstr. 7	do.
Prinz, Ulrich, Dr. GPr	7000	Stuttgart 50, Sparrhärmlingweg 99	do.
Genthner, Horst-D., OL	7101	Donnbronn, Kelterstr. 6	DS Kapstadt
Blome, Gerhard, VL	4923	Extertal 1, Mozartstr. 19	DS Pretoria

Amerika:

Blümel, Karl-Ernst, OStR	2000	Hamburg 52, Oelsnerring 163 e	DS Washington
Corts, Uwe, L	2300	Kiel, Jütlandring 12	do.
Persuhn, Wilhelm, StR	2800	Bremen, Elsa-Brandström-Str. 18	do.
Wahl, Doris, L	5400	Koblenz-Pfaffendorf, J.-Kaiser-Str. 11	do.
Dreykluft, Klaus, HL	3401	Göttingen-Holtensen, Hinter den Höfen 1 A	DS Mexiko
Peterson, Inge, VL	5000	Köln 91, Bertramstr. 88/86	do.
Biesel, Heike, L	6204	Taunusstein 2, L.-Hanson-Str. 16	DS Puebla
Wetzling, Joachim, L	3100	Westercelle, An der Fuhse 12	do.
Brüggemeier, Heinrich, L	6301	Biebertal 1, An der neuen Schule	DS Caracas
Czok, Gerd Jochen, VL	5609	Hückeswagen, Fürstenbergstr. 31	do.
Fink, Hanno, Dr. OStR	2000	Hamburg 55, Am Hang 20	do.
Schaeffer, Gudrun, RSL	4630	Bochum, Am Dieckmannshof 31	do.

Schäftner, Herbert, L	3551 Lohra, Kirchweg 4	do.
Schirmer, Robert, RL	3501 Espenau 2, Schulweg 3	do.
Schneider-Schott, Friederike, L	6200 Wiesbaden, Bierstadter Str. 60	do.
Strelow geb. Kock, Jutta, L	2000 Wedel/Holst., Galgenberg 15	do.
Bayer, Felix, StD	2400 Lübeck, Mönkhofer Weg 163	DS Bogotá
Goltz, Dieter, L	5500 Trier, Steilstr. 8	do.
Knispel, Hermann, L	4471 Groß Stavern Nr. 24	do.
Ott, Karlheinz, OStR	6111 Klein-Zimmern, Blumenstr. 35	DS Cali
Halm, Gerold, StR	4600 Dortmund, Wormsstr. 19	INEM-Institut Pasto/Kolumbien
Ostermann, Klaus, KR	2131 Ahausen Nr. 55, Alte Schule	DS Quito
Haller, Rudolf, GPr	8000 München, St. Pauls-Platz 1	DS Valparaíso

Aus aller Welt

Deutschland

159. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 25. Mai 1973 unter dem Vorsitz von Senator Moritz Thape (Bremen) in Berlin zu ihrer 159. Plenarsitzung zusammen.

Nach Berichterstattung und Beratung über die Arbeiten in Wissenschaftsrat und Deutschem Bildungsrat, im Bund-Länder-Planungsausschuß für den Hochschulbau und insbesondere in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung stellten die Minister und Senatoren übereinstimmend fest, daß in voller Anerkennung der Notwendigkeit konjunkturpolitischer Maßnahmen nach wie vor der *Ausbau des Bildungswesens* Vorrang haben muß.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Dr. Klaus von Dohnanyi nahm an den Beratungen der Konferenz vor allem zu den Tagesordnungspunkten teil, die sich mit der gemeinsamen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland bei einer Reihe von kommenden internationalen Konferenzen befaßten. Dabei bestand volle Übereinstimmung hinsichtlich der Möglichkeiten einer engeren Zusammenarbeit im Bildungssektor im Rahmen der *Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft*. Diese Bemühungen sollten sich in erster Linie auf die speziellen Ziele und Interessen der Gemeinschaft, so auf die Schaffung einer größtmöglichen Freizügigkeit (Niederlassungsrecht) und auf die Gemeinsamkeit in der Berufsausbildung konzentrieren. — Für die 2. *UNESCO-Regionalkonferenz Europäischer Erziehungsminister*, die im November 1973 in Bukarest stattfinden soll, wurde das Verfahren einer engen Kooperation in der Vorbereitung vereinbart. — Für die bevorstehende *VIII. Europäische Erziehungsministerkonferenz* (4. bis 7. Juni 1973 in Bern) wurden die fachlichen Vorbereitungen zur Erörterung des Hauptthemas „Die Bildungsanforderungen der Altersgruppe von 16 bis 19 Jahren" abgeschlossen. Die Bundesrepublik Deutschland wird hier durch den Präsidenten der Kultusministerkonferenz vertreten; ihn begleiten für das Auswärtige Amt der Leiter der Kulturabteilung, Ministerialdirektor Dr. Arnold, für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Staatssekretär Professor Dr. Jochimsen sowie Mitarbeiter der Kultusministerien und des Sekretariats der Kultusministerkonferenz.

In Wiederaufnahme früherer Beratungen beschloß die Konferenz, nunmehr die Wiesbadener *Empfehlungen zur Rechtschreibreform* von 1958 zur Grundlage der notwendigen Verhandlungen mit den Ländern mit deutscher Sprache, insbesondere der DDR, Österreich und der Schweiz, zu machen. Der Präsident der Kultusministerkonferenz wurde ermächtigt, im Einver-

nehmen mit dem Bundesminister des Innern die im einzelnen hierzu erforderlichen Vorbereitungen alsbald einzuleiten.

In der einstimmig beschlossenen umfangreichen *„Erklärung zur Stellung des Schülers in der Schule"* wurden die Rechte und Pflichten des Schülers in der Schule auf der Basis des Grundgesetzes bestimmt.

Die Mitglieder der Konferenz beauftragten ihre Stellvertreter, Vorschläge für das Verfahren der Umsetzung und Auswertung der vor kurzem veröffentlichten Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur *Einrichtung eines Modell-Programms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich* unter Berücksichtigung der Arbeiten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung auf dem Gebiet von Modellversuchen zu erstellen.

Im Einvernehmen mit dem Bundesminister des Innern, dem Deutschen Sportbund und der Stiftung Deutsche Sporthilfe erklärten die Kultusminister ihre Zustimmung zu dem neuen Strukturmodell für den zukünftigen Aufbau des inzwischen bewährten bundesweiten *Wettbewerbs „Jugend trainiert für Olympia"*.

(Pressemitteilung)

160. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 22. Juni 1973 unter dem Vorsitz von Senator Moritz Thape (Bremen) in Bonn zu ihrer 160. Plenarsitzung zusammen.

Die Konferenz beendete ihre Beratungen für die von den Regierungschefs der Länder erbetene Stellungnahme zu den Möglichkeiten einer Verbesserung der Organisationsstruktur, der Kooperation und der Rationalisierung der bestehenden überregionalen Einrichtungen im Bildungsbereich. Der umfassende Bericht wird nach abschließenden Redaktionsarbeiten der Ministerpräsidentenkonferenz für ihre Jahreskonferenz im Oktober 1973 vorgelegt werden.

Zu den in der letzten Zeit in der Öffentlichkeit erörterten *Empfehlungen zur Ostkunde* der Kultusministerkonferenz vom 13. Dezember 1956 stellten die Kultusminister fest, daß unbeschadet der in diesen Empfehlungen enthaltenen, unverändert gültigen Grundsätze und sachlichen Aussagen diese nicht mehr in ihrer Gesamtheit Grundlage von aktuellen Maßnahmen der Kultusverwaltungen der Länder sind. Sie bestätigen jedoch gleichzeitig nachdrücklich die in den Empfehlungen von 1956 festgestellte Notwendigkeit einer vertieften Beschäftigung in den Schulen und Hochschulen mit den Sprachen, den Kulturen und der Geschichte der osteuropäischen Völker und den politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen in Osteuropa. Sie sehen darin eine wesentliche Voraussetzung für eine erweiterte politische Urteilsbildung. Die Kultusminister und -senatoren der Länder werden dieser ihrer Auffassung über die Bedeutung Osteuropas und osteuropäischer Fragen nach wie vor in den Richtlinien für den Unterricht und in den sonstigen Maßnahmen der Kultusverwaltung Rechnung tragen, Dabei wird die einstimmig vom Deutschen Bundestag in seiner 187. Sitzung am 17. Mai 1972 verabschiedete Resolution zu den Ostverträgen mit zugrunde gelegt.

In Ergänzung der bereits beschlossenen langfristigen Sommerferienordnung haben sich die Kultusminister nunmehr über Grundsätze für die übrigen Ferientermine eines Schuljahres verständigt. Die Mitglieder der Konferenz haben sich mit der Veröffentlichung ihrer *langfristigen Ferienplanungen bis 1978/79* einverstanden erklärt. Die Kultusminister der Länder mußten sich jedoch angesichts der Langfristigkeit der Planungen geringfügige Änderungen von Terminen vorbehalten.

Der Hochschulausschuß wurde beauftragt, den Vorschlag des hessischen Landtagsabgeordneten Dr. Schwarz-Schilling, einer großen Zahl von Studenten aus der Bundesrepublik die Möglichkeit eines Studiums in den Vereinigten Staaten zu eröffnen, zu prüfen.

Der Generalsekretär der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Ministerialdirektor Dr. Hasemann, nahm erstmals an der Konferenz teil.

(Pressemitteilung)

Deutsch und Französisch schon im Vorschulalter

Wir haben in den IB öfters über die Anfänge einer Initiative berichtet, den Kindern in den beiden Ländern schon im Vorschulalter Deutsch und Französisch beizubringen. Als vor einigen Jahren der bayerische Ministerpräsident, damals Bevollmächtigter der BRD für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit, Frankreich besuchte, wurde er in Bordeaux von einer Gruppe drei-, vier- und fünfjähriger kleiner Franzosen mit einem deutschen Lied begrüßt. Das war nicht weiter erstaunlich, denn reisende Landesväter sind an solche Begrüßungen gewöhnt — auch bei Besuchen im Nachbarland. Erstaunlich aber war, daß er sich hinterher ohne Mühe mit den Kleinen auf deutsch unterhalten konnte. Die Kinder plapperten unbefangen in einem fast akzentfreien Deutsch — und wenn es hier heißt „fast akzentfrei", so ist damit keineswegs der französische Akzent, sondern eine leicht bayerische Sprachfärbung gemeint: In der besuchten Ecole Maternelle arbeitete nämlich Fräulein G., eine Kindergärtnerin aus München.

Damals war das ein Versuch. Heute, 1973, nehmen bereits je 100 deutsche Kindergärtnerinnen bzw. Lehrerinnen und französische Vorschullehrerinnen an diesem Programm teil; und neben Bayern sind auch Berlin sowie die Bundesländer Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, dazu die Stadt Frankfurt mit insgesamt 69 Kindergärten und ca. 190 Schulklassen mit zusammen rund 7000 Kindern beteiligt. Für 1973/74 werden es je 120 Lehrerinnen und ca. 10 000 Kinder sein.

So sieht die Organisation des Programms augenblicklich aus: Die originären Träger des Programms sind die beteiligten Kultusministerien und das Ministère de l'Education Nationale, die die Hauptlast der Finanzierung tragen und alle dienstrechtlichen Probleme, das Problem der Verteilung der Teilnehmerinnen auf Kindergärten und Schulen und das der Weiterführung der Spracharbeit durch den Grundschulbereich hindurch zu lösen haben.

Dabei dient das Deutsch-Französische Jugendwerk den beteiligten Ländern als eine zentrale Koordinationsstelle, zum anderen wird das DFJW dort unmittelbar aktiv, wo die einzelnen Länder dies nicht können, d. h. insbesondere bei der Organisation der Einführungskurse.

Das Ziel dieser Einführungskurse, die für die deutschen Teilnehmerinnen in Frankreich, für die französischen Teilnehmerinnen in Deutschland durchgeführt werden, ist es, den jungen Erzieherinnen die notwendigen umgangssprachlichen Kenntnisse zu vermitteln, ihnen darüber hinaus Einblick in die Wirklichkeit des Gastlandes zu geben und, schließlich, ihnen Methoden und Materialien zur Verfügung zu stellen, die sie für ihre Arbeit benötigen. Die Einführung in die einschlägige „Wirklichkeit" des Gastlandes bedeutet insbesondere eine Information über die unterschiedlichen Schulverhältnisse in den beiden Ländern.

Wir haben es in den ersten beiden Jahren erlebt, daß zum Beispiel junge deutsche Erzieherinnen mit der relativ strengen Schuldisziplin und den großen Klassen in Frankreich nicht zurechtkamen und umgekehrt junge Französinnen große Schwierigkeiten hatten, unter gänzlich anderen Bedingungen in deutschen Kindergärten und Schulen zu arbeiten. Diese Schwierigkeit wird ein wenig verdeutlicht, wenn man sich zum Beispiel vergegenwärtigt, daß die jungen Französinnen, aus einer laizistischen Ausbildung kommend, nun in Deutschland u. a. konfessionelle Kindergärten entdeckten.

Die Frage nach Methoden und Unterrichtsmaterial ist noch nicht ganz befriedigend gelöst. Das DFJW arbeitet an dieser Frage mit den beteiligten Ländern. Hier in Deutschland sind noch nicht viele Erfahrungen im frühkindlichen Erwerb von Fremdsprachen gesammelt worden. Auch durfte keineswegs das Prinzip des spontanen sprachlichen Kontakts zwischen der jungen Erzieherin und den Kindern durchbrochen werden. Dennoch ist es jedem Einsichtigen klar, daß mit der Weiterführung einer solchen Spracharbeit in die Grundschule hinein und insbesondere ab der zweiten und dritten Grundschulklasse eine Vor-

schulung, d. h. eine strenge Unterrichtsstruktur nötig war. Einmal, um die Kinder vernünftig und meßbar weiterzufördern, zum anderen aber auch, um den ständig wechselnden Erzieherinnen die Möglichkeit zu geben, sinnvoll auf der von ihrer jeweiligen Vorgängerin geleisteten Vorarbeit aufzubauen. Hierfür war es notwendig, eine Arbeitsgruppe zu bilden, die sich mit den Fragen der Methoden und Materialien befaßt. Bereits für das Schuljahr 1972/73 konnten vorläufige Ergebnisse erzielt werden. Das war insbesondere deshalb möglich, weil in einigen Bundesländern Initiativen in dieser Richtung ergriffen worden sind, so zum Beispiel in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Bayern. Auch die Benutzung bereits vorhandener Sprachlehrmethoden scheint möglich, wenn auch geprüft werden muß, ob sich diese Methoden für die besonderen Anforderungen des frühkindlichen Spracherwerbs eignen.

Jedenfalls hat sich diese erst vor wenigen Jahren ergriffene Initiative erfreulich zu einem Programm entwickelt, dem man nur viel Glück und weiteren Erfolg wünschen kann.
(Informationsblätter der Französischen Botschaft Bonn, Nr. 124 vom 31. 5. 1973)

Sonstige Länder

St.-Petri-Schule, Kopenhagen

Die Schule, die 1975 ihr 400jähriges Bestehen feiern kann, wird nach langjährigen Bemühungen erweitert werden können, und zwar auf einem Arealstreifen, der von dem Gewese Sankt Peders Straede 10 erworben wird. Die Schule wächst dadurch um 538 qm auf ein Etagenareal von 2293 qm. Durch die Unterkellerung des Neubaus wird es möglich, Umkleideräume und Duschanlagen für den Turnsaal in den Keller zu verlegen, so daß der Turnsaal, der von der störenden tragenden Säule befreit wird, bessere Einrichtungen erhält und modernisiert werden kann. Der Schulhof wird nach wie vor eng bleiben. Die Schule liegt nun einmal eingezwängt in die Altstadt, im Schatten des Turms von St. Petri.

(Nach dem Bericht
über das Schuljahr 1972—73)

DS Helsinki

Die Schule hat nach einem deutlichen Anstieg seit Ende des letzten Schuljahres jetzt 551 Schüler und damit die bisher höchste Schülerzahl. Das Interesse an der Schule, u. a. bestätigt durch eine steigende Anzahl von Anmeldugen für den Kindergarten, läßt eine Fortdauer dieser Tendenz erwarten.

Gemäß einer im Sommer 1972 von der Schulabteilung der Bezirksregierung Uudenmaan lääni herausgegebenen Statistik für die Oberschulen dieser Provinz steht die Deutsche Schule hinsichtlich ihrer Unterrichtserfolge auf einem sehr guten Platz. Auch im Studentenexamen des Frühjahres 1972 und des Frühjahres 1973 waren die Ergebnisse überdurchschnittlich.

Auch in den Sommerferien 1972 wurden im Schulgebäude einige Umbauten vorgenommen (Umgestaltung der Eingangshalle, Renovierung der Aula), die die räumlichen Verhältnisse vorübergehend etwas verbessern. Der Unterricht und nicht weniger die Entfaltung außerunterrichtlicher Aktivität sind freilich weiterhin durch Enge, Lärm, schlechte Luft und ungünstige Umgebung der Schule spürbar beeinträchtigt. — Der Kindergarten III mußte leider aus Platzmangel in schon früher einmal bezogene Räume zurückverlegt werden.

Um nicht nur die unterrichtliche Arbeit zu verbessern, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern in einer Vielzahl allgemeiner schulischer Fragen zu fördern, wurde von einer vorbereitenden Lehrer-Schüler-Gruppe eine Satzung eines „Lehrer-Schüler-Ausschusses" ausgearbeitet. Ein solcher Ausschuß soll im nächsten Schuljahr mit seiner Tätigkeit beginnen.

Der Kontakt zu den einheimischen Deutschlehrern wurde weiter intensiviert. Hospitationsbesuche, Vorträge, Zusammenarbeit bei der Erstellung von Unterrichtswerken und -programmen führen zu stärkerem Erfahrungsaustausch. Eine mehrjährige Arbeit der Erstellung neuer Lehrpläne für Deutsch — ebenso in Mathematik —

an dieser Schule wurde zu einem vorläufigen Abschluß gebracht. Die Erprobung neuer Methoden, die noch stärker als bisher auf die Fremdsprachlichkeit von Deutsch an dieser Schule Bezug nehmen und sich in stärkerem Maße moderner Unterrichtshilfen bedienen, ist geplant.

Diese Fragen sind ein Teil der allgemeinen Überlegungen, die Wirksamkeit einer fremdsprachlichen Schule zu erhöhen und den Anforderungen an „Internationalität" in der modernen Welt gerecht werden zu lassen, und diese Überlegungen wiederum müssen für eine deutsche Schule in Finnland in Beziehung gesetzt werden einerseits zu den allgemeinen einheimischen Schulsystemänderungen, andererseits zu den speziel dieser Schule entgegengebrachten Erwartungen. —

Die Klassen VI unternahmen wieder ihre Studienfahrt nach Deutschland. Wir danken für die erheblichen Zuschüsse aus der Ingeborg-Schmidt-Gedächtnisstiftung, vom Finnisch-Deutschen Verein, Helsinki, und von der Deutsch-Finnischen Vereinigung, Lübeck, die diese wertvolle Reise ermöglichten.

Auch im vergangenen Schuljahr wurden 14 Schüler im Schüleraustausch vermittelt und durch die Ingeborg-Schmidt-Gedächtnisstiftung unterstützt.

Das traditionelle Elternfest, durch viele Helfer vorbereitet und zu einem schönen Erfolg geführt, brachte den zahlreichen Besuchern viel Freude und ergab einen hohen finanziellen Ertrag.

(Aus dem Jahresbericht 1972/73)

DS Addis Abeba

Die Deutsche Schule Addis Abeba zählte im Schuljahr 1971/72 vom Kindergarten bis zur Oberprima 542 Schüler; davon waren 142 deutschsprachig, 288 äthiopisch und 111 anderssprachig. 7 Schüler und ein Externer bestanden die Reifeprüfung, 3 Schüler das Realabschlußexamen. Die äußeren Arbeitsbedingungen sind noch gut, es beginnt sich aber die Raumnot abzuzeichnen, auch im Internat, das mit 37 Schülern und Schülerinnen voll besetzt ist.

Erstmals brachte die Schule 1972 eine Schulzeitung heraus mit „Berichten und Meinungen zu Ereignissen im Schuljahr 1971/72". Das Heft enthält u. a. ein Gespräch mit dem Schulleiter, StD H. Wahl, mit der Vorsitzenden des Deutschen Schulvereins, Frau Vielhauer, und Berichte über die Hauptereignisse im schulischen Leben, so über die Aufführung der Dreigroschenoper, über Klassenfahrten, über sportliche Leistungen — eine Schülerin wurde Landesmeisterin in Weitsprung mit 5,20 m — und über SMV-Aktivitäten.

Buchbesprechungen

dtv-Atlas der Anatomie. Tafeln und Texte.

Bd. 2 Innere Organe. Von *Helmut Leonhardt.* Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1973. 343 S. mit 163 Farbtafeln in 661 Einzeldarstellungen. dtv-Tb. 3018 (Originalausgabe) DM 14,80.

Dieses dreibändige Werk entsteht in Zusammenarbeit mit dem Gg. Thieme Verlag mit der Zielsetzung, dem Examenskandidaten der Medizin ein neuartiges visuelles Hilfsmittel anzubieten, das umfassend informiert. Es resultiert aus einer langjährigen Vorlesungs- und Kurspraxis der Verfasser. Da anatomisches Wissen nur aus der Anschauung leben kann, wurde die Bilddarstellung — als klare mehrfarbige Schemaskizze — bewußt in den Vordergrund gerückt. Jeder Bildseite steht eine Textseite streng korreliert gegenüber; dadurch wird das Zurechtfinden außerordentlich erleichtert. Die Abbildungen sind von hervorragender Qualität und Einprägsamkeit, der Text ist knapp und komprimiert informativ. Der Atlas wird die gesamte Anatomie des Menschen darstellen. Der vorliegende zweite Band ist dem Bau der inneren Organe gewidmet. Er betrachtet die Eingeweide nicht nur unter anatomischen Gesichtspunkten, sondern berücksichtigt auch physikalische und biochemische Aspekte und stellt den Feinbau der Organe stellenweise bis zu den submikroskopischen Strukturen dar. Durch klare Erläuterungen

und die deutsche Wiedergabe der Fachausdrücke wird das Buch für den Laien zugänglich und wertvoll. Es setzt in seiner Einmaligkeit neue Maßstäbe für die wissenschaftliche Taschenbuchproduktion. Die großen Organsysteme des Kreislaufes, der Verdauung und der Harn- und Geschlechtswege sind besonders sorgfältig beschrieben. Wichtige Körperfunktionen, wie Herzaktion, Magenmotorik oder Schwangerschaft, werden erklärt, ebenso einige diagnostische Methoden, z. B. Auskultation und Blutdruckmessung. Weitere Abschnitte behandeln die Blut- und Abwehrsysteme, die Atmungswege, die endokrinen Drüsen und die Haut. Das Literaturverzeichnis verweist auf zahlreiche Lehr- und Handbücher und auf moderne Spezialwerke. Ein umfangreiches Sachverzeichnis mit über 1500 Stichwörtern erleichtert das Nachschlagen. Der Einband ist stabil. Der anatomische Taschenatlas wird den Biologielehrern aller Schulgattungen als handliche und unerläßliche Informationsquelle zur Weiterbildung und Unterrichtsvorbereitung empfohlen.

A. Riedl

Zeitschriftenschau

Kulturpolitik im Wandel

Kulturpolitik im allgemeinen, ihre Wandlungen im besonderen, finden nicht nur in unserer Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland" ihren Ausdruck, sondern auch in anderen Monats- und Vierteljahresschriften.

Die deutsche Zeitschrift für internationale Zusammenarbeit, für Entwicklung, Kultur und Wirtschaft in weltweitem Zusammenhang *„Auslandskurier"* — Eppinger Verlag, Schwäbisch Hall — die sich in den letzten Jahren nach Thematik der Hefte, nach Inhalt und Vielfältigkeit der Beiträge sowie durch ihr vorteilhaftes Layout zu einer repräsentativen Monatsschrift entwickelt hat, nimmt in jedem ihrer Hefte neben wirtschaftlichen Themen auch zu aktuellen Fragen deutscher Kulturpolitik Stellung. So berichtet z. B. das Märzheft 73 von der kulturpolitischen Tagung der über 400 deutsch-ausländischen Gesellschaften in Baden-Baden mit dem Tenor: „Mehr Kooperation in der Kulturpolitik", und dazu heißt es: „Nicht alles, was im Verborgenen blüht, darf ein Mauerblümchen genannt werden. Zwar nimmt die Öffentlichkeit von den über 400 in der Bundesrepublik Deutschland existierenden deutsch-ausländischen Gesellschaften ziemlich wenig Notiz, doch leisten sie in den örtlichen Gruppierungen seit Jahrzehnten bereits wertvolle Dienste an der Begegnung der Deutschen mit Menschen und Kulturen anderer Völker. Ebenso aktiv wirken sie am Mosaik des Deutschlandbildes mit, das die ausländischen Partner gewinnen ... Ähnlich wie sich einzelne Gesellschaften bereits in Dachverbänden zusammengefunden haben, wäre zumindest eine lose Vereinigung unter den „Deutsch-Ausländern" zu erreichen. Man schaffe sich also eine Arbeitsgemeinschaft aller in der Bundesrepublik agierenden deutsch-ausländischen Vereine."

In neuem Gewande ist mit der Nummer 1/73 die *„Zeitschrift für Kulturaustausch"* des Stuttgarter Instituts für Auslandsbeziehungen herausgekommen. Sie füllt ihr erstes Vierteljahresheft mit Beiträgen zur auswärtigen Kulturpolitik. Im Grußwort dazu Minister a. D. Dr. Seifriz: „Die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland ist gegenwärtig in lebhafter Bewegung, in schöpferischer Weiterentwicklung, nicht nur konzeptionell und methodologisch, sondern auch im Hinblick auf die politischen Zielvorstellungen unserer Tage. Während sich bei unseren westlichen Partnern wie auch in weiten Bereichen, die man, unscharf konturiert, die ‚dritte Welt' zu nennen pflegt, mancherlei soziale und gesellschaftliche Wandlungen vollziehen, zeichnen sich nach Osten Ansätze einer Intensivierung kultureller Beziehungen ab und stellt uns, auf uns selbst bezogen, verschärfter kultureller ‚Wettbewerb' mit dem zweiten deutschen Teilstaat vor bislang ungewohnte Aufgaben. Dies alles fordert die Überprüfung des Instrumentariums wie der Methoden unserer kulturellen Beziehungspflege mit dem Aus-

land heraus. Es ist eine Aufforderung an alle, die am lebendigen Prozeß ‚auswärtiger Kulturpolitik' beteiligt sind."

Auf diese Leitlinien sind die Beiträge abgestimmt, die den Inhalt des neuen Heftes ausmachen: Planung in der auswärtigen Kulturpolitik — Ziele und Methoden; Auswärtige Kulturpolitik als Mittel einer Friedenspolitik; Auswärtige Kulturpolitik — Bemerkungen eines Wissenschaftlers; Austausch und kulturelle Zusammenarbeit — Ein Beitrag zur Förderung des Friedens; Erscheinungsformen deutscher auswärtiger Kulturpolitik in Argentinien; Um die Neuorientierung der auswärtigen Kulturpolitik — Das Beispiel Goethe-Institut. Das Resümee dieses letzten Beitrages ist gleichermaßen gültig auch für die personelle Situation an den deutschen Auslandsschulen: „Eine zentrale Aus- und Fortbildung für das Personal aller betroffenen Einrichtungen, nicht nur des Goethe-Instituts, würde auch den späteren Austausch der Mitarbeiter erleichtern und damit die Personalplanung erhöhen. Und schließlich: Um qualifizierte Bewerber anziehen zu können, müssen die Tätigkeitsmerkmale und Einstufungen für diese neue Arbeit anders bewertet werden als bisher. Nur bei einer Verbesserung der Stellenstruktur kann Auslandsarbeit mit den Aufstiegsmöglichkeiten im Inland konkurrieren, und Reformen nützen nichts, wenn dafür die geeigneten Menschen fehlen."

Heft 2 eröffnet die Diskussion mit Fragen zur neuen Konzeption einer erweiterten auswärtigen Kulturpolitik im Sinne einer Friedenspolitik: Kommunikation statt Repräsentation. Kulturpolitik als Kommunikationsprozeß ist denn auch das Thema fast aller Beiträge, die eine wissenschaftliche Begründung dieser Forderung anstreben. Wohltuend wirken nach den abstrakten Gedankengängen die richtungweisenden Reden von Dr. B. Martin und Dr. H. Arnold auf der Tagung der deutsch-ausländischen Gesellschaften in Baden-Baden.

Kulturelles Bemühen in den Wechselbeziehungen zwischen Ost und West beleuchtet in ihren Beiträgen die Monatsschrift *„Pädagogik und Schule in Ost und West"* (Schöningh, Paderborn), die seit Jahren schon pädagogische Entwicklungen und Bestrebungen in der DDR vorrangig behandelt und eigentlich für uns die beste Auskunftsquelle ist über das Schulwesen im anderen Deutschland. Erhöhte Aufmerksamkeit erfordert ein Thema, das bereits in Heft 1/71 abgehandelt wurde: Internationale pädagogische Beziehungen und pädagogische Auslandsarbeit der DDR." Zum andern ist in der Entwicklungsphase neuer Lehrpläne bei uns nicht ohne Interesse die Frage nach den gleichen Bemühungen „drüben": „Lehrplantheorie in der DDR" (Heft 5/72). Eine ungeschminkte Wertung erfährt „Die Lehrerbildung der DDR" in Heft 2/72: „Ohne Zweifel wird in der DDR auf dem Gebiet der Lehrerbildung viel getan, auch viel geleistet, quantitativ und qualitativ, im großen und im kleinen; man denke nur einmal an die Ausbildung der Berufs- und Fachschullehrer, die Entwicklung des Fernstudiums und der Weiterbildung oder an das System der Berufspraktika. Andererseits ist Kritik nicht nur berechtigt, sondern auch unerläßlich. Die Ideologie erschwert nicht nur vieles, sondern verhindert auch und führt auf Abwege. Zielsetzungen erscheinen im Präsens und Perfekt, als seien die Superlative bereits realisiert. Auch der Pädagoge steht unter ständigem Leistungs- und Gesinnungsdruck. Persönliche Entscheidungsfreiheit existiert letzten Endes nicht; die Partei verplant alles, auch den einzelnen Menschen. Eine deutliche Tendenz zum verfrühten Berufseinsatz, eine gewisse Ungeduld werden spürbar. Weitere Folgen sind ein permanenter Wechsel, Unruhe, immer wieder effektive Halbheiten und damit notwendig werdende Nachvollzüge. Soziale Ungerechtigkeit ist unbestreitbar; auch wird bewußt ein anderer Weg als in der Bundesrepublik beschritten, das Trennende auch auf diesem Gebiet betont. Die Wissenschaft ist Magd einer Parteipolitik, die Jugend erscheint uns erneut mißbraucht, der Lehrerberuf wieder einmal pervertiert: Besessenheit, Haß und viele andere Ziele dieses Systems können nur als Gegenerziehung verstanden werden. So drängen sich mit Macht Analogien zur Zeit vor 1945 auf."

R. Schröter

Etudes Françaises – Cours de base

Herausgegeben von R. Erdle-Hähner, H. Rolinger und A. Wüst, unter Mitwirkung von G. Aulmann, G. Freitag, K. Mengler und S. Müller.

Der *Cours de base* ist konzipiert für Gymnasien und Realschulen. Er vermittelt die Grundstrukturen der gesprochenen Sprache und einen aktiven Wortschatz, der im wesentlichen dem des *Français Fondamental, 1er degré* entspricht.

Das Werk ist methodisch „offen" angelegt. Es ermöglicht das Arbeiten in kleinen, sorgfältig vorbereiteten Lernschritten, ohne dabei den Unterrichtenden in seiner Arbeitsweise einzuengen.

Es ist ein differenziert verwendbares Unterrichtswerk, das sowohl auf die individuelle Art des Lehrers als auch auf das unterschiedliche Lerntempo der Schüler Rücksicht nimmt.

Somit ist es unabhängig von Altersstufe und Schulform. In Klassen, die Französich als 2. Fremdsprache lernen, kann jeder Band in einem Jahr durchgenommen werden. Klassen mit Französisch als 1. Fremdsprache benötigen entsprechend länger.

Werkübersicht

Teil 1 (Premier degré)

5201 Schülerbuch: Texte, mündliche Übungen, Strukturenübersicht, alph. Wörterverzeichnis. 7,20 DM
52015 Cahier d'exercices: Schriftliche Übungen, Differenzierungsstoffe, Transfer-Texte. 4,80 DM
52019 Vocabulaire contextuel: Französisch-deutsches Satzvokabular. 1,20 DM
52013 Lehrerhinweise: Orientierung über Konzeption und Aufbau (kostenlos)
52011 3 Schallplatten: Lehrbuchtexte. 12,-- DM, LVP 10,-- DM
52018 1 Tonband: Lehrbuchtexte. 32,-- DM
99619 8 Tonbänder: Lehrbuchtexte mit Nachsprechpausen. ca. 320,-- DM
99612 142 Farbdias: Abbildungen zu den Texten zur Semantisierung und Konversation. 280,-- DM
99611 26 Wandbilder, Serie A: Abbildungen zu den Texten. 280,-- DM
99613 34 Wandbilder, Serie B: Bildleisten zu den Übungen des Schülerbuches zur Steuerung mündlichen Übens. 400,-- DM
99616 16 Tonbänder für das Sprachlabor: Übungsmaterial, das auch im Frontalunterricht eingesetzt werden kann. 720,-- DM
99617 Textbuch zu 99616. 14,-- DM

Teil 2 (Deuxième degré)

5202 Schülerbuch, Texte, mündliche Übungen, Strukturenübersicht, alph. Wörterverzeichnis 9,20 DM
52025 Cahier d'exercices: Schriftliche Übungen, Differenzierungsmaterial, Transfer-Texte 5,40 DM
52029 Vocabulaire contextuel: Französisch-deutsches Satzvokabular 1,80 DM
52021 3 Schallplatten mit Lehrbuchtexten ca. 12,-- DM
52027 1 Cassette mit Lehrbuchtexten ca. 24,-- DM
52028 1 Tonband mit Lehrbuchtexten ca. 36,-- DM
99622 145 Farbdias: Abbildungen zu den Texten ca. 290,-- DM
99621 30 Wandbilder, Serie A: Abbildungen zu den Texten ca. 340,-- DM
99623 34 Wandbilder, Serie B: Abbildungen zur Steuerung der Übungen ca. 400,-- DM

In Vorbereitung:

99626 18 Tonbänder mit Exercices structuraux: Materialien für Tonbandgerät und Sprachlabor
99627 Textbuch zu 99626
52012 Grammatisches Beiheft zu Teil 1 und 2

Ernst Klett Verlag · Stuttgart

Während andere noch ansparen, feiern BHW-Bausparer bereits Richtfest...

... denn sie ziehen ein, ohne 40 % ansparen zu müssen. Hinzu kommt: **Billiges Baugeld** — nur 4½ % Darlehnszinsen seit 1956 bei 3 % Guthabenzinsen. **Mini-Monatsraten** für Bausparverträge bis zu 25 Jahren Laufzeit. **Erstklassiger Service** — über uns bekommen Sie zusätzliches zinsgünstiges Baugeld von den öffentlichen Arbeitgebern und Berufsorganisationen. **Hohe Prämien oder Steuervorteile** für Ihre jährlichen Sparleistungen. **Sofort Informationsmaterial anfordern.**

BHW Ihr Vorrecht auf Haus + Vermögen

Bausparkasse für alle im öffentlichen Dienst — das Beamtenheimstättenwerk. 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (0 51 51) 8 61

Realschullehrerin

ev., ledig, mit Musik und Deutsch, 5 Jahre Auslandsschuldienst. Erfahrung in allen Sparten der Musikerziehung sowie in Deutsch als Fremdsprache, sucht geeigneten Wirkungskreis im Ausland. Freistellung mit Funktionsstelle sofort möglich.

Angebote an Max Hueber Verlag -rö

Gisela Zifonun

Zur Theorie der Wortbildung am Beispiel deutscher Präfixverben

Linguistische Reihe, Band 13
204 Seiten, kart. DM 22,—,
Hueber-Nr. 6727

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

Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften

Ein Lehrbuch für Ausländer

von Günter Schade

4., durchgesehene Auflage, 261 Seiten, DIN A 5, kartoniert und mit Hochglanzfolie kaschiert, DM 14,80 ISBN 3 503 00749 0

Dieses Buch ist in erster Linie für Ausländer bestimmt, die an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen studieren oder wissenschaftlich arbeiten wollen. Es setzt Grundkenntnisse im Deutschen voraus und möchte den Weg in die Sprache der Wissenschaften ebnen. Wissenschaftssprache bedeutet hier nicht nur Sprache der Naturwissenschaften, sondern meint alle Fachrichtungen, wenn auch die von den Ausländern bevorzugten Fächer besonders berücksichtigt wurden.

Deutsche Kultur — Eine Einführung

von Heinz Fischer

unter Mitarbeit von G. Knackstedt, L. Abicht, A. Arnold, M. Disteli, D. Themelis, W. Bottenberg, E. B. Förster, R. Eggleston, R. Dolz

170 Seiten mit 13 Abb., DIN A 5, kartoniert und mit Hochglanzfolie kaschiert, DM 14,80 ISBN 3 503 00752 0

Der Band dient der allgemeinen Information sowie vornehmlich als Arbeitsmittel und Lehrbuch beim Deutschunterricht für Ausländer. — Behandelte Themenkreise: Geschichte, Wegweiser durch die Bundesrepublik, Österreich, Schweiz, Landschaften, Sprache, Erziehung, Musik, Volkslied, Kunst, Literatur, Theater, Folklore, Trachten, Humor.

ERICH SCHMIDT VERLAG

Berlin 30 · Bielefeld · München 22

Richtiges Deutsch

Soeben erschienen

Sprachübungen für Fortgeschrittene von Hilmar Kormann

92 Seiten, kart. DM 8,—, Hueber-Nr. 1235

Schlüssel: 44 Seiten, kart. DM 4,—, Hueber-Nr. 2.1235

Dieses Übungsbuch eignet sich für Teilnehmer von Kursen an Sprachenschulen und Universitäten, künftige ausländische Deutschlehrer in der Ausbildung und Oberstufenschüler deutscher Auslandsschulen. Nach Durchnahme von „Richtiges Deutsch" können sich die Lernenden in Wort und Schrift treffend und grammatikalisch richtig ausdrücken.

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

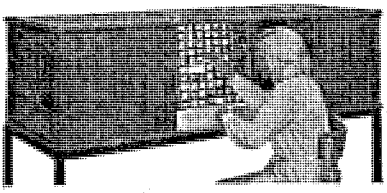
Internationale Möbelspedition

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

10000 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 10000 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.

abodia

A. Bonacker
Fabrik für
Audiovisuelle Geräte
A. Bonacker KG
2820 Bremen 77
Werk Beckedorf
Postf. 770113

Deutsch 2000

Eine Einführung in die deutsche Umgangssprache für Jugendliche und Erwachsene

Band 2

176 Seiten, mit Zeichnungen und Fotos sowie achtseitigem Bildteil, kart. DM 10,—, Hueber-Nr. 1181

Lehrerheft

142 Seiten, kart. DM 5,—, Hueber-Nr. 32.1181

Der 2. Band, der hinsichtlich des Zusatzmaterials parallel zum ersten angelegt ist, vertieft die in Band 1 vermittelten Strukturen der gesprochenen Sprache und bereitet den Lernenden auf die Lektüre von Originaltexten vor. Er bringt als Textsorten neben dem Dialog verschiedene Arten von Zeitungsartikeln und vervollständigt die elementare Morphologie der geschriebenen deutschen Sprache.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
8045 Ismaning/München
Krausstraße 30

Essner, Jungke

Richtig schreiben

41001, 224 Seiten, DM 7,20

Handbuch und Nachschlagewerk für die gesamte Rechtschreibkunde einschließlich der Zeichensetzung und darüber hinaus ein vielseitiger Helfer und Ratgeber in der Sprachlehre und Stilbildung.

Die Neubearbeitung zeichnet sich aus durch höchste Transparenz schwieriger Rechtschreibgebiete und leicht überschaubare Darstellungsformen für deutschkundliche Formalstoffe.

Das Wörterverzeichnis

„Richtig schreiben" enthält ein sehr umfangreiches Wörterverzeichnis mit Aussprachehilfen, Worterklärungen und vielen Hinweisen auf „Besonderheiten der Mehrzahlbildung, Beugung, Steigerung, Betonung, Silbentrennung usw.

groß - klein
zusammen - getrennt

„Richtig schreiben" hat sich in besonderem Maße der Groß- und Kleinschreibung sowie der Zusammen- und Getrenntschreibung angenommen und erweist sich auf diesen schwierigen Rechtschreibgebieten als zuverlässiger Berater.

Rechtschreibkunde
Sprachlehre
Stilbildung

Dem Wörterverzeichnis folgen in 17 Gruppen bewährte Hilfen für die Unterrichtsarbeit und die Selbsttätigkeit des Schülers in der Rechtschreibkunde, Sprachlehre und Stilbildung in Form von schnell erfaßbaren Übersichten, Zusammenstellungen und Regelwerken mit Beispielen.

Der vielseitige Stoff ist übersichtlich geordnet. Ein klares Kennzeichnungssystem macht sowohl die Vielseitigkeit wie auch die Ordnung deutlich und sichert das schnelle Auffinden alles Gesuchten.

... damit Unterricht
effektiver wird

Schroedel

Hannover · Darmstadt
Dortmund · Berlin

Heinevetter

PROGRAMME

Der Schüler arbeitet selbständig und wird automatisch kontrolliert von Heinevetters **KONTROLLFIX:**

komplett Art.-Nr. 501.856 DM 12,50
komplett im Karton Art.-Nr. 505.851 DM 15,—

GRUNDSCHUL-PROGRAMME

Titel	ab Kl.	Art.-Nr.	DM
Lesen und Denken			
1 Übungsspiele mit Bildern und Wörtern	2	601.691	5,40
3 Übungsspiele mit Bildern und Wörtern	3	603.716	5,40
3 Wörter, Sätze, Texte	3	602.707	5,40
Rechtschreibung			
1 Ausgewählte Rechtschreibprobleme	2	604.725	5,40
Mathematik			
1 Spiele mit Mengen und Zahlen	2	605.734	5,40
Sachkunde			
1 Orientierung in Umwelt, Raum und Zeit	3	606.743	5,40

HAUPTSCHUL-WIEDERHOLUNGSPROGRAMME

Titel	Klasse	Art.-Nr.	DM
Rechtschreibung	5/6	401.233	4,60
	7/8	402.250	4,60
English	5/6	405.317	4,60
	7/8	406.334	4,60
Mathematik	5	407.351	4,60
	6	408.377	4,60
	7	409.394	4,60
Geschichte	5/6	411.436	5,60
	7/8	412.453	5,60
Erdkunde	5/6	413.470	4,60
	6/7	414.496	4,60
	8/10	415.511	6,60
Physik/Chemie	5/6	416.537	5,60
Physik	7/9	417.554	6,60
Chemie	7/9	418.571	6,60
Biologie	5/6	419.597	5,60
	7/8	420.613	5,60
Verkehrsschule	3/4	503.681	8,90
	4/8	506.684	8,90

Zu jedem Titel ist ein Lehrerheft lieferbar.

Für die Erstellung von Eigenprogrammen empfehlen wir unsere Schrift
DIE KONTROLLFIXMETHODE (Art.-Nr. 502.004) 3,—

DIDAKTISCHE SPIELE

mit automatischer Kontrolle

Heinevetters Mengentrainer 1–5 DBP
Frühe Gestalt- und Mengenerfassung der 3–6jährigen Kinder Art.-Nr. 50.813 DM **21,50**

Heinevetters Zehnertrainer 0–20 DBP
588 Zähl- und Rechenaufgaben, u. a. Würfel- und Geldrechnen Art.-Nr. 87.921 DM **21,50**

Heinevetters Hundertertrainer 0–100 DBP
588 Rechenaufgaben in den 4 Spezies, sowie Sachaufgaben, Fahrzeit- und Kalenderrechnen.
Art.-Nr. 99.941 DM **21,50**

Heinevetters Tausendertrainer 0–1000 DBP
588 Aufgaben in den 4 Spezies, sowie Stellenwerte und römische Zahlen. Art.-Nr. 60.751 DM **21,50**

Heinevetters Symbol-Mengentrainer DBP
490 Übungsaufgaben aus der neuen Mathematik
Art.-Nr. 70.882 DM **21,50**

Heinevetters Symbol-Zeichner BGM
Zeichenschablone für die neue Mathematik
Art.-Nr. 69.003 DM **1,80**

Heinevetters Rechentrainer DBP
Kopfrechenübungen im 2. und 3. Schuljahr, 8 verschiedene Ausführungen in 4 Schwierigkeiten
je DM **15,—**

Heinevetters Bruchrechentrainer DBP
Kopfrechenübungen mit echten und Dezimalbrüchen in der Oberstufe. 4 Ausführungen mit je 98 Aufgaben je DM **15,—**

Heinevetters Lesetrainer DBP
Frühes Lesenlernen der 4–6jährigen
Art.-Nr. 21.800 DM **31,50**

Heinevetters Rechtschreibtrainer DBP
Besonders geeignet für lese-rechtschreibschwache Kinder. Erscheint 1974.

Heinevetters Verkehrszeichentrainer DBP
Verkehrszeichentest für Schüler und Erwachsene
Art.-Nr. 80.907 DM **21,50**

Vorhandene Zapfentabletts können mit Einlagen für alle Trainer verwendet werden.

VERLAG OTTO HEINEVETTER • D 2000 HAMBURG 76

Papenstraße 41 · Ruf 040 - 2 50 13 51 · Es gelten unsere Lieferbedingungen

Langenscheidt hilft lernen

Die deutsche Sprache hat ihre Tücken. Besonders die Grammatik macht oft große Schwierigkeiten. Die Regeln aus den Lehrbüchern haften meist nicht lange im Gedächtnis.

Nach guten Erfahrungen in Englisch und Französisch ist jetzt die

Deutsche Grammatik in Frage und Antwort

erschienen, die Schülern und Erwachsenen die Möglichkeit bietet, den Grammatikstoff in konzentrierter Form zu wiederholen. An Hand von 200 Karten läßt sich im Selbstunterricht das grammatische Grundwissen systematisch überprüfen und auffrischen. Diese ungewöhnliche Weise, spröden Stoff mit Hilfe von „Frage und Antwort" gefügig zu machen, hat sich besonders vor Arbeiten und Prüfungen gut bewährt.

Wiederholungskartei für deutsche und ausländische Benutzer

von Gerhard Hofmann

200 Karten in Plastiktasche
Format 10,5 x 18 cm, DM 12,80

Langenscheidts Grammatiktafeln

leisten ebenfalls gute Hilfestellung. Sie bieten, durch Farben leicht überschaubar, streng zusammengefaßt alle bedeutenden grammatischen Erscheinungen der Sprache. Die Regeln und zahlreichen praktischen Beispiele sind klar und übersichtlich angeordnet. Der steife Karton läßt sich zum Lernen aufstellen.

16 Seiten, Format 15 x 21 cm, DM 2,–

Langenscheidt Verlag

BERLIN · MÜNCHEN · ZÜRICH

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

An die
Botschaft der BRD f. INEM
in Cali / Dr. B. v. d. Linden
durch das Auswärtige Amt/Kurier

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 10 Oktober 1973

XX. JAHRGANG OKTOBER 1973

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

Fünf Jahre Zentralstelle für das Auslandsschulwesen . . G. Schmidl Seite 253

Die 11. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland . . . . . G. Lepiorz Seite 267

Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 273

Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 276

Buchbesprechungen . . . . . Seite 279

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

MAX HUEBER VERLAG

(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Fünf Jahre Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Eine kritische Würdigung aus der Sicht einer Auslandsschule

Von Georg Schmidl, Colegio Andino Bogotá

Anläßlich des fünfjährigen Bestehens der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen haben wir den langjährigen Leiter einer der großen deutschen Auslandsschulen gebeten, die Arbeit der Zentralstelle aus der Sicht der Auslandsschule zu würdigen. Wir danken dem Verfasser des nachstehenden Beitrags, daß er sich dieser schwierigen Aufgabe mit großer Gewissenhaftigkeit, Gründlichkeit und Unerschrockenheit unterzogen hat. (Die Schriftleitung)

Einleitende Bemerkungen

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen blickt im Oktober 1973 auf ihr 5jähriges Bestehen zurück. Dieser verhältnismäßig kurze Zeitraum ist sicherlich kein Anlaß für eine Jubiläumsfeier und berechtigt weder zu einer Vergabe von Lorbeeren noch zu einem abschließenden Urteil. Immerhin sind fünf Jahre eine genügend lange Zeitspanne, um auf dem Hintergrund der früheren Verhältnisse und der inzwischen eingetretenen Veränderungen die bisher geleistete Arbeit kritisch zu beurteilen und mögliche Versäumnisse, offengebliebene Wünsche und Ziele für die Zukunft zu fixieren.

Bei dieser Betrachtungsweise wird es unumgänglich sein, Gründung und Wirken der Zentralstelle im großen Zusammenhang mit den allgemeinen kulturpolitischen Gegebenheiten und Strömungen sowohl in der Bundesrepublik als auch im Ausland zu sehen und zu würdigen.

Rückblick

Als nach dem 2. Weltkrieg die deutschen Auslandsschulen allmählich wieder erstanden und seitens der Bundesrepublik die ersten Förderungsmaßnahmen anliefen, lag die Hauptlast der Verwaltungsgeschäfte beim Schulreferat des Auswärtigen Amtes. Mit der Buch- und Lehrmittelversorgung war ab April 1957 der Dokumentations- und Auskunftsdienst bzw. der Pädagogische Austauschdienst der KMK beauftragt. Die finanzielle Betreuung der Auslandslehrer wurde ab 1. Juli 1960 vom Bundesverwaltungsamt übernommen.

Infolge des rasch anwachsenden Arbeitsvolumens erwies sich von Anfang an die Unzulänglichkeit und Überforderung dieser unterbesetzten, improvisierten Einrichtungen. Das Schulreferat war innerhalb des AA in personeller Hinsicht ein „Abstellgleis" oder bestenfalls eine nicht unbedingt laufbahnfördernde Durchgangsstation. Es fehlte an pädagogisch vorgebildeten, auslandserfahrenen Sachbearbeitern ebenso wie an einer systematischen Erfassung und Kontrolle des rasch anwachsen-

den Auslandsschulwesens und an einer haushaltsgerechten Verteilung der insgesamt noch geringen Mittel.

Neugründungen von Schulen, Ausbau der bereits vor dem Kriege bestehenden Anstalten, die Entsendung von Lehrkräften, die Vergabe von Schul- und Baubeihilfen, die Lehrmittelversorgung usw. waren weitgehend dem Zufall überlassen, erfolgten oft auf persönliche Initiative der Schulleiter und Vorstände, auf direkte Intervention der Konsulate und Botschaften, nicht selten aber auch durch Einschaltung von Beziehungen einer einflußreichen Lobby von Abgeordneten und Politikern.

Improvisation und Dilettantismus prägten unmittelbar nach dem Krieg auch das Bild an den Auslandsschulen: Unsicherheit im Vertragsverhältnis der entsandten Lehrkräfte und in den Satzungen der Schulvereine, Unordnung und Willkür in Finanzgebaren und Haushaltsführung der Schulvereine, methodisch-didaktisches Chaos, Ziel- und Systemlosigkeit im Unterricht.

Neben dem Schulreferat des Auswärtigen Amts gehörte das Auslandsschulwesen von Anfang an auch in den Zuständigkeitsbereich des im Herbst 1950 gegründeten Auslandsschulausschusses der Kultusministerkonferenz der Länder. Dieser aus je einem Vertreter der Landeskultusverwaltungen gebildete und auch heute nur zwei- bis dreimonatlich tagende Ausschuß war natürlich schon von der Anlage her keine Alternative für die Verwaltung und Betreuung der Auslandsschulen.

Gründungsprobleme

In Anbetracht der wachsenden Zahl der wiedererstandenen Schulen und der Entsandtlehrer, des steigenden Haushalts und der daraus folgenden Notwendigkeit der Konzentrierung und Koordinierung aller damit zusammenhängenden Fragen in einer eigenen Institution kam es am 1. Oktober 1968 zu der Gründung der von Lehrerverbänden, auf Tagungen, im Parlament und in der Öffentlichkeit immer wieder geforderten *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* als besonderer Abteilung einer dem BMI nachgeordneten, selbständigen Bundesoberbehörde (Bundesverwaltungsamt).

Diese so konzipierte zentrale Stelle ist von der Anlage und Zielsetzung her nicht unbedingt die beste aller denkbaren Lösungen, sondern ein Kompromiß aus vielen Möglichkeiten, sicherlich auch ein Ergebnis der verfassungsmäßigen und kulturpolitischen Gegebenheiten in der Bundesrepublik.

Eine Reihe von Unzulänglichkeiten, unerfüllten Hoffnungen und Wünschen in der bisher 5jährigen Tätigkeit dürfen daher nicht der Zentralstelle angelastet werden, sondern sind eine notwendige Folge gewisser „Geburts- und Konstruktionsmängel".

Durch das Fehlen eines Bundeskultusministeriums infolge unserer föderalistischen Grundordnung war es leider nicht möglich, die von den verschiedensten Einrichtungen (Goethe-Institut, Institut für Auslandsbeziehungen, DAAD, Bildungshilfemissionen, Stiftungen usw.) geleistete auswärtige Kultur- und Bildungshilfearbeit in einer einzigen, zentralen, entsprechend gegliederten Bundesbehörde zusammenzufassen und in ebensolchen regionalen Zweigstellen im Ausland

zu koordinieren. Viel kostspieliges Nebeneinander und Gegeneinander von Projekten und Maßnahmen hätten durch eine zentrale Planung vermieden werden können.

Durch diese halbherzige Teillösung und Konzeption der Zentralstelle blieb auch die unmittelbare Abhängigkeit von dem Schulreferat des AA, von dem alle wichtigen kultur- und schulpolitischen Entscheidungen im Ausland (Öffnung und Schließung von Schulen, Bestellung von Schulleitern, Gewährung von Bauzuschüssen usw.) getroffen werden.

Die Eingliederung ins BVA hat sicherlich verwaltungstechnische Vorteile, bedeutet aber doch auch eine wesentliche Beschränkung der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit.

Geblieben ist auch das nicht immer glückliche Nebeneinander und die teilweise Überschneidung der Kompetenzen und Arbeitsbereiche zwischen der dem AA, d. h. dem Bund untergeordneten Zentralstelle und dem der Kultusministerkonferenz der Länder unterstellten Auslandsschulausschuß. Zwar sind unter der geschickten Regie des AA und mit viel gutem Willen zu sachlicher und persönlicher Zusammenarbeit die Arbeitsgebiete aufgeteilt und abgegrenzt. Unter Federführung des für alle kulturpolitischen Fragen des Bundes zuständigen AA übernimmt die Zentralstelle die materielle und pädagogische Betreuung der Auslandsschulen.

Dem Auslandsschulausschuß der KMK der Länder obliegt dagegen das Prüfungswesen, die Abnahme und Anerkennung von Reife- und Abschlußprüfungen, andererseits aber auch die Beurteilung der von den Ländern beurlaubten und von der Zentralstelle vermittelten Lehrkräfte. Auch fehlt es nicht an gemeinsamen Projekten (z. B. Sprachdiplom), Tagungen und Sitzungen.

Trotz dieser offenbar „friedlichen Koexistenz" zweier verwandter Einrichtungen ist diese bisher nicht offen zur Schau getragene Rivalität zwischen Bund und Ländern für das Auslandsschulwesen und für die deutsche Kulturpolitik im Ausland nicht gerade von Vorteil.

Ein weiteres unkoordiniertes Nebeneinander ergibt sich neuerdings durch eine Reihe von Bildungshilfeprojekten des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit.

Eine gemeinsame, von Bund und Ländern gleichermaßen getragene, überministerielle Bundesbehörde wäre zweifellos besser gewesen.

Kritische Würdigung der bisherigen Arbeit der Zentralstelle

Politik, auch Kultur- und Schulpolitik, ist die Kunst des Möglichen und nicht unbedingt des Idealen und Wünschenswerten. Nachdem die Zentralstelle nun einmal so und nicht anders konstituiert wurde, erhebt sich die ganz konkrete Frage nach ihrer Wirksamkeit und Bewährung in den abgelaufenen 5 Jahren ihres Bestehens.

Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit ergibt sich rein äußerlich aus der Arbeitsverteilung der zunächst 5 Referate der Abteilung VI (= Zentralstelle) des Bundesverwaltungsamtes:

1) Finanzielle Förderung — Rechtsfragen der Schulen
2) Finanzielle Betreuung der Lehrer
3) Schulbesichtigungen, Beratung, Pädagogische Grundsatzfragen
4) Personalreferat: Auswahl, Vorbereitung und Vermittlung der Entsandtlehrer
5) Lehr- und Lernmittelversorgung, pädagogische Dokumentation und Statistik.

Entscheidend für unsere Betrachtung ist jedoch nicht so sehr das Organigramm ihrer inneren Struktur, sondern die Auswirkung der bisher geleisteten Arbeit aus der Sicht einer Auslandsschule.

Lehr- und Lernmittelversorgung

Eine von allen Schulen dankbar vermerkte, radikale Verbesserung zeigte sich sehr bald in rein praktischer, verwaltungstechnischer Hinsicht bei der Lehr- und Lernmittelversorgung, die nicht mehr von Zufälligkeiten abhing, sondern nach vorausgegangener Bedarfsfeststellung, nach Förderungswürdigkeit und klaren haushaltsrechtlichen Vorschriften unter Einhaltung fester Bestell- und Lieferfristen und nach Maßgabe der vorhandenen Mittel vorgenommen wurde.

Ebenso anerkannt wurde von den meisten Schulen die strenger gehandhabte Zuweisung von Schul- und Baubeihilfen, Lehrerplanstellen usw., die nicht mehr bloß aufgrund lautstarker Eingaben oder besonderer Beziehungen, sondern nach systematisch durchgeführten Erhebungen und gewissenhaften Vorprüfungen verteilt wurden.

Daß sich natürlich manche Schulen und Vorstände dadurch in ihrer oft egoistischen und willkürlichen Haushaltsführung eingeengt fühlten und gegen eine vermeintliche Benachteiligung protestierten, spricht nur für die Notwendigkeit und ausgleichende Gerechtigkeit dieser Maßnahmen.

Sicherlich bedürfte es noch radikaler Reformen, um das insgesamt oft schwerfällige Verwaltungs- und Abrechnungswesen, das der allgemeinen bürokratischen Gepflogenheit entspricht und durch bindende Vorschriften geregelt ist, flexibler und damit auch wirksamer zu gestalten.

Personelle Betreuung

Eine weitere in die Zentralstelle gesetzte Hoffnung betraf die personelle Betreuung, d. h. eine bessere *Auswahl, Vorbereitung* und *Betreuung* der *Entsandtlehrer* und *Ortskräfte*. Diese Erwartungen haben sich, gewiß ohne Verschulden der Zentralstelle, nur zum Teil erfüllt.

Infolge des Fehlens eines eigenen Auslandslehrerkorps hat die Zentralstelle auch heute kaum die Möglichkeit einer echten *Auswahl* und gezielten Verwendung *geeigneter Lehrkräfte*. Die Hauptaufgabe des Personalreferats beschränkt sich im wesentlichen auf die Registrierung der über die Länderkultusministerien eingereichten Bewerbungen und ihre Vermittlung an die Schulen unter Berücksichtigung eines möglichst gerechten Stellenschlüssels.

Erst bei einer Zweitvermittlung für die noch nicht klar definierten Funktionsstellen ist eine beschränkte Auswahl möglich. Andererseits sind wegen der Ver-

wässerung der Beurteilungskriterien infolge eines falsch verstandenen Demokratiebegriffes, durch die von den Länderbehörden nicht einheitlich gehandhabten Freigabebestimmungen, in seltenen Fällen auch noch durch „Beziehungen" einer ausschließlichen Verwendung nur nach Eignungs- und Bewährungskriterien gewisse Grenzen gesetzt.

Die angedeutete Problematik zeigt sich besonders bei der Auswahl von Schulleitern. Gelegentliche Fehlbesetzungen sind daher nicht der Zentralstelle bzw. dem AA anzukreiden. Sie erklären sich oft nicht einmal aus dem subjektiven Versagen der Schulleiter selbst, sondern oft durch schwierige örtliche Verhältnisse einer Position, die im Schnittpunkt vieler entgegengesetzter Interessen den verschiedenen *pressure groups* ohne genügend Befugnisse und Rückendeckung schutzlos preisgegeben ist.

Trotz mancher Widerstände und Verzögerungen zeichnen sich auf dem Gebiete der *Entsandtlehrervorbereitung* bedeutende Fortschritte ab. Statt der anfänglich wenigen Tage sollen die Lehrgänge in Zukunft mehrere Monate umfassen.

Einschränkend muß allerdings auch festgestellt werden, daß selbst die beste Vorbereitung im Inland die Auslandsschulwirklichkeit und die persönliche, menschliche Bewährung „vor Ort" niemals vorwegnehmen oder ersetzen kann, ganz abgesehen von den unverhältnismäßig hohen Kosten dieser einmonatigen, sich wiederholenden Vorbereitung immer neuer „Auslandslehrertouristen" auf Zeit. Eine wesentlich bessere pädagogische und vor allem auch wirtschaftlichere Lösung wäre zweifellos die schon oft geforderte Schaffung eines Auslandslehrerkorps.

Weithin ungelöst ist in diesem Zusammenhang auch die Frage der Auswertung der im Ausland gemachten Erfahrungen bei den in den Heimatschuldienst der einzelnen Länder zurückkehrenden Lehrkräften.

Echte Verbesserungen ergaben sich im Laufe der Jahre in den *materiellen Aussendungsbedingungen* und in der finanziellen Betreuung der *Entsandtlehrer* — dank des unermüdlichen Drängens der Lehrerverbände, des AA, des Auslandsschulausschusses und nicht zuletzt der Zentralstelle selbst, die sich tatkräftig für die Belange dieser von den Ländern beurlaubten, vom Bund jedoch nur ausgeliehenen, nicht voll übernommenen Beamtengruppe einsetzte.

Seit der Aussendung der ersten Auslandslehrer nach dem Kriege (300 im Jahre 1955, 1200 im Jahre 1964) wurden schrittweise Verbesserungen erzielt, so z. B., um nur einige zu nennen: Gewährung von Ausgleichszulagen, Erhöhung der Gepäck- und Hausratstransportsätze, Heimaturlaubsreisen, Mietzuschüsse, Übernahme der Autotransportkosten und die kürzlich erfolgte Angleichung der Schul- und Kinderbeihilfen an die Bestimmungen des AA.

Die volle Gleichstellung mit den Bundesbeamten wurde allerdings bis heute nicht erreicht. Das liegt aber nicht am Versagen der Zentralstelle, sondern an ihrer Abhängigkeit vom Innen-, Finanz- und Außenministerium, für die die verhältnismäßig kleine Schar von jetzt etwa 1800 Auslandslehrern als ernst zu nehmender Interessenverband natürlich nicht ins Gewicht fällt.

Wenn es schon nicht möglich ist, die kulturelle Auslandsarbeit in einer Institution zusammenzufassen, wird es noch viel weniger gelingen, die für die vielen

Missionen und Projekte im Ausland tätigen Personen nach einheitlichen Gesichtspunkten einzustufen und zu besolden.

Ein großes Anliegen der Zentralstelle seit ihrer Gründung war die *Aus- und Weiterbildung* und *finanzielle Besserstellung* der an den Auslandsschulen tätigen, z. T. hoffnungslos unterbezahlten *Ortskräfte*. Die ersten finanziellen Unterstützungen sind bereits seit einem Jahr wirksam, und pädagogische Ausbildungs- und Fortbildungsprogramme werden in naher Zukunft an den meisten Schulen anlaufen.

Trotzdem ist es zweifelhaft, ob die Auslandsschulen wesentlich von den am Ort aus- und weitergebildeten Lehrkräften getragen werden können. Selbst wenn die materiellen Voraussetzungen dafür geschaffen werden könnten, wäre die Verbindung zur Heimat durch Entsendung qualifizierter Lehrkräfte aus pädagogischen und kulturpolitischen Gründen auch in Zukunft unbedingt notwendig.

Daß sich auch nach der Gründung der Zentralstelle manche privaten und offiziellen Anfragen einzelner Lehrkräfte und Schulen noch über Gebühr verzögern, erklärt sich natürlich einmal aus der großen Zahl der betreuten Länder und Schulen, der weiterhin chronischen Unterbesetzung an Verwaltungspersonal, den häufigen Änderungen der Besoldungsmerkmale und Verwaltungsvorschriften und schließlich auch durch die langen Dienstwege über Konsulate, Botschaften, AA, Zentralstelle, Länder- und Bezirksregierungen.

Durch Vereinfachung und Delegierung mancher Verwaltungsprozeduren an Botschaften und Schulen (Beihilfewesen, Reisekosten usw.) oder durch „Kurzschließung" des Dienst- und Kurierweges in bestimmten Angelegenheiten ließe sich vielleicht manche Erleichterung und Beschleunigung erzielen. Andererseits ist auch die Zentralstelle an die allgemeinen, amtsüblichen Haushalts- und Dienstvorschriften der Bundesrepublik gebunden.

Die Bürokratie hat zwar im allgemeinen einen schlechten Ruf, ist aber sicherlich notwendig und gewinnt in unserer bereits jetzt weitgehend verwalteten Gesellschaft immer mehr an Bedeutung.

Pädagogische Betreuung der Auslandsschule

Die vielleicht wichtigste Aufgabe erwartete die Zentralstelle auf pädagogisch-methodisch-didaktischem Gebiet. Obwohl das Auslandsschulwesen schon vor dem Zweiten Weltkrieg eine gewisse Blüte erreicht hatte, beschränkte man sich ebenso wie unmittelbar nachher im wesentlichen auf die verwaltungsmäßige Betreuung der Schulen und Lehrkräfte.

So betrat die Zentralstelle praktisch Neuland, und die erste Etappe ihrer Tätigkeit von etwa 1969 bis 1970 verging mit einer recht mühsamen und zeitraubenden Bestandsaufnahme der unterrichtlichen Wirklichkeit an den einzelnen Schulen, ihres tatsächlichen Leistungsstandes und Unterrichtserfolges, der kritischen Sichtung der eingeführten Lehrbücher und angewandten Methoden.

Diese Inventur der pädagogischen Situation erfolgte hauptsächlich durch häufige Inspektionsbesuche, Veröffentlichungen in den Fachzeitschriften, Schulberichte, Schul- und Lehrertagungen (z. B. Lateinamerikatagungen in Santiago de Chile

1963, Mexiko 1966, Bogotá 1969, Buenos Aires 1972) und ihre entsprechende Auswertung.

Als Vorteil erwies sich in dieser Hinsicht die Besetzung der einzelnen Referate und der Leitung der Zentralstelle mit ehemaligen Auslandslehrern, nicht wie sonst üblich nur mit Verwaltungsfachleuten und Juristen.

Wünschenswert wäre für die Zukunft eine Rotation der Stelleninhaber, denn selbst die beste Erfahrung vergilbt im Laufe der Zeit und kann auch durch regelmäßige Schulbesuche nicht genügend aufgefrischt werden.

Als schlimmstes Negativum wurde an den Auslandsschulen von jeher das Fehlen eines geeigneten *Lehrbuchwerkes* zu Erlernung der deutschen Sprache empfunden. Eine bereits 1966 in Mexiko beantragte Lehrbuchkommission kam nie zustande.

Stellung der deutschen Sprache im Unterricht

Im Jahre 1970 setzte unter dem Eindruck der Neuorientierung der deutschen auswärtigen Kulturpolitik auch im Bereich der Auslandsschule unter Federführung der Zentralstelle eine Neubesinnung ein. Im Mittelpunkt der Überlegungen stand neben den noch zu behandelnden Strukturplänen vor allem die *Stellung der deutschen Sprache im Unterricht.*

Während bis vor 3 Jahren von allen für die Auslandsschulen verantwortlichen Stellen, AA, Auslandsschulausschuß und Zentralstelle, noch der Grundsatz vertreten wurde: je mehr deutschsprachiger Unterricht, desto größer die Förderungswürdigkeit der Auslandsschule, gilt seit 1972 beinahe das Gegenteil.

Nach den neuen Vorstellungen soll Deutsch für nichtdeutsche Kinder ausschließlich als Fremdsprache, der übrige Fachunterricht in der Primaria und weitgehend auch im Bachillerat in der Muttersprache, d. h. in der Sprache des Gastlandes und von einheimischen Lehrkräften oder zweisprachigen Ortskräften erteilt werden.

Als *Lehrbücher* werden das von H. Schuh für den Kindergarten und die ersten Jahre der Primaria begonnene, aber noch nicht vollendete Werk *„Komm bitte"*, für die weiteren Jahre der Primaria und für das Bachillerat das von der Nuffield Foundation mit Geldern der VW-Stiftung nach Fremdsprachenmethodik entwickelte Lehrbuchwerk *„Vorwärts"* zur Einführung empfohlen.

Aufgrund gesicherter psychologischer und linguistischer Erkenntnisse ist die Beschränkung der Zweisprachigkeit im Erziehungs- und Reifeprozeß besonders im frühen Kindesalter unbedingt zu begrüßen.

Der bisher praktizierte, unsystematische, nach muttersprachlichen Prinzipien aufgebaute deutsche Sprachunterricht und die gleichzeitige Benützung dieser so vermittelten fremden Sprache im Fachunterricht hat zu völlig unbefriedigenden Ergebnissen geführt. Deutsch als Fremdsprache bringt bei geringerem Aufwand an Zeit und Energie sicherlich bessere Erfolge.

Zu warnen ist jedoch vor einer übergroßen Eile, mit der die Einführung der genannten Lehrbuchwerke gleichzeitig auf mehreren Stufen vorgenommen werden soll, statt organisch von unten mit den Reformen zu beginnen.

Die erwähnten fremdsprachlich aufgebauten Lehrgänge mögen sicher besser sein als alle früheren, improvisierten Behelfslösungen, aber entweder sind sie noch nicht fertiggestellt („Komm bitte") oder den Schulen nur teilweise bekannt („Vorwärts"). Auf jeden Fall müssen sie ihre Überlegenheit und endgültige Bewährungsprobe beim Übergang zum freien Sprechen und Schreiben, in die volle, nicht vorkonstruierte Sprachwirklichkeit erst noch ablegen.

Rein technisch ergeben sich bei dieser forciert betriebenen Umstellung im Deutschunterricht eine Reihe von nicht zu unterschätzenden praktischen Problemen. Voraussetzung für die Wirksamkeit der neuen Methode ist nicht nur eine systematische Schulung der Lehrkräfte, sondern die Aufteilung der Klassen in Gruppen von höchstens 10—20 Schülern. Das sind Bedingungen, die der augenblicklichen Schulwirklichkeit nicht entsprechen. Bei diesen optimalen Klassenfrequenzen wären auch mit den alten Praktiken sicher bessere Ergebnisse zu erzielen gewesen.

Uneingeschränkte Anerkennung finden die Bemühungen der Zentralstelle um die Ausstattung der Schulen mit modernen audiovisuellen Hilfsmitteln und Unterrichtsmaterial.

Umstrukturierung der Auslandsschulen

Die zweifellos folgenschwersten Veränderungen in der Geschichte der Auslandsschulen ergeben sich aufgrund der seit etwa 1—2 Jahren von der Zentralstelle konzipierten Strukturpläne.

Gegen Ende der 60er Jahre geriet die Auslandsschule in zunehmendem Maße in das Kreuzfeuer der Kritik, und zwar hauptsächlich aus folgenden Gründen:

1) Vom Standpunkt der Bildungsökonomie mißfiel ihre *Unwirtschaftlichkeit*, d. h. das Mißverhältnis zwischen Aufwand und Ertrag, verursacht vor allem durch die hohen Ausfallsquoten an Schulversagern und Ausleseopfern zwischen Kindergarten und Oberschulabschluß.

2) Aus unterrichtlicher Sicht kritisierte man die insgesamt *unbefriedigenden Kenntnisse* der Schüler *in der deutschen Sprache*, bedingt natürlich durch das Fehlen eines geeigneten Unterrichtswerkes, entsprechender Lehrmethoden und sprachlich genügend vorgebildeter Lehrkräfte.

3) In politischer und sozialer Beziehung ertönte immer lauter der *Vorwurf* der *unzeitgemäßen Privilegiertenschule*, die inmitten des wachsenden Nationalismus und zunehmender Sozialreformen in den Gastländern als Fremdkörper empfunden wurde.

4) Ausgehend von der Neuformulierung der deutschen auswärtigen Kulturpolitik, die nicht mehr einseitige, nationalistische Kulturpropaganda, ja nicht einmal mehr nationale Selbstdarstellung, sondern internationale Gesellschaftspolitik im weitesten Sinne sein will, sollte sich die Auslandsschule nicht mehr ausschließlich als Vermittlerin deutscher Sprache, Kultur und Erziehungsideale, sondern als eine in das nationale Schulsystem möglichst integrierte Institution der Bildungshilfe verstehen.

Als erstes Ergebnis der umfangreichen Bestandsaufnahme seitens der Zentralstelle erfolgte als Versuch einer Vereinheitlichung der wild wuchernden Vielfalt der Auslandsschulen die Entwicklung von 4 idealen Modelltypen.

Hinzu kamen noch die bereits besprochenen psychologischen und linguistischen Folgerungen bezüglich der zukünftigen Stellung der deutschen Sprache im Unterricht.

Für die zukünftige Struktur der Auslandsschule ergeben sich nach den Vorstellungen der Zentralstelle folgende Konsequenzen:

1) Aus *sozialpolitischer Sicht* wird eine Abkehr von der traditionellen, privilegierten Kolonie- bzw. Begegnungsschule gefordert. Durch eine bewußte *soziale Öffnung* und Integration aller Volksschichten soll die gesellschaftliche Isolierung der deutschen Auslandsschulen abgebaut werden.

2) Vom Standpunkt der *Bildungsökonomie* wird ein rationeller Einsatz der verfügbaren Mittel durch Konzentration auf voll ausgebaute Anstalten in Hauptstädten und kulturellen Zentren des Gastlandes empfohlen.

3) Zur Verminderung der hohen Ausfallsquoten durch Aufnahme ungeeigneter Kinder in zweisprachige Schulen sollen die *Kindergärten* und *Primarabteilungen* besonders an kleineren Schulen mit einem geringen Anteil an deutschen Kindern *wesentlich beschränkt* oder *ganz abgebaut werden.*

4) Der Erstlese-, Schreib- und Rechenunterricht sowie ganz allgemein der *Fachunterricht* ist in der *Primaria* zumindest bis zum 3./4. Schuljahr grundsätzlich in der Muttersprache zu erteilen.

5) *Fachsprache* sollte in den Schulen nach Modell I (Landesprogramm und Deutsch als erweiterte Fremdsprache) die *Muttersprache* sein; in der bikulturellen Sekundarstufe findet der Fachunterricht in der Muttersprache und der Schulsprache (= Deutsch) statt.

6) Der *Deutschunterricht* an fremdsprachige Kinder soll in Zukunft nur nach *fremdsprachlicher Methodik* erteilt werden.

7) Als wirksames Mittel zur Korrektur des pyramidenartigen Schulaufbaus infolge einer zu starken Auslese und als Ausgleich für die zu beschränkenden oder abzubauenden Primarabteilungen ist ein entsprechend *vorbereiteter Seiteneinstieg* in das 5./6. Schuljahr eines neuen, *fremdsprachig orientierten Sekundarzweiges* vorgesehen. (Beispiele: Istanbul, Athen; Schulversuche: Guayaquil, Bogotá, Lima u. a.)

8) An großen Schulen ist zur Vermeidung einer zu harten Auslese in den wichtigsten Fächern ein *leistungsdifferenzierter Unterricht* anzustreben.

9) Je nach den Erfordernissen des jeweiligen Gastlandes ist der *Aufbau berufsbezogener,* praktischer *Ausbildungszweige* wünschenswert.

10) Die *Ausbildung* und *Weiterbildung* von möglichst zweisprachigen *Ortskräften* ist mit Vorrang zu behandeln, da eine Verminderung in der Zahl der entsandten Lehrkräfte unvermeidlich wird.

Diese einschneidenden Reformpläne finden verständlicherweise nicht überall einhellige Zustimmung, da sie einen ziemlich abrupten Bruch mit gewohnten und teilweise auch bewährten Formen der Vergangenheit bedeuten.

Viele Schulvereine und Vorstände sind stolz auf die Tradition ihrer oft unter großen Opfern und teilweise ohne Unterstützung aus Deutschland gegründeten und auch in schweren Zeiten am Leben erhaltenen Schulen. Alles „Deutsche" läuft heute Gefahr, langsam assimiliert und von einer weitgehend „feindlichen" Umwelt aufgesogen zu werden, und hat daher für die alten Kolonieangehörigen den Charakter einer rational nicht begründbaren, mit vielen Vorurteilen behafteten Weltanschauung.

Andererseits werden nicht nur unser politischer, sondern in zunehmendem Maße auch der pädagogisch-schulische Bereich beherrscht von ständig neuen Theorien und Lehrmeinungen, von schlagwortartigen Thesen, die sich in allzu rascher Folge ablösen und oft widersprechen. Ihre praktische Anwendung und Auswirkung auf die alltägliche Realität, der Übergang vom wohlklingenden Wort zur entscheidenden, praktischen Tat wird entweder nicht gesehen oder vernachlässigt.

Selbstverständliche Pflicht der Zentralstelle als der für das gesamte Auslandsschulwesen verantwortlichen Sachwalterin ist es, neuen pädagogisch-methodisch-didaktischen Erkenntnissen und sozialpolitischen Veränderungen in Deutschland und in den Entwicklungsländern gebührend Rechnung zu tragen.

Es ist eine unleugbare Tatsache, daß unsere Gesellschaft und die Welt, in der wir leben, in einem radikalen Umbruch begriffen sind und daß die Dynamik dieser stürmischen Entwicklung auch die Auslandsschule nicht verschont, die in der relativen Windstille manch abgelegener Regionen in einem oft falsch verstandenen Traditionsbewußtsein leicht zu einer sterilen Unbeweglichkeit neigt.

Schon aufgrund der hochprozentigen Haushaltssubventionen und vielfältigen Unterstützung hat die Bundesrepublik nicht nur ein moralisches Recht auf Mitsprache. Aus der einst wirtschaftlich unabhängigen, autonomen Schule opferbereiter Koloniedeutscher ist heute längst eine staatliche „Wohlfahrtseinrichtung" geworden, für die Zuwendungen aus Deutschland eine Selbstverständlichkeit sind.

Bei all diesem Für und Wider ist es für die Zentralstelle keine beneidenswerte Aufgabe, ihr Konzept, das sie schulisch und pädagogisch für richtig hält, „an den Mann" zu bringen.

Härte und Durchsetzungsvermögen werden ebenso nötig sein wie diplomatisches Geschick, Verständigungsbereitschaft und Geduld. Ein ausschließlicher Verlaß auf wirtschaftliche und finanzielle Druckmittel wäre ebenso falsch und unangebracht wie kampfloser Rückzug und Resignation.

In dieser oft extremen Frontstellung ist die Auslandsschule selbst, sind besonders die an ihr tätigen aktiven Kräfte aufgerufen, ohne opportunistische Rücksichtnahme auf das eine oder andere Lager zu diesen Fragen offen und ehrlich Stellung zu nehmen und aus Kenntnis beider Seiten zu urteilen und, wenn möglich, zu vermitteln.

Kritische Anmerkungen zu den Reformplänen

In Anbetracht der veränderten und sich wandelnden soziologischen und politischen Verhältnisse in den Entwicklungsländern (aufkommender Nationalismus, soziale Reformbestrebungen, Demokratisierung des Schulwesens usw.), im Lichte *moderner psychologischer* und linguistischer Erkenntnisse (Notwendigkeit einer muttersprachlichen Erziehung und Ausbildung besonders im frühen Kindesalter, Überlegenheit des nach Fremdsprachenmethodik orientierten Sprachunterrichts gegenüber ziel- und methodenloser Zweisprachigkeit usw.) und weiterhin aus bildungsökonomischen Erwägungen (keine gesicherten Aufnahmetests, daher geringere Ausfallsquoten bei kontrolliertem Seiteneinstieg im Verstandesalter usw.) sind die von der Zentralstelle vertretenen Vorschläge zur Strukturveränderung der deutschen Auslandsschule grundsätzlich zu begrüßen.

Trotzdem müssen im einzelnen eine Reihe kritischer Anmerkungen gemacht werden:

1) Zur Frage der neuen *sozialpolitischen Zielsetzung* ist zumindest umstritten, ob eine bewußte soziale Öffnung nur von seiten der deutschen Auslandsschule sinnvoll ist und im Landesdurchschnitt ins Gewicht fällt, ob eine evolutive Umgestaltung der herrschenden Gesellschaft möglich ist, ob nicht vielleicht eine unvermeidliche Revolution die einzig mögliche Lösung darstellt. Überdies ist es zweifelhaft, ob diese sozialpolitische Mission überhaupt Aufgabe einer deutschen Auslandsschule sein kann. Bei bester Absicht handelt es sich dabei doch um eine gefährliche Einmischung in fremde Angelegenheiten. Letztlich beeinflußt nicht die Schule die künftige Gesellschaftsform, sondern sie wird umgekehrt von dieser bestimmt und geprägt.

Aus verschiedenerlei Gründen sollte daher auch in Zukunft die Leistung das entscheidende Kriterium für Aufnahme und Schulverbleib bilden *).

2) Schulen, besonders *Auslandsschulen kosten Geld,* das aber im Vergleich zu manchen Projekten der Entwicklungshilfe gut angelegt ist. Die Unwirtschaftlichkeit der Auslandsschulen hat ihren Grund in der Verzettelung der sicher nicht unerschöpflichen Mittel. Schwerpunktbildung wäre wirtschaftlicher und produktiver als Förderung zu vieler kleiner Einzelobjekte.

3) *Ein guter Leistungsstand* läßt sich ohne entsprechende Anforderungen und Auslese unter den gegenwärtigen Umständen leider nicht verwirklichen. Ein Seiteneinstieg in eine künftig fremdsprachig strukturierte Sekundarstufe kann die Schwundquote vielleicht verringern, aber nicht vermeiden. Die Gründe für das Versagen in der Schule sind vielfältig und nicht immer bedingt durch mangelnde Intelligenz oder Nichteignung für die Zweisprachigkeit. Sehr oft sind es andere Faktoren, z. B. häusliche Verhältnisse, persönliche Probleme, Entwicklungs-

---

*) Anmerkung: Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen legt Wert darauf, festzustellen, daß eine „sozialpolitische Zielsetzung" sich nur und ausschließlich auf die Schule beziehen kann, und zwar in dem Sinne, daß die Aufnahme fremdsprachiger Kinder auf eine deutsche Auslandsschule nur „aufgrund erwiesener Eignung und unabhängig von den ökonomischen Verhältnissen der Eltern" erfolgen soll, und zwar ohne große programmatische Erklärungen. — (Die Schriftleitung)

erscheinungen, Fachlehrersystem usw., Einflüsse also, die besonders im Pubertätsalter, in der Sekundarstufe, wirksam werden.

4) Eine Abstufung des Unterrichtsangebotes und der Anforderungen in *differenzierten Leistungsgruppen* ist zwar eine in der Theorie zu bejahende pädagogische Maßnahme, wird aber in der Praxis von der umgebenden Gesellschaft, d. h. ganz konkret von den weiterführenden Schulen und Universitäten des Gastlandes, nicht honoriert und kann letztlich der Auslandsschule empfindlich schaden.

5) Die *Aufwertung der Muttersprache* in der Erziehung und im Fachunterricht der Primaria und des Bachillerats, die Erteilung des deutschen Sprachunterrichts an fremdsprachige Kinder ausschließlich nach Fremdsprachenmethodik, die Einschränkung der frühen Zweisprachigkeit bzw. des fremdsprachigen Unterrichts vor Beginn des Verstandesalters sind Empfehlungen, die auf gesicherten psychologischen und linguistischen Erkenntnissen beruhen und auch für den Bereich der Auslandsschule Geltung haben.

Gewarnt wird jedoch vor einer einseitigen Betrachtungsweise, vor möglichen negativen Folgen dieser theoretisch richtigen Einsichten in der alltäglichen schulischen Praxis.

6) *Befürchtet wird* ganz konkret, daß durch Einschränkung des von voll ausgebildeten deutschen Lehrkräften in deutscher Sprache erteilten Fachunterrichtes *Erziehungsqualität* und *Leistungsstand* erheblich absinken werden, wenn nicht vollwertig ausgebildete Ortskräfte eingesetzt werden. Vollwertige zweisprachige Ortskräfte stehen kaum zur Verfügung, die Zahl der entsandten Lehrkräfte mit Fremdsprachenkenntnissen ist ungenügend, ihre Vertragszeit zu kurz.

Bei aller Fragwürdigkeit des zu frühen Fremdsprachenunterrichts bzw. der Zweisprachigkeit wurde nach neueren amerikanischen Forschungsergebnissen auch festgestellt, daß die Entscheidung darüber, ob die Zweisprachigkeit ein Vor- oder Nachteil, ein Segen oder ein Fluch für ein Kind ist, wesentlich abhängt von der allgemeinen Qualität der Erziehung.

7) Die geplanten mehrmonatigen *Vorbereitungskurse* für Entsandtlehrer und die *Aus- und Fortbildungsprogramme für Ortskräfte* sind durchaus nützlich; eine wirkliche Abhilfe oder echte Alternative für den Einsatz qualifizierter Entsandtlehrer sind sie nicht.

8) Die *Einrichtung berufsbezogener Ausbildungszweige* liegt sicherlich im Sinne der zukünftigen Entwicklung und ist daher zu befürworten. Voraussetzung ist jedoch in jedem einzelnen Falle eine vorherige Überprüfung der soziologischen Gegebenheiten, der Bildungserwartungen und -gewohnheiten und vor allem des einschlägigen Ausbildungsangebotes am Schulort, das sich z. B. in einer Hauptstadt ganz anders darstellt als in der Provinz.

9) Ein gezielter Seiteneinstieg besonders ausgewählter Schüler aus dem 5./6. Schuljahr anderer Anstalten in einen *fremdsprachigen Sekundarzweig* als Ausgleich für den Abbau bzw. die Beschränkung der Primarabteilungen ist bei vielen Vorteilen auch nicht problemlos. Auf die üblichen Ausleseerscheinungen wurde bereits verwiesen.

Ganz allgemein ist abzuwägen zwischen der vielleicht besseren Intelligenz der ausgewählten Neuankömmlinge und einer wahrscheinlich höheren Schwundquote der vom Kindergarten an herangezogenen, aber sicher besser vorbereiteten eigenen Schüler. Durch die Abwerbung gut begabter, leistungswilliger Kinder aus anderen Anstalten könnte aber auch als negativer kulturpolitischer Effekt ein Ressentiment gegen die deutsche Schule erzeugt werden.

10) Der weitgehende *Abbau* bzw. die *Einschränkung* der *Kindergärten und Primarabteilungen* ohne zwingende Notwendigkeit seitens des Gastlandes mag zwar psychologischen und linguistischen Erkenntnissen entgegenkommen, bedeutet aber in kulturpolitischer Hinsicht doch auch einen schwerwiegenden Verzicht auf eine wirksame erzieherische Einflußnahme in den entscheidenden Entwicklungsjahren, eine kampflose Preisgabe oft schwer erkaufter Positionen im Hinblick auf eine nachhaltige deutsche kulturelle Präsenz im Ausland und letztlich die Umwandlung der deutschen Auslandsschule in ein fremdsprachig aufgebautes Fachinstitut ohne tiefere erzieherische und kulturpolitische Zielsetzung.

Zusammenfassend sind die von der Zentralstelle propagierten Maßnahmen im Hinblick auf den Deutschunterricht und die dadurch notwendig werdenden Strukturveränderungen aus linguistisch-psychologischen Gründen ganz allgemein zu begrüßen, aus der Sicht der Auslandsschule im Hinblick auf die praktischen Auswirkungen jedoch nur dann voll zu bejahen, wenn garantiert werden kann, daß durch Bereitstellung einer ausreichenden Zahl qualifizierter Lehrkräfte — deutsche Entsandtlehrer mit genügenden Kenntnissen in der Landessprache oder gleichwertige Ortskräfte — der allgemeine Leistungsstand nicht absinkt. *Die deutsche Auslandsschule muß auch in Zukunft eine gute Schule sein und bleiben.*

Arbeitsweise — Zusammenarbeit mit den Schulen

Abschließend noch kurz einige Bemerkungen zur *Arbeitsweise* der Zentralstelle in ihrer alltäglichen *Zusammenarbeit* mit den ihr anvertrauten Schulen im Ausland.

Die von der Zentralstelle in den 5 Jahren ihres Bestehens geleistete Arbeit muß objektiv gesehen sowohl vom einzelnen Lehrer wie aus der Sicht der Schulen dankbar anerkannt werden.

Daß manche Neuerungen und Entscheidungen bei Vorständen und Schulen nicht immer einhellige Zustimmung finden, sondern Anlaß geben zu Widersprüchen und durchaus wünschenswerten sachlichen Kontroversen, ist eigentlich selbstverständlich und bedarf in diesem Zusammenhang keiner weiteren Erörterung.

Im Hinblick auf eine fruchtbare Wechselwirkung dieser hoffentlich nie abreißenden Diskussion darf natürlich auch erwartet werden, daß kritische Stellungnahmen und begründete Einwände von der Basis her durch die Zentralstelle ernstlich geprüft und nicht als hartnäckiges Festhaltenwollen an überkommenen Vorstellungen oder Mangel an gutem Willen abgetan werden.

In Anbetracht der vielen Kehrtwendungen, Standortwechsel und der übertriebenen Reformfreudigkeit unserer schnellebigen Zeit sollte eine gewisse Skepsis, eine abwartende Zurückhaltung seitens der Schulen zumindest verständlich sein.

Eine Warnung vor Übereilung bei der Durchführung der radikalen Reformen im Deutschunterricht und bei den geplanten einschneidenden Strukturveränderungen bedeutet ja noch keine grundsätzliche Ablehnung, sondern beinhaltet nur die dringende Bitte an alle für die auswärtige Kulturpolitik zuständigen und verantwortlichen Stellen des Bundes und der Länder um gemeinsame vorherige und gewissenhafte Prüfung aller möglichen negativen Auswirkungen.

Alle in der Theorie noch so überzeugenden Argumente haben auch ihre Kehrseite und oft schwerwiegende Folgen; darüber sollte in geduldigen Verhandlungen in einem echten, gleichberechtigten Gedankenaustausch mit den betroffenen Schulen gesprochen werden, ohne daß Auflagen oder mehr oder weniger folgenreiche Empfehlungen von oben diktiert werden.

Bei aller Notwendigkeit einer Vereinheitlichung der oft negativen Vielfalt des Auslandsschulwesens nach vernünftigen Modellvorstellungen sind die schulische Eigenart und die örtlichen Verhältnisse gebührend in Rechnung zu stellen.

Eine Möglichkeit zu dieser Mitsprache der Basis, eines auch horizontal orientierten Informationsflusses und einer demokratischen Meinungsbildung von „unten" nach „oben" bieten u. a. die Inspektionsreisen und Schulbesuche von Vertretern der Zentralstelle und Regionaltagungen. Letztere müßten allerdings in Zukunft besser vorbereitet werden und sich nicht nur auf das Ablesen von Referaten, vorgefaßten Lehrmeinungen und bereits beschlossenen Maßnahmen beschränken (siehe Buenos Aires 1972), sondern sollten auch der Diskussion des Für und Wider genügend Raum geben.

Gewarnt wird in diesem Zusammenhang auch vor einer Überbewertung der durchaus notwendigen und nützlichen Inspektionsbesuche und der daraus resultierenden Erkenntnisse und Schlußfolgerungen.

Selbst bei einem mehrtägigen Besuch und gewissenhafter Ausnutzung aller Informationsquellen ist es auch einem erfahrenen Pädagogen nicht möglich, der Schulwirklichkeit in all ihrer Komplexität und Problematik in allen Einzelheiten voll gerecht zu werden.

Die so beurteilte Schule hat aber zweifellos Anspruch darauf, den abschließenden Inspektionsbericht *in vollem Wortlaut* kennenzulernen, zumindest so, wie er auch anderen Gremien wie z. B. AA, Auslandsschulausschuß, Botschaft offiziell zugänglich gemacht wird — und nicht nur eine vorher zensierte Version ausgewählter Kapitel.

Eine offene und ausführliche Diskussion aller strittigen Punkte und abweichenden Meinungen wäre letztlich nicht nur im Sinne einer objektiven Wahrheitsfindung, sondern läge auch im Interesse der urteilenden Zentralstelle und der beurteilten Schule.

Schlußbetrachtungen

Als positiv anerkannt werden nicht nur die Sachkenntnis der pädagogisch erfahrenen Vertreter der Zentralstelle, sondern ausdrücklich auch das oft temperamentvolle und persönliche Engagement für die Belange des Auslandsschulwesens, das zu lange in einer indifferenten, starren Bewegungslosigkeit dahindämmerte und

neue Impulse, schöpferische Unruhe und dynamisch-herausfordernde Initiativen durchaus vertragen kann.

Wenn eingangs die Gründung der Zentralstelle als abhängige, nachgeordnete Bundesbehörde mit Recht bedauert wurde, so muß objektiv doch festgestellt werden, daß sie in diesem Rahmen alle vorhandenen Möglichkeiten genutzt und sowohl in sachlich-materieller als auch in pädagogisch-methodisch-didaktischer Hinsicht die in sie gesetzten Erwartungen erfüllt hat.

Durch unermüdliche Kleinarbeit, umfassendes Sachwissen und zukunftsweisende Vorstellungen hat sie darüber hinaus den zuständigen politischen Gremien des Parlaments und der Regierung die notwendigen Voraussetzungen für die kulturpolitischen Grundsatzentscheidungen geschaffen und ist auch dadurch ihrer Rolle als der für das Auslandsschulwesen verantwortlichen Behörde bisher vollauf gerecht geworden.

Daß sich die Zentralstelle auf dieser insgesamt positiven Bilanz nicht ausruhen, sondern den bisher eingeschlagenen Weg trotz zu erwartender Widerstände und mancher sachlicher Differenzen weiterschreiten möge, ist sicherlich der allgemeine Wunsch aller Schulen und Lehrkräfte und — nach 5jährigem Bestehen — vielleicht die beste Anerkennung für die bisher geleistete Arbeit.

Die 11. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Saarbrücken (25. bis 27. Juli 1973)

Von Dr. Gerhard Lepiorz, Neuhausen b. Stuttgart

Überblick

Die 11. Hauptversammlung des VdLiA in Saarbrücken ist bei zufriedenstellender Beteiligung recht harmonisch verlaufen. Wesentliche Probleme des Verbands und der Auslandsschule wurden in Arbeitsgruppen besprochen und geklärt. Die Festveranstaltung bot nicht nur ein eindrucksvolles Bild, sondern ermöglichte durch das Podiumsgespräch, an dem neben dem Schulreferat des Auswärtigen Amts und dem Verband die Enquête-Kommission des Bundestags, der Auslandsschulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister und die Zentrale für das Auslandsschulwesen jeweils durch ihre Vorsitzenden vertreten waren, dem Auslandslehrer und der Öffentlichkeit einen Einblick in die Vorstellungen der Gremien, die für die Entwicklungen und Planungen im Auslandsschulwesen in erster Linie verantwortlich sind.

Die Neuwahlen des Vorstandes in der Mitgliederversammlung erbrachten folgendes Ergebnis:

1. Vorsitzender: Dr. Manfred Sauer, bisher 2. Vorsitzender

2. Vorsitzender: Herbert Scherer, bisher Guayaquil

Schatzmeister: Hans-Georg Becker, bisher Lissabon.

Die übrigen Mitglieder des bisherigen Vorstandes wurden wiedergewählt. Der bisherige 1. Vorsitzende, Eckhard Stegmann, lehnte eine Wiederwahl ab und wurde zum Dank für seine langjährige Arbeit im Vorstand zum Ehrenmitglied des Verbands ernannt.

Das abendliche Zusammensein im Deutsch-Französischen Garten und der Gesellschaftsabend im Schloßgarten-Restaurant boten Möglichkeiten des persönlichen Kontakts, der bei dem reichhaltigen Tagungsprogramm etwas zu kurz kam. Wer noch einen weiteren Tag zur Verfügung hatte, konnte auf Omnibusfahrten ins Saarland und nach Lothringen eine Landschaft voller Reize kennenlernen, die noch abseits vom großen Touristenstrom liegt. Hier sei auch gleich erwähnt, daß die Stadt Saarbrücken ihren Gästen mehr zu bieten hat, als man gemeinhin vermuten dürfte: auf die Gastronomie mit ihrem französischen Einschlag sei besonders hingewiesen.

Dem Ortsausschuß unter Leitung von Herrn Krajewski gebührt besonderer Dank für die gründliche Vorbereitung und flüssige Durchführung der Tagung. Die Universität des Saarlands, 5 km von der Stadt entfernt und ganz von Wäldern umgeben, stellte die Räume für die Tagung zur Verfügung, Hörsäle für die Mitgliederversammlung und die Gruppenarbeit, den Musiksaal der Philosophischen Fakultät für die Festveranstaltung und das Podiumsgespräch, dazu die Mensa für eilige Mittagsgäste. Die geselligen Veranstaltungen fanden in der Stadt Saarbrücken einen passenden Rahmen. Alles in allem: die 11. Hauptversammlung des Verbands war ein Erfolg, zu dem der neue wie der alte Vorstand beglückwünscht werden kann.

Verlauf der Tagung

Wie üblich ging dem zwanglosen Treffen der Teilnehmer am Vorabend der Tagung eine Sitzung von Vorstand und Ortsausschuß voraus. Die Stadt Saarbrücken lud zu einem Empfang im Rathaus ein.

Der erste Tag der Hauptversammlung, der 25. Juli, galt der Erarbeitung von Arbeitspapieren in 8 Gruppen. Nach der Eröffnung der *Buchausstellung*, an der sich über ein Dutzend Verlage beteiligten, begrüßte Herr Stegmann die Teilnehmer und gab eine kurze Einführung in die Aufgaben der Arbeitsgruppen:

Arbeitsgruppe I Arbeitsprogramm des VdLIA (Leitung Dr. Manfred Sauer)

II Satzung, Geschäfts- und Wahlordnung (Horst Klitzing)

III Auslandsschulen anderer Nationen und ihre Lehrer (Dr. Irmgard Foerster)

IV Gleichstellung der Auslandslehrer mit Bundesbeamten im Ausland (Ernst Fuhrmann)

V Schulversuche nach dem Modelltyp II an Auslandsschulen (Herbert Scherer)

VI Erfahrungen mit neuen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (Walter Schmidt)

VII Erarbeitung von Gesichtspunkten für die Auswahl zukünftiger Auslandslehrer (Dr. Ludwig Kunst)

VIII Naturwissenschaftlicher Elementarunterricht an Schulen im Ausland (Prof. Dr. Uwe Carstensen)

Verschiedene Mitglieder der Zentralstelle nahmen an den Beratungen teil, bei denen gerade die jüngeren Kollegen einen erfreulichen Sachverstand bezeugten. Wenn dabei gelegentlich die Meinung vertreten wurde, man habe nun das Ei des Kolumbus entdeckt („wir haben 15 Jahre geschlafen"), so darf man das freilich nicht wörtlich nehmen; dagegen muß vor der Auffassung gewarnt werden, man habe jetzt die Sache im Griff und brauche nur noch die Intelligenztests zu verfeinern und dann die Schule zu „öffnen", um die Probleme der Auslandsschule und möglichst auch noch die Bildungsprobleme des Gastlandes gelöst zu haben. Immer wieder stieß man auf die Fragen: wie weit Begabung wissenschaftlich zu erfassen sei, wie weit die soziale Öffnung betrieben werden solle, wie weit man den Elitegedanken treiben dürfe, ob die Leistung einer Schule nur an der Abiturientenzahl zu messen sei, u. a. m. — Am Abend wurden die Ergebnisse der Beratungen in Arbeitspapieren zusammengefaßt.

Zur Eröffnung der *Mitgliederversammlung* am 26. Juli verlas der 1. Vorsitzende einen Brief des Ehrenvorsitzenden des Verbands, Präsident Dr. Löffler, der aus gesundheitlichen Rücksichten an der Teilnahme verhindert war. Auch die Ehrenmitglieder Dr. Langerfeld und Dr. Körner waren verhindert, dagegen konnten Herr Gade und Dr. Johs lebhaft begrüßt werden, letzterer in seiner neuen Würde als Commendatore.

Die Anwesenden gedachten der seit der letzten Hauptversammlung verstorbenen Mitglieder:

Franz Baetz	Helmut Oesterreich
Helmut Engelmann	Dietrich Rohwerder
Werner Friedrich	Rudolf Rühl
Harald Hälbich	Ulrich Rühle
Hildegard Henrich	Anne Sauerländer
Egon Kosel	Ernst Schulte
Kurt Krössing	Dr. Stephan Wittmann
Joachim Menter	Gustav Worminghaus

Der 1. Vorsitzende, Herr Stegmann, erklärte, daß er nach 4 Jahrzehnten der Tätigkeit im und fürs Ausland nicht mehr kandidieren wolle. Er sprach den Dank an die Mitglieder im allgemeinen und die Mitglieder des Vorstands im besonderen aus.

Da der Rechenschaftsbericht des Vorstands den Tagungsteilnehmern schriftlich vorlag, konnte nach der Verlesung des Kassenberichts und einer kurzen Aussprache dem Vorstand Entlastung gewährt werden. Der neue Zweijahreshaushalt sieht Einnahmen und Ausgaben je in Höhe von rund 100 000 DM vor.

Langwierig gestaltete sich die Diskussion um die Verabschiedung der Arbeitspapiere und die Behandlung der fast drei Dutzend Anträge. Die Hauptversammlung steht ohnedies immer unter Zeitdruck: hier wäre Zeit einzusparen.

Auch kann ein mit großer Mehrheit gewählter Vorstand Beschlüsse, die nicht grundsätzliche Bedeutung haben, selbst fassen und braucht sie nicht an die Mitgliederversammlung zu delegieren (z. B. Absendung einer Grußbotschaft an den Verband französischer Auslandslehrer). Die vom Vorstand vorgeschlagene Satzungsänderung wurde gebilligt, ebenso die neue Geschäfts- und Wahlordnung des Verbands, die die Briefwahl erlaubt und damit den auswärtigen aktiven Auslandslehrern ganz neue Möglichkeiten eröffnet.

Erst gegen Abend kam es zur Vorstandswahl. Um diese Zeit waren 106 stimmberechtigte Mitglieder von einer Gesamtmitgliederzahl von 1624 anwesend. Der neuen Wahlordnung entsprechend wurde bei allen Wahlgängen mit mehr als einem Kandidaten schriftlich abgestimmt. Für die Zeit bis 1975 ergibt sich folgende Zusammensetzung des Vorstands:

1. Vorsitzender: Dr. Manfred Sauer, 56 Wuppertal-Elberfeld, Funckstr. 47

2. Vorsitzender: Herbert Scherer, 8571 Neudorf-Ost 124 (über Pegnitz)

3. Vorsitzender: Ingrid Bosert, 23 Kiel 14, Großer Kamp 31

Geschäftsführer: Horst Klitzing, 402 Mettmann, Goldberger Straße 93

Schatzmeister: Hans-Georg Becker, 575 Menden, von-Hatzfeld-Str. 6

Referent für Rechts- und Sozialfragen: Dr. Irmgard Foerster, 638 Bad Homburg vor der Höhe, Güldensöllerweg 20

Referent für Information und Kommunikation: Ernst Fuhrmann, 6202 Wiesbaden-Biebrich, Cheruskerweg 9

Nach den langen Sitzungen der beiden Arbeitstage bot der Gesellschaftsabend erfreuliche Gelegenheit zu gesunder Bewegung beim Klang lebhafter Rhythmen aus aller Welt.

Die *Festveranstaltung,* die sonst immer der Mitgliederversammlung vorangegangen war, fand diesmal am letzten Tag der Hauptversammlung statt. Erfreulich kurz war die Begrüßungsansprache des 1. Vorsitzenden, Herrn Stegmann, der für die Zeit der Hauptversammlung noch amtierte; bei aller notwendiger Organisation dürfe man nicht vergessen, daß es bei der Auslandsschularbeit immer und vor allem auf die Menschen und auf ihr persönliches Verhalten ankommt. Herr Stegmann begrüßte den Leiter des Schulreferats des Auswärtigen Amts, Herrn VLR I Hermann Holzheimer, der für den dienstlich im Ausland befindlichen Leiter der Kulturabteilung, Ministerialdirektor Dr. Hans Arnold, das Hauptreferat übernommen hatte; als Vertreter des Saarländischen Kultusministers Scherer Herrn Dr. Scheidewimmer; als Vertreter des Oberbürgermeisters der Stadt Saarbrücken Herrn Bürgermeister Hassdenteufel; Abteilungspräsident Engelbart Onnen von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen; den Vorsitzenden des Auslandsschulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Senatsdirektor Dr. Reimers; die Mitglieder des Auslandsschulausschusses Professor Dr. Assmann (Schleswig-Holstein), Ministerialrat Diehl (Nordrhein-Westfalen), Präsident Quack (Saarland), Ministerialrat Dr. Wolter (Bayern) und als Vertreter von Baden-Württemberg Oberregierungsrat Hoffmann; ferner zahlreiche Vertreter von kulturellen Verbänden und Institutionen und zuletzt als Vertreter des Rektors der Universität Saarbrücken Professor Dr. Schweizer.

Dr. Scheidewimmer überbrachte die Willkommensgrüße des Saarländischen Kultusministers Scherer, des Schirmherrn der Tagung, und sprach zugleich im Namen des Präsidenten der Kultusministerkonferenz, Senator Thape, und des Saarländischen Ministerpräsidenten Dr. Franz Josef Röder, der selbst lange Jahre im Ausland gewesen sei. Als Grenzland sei das Saarland stets neuen Formen des Auslandsschulwesens offen, Beispiel dafür sei das Deutsch-Französische Gymnasium in Saarbrücken.

Bürgermeister Hassdenteufel erinnerte an die bewegte Geschichte des Saarlands, das drei Rückgliederungen erlebt habe, 1815, 1935, und 1957; die Universität sei eine Gründung der Universität Nancy gewesen, dann Universität des Saarlandes geworden und nun eine deutsche Universität.

Mit Spannung wurde das Hauptreferat erwartet. Der Leiter des Schulreferats, Vortragender Legationsrat 1. Klasse Hermann Holzheimer, sprach über das Thema „Das deutsche Auslandsschulwesen als Element der auswärtigen Kulturpolitik". Nach einem kurzen Überblick über die Entwicklung der Auslandsschule zeigte der Referent, wie man im Auswärtigen Amt die kulturpolitischen Aufgaben der Auslandsschule sieht. Die kurze und präzise Formulierung ermöglicht es uns, den Text im nächsten Heft in extenso zu veröffentlichen.

Im Anschluß an das Referat stellte sich der Leiter des Schulreferats für eine Aussprache zur Verfügung. Besonderes Interesse zeigte sich im Plenum für die Vorbereitung der Auslandslehrer auf die Aufgabe „Deutsch als Fremdsprache" und für die zu schaffende gemeinsame Ausbildungsstätte für Auslandslehrer, Dozenten des Goethe-Instituts und des Deutschen Akademischen Austauschdiensts und Kulturreferenten. Auch die Frage, wie weit sich neue Aufgaben im Rahmen der neuen Ostpolitik ergeben könnten, wurde angeschnitten.

Den Höhepunkt bildete die *Podiumsdiskussion* am Nachmittag. Es nahmen teil (in Sitzordnung von links nach rechts):

Abteilungspräsident Onnen (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen),
Ministerialrat Diehl (Mitglied des Auslandsschulausschusses für NRW),
Senatsdirektor Dr. Reimers (Vorsitzender des Auslandsschulausschusses),
Professor Dr. Fröse (MdB, Mitglied der Enquête-Kommission),
Dr. Martin (MdB, Vorsitzender der Enquête-Kommission),
VLR I Holzheimer (Leiter des Schulreferats des Auswärtigen Amts),
Oberschulrat a. D. Stegmann (bisheriger 1. Vorsitzer des VdLiA),
Oberstudiendirektor Dr. Sauer (neugewählter 1. Vorsitzender des VdLiA).

Die zu diskutierenden Fragen betrafen die folgenden Punkte:

1. Partnerschaft und Eingliederung in das Schulwesen des Gastlands nach dem Zwischenbericht der Enquête-Kommission (vgl. DdLiA Heft 1/1973 S. 2ff.),
2. den Status der Auslandslehrer,
3. die Gleichstellung der Auslandslehrer mit Bundesbeamten im Ausland,
4. die Umstrukturierung der Auslandsschulen und die soziale Öffnung,
5. die Beförderung von Auslandslehrern,
6. die Vor- und Fortbildung der Auslandslehrer.

Es ist hier nicht möglich, den Verlauf der dreistündigen Aussprache im einzelnen nachzuzeichnen, sondern es sollen nur die wesentlichen Gesichtspunkte aufgezeigt werden:

ad 1) MdB Dr. Martin bestätigt die Absicht der Enquête-Kommission (EK), den Stellenwert der Kulturpolitik zu verstärken; innerhalb dieser stellten die Auslandsschulen (AS) das nachhaltigste Instrument dar. Deutsch bekomme als blockübergreifende Sprache eine neue Bedeutung. Die finanziellen Planungen der BRD gehen von einer Zunahme des Bruttosozialprodukts von 4—8 % jährlich aus; diese Zunahme beruhe im wesentlichen auf dem Export, was also noch mehr Beziehungen mit dem Ausland mit sich bringe, mehr Deutsche im Ausland, mehr Experten, mehr bikulturelle Schulen. Man dürfe sich das Budget nicht als starres Konzept vorstellen, man denke nur an die sprunghafte Entwicklung im Hochschulwesen. Bezüglich der Umstrukturierung dürfe man nicht mit dem Skalpell am Organismus der AS herumarbeiten, sondern nur mit gärtnerischen Methoden.

ad 2) Bezüglich des Auslandslehrers im Bundesdienst (ALiB) tritt die EK für eine Personalreserve des Bundes ein. 100 bis 150 Lehrer im Bundesdienst dürften ausreichend sein. Auch das AA möchte schrittweise Erfahrung sammeln. Senatsdirektor Dr. Reimers weist auf die Schwierigkeiten hin: es entstünden zwei Kategorien von Lehrern, die Lage der Schulträger ändere sich.

ad 3) In der Frage der Gleichstellung der Auslandslehrer mit Bundesbeamten im Ausland ist die Meinungsbildung abgeschlossen. Es geht nur noch um die parlamentarische Behandlung und um die Abstimmung der verschiedenen Ministerien und Institutionen. — Dagegen ergibt sich auf Grund des bestehenden Wahlrechts keine Möglichkeit, Auslandslehrern das Wahlrecht zu gewähren. Einer Änderung der bestehenden Gesetze stehen große Schwierigkeiten entgegen.

ad 4) Die soziale Öffnung draußen entspricht der Chancengleichheit im Innern. Nach der EK sollen die Schulen draußen Leistungsschulen sein. Die soziale Öffnung wird von der Öffentlichkeit und von den politischen Instanzen gefordert. Das bedeutet aber Internate, Stipendien, höhere Kosten. — Herr Onnen weist darauf hin, es sei notwendig, Methoden ausfindig zu machen, um geeignete Kinder für unsere Schulen zu gewinnen. Eine Voraussetzung sei aber, daß die Elternhäuser selbst interessiert sind und dem Schüler wenigstens einen Arbeitsplatz zur Verfügung stellen können.

ad 5) Ministerialrat Diehl wies auf die Beschlüsse der KMK bezüglich der Beförderung von Schul- und Abteilungsleitern hin. Jetzt sei ein Beschluß im Hinblick auf Volksschullehrer in Bearbeitung. Bei der föderalistischen Struktur der BRD sei jedoch eine Einheitlichkeit im Erziehungswesen nicht zu erreichen, also auch nicht hinsichtlich der Beförderung von Auslandslehrern.

ad 6) Eine Institution für die Ausbildung von Auslandslehrern usw. ist vorgesehen. Herr Onnen nennt einen Personenkreis von rund 300 Auslandslehrern, 60 Dozenten des Goethe-Instituts und 40 des DAAD pro Jahr. Der theoretische Teil der Ausbildung könnte gemeinsam sein. Für die Vorbereitung auf die Praxis der Auslandslehrer dürfte eine Auslandsschule in Europa, z. B. Valencia, auch von der Kostenseite her zweckmäßig sein. So beabsichtige die Zentralstelle, 1974 einen

Vorbereitungskurs von 10 Tagen in der BRD durchzuführen, der anschließend 4 Wochen lang in Valencia weitergeführt werde.

Mit der Podiumsdiskussion war das offizielle Tagungsprogramm abgeschlossen. Die meisten Tagungsteilnehmer bemühten sich, die Abendzüge zu erreichen oder mit dem Wagen nach Hause zu kommen. Allgemein dürfte man mit dem Verlauf der Tagung zufrieden gewesen sein, auch wenn vielfach bedauert wurde, daß für das Rahmenprogramm so wenig Zeit zur Verfügung stand. Hoffen wir, daß in zwei Jahren, bei der 12. Hauptversammlung in *Oldenburg*, alle wieder dabei sind!

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Vom 9. bis 13. Juli 1973 fand in São Paulo der 4. Lateinamerikanische Germanistenkongreß statt, an dem rund 90 Vertreter aus den lateinamerikanischen Ländern, insbesondere aus Argentinien, Brasilien und Chile, und der Bundesrepublik teilnahmen.

Unbeschadet einzelner Spezialthemen in den Referaten wurde auf diesem Kongreß deutlich, daß das Unterrichten des Deutschen als Fremdsprache das Hauptproblem für die germanistischen Abteilungen an den Universitäten darstellt.

Das Auslandsschulwesen war vertreten durch Oberschulrat Klemp von der Zentralstelle, die Schulberater an den Botschaften Buenos Aires und Santiago, Oberstudiendirektor Werner und Studiendirektor Franke, sowie durch Leiter und Lehrkräfte von Schulen.

2. Am 4. Juni 1973 fand in der Zentralstelle eine weitere Arbeitssitzung mit den regionalen Fachleitern für Deutsch als Fremdsprache statt, die mit Beginn des Schuljahrs 1974 ihre Tätigkeit an verschiedenen Stellen im Ausland aufnehmen sollen.

3. Im Februar dieses Jahres veranstaltete die Architektenkammer der Kanarischen Inseln einen Wettbewerb für Kinderzeichnungen über städtebauliche Grundfragen. Die Deutsche Schule Santa Cruz nahm daran teil und gewann viele Einzelpreise sowie den ersten Preis für die von ihr ausgestellten Arbeiten insgesamt.

4. Am 13. Mai 1973 wurde der Leiter des Bildungshilfeprojekts „Reform des kolumbianischen Primarschulwesens", Herr Walter Käßmann, früher Lehrer an verschiedenen Auslandsschulen in Kolumbien, vom kolumbianischen Staatspräsidenten mit der „Medalla Cívica Torres" in Gold ausgezeichnet.

Auf diese Weise erhielten die Erfolge dieses Projekts durch die Ehrung seines Leiters die höchste Anerkennung durch die kolumbianische Regierung.

5. Der Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen e. V., Bonn, hat die Herausgabe der folgenden Publikation gefördert:

Die deutsch-argentinischen Schulen
Beiträge zum Verständnis ihrer Geschichte und ihrer Gegenwart. Gedanken über ihre Zukunft.

Herausgegeben von Harry Werner, Bonn 1973.

6. Die Kultusministerkonferenz hat am 25. 5. 1973 einstimmig eine Erklärung „Zur Stellung des Schülers in der Schule" verabschiedet. Die darin festgelegten Grundsätze sind für die Auslegung der Bestimmungen über die Rechte und Pflichten der am Schulwesen Beteiligten von großer Wichtigkeit. Die Erklärung gliedert sich in folgende Hauptabschnitte: I Aufgabe der Schule, II Schulverhältnis und Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, III Schulpflicht und Teilnahmepflicht, IV Rechte des einzelnen Schülers, V Rechte von Schülervertretungen, VI Die Meinungsfreiheit des Schülers, VII Schülerzeitschriften, VIII Leistungsverweigerung, IX Sogenannte Schülerstreiks. U. a. ist die Erklärung im Nachrichtenblatt des Kultusministers des Landes Schleswig-Holstein Nr. 12 vom 20. 6. 1963 veröffentlicht.

7. Die „Arbeitsgemeinschaft für Leistungsmessung in der Grund- und Hauptschule" (Leiter: Rektor Georg Glatz, D-3040 Soltau/Hannover, Aueweg 5) hat für alle Klassen der Grund- und Hauptschule Hefte mit Vergleichsarbeiten herausgegeben, die zum Schuljahresende ebenso wie auch in der Schuljahresmitte herangezogen werden können. Sie enthalten neben Diktaten und Rechen-(Mathematik-) Arbeiten auch Vergleichsarbeiten für den Englisch-Unterricht vom 7. Schuljahr an. Die beigegebenen Zensurenvorschläge basieren auf der Auswertung von jeweils 3000 bis 5000 Schülerarbeiten und können daher überregionale Bedeutung beanspruchen. Der Preis der Hefte beträgt je Schuljahr für die Grundschule (Klassen 1—4) DM 3,—, für die Hauptschule (Klassen 5—9) DM 4,80. Bei Bedarf können sie mit der nächsten Lehrmittelanforderung im Rahmen der Schlüsselsumme beantragt werden. Herausgeber: Tellus-Verlag, D-4300 Essen, Postfach 37 (Nach einer Mitteilung im Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg Nr. 12 vom 15. 6. 1973).

8. Die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder in Köln hat gemäß Art. 5 des Staatsvertrages der Länder über die Errichtung und Finanzierung der Zentralstelle für Fernunterricht vom 30. Oktober 1969 die nachstehend aufgeführten Fernkurse als geeignet befunden, bei angemessenen Vertragsbedingungen nach fachlichem Inhalt, Umfang und Ziel sowie nach der pädagogischen Anlage und Betreuung auf einen staatlich-schulischen Abschluß vorzubereiten. Die Kurse haben das staatliche Gütezeichen erhalten.

Fernkurs „Techniker der Fachrichtung Maschinenbau" des DGB-Technikums im Berufsfortbildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes GmbH, 4 Düsseldorf, Hans-Böckler-Haus.
Fernkurs „Elektrotechniker (Starkstrom) — (71 B)" des Hamburger Fern-Lehrinstituts Walter Schultz KG, 2000 Hamburg 73, Rahlstedter Straße 163 b.
Fernkurs „Elektronik-Techniker (764 B)" des Hamburger Fern-Lehrinstituts Walter Schultz KG, 2000 Hamburg 73, Rahlstedter Straße 163 b.
Fernkurs „Englisch", Stützkurs für Mittlere Reife und Abitur, auch Einzel-Sprach-

kurs der Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung mbH, 7 Stuttgart 1, Am Hohengeren 9.
Fernkurs „Mittlere Reife" (Realschulabschluß) mit Englisch des Hamburger Fern-Lehrinstituts Walter Schultz KG, 2000 Hamburg 73, Rahlstedter Straße 163 b.
(Aus Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 9/29. Mai 1973).

9. Literaturhinweise:

Es wird besonders hingewiesen auf die zwei folgend genannten Aufsätze in „Zielsprache Deutsch" Heft 3/1973
(für Deutsch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe II)
Gerhard Kaufmann: Zu den durch „als", „als ob", „wie wenn", „als wenn" eingeleiteten „Komparativsätzen" — Untersuchungen anhand von Texten der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache.
Lutz/Sixt: Rundfunknachrichten im Unterricht.

10. In der Zentralstelle gingen ein:

St. Petri Schule Kopenhagen, Jahresbericht 1973
Colegio Alemán Cali/Kolumbien, Jahresbericht 72/73
Deutsche Schule Mailand, Jahresbericht 72/73
Deutsche Schule Helsinki, Jahresbericht 72/73
DS Washington, Erfahrungsbericht Kleinschmidt 1972/73
DS Beirut/Libanon, Jahresbericht 72/73
DS Washington, Jahresbericht 72/73
TCA Kanada, Schulrundbrief 1973/V Ausgabe 13
Privatschule Karibib, „Der Sonnenspiegel", Mai 1973/Nr. 69
Rechenschaftsbericht des Vorstandes des Deutschen Schulvereins von Santa Cruz de la Sierra, Bolivien, 1957—1973
Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara, Schülerjahrbuch 72/73
Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara, Schulchronik und Jahresbericht 1972/73
Goethe-Schule Buenos Aires, Geschichte der Goethe-Schule, Festschrift zum 75jährigen Bestehen von Werner Hoffmann
DS Dublin, Jahresbericht 72/73
DS Villa Ballester Buenos Aires, „Das Schulfenster Nr. 11", Dez. 72
TCA Deutsche Sprachenschulen, Schulrundbriefe 73/III, Ausgabe 12
DS Paris, „Vier Jahre Theaterarbeit an der DS Paris", Eine Dokumentation 72
DS Genua, Jahresbericht 72/73

Offene Stellen

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

Zum 1. 3. 1974 — Rio de Janeiro durch einen StD/OStR

Zum 1. 8. 1974 — Deutsche Schule London durch einen OStR/StR

Zum 1. 9. 1974 — Deutsche Schule Istanbul durch einen OStD/StD
Voraussetzung: Auslandserfahrung
Erwünscht: Kenntnisse der türkischen Sprache.

Zum 1. 1. 1975 — United International School New York durch einen OStD
Voraussetzung: sehr gute englische Sprachkenntnisse, französische Sprachkenntnisse.

Fragebogen für die Bewerbung können bei der Heimatschulbehörde oder der Zentralstelle angefordert werden. Die Bewerbungen sind an die zuständige Schulbehörde zu richten.

Eine Durchschrift des Bewerbungsschreibens und ein ausgefüllter Fragebogen werden direkt an die Zentralstelle erbeten.

Für die von ihr betreuten Schulen in *fünf Erdteilen* benötigt die Zentralstelle ständig Lehrkräfte aller *allgemeinbildenden Schularten*. Besonderes Interesse besteht an Bewerbern der Fachrichtung Mathematik/Naturwissenschaften und an Bewerbern mit Erfahrung in Deutsch als Fremdsprache.

Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — 5 Köln 1, Habsburgerring 9.

Persönliche Nachrichten

Engelbart Onnen 60 Jahre alt

In seinem Aufsatz „Beruf: Auslandslehrer im Bundesdienst?" (DdLiA Heft 6/1973) gibt Engelbart Onnen einen Katalog der Tugenden, die ein Auslandslehrer haben sollte. Er nennt: Kreativität, Improvisationsvermögen, künstlerische Spontaneität, Verträglichkeit, Hilfsbereitschaft, Mitteilungsfreude, Toleranz, Fähigkeit der Menschenführung. Von allen diesen Tugenden besitzt er ein beträchtliches Maß, darüber hinaus noch Zähigkeit und Durchsetzungsvermögen — was nicht immer bequem für die andern ist. Auf Kritik reagiert er mit Verständnis und Humor, einer wichtigen Tugend, die ihm wohl so selbstverständlich erscheint, daß er sie in seinem Katalog nicht erwähnt.

Seine Fähigkeit, auf der Basis Humor zu erheitern, aber zugleich kämpferisch zu argumentieren, zeigte er in seinem Silvesterbrief 1965 aus Montevideo „Der ideale Auslandslehrer", den er einmal — augenzwinkernd — als sein wichtigstes Werk bezeichnete.

Wie den Äußerungen seiner ehemaligen Schüler und Kollegen zu entnehmen ist, die ihn als Lehrer oder Direktor hatten, genießt er nicht nur Achtung, sondern auch Zuneigung. „Gern und gut muß der Schulleiter seine Sache machen, auch wenn es überall menschelt", sagte Engelbart Onnen in einem Gespräch. Auch der Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen braucht diese Fähigkeit, und der jetzige hat sie.

Sein Lebensgang sei hier kurz skizziert: Geboren am 27. 10. 1913 in Norden, Ostfriesland, daselbst Abitur, freiwilliger Arbeitsdienst. 1933—1939 war er Werkstudent in Berlin (Deutsch, Geschichte, Englisch, Musikwissenschaft). Er spielte Klavier und Akkordeon bei Festlichkeiten, in Clubs, sogar in Botschaften (welch frühe Vorbereitung für die auswärtige Kulturpolitik!).

Wissenschaftliche Staatsprüfung 1939, im Kriege (meist Rußland) Artillerist bis 1945. Danach Tätigkeit als Bienenzüchter („Herr über 300 000 Tiere"!).

Als Studienassessor begann er in Norden, wurde 1955, also mit 42 Jahren, Direktor in Aurich, wo er als Vorsitzender der deutsch-niederländischen Volkshochschule schon über die deutschen Grenzen hinaus wirkte und den Austausch von Jugendlichen mit Holland förderte.

1963 berief man ihn als Leiter an die Deutsche Schule in Montevideo — er hatte schon vorher im Schnellverfahren Spanisch gelernt. Seinen künstlerischen Neigungen folgend, belebte er das Laienspiel, das in der Auslandsschule noch mehr Bedeutung als „Motivation schaffende" Betätigung hat als im Inland. Er empfand die Menschen des Gastlandes als liebenswert — auch in ihren Schwächen. Dagegen kehrte er vor der eigenen Tür und stellte schon damals fest, daß die unzweckmäßigen Methoden des Deutschunterrichts, die ungesteuerte Aufnahme von Schülern und vieles andere erschreckend reformbedürftig seien. Auf der ersten Tagung der deutschen Schulen Lateinamerikas in Santiago 1963 erlebte er die erste Artikulierung des allgemeinen Mißbehagens über diese Mängel. Seine jetzigen Mitstreiter in der ZfA Klemp, Meyer, Stawitz, Veuhoff waren damals schon dabei.

Auch die familiären Sorgen des Auslandslehrers lernte er in der rauhen Wirklichkeit kennen: Die schulische Entwicklung seiner Kinder, die Notwendigkeit, an ihre Wiedereingliederung in Deutschland zu denken, bewogen ihn, schon nach 3 Jahren in den Heimatschuldienst zurückzukehren. Aber der Empfang in der Heimat verdeutlichte ein anderes Problem: Man bot ihm für 5 Personen eine Zweizimmerwohnung an.

Nur ein halbes Jahr blieb er als Direktor in Nienburg (Weser), dann wurde er Oberschulrat in Bremerhaven und zugleich Bremens Vertreter im Auslandsschulausschuß.

Als dann 1968 endlich die ZfA eingerichtet wurde, übertrug man dem 55jährigen ihre Leitung. Fünf Jahre lang hat er sie ausgeübt, wie wir meinen, mit gutem Erfolg, wenn er auch nicht alle selbstgesetzten Ziele hat erreichen können. Für ihn war oft bedrückend, daß gerade die dringendsten Maßnahmen so langsam vorankamen. Für das nächste Jahrfünft seines Lebens wünschen wir ihm noch schnellere Erfolge; er ist der rechte Mann am rechten Ort.

Für den VdLiA
E. Stegmann M. Sauer

Für die Schriftleitung
G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Borkner, Udo, StR	8493	Kötzting, Landshuter Str. 4	DS Dublin
Skubella, Axel, OStR	8560	Lauf, Ulmenstr. 12	DS Brüssel
Thran, Manfred, StR	5450	Neuwied 12, Max-Dünnebier-Str. 24	do.
Wolff, Dieter, OStR	1000	Berlin 45, Weißdornweg 15/16	do.
Klein, Joachim, StR	6478	Nidda 1, Kohdener Weg 3	ES Mol
Sprung, Volkhart, StR	3300	Braunschweig, Paul-J.-Meier-Str. 2	do.
Krebber, Günter, Dr. StD	5000	Köln 41, Aegidienberger Str. 2	IS St.-Germain-en-Laye
Razum, Michael, OStR	6000	Frankfurt 1, Walter-vom-Rath-Str. 3	ES Karlsruhe
Meier, Hermann, StR	3301	Mascherode, Eichkamp 17	Stella Matutina Feldkirch
Domhof, Lioba, Kg	5030	Hürth-Hermülheim, Pestalozzistr. 22	DS Madrid
Himmler, Ekhard, OStR	7591	Sasbach, Schillerstr. 4	do.
Erwert, Helmut, OStR	8440	Straubing, Uhlandstr. 15 a	DS Barcelona

Hundhausen, Erhard, OStR	5300	Bonn-Bad Godesberg, Im Erlengrund 22	do.
Zillner, Winfried, HL	6149	Wald Erlenbach, Siegfriedstr. 9	DS San Sebastián
Ebneter, Gisela, L	6733	Haßloch, Sägmühlweg 72	DS Bilbao
Leckelt, Peter, L	6431	Röhringshof, Hattorfer Str. 58	do.
Schulz, Karla, StR	5000	Köln 41, Grafenwerthstr. 21	do.
Fiedler, Tankred, StR	8000	München 60, Neufeldstr. 47	DS Lissabon
Kirchhoff, Heide, L	5800	Hagen, Fleyerstr. 31	DS Rom
Roth, Dankwart, StR	6415	Petersberg, Stöckelser Str. 12	do.
Scharr, Ingrid, StR	8000	München 70, Arnimstr. 15	do.
Scheffler, Hagen, StR	2400	Lübeck, Hindenburgplatz 6	do.
Windt, Helga, Dr. StD	2390	Flensburg, Philipp-Lassen-Koppel 32	Ist. Giulia Mailand
Kieckhöfer, Ralf, RL	4459	Emlichheim, Ringerstr. 35 a	ES Varese
Kopp, Gerhard, OStR	7070	Schw. Gmünd, Narzissenweg 11	do.
Woock, Helmut, RL	7980	Ravensburg, Springerstr. 21	DS Istanbul
Stettner, Rudolf, GPr	8300	Landshut, Lohreiglgasse 9	PH Istanbul
Müller Marita, L	3381	Dörnten, Lange Straße 4	Botschaftsschule Istanbul

Asien:

Weitz, Jürgen.-M., R	2900	Oldenburg, Marschweg 3	PS Beit Jala/Isr.
Beck, Willi, StR	5023	Weiden, H.-W.-Mertens-Str. 7	DS Teheran
Jäger, Fritz, GHSL	6741	Ottersheim, Riethstr. 11	do.
Losse, Hans, StR	2000	Hamburg 67, Huusbarg 27	do.
Krämer, Georg, StD	6581	Kirschweiler, Dorfwiesenstr. 3	DS Kabul
Kowallik, Harald, L	8580	Bayreuth, Frankenstr. 29	DS Karachi
Löffler, Jürgen, RSL	2000	Hamburg 61, Schellring 5	DS Djakarta

Afrika:

Böhringer, Dieter, Heimerz	1000	Berlin 45, Celsiusstr. 4	DS Addis Abeba
Garbe, Ernst, RSL	2852	Bederkesa, Am Hang 14	DS Pretoria

Amerika:

Faltheiner, Otmar, StR	8000	München 19, Minerviusstr. 9	DS Washington
Steffan, Gerlinde, Erz	5308	Rheinbach, Voigtstor 10	do.
Emmaus, Ines, SozPäd	7120	Bietigheim, Sucystr. 14	DS Mexiko
Grönboldt, Peter, L	2101	Fleestedt, Marquardtsweg 5 d	do.
Lück, Dora, SozPäd	2800	Bremen-Neustadt, Langemarckstr. 205	do.
Schittke, Dieter, RL	2900	Oldenburg, Rostocker Str. 94	do.
Ebel, Harald, L	2000	Hamburg 53, Ohlestr. 42 d	DS Bogotá
Pastoors, Peter, VL	5372	Schleiden, Karl-Kaufmann-Str. 1	do.
Sigle, Hansdieter, L	7405	Dettenhausen, Bergstr. 1	do.
Wesch, Gerd, L	3071	Stöckse Nr. 25	do.
Neddermeyer, Helmut, StR	3006	Großburgwedel, Bruchholzwiesen 27	DS Lima
Rensch, Walfried, OStR	7500	Karlsruhe, Murgstr. 5	Schulverband Valparaíso

Buchbesprechungen

Peter Röthig (Hrsg.): **Sportwissenschaftliches Lexikon** (Beiträge zur Lehre und Forschung der Leibeserziehung Bd. 49/50). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf 1972. 284 S., DIN A 5, geb. DM 20,—.

Wenn neben der Reihe von Sportlexika, die in der letzten Zeit erschienen sind, nunmehr ein Lexikon mit sportwissenschaftlicher Ausrichtung vorgelegt wird, darf man daran bestimmte Erwartungen knüpfen, die sich aus dem Anspruch dieser jungen wissenschaftlichen Disziplin herleiten lassen. Die hier von namhaften Mitarbeitern zusammengetragenen 1400 Begriffe stecken einen weiten Rahmen ab, den die Sportwissenschaft sich erst anschickt zu füllen. Die Schwierigkeit, dabei einen originären Standort und ein Zentrum zu gewinnen, wird deutlich an den Titeln der bearbeiteten Teilgebiete: Allgemeine wissenschaftstheoretische Begriffe, Sportpädagogik, Sportpsychologie, Sportsoziologie, Sportmedizin, Sportgeschichte, Bewegungslehre, Trainingslehre, Verband- und Freizeitsport, Bewegungspathologie. Die postulierte wissenschaftliche Eigenständigkeit dieser Disziplin aus einer Synthese der Nachbarwissenschaften unter Beobachtung eines eigenen sportwissenschaftlichen Ansatzes zu entwickeln, kann das vorliegende Lexikon mit seinem Definitionsapparat durchaus nützlich sein. Aber nicht nur dem Wissenschaftler liefert das Werk mit seinen verschiedenen Definitionsklassen ein brauchbares Hilfsinstrument, sondern es wendet sich auch an den Sportpädagogen, den Übungsleiter, an Verbände und Vereine usw. Es ermöglicht durch die alphabetische Anordnung der Schlagwörter mit zahlreichen Querverbindungen eine schnelle und gründliche Orientierung über schwierige Begriffe, die bei der Lektüre einschlägiger Fachliteratur und in der eigenen Praxis auftauchen. Der Gebrauchswert des Lexikons wird noch erhöht durch eine nach Sachgebieten geordnete Bibliographie mit 340 Titeln. Ein englisch-deutsches Schlagwortverzeichnis schließlich erleichtert das Verständnis der Fachtermini. Gerade für den Praktiker, dem es auf der einen Seite häufig an Zeit und Übersicht fehlt, einen Begriff in der Fachliteratur nachzuschlagen, der aber andererseits ohne ein begriffliches System in seiner Arbeit nicht mehr auskommt, bietet sich mit diesem handlichen, übersichtlichen und preiswerten Lexikon eine brauchbare Orientierungshilfe.

H. Klitzing

Günther Bäumler / Hermann Rieder / Willi Seitz: **Sportpsychologie.** Theoretische, empirische und bibliographische Beiträge. Verlag Karl Hofmann, Schorndorf 1972. 174 S., DIN A 5, mit 23 Abb. (Fotos und Zeichnungen), br. DM 23,80.

Wie die Verfasser in ihrem Vorwort feststellen, sollten sportpsychologische Arbeiten vorwiegend in Kooperation von Sportpädagogen und Fachpsychologen entstehen. Abgesehen davon, daß man Antwort auf Einzelfragen finden kann, ist dieses Buch durchaus in der Lage, in das noch junge und unübersichtliche Gebiet der Sportpsychologie einzuführen. In zwei theoretischen Beiträgen (Aufgabengebiete der Sportpsychologie; Die Sportphysiologie innerhalb der Sportwissenschaft) werden sportliches Verhalten als motiviertes Verhalten untersucht und gegliedert sowie Sachgebiete der Sportpsychologie aufgezeigt: Motorik, Motivation, Gruppendynamik und Kleingruppenforschung, Persönlichkeit und Sport, Trainings- und Wettkampfpsychologie. Vier Einzeluntersuchungen (Dimensionen der großmotorischen Bewegungsgeschicklichkeit; Analyse der Leistungsstruktur des leichtathletischen Zehnkampfes; Zu den Vorstellungen von Leistungssportlern über den idealen Sportler in ihrer Disziplin; Über die Beziehung von sportmotorischen Leistungen zu Persönlichkeitsmerkmalen von Gymnasiasten) zeigen die Vielseitigkeit der Ansatzmöglichkeiten in dieser jungen Wissenschaft, aber auch die Gefahr der Zersplitterung, die Rieder jedoch dadurch gebannt sieht, daß „der Psychologie eine integrierende Basisfunktion zufällt, da sie insbesondere als pädagogische und all-

gemeine Psychologie alle beteiligten Arbeitseinrichtungen berührt". Der dritte Teil bringt eine umfangreiche und übersichtliche Bibliographie zur Sportpsychologie, die dem Leser für ein weiterführendes Studium langes Suchen ersparen hilft. Die Verbindung von Theorie und Praxis ist hier in brauchbarer und lesenswerter Form gelungen und kann als Einführung in den Problemkreis empfohlen werden.

H. Klitzing

Meinhart Volkamer: **Experimente in der Sportpsychologie** (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Band 59). Verlag Karl Hofmann, Schorndorf 1972. 130 S., DIN A 5, br. DM 15,80.

Es mag manchem Praktiker etwas weitab von seinen Problemen zu liegen scheinen, sich mit Aufbau, Durchführung und statistischer Auswertung von Experimenten in der Sportpsychologie zu befassen. Aber bei genauer Lektüre dieses Buches von Prof. Dr. Volkamer stellt man doch einen engen Bezug zur alltäglichen Arbeit fest: Die einzelnen Untersuchungen, die naturgemäß nur ausschnitthaften Charakter haben können, sind sehr wohl in der Lage, empirisch abgesicherte Antwort zu geben auf Fragen der Sportpraxis. Wir finden als Einzeluntersuchungen: Hemmungen beim Erlernen motorischer Fähigkeiten; Aggressives Verhalten im Sport; Die Abhängigkeit motorischer Vollzüge von der peripheren Wahrnehmung; Untersuchung zum mentalen Training; Zur Sozialpsychologie des Leibeserziehers; Untersuchung zur Effektivität verschiedener Hochsprungtechniken. Die hieraus gewonnenen Ergebnisse, soweit sie verbal dargestellt sind, lassen sich auch vom Laien verwerten. Die selbständige Anlage eines Versuches oder auch nur das Nachrechnen der gewonnenen Ergebnisse setzt allerdings mehr an statistischen Kenntnissen voraus, als das Buch in einer knappen Einführung (19 Seiten) geben kann. Dieser Teil kommt über einige komprimierte Definitionen nicht hinaus und kann nur propädeutischen Charakter haben. Trotzdem mag der in der Praxis stehende Leibeserzieher manche Bestätigung eigener Beobachtungen und Anregungen zu weiterer Arbeit in dieser Richtung finden.

H. Klitzing

Maria Wasna: **Motivation, Intelligenz und Lernerfolg.** Kösel-Verlag, München 1972. 148 S., Ppb. DM 18,80.

Daß der Lernerfolg von der Motivation abhängt — und nicht nur von Intelligenz und Begabung —, scheint bereits eine pädagogische Binsenweisheit zu sein. Trotzdem ist es fraglich, ob diese entscheidende psychologische Erkenntnis im Unterricht schon so beachtet wird, wie es der Motivation als echter Lernkomponente zukommt. Jeder Lehrer, der die Effektivität seines Unterrichts ehrlich überprüft und dabei die Ergebnisse seiner eigenen Wirksamkeit in diese Kontrolle mit einbezieht, wird nach der Lektüre des Buches zu neuen Erkenntnissen gekommen sein und viele neue Ansatzpunkte für eine weitere Förderung und Steigerung der Lernaktivitäten, der Motivationen gewonnen haben. Er wird sich veranlaßt fühlen, weit stärker als bisher auf die individuellen Lernvoraussetzungen einzugehen und neben die Unterrichtsplanung die Unterrichtskontrolle zu setzen. Im ersten und theoretischen Teil ihres Buchs arbeitet Maria Wasna, Dozentin an der PH Essen, den in der pädagogischen Diskussion oft in verschiedener Bedeutung gebrauchten Begriff der „Motivation" in seinem Wirkungsgefüge erst einmal klar heraus und stellt dann einige Methoden der Motivationsmessung vor, mit denen der Lehrer die Motivation und deren Wirkungszusammenhänge bei Schülern ermitteln kann. Untersuchungsergebnisse werden beschrieben und diskutiert. Pädagogen und Psychologen werden mit dieser Untersuchung wertvolle verwendbare Erkenntnisse vermittelt und im ganzen ein wichtiges Gebiet der Lernpsychologie erschlossen.

A. Wehmeyer

Hans-Joachim Gelberg (Hrsg.): **Geh und spiel mit dem Riesen.** Verlag Beltz (Programm Beltz & Gelberg), Weinheim 1971. 352 S., mehrfarbig, Ln. DM 24,—.

Der Riese, der hier angesprochen wird, könnte einer der vielen Märchen- oder

Sagenhelden sein, ist es aber nicht und deutet darum schon eine andersartige Richtung der Buchbeiträge an. Es ist die Nacht, die geheimnisvolle und phantasieanregende, die Erlebnisse bringt und Gedanken anregt, anders als die Klarheit des Tageslichtes. So ist denn vieles, was von mehr als 80 Autoren vom Herausgeber gesammelt und zu diesem inzwischen preisgekrönten Buch zusammengestellt wurde, nicht im Sonnenglanz einer heilen Welt erdacht. Beim Lesen der Geschichten, Gedichte, Szenen, Comics u. a. wie beim Betrachten der Bilder unterliegt man der Versuchung, nach dem zu forschen, was des Be- oder Verwahrens wert wäre. Möglich ist dies, aber schwierig, weil Grenzen nicht sichtbar sind, die früher ohne weiteres gegeben waren. Nicht vom Erwachsenen allein sollte geschrieben sein, sondern vom Kind aus und damit in neuer Richtung, keine abgeschmeckte Kinderliteratur, keine „Schonkost", sondern das Erleben des Kindes selbst, und das Kind selbst als Autor. Viele unterschiedliche Beispiele in Tendenz, Sprache und Form unserer heutigen Kinderliteratur sind in diesem Buche gegeben, und das macht es so wertvoll, daß der Herausgeber hofft, dieser ersten Ausgabe seines Jahrbuches weitere folgen lassen zu können. Auch wenn gewisse antiautoritäre Tendenzen („Kinder, schont Eure Eltern!") vielleicht nicht gefallen mögen, sollte man der Originalität dieses Buches das Interesse nicht versagen. Niemand wird sich z. B. der schwarz umrandeten Seite des Kindergedichts von Jürgen Spohn verschließen: „Honig, Milch und Knäckebrot — manche Kinder sind in Not. Zucker, Ei und Früchtequark — macht nur manche Kinder stark. Götterspeise, Leibgericht — kennen manche Kinder nicht. Wurst und Käse, Vollkornbrot — manche Kinder sind schon tot."

R. Schröter

Westermann-Lexikon der Geographie — 5 Bde., Bd. V: Register. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1972. Format DIN A 4, 231 S., Skinoid mit Goldprägung, Gesamtpreis DM 980,— (Abgabe nur geschlossen; Bd. I bereits in zweiter, unveränderter Auflage erschienen; 4 Textbände, 1 Registerband, 4120 Textseiten).

Bei der Besprechung der Bände I, II, III und IV in 3/69, 7—8/70, 6/71 und 12/71 wurden die allgemeinen Informationen über dieses Lexikon gegeben. Nun liegt als letzter der Band V, der Registerband, vor. Bereits nach Durchsicht der Einführung wird ersichtlich, daß erst durch diesen Band das Lexikon die entscheidende Vervollständigung erfährt. Die 55 000 Registerwörter sind nicht identisch mit den Stichwörtern der Textbände, sondern führen zu Informationen, die durch das Alphabet der Stichwörter nicht erfaßt sind. Das gilt vor allem für Namen und Begriffe, für die im entsprechenden Textband eine bestimmte Bezeichnung aus mehreren möglichen (deutsch oder englisch; wissenschaftlich oder volkstümlich usw.) gewählt wurde; die nicht verwendeten bzw. deren wichtigste enthält jetzt der Registerband. Einige Beispiele, die auch die weiteren Möglichkeiten des Registers erhellen: Stichwort = Delhi; Registerband = New Delhi; Stichwort = Dschungel; Registerband = Jungle; Stichwort = Yü Schan; Register = Jüschan; Stichwort = Mährisch Ostrau; Register = Ostrava; Register = Rehorngebirge → Stichwort: Riesengebirge, Sudeten. Fehlt ein Name oder Begriff in den Textbänden, so wird es sich stets empfehlen, den Registerband zur Hand zu nehmen. Dem Rezensenten sei es zum Schluß erlaubt, noch ein Wort zum Gesamtwerk zu sagen: Trotz der in den vorhergehenden Besprechungen kritisierten Details präsentieren sich die 5 Bände als eine wohlfundierte Arbeit. Die Schule und ihre Fachlehrer danken Herausgeber, Fachberater, den Bearbeitern der einzelnen Stichworte und nicht zuletzt dem Verlag für dieses Lexikon.

N. Herrmann

Hans Stengel: **Humangenetik** (Biol. Arbeitsbücher Bd. 10). Quelle & Meyer, Heidelberg 1972. 132 S., 39 Abb., Werkstoff DM 16,—.

Aus der allgemeinen Vererbungslehre hat sich, als Ergebnis jüngster Forschungen, eine spezielle Genetik des Menschen und seiner Gesellschaft entwickelt. Sie liefert einen

wesentlichen Beitrag zur modernen Anthropologie. Und gerade unsere Oberstufenbiologie bedarf dringend einer humanbiologischen Orientierung. Dieses Arbeitsbuch versucht, die nötige Hilfestellung zu geben. Ausgehend von der klassischen Genetik, erläutert es die molekularbiologischen Grundlagen und Wirkungsweisen der menschlichen Erbanlagen. Es zeigt aber auch zugleich die besonderen Schwierigkeiten der humangenetischen Forschung. Die folgenden Kapitel sind den Methoden und Ergebnissen der Humangenetik gewidmet. Es wird eine Fülle moderner Informationen angeboten von den Konstitutionstypen und Blutgruppensystemen über die Chromosomenaberrationen und Stoffwechselanomalien bis zu Psychopathien und erblichen Prädispositionen für Infektionskrankheiten. Man hätte sich eine noch klarere Auswahl von unterrichtlich relevanten Beispielen aus dieser genetischen Enzyklopädie wünschen können. Eine Darstellung der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Humangenetik führt schließlich in die Anwendungsbereiche der Eugenik, der Rassen- und Bevölkerungsbiologie und der medizinischen Genetik. Diese Themen bieten reichlich Diskussionsstoff für die aktuellen biologischen Probleme der Gegenwart. Im Anhang werden allgemeine Empfehlungen für Unterricht und Arbeitsgemeinschaften gegeben. Das Buch ist eine eigenwillige, gedrängte Darstellung für die Hand des Biologielehrers, wissenschaftlich up to date, aber keine konkrete Arbeitsanleitung. A. Riedl

Wilhelm Wieczerkowski: **Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht.** Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten. Eine empirische Untersuchung des Sprachverhaltens von Schülern in deutschen Auslandsschulen. Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1971. 240 S., kart. DM 28,— Bestellnr. 38026).

Dem Verfasser, o. Professor für Psychologie der PH Flensburg, gebührt das Verdienst, die vielfach verschlungenen Vorgänge des Früherwerbs einer zweiten Sprache und ihre Wechselbeziehungen herausgearbeitet und durch eigene und fremde Forschungsergebnisse erhellt zu haben. Dabei kamen ihm Erfahrungen seiner Lehrtätigkeit an der Deutschen Schule Helsinki zugute. Eingehend werden u. a. neurologische und psychologische Zusammenhänge, Einflüsse der Sprachumwelt, Fragen des Fachunterrichts mittels der zweiten Sprache aufgedeckt und so wichtige Themen getroffen wie Befähigung, Lernbehinderungen, Altersstufe und Lernerfolg, individuelle Unterschiede, Lernsituationen, allgemein schulisches Leistungsverhalten und „Sprechnot" der Schüler. — Aufschluß über das Sprachverhalten fremdsprachiger Kinder deutscher Auslandsschulen — Musterbeispiel frühsprachlicher Unterweisung — gibt eine vom Verfasser veranlaßte Untersuchung bei 10 Klassen deutsch- und fremdsprachiger Grundschüler aus 8 deutschen Auslandsschulen in Finnland, Spanien und Chile und einer Vergleichsgruppe aus 7 innerdeutschen Schulen. Die Auswertung zeigt naturgemäß Leistungsunterschiede zwischen den Sprachgruppen: Überlegenheit der innerdeutschen Volksschüler, Mittelstellung der deutschsprachigen Auslandsschüler. Am wenigsten unterschiedlich ist noch die verglichene Fehlerzahl in der Rechtschreibung, wohingegen die Unsicherheit in Fallsetzung und Genusgebrauch bei den fremdsprachlichen Prüflingen besonders hervortritt. Die Ergebnisse werden nach stark detaillierten Gesichtspunkten beurteilt und vor dem Hintergrund besonderer Lernsituationen, der Umweltverhältnisse und fremdsprachlicher Einflüsse gedeutet. Weitere Untersuchungen ergeben Rückschlüsse auf emotionale Ursachen sprachlicher Minderleistungen. Die Schlußbetrachtungen berühren die Eigenstellung des deutschen Auslandsschulunterrichts im Gegensatz zur reinen Fremdsprachenvermittlung, verweisen auf die Zielsetzungen der Begegnung und des Verständnisses der Kultur des Gastlandes und lassen Möglichkeiten und Grenzen der deutschen Spracharbeit erkennen, ohne deren positive Schulleistungen in der Vergangenheit unterzubewerten. Es gibt viele ungelöste Fragen. Angeführte Expertenurteile und -meinungen werden sorgfältig geprüft und verglichen. — Das Buch wird jedem am heute vieldiskutierten Thema des frühen Fremd-

sprachenunterrichts Interessierten ein willkommener Beitrag sein, vornehmlich dem Auslandslehrer, der hier reiche Ausbeute und Anregungen findet und seine Lehrtätigkeit örtlich und zeitlich wechselnden Umweltbedingungen anpassen muß. J. Krull

Siegfried Schödel: **Linguistik** (bsv studienmaterial). Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 1972. 194 S., kart. DM 12,80.

Der Band ist als Arbeitsbuch gedacht. Der Anhang bietet einen Leitfaden, wie der Stoff in den Lernzielen der Kollegstufe praktikabel wird. Für das 4. Semester liegen zwei alternative Lehrplanvorschläge vor. Der Lehrer bzw. der Schüler kann nach einer methodischen Skizze selbst sein Kursprogramm zusammenstellen; dazu sind die Seiten bereits gelocht und perforiert. Im Kap. ‚Linguistik als Gesellschaftswissenschaft' führt ein Modell der Kommunikation (Mitteilung + Mitteilungsvorgang) schematisch in die Kodierung und Dekodierung ein. Der semantischen, syntaktischen und phonologischen Kodierung entspricht nach der Übertragung umgekehrt die Dekodierung. Dieses Modell gibt die Grundstrukturen sprachlicher Kommunikationsvorgänge wieder, aus dem später die Kerngebiete der Linguistik, im Abschnitt ‚Zur Anwendung' S. 97 ff., ableitbar sind. Zuvor folgt eine Pragmatik als allumfassender Aspekt; dabei unterliegt diesem Begriff jedoch ein Doppelsinn: erstens als analytische Beschreibung der Beziehungen von sprachlichen Konstruktions- und Ausdrucksmitteln zu den Prozessen der Kommunikation und zweitens als eine rationale Fähigkeit des Wissenschaftlers (hier des Lehrers), die sich auf die Voraussetzungen, Folgerungen und Anwendung seiner Arbeit richtet. Denn in der Differenz des Kodes liegt natürlich das Hauptproblem des Sprachpädagogen, dessen Aufgabe es ist, die Sprachteilnehmer beim Erlernen des Kodes so zu unterstützen, daß keine Kommunikationsschwierigkeiten auftreten. In der nächsten Ziffer wird die Beziehung zwischen Kompetenz und Performanz (regelsteuernde bzw. regelgesteuerte Kraft des Sprachgebrauchs und Sprachaktualisierung) geklärt und dann übergeleitet zum Neuansatz der Sprachwissenschaft nach Saussure. Jetzt können Phonetik und Phonologie voneinander abgehoben und methodische Überlegungen für eine generative Grammatik als Theorie der Sprachkompetenz angestellt werden. Diese Darlegungen sind aus ‚Aspekte der Syntax-Theorie' von N. Chomsky entnommen. Im ganzen erpfiehlt sich, H. J. Vermeer: Einführung in die linguistische Terminologie (bespr. in 6/72) beizuziehen, da verschiedene subtile Begriffe je nach der ‚Linguisten-Schule' sich noch nicht allgemein gefestigt haben. C. Schneider

André Martinet (Hrsg.): **Linguistik. Ein Handbuch.** Unter Mitarbeit von Jeanne Martinet und Henriette Walter. Aus dem Französischen übersetzt von Irmela Rehbein und Steffen Stelzer, mit einer bibliographischen Ergänzung von Fritz Tangermann. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1973. VIII, 374 S., kart. DM 28,—.

Heute herrscht auf dem Gebiet der Linguistik rege Forschertätigkeit. Hier füllt das Handbuch mit seinen 51 knappen Aufsätzen, in denen Theorien und Tendenzen der strukturalen Linguistik zusammengefaßt sind, eine Lücke. Es ist ein Produkt eines Seminars, das unter Leitung von André Martinet in dessen Eigenschaft als Direktor der Etudes de linguistique structurale an der Ecole Pratique des Hautes Etudes (Paris) fertiggestellt wurde. Die Bearbeiter stammen überwiegend aus Mitteleuropa. Französische Systematik zeigt sich im besten Licht. Fritz Tangermann hat die umfangreiche weiterführende Bibliographie auf den neuesten Stand ergänzt. Die Kapitel sind nicht alphabetisch, sondern glossarisch aneinandergereiht. Vom Spracherwerb zieht sich ein Bogen über Syntagmatik, Diachronie, Funktion der Sprache, Generative Grammatiken und Transformation zu Schrift, Lexikon, Wort, Syntax bei Verschiedenheit der Idiome. Die Einleitung weist darauf hin, daß es mitunter schwierig war, die einzelnen Untersuchungen zu koordinieren und trotz unterschwelliger Vorentscheidungen einheitlich zu gestalten. Der Vorzug des Handbuchs liegt jedoch darin, daß hier mit einer einheitlichen Terminologie gearbeitet wird, die verhindert, daß Doppelbegriffe für eine

Sache Unklarheiten schaffen. Daher kann das Werk gleichzeitig als Nachschlagebuch und als praktischer Leitfaden der Erstorientierung, der Vertiefung und der Erweiterung des linguistischen Grundstudiums dienen. C. Schneider

Herder Lexikon: Geologie und Mineralogie. Bearb. i. A. der Lexikonredaktion von *Johannes Klein.* Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972. 2700 Stichwörter, über 450 Abb. und Tab., Format 10,5×19,8 cm, 240 S., Plastik flex. DM 17,80.

Die klassische Geographie betrachtete Geologie und Mineralogie als ihre Hilfswissenschaften. Diese aber haben sich zu selbständigen Wissenschaften mit nicht nur auf die Geographie zielenden Fragestellungen ausgeweitet. Der gemeinsame Ursprung bewirkt, daß sich in diesem Band eine beachtliche Zahl von Stichwörtern wiederfindet, die im Bande Geographie (bespr. in 12/72) bereits enthalten ist. So erhält der Band Geographie seine Ausweitung im Bande Geologie und Mineralogie, wie auch dieser den Weg zur Geographie weist. Die wechselseitige Beziehung gibt ihm seinen Breitenwert. Hinzu kommt, daß z. B. die Chemie auf die Mineralogie nicht verzichten kann. Bemerkenswert ist, daß auch die Biologie, sofern sie die Geologie berührt, mit einbegriffen ist (Stichwörter: Kopffüßler, Kriechtiere, Schachtelhalmgewächse, Gymnospermen). Damit wird immer deutlicher, wie die Herder-Lexikon-Reihe mit jedem Bande einer naturwissenschaftlichen Gesamtkonzeption näher kommt. Im Aufbau geht der Band über den geographischen hinaus: 2700 Stichwörter, das sind 300 mehr, und 450 Abbildungen, das sind 50 mehr, drängen sich auf den 240 Seiten. Die Formulierungen sind knapper, der Rand, ein Drittel jeder Seite, ist mit Skizzen und kleingedruckten Tabellen fast immer ausgenutzt. Die tabellarische Zusammenfassung z. B. von geologischen Abläufen, der kristallinen Systeme oder der Eigenschaften der einzelnen Minerale nach immer gleichem Schema ist zu beachtlicher Perfektion ausgebildet, so daß der Benutzer über die Fakten hinaus in das jeweils entsprechende Ordnungssystem eingeführt wird. Auch das muß als Positivum dieses jedem Naturwissenschaftler auch der benachbarten Disziplinen zu empfehlenden Bandes gewertet werden. W. Krieß

Herder Lexikon: Physik. Bearbeitet im Auftrag der Lexikonredaktion von *Rolf Sauermost.* Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972. 240 Seiten, Format 10,5×19,8 cm, Plastik flex. DM 17,80 (Best.-Nr. 16454).

Das Ende 1972 erschienene Sachlexikon Physik im Taschenbuchformat stellt ein aktuelles und sehr übersichtliches Nachschlagewerk dar. Mit 2300 Stichwörtern und 650 Abbildungen und Tabellen gibt es präzise, wenn auch oft ein wenig zu knapp, über alle Phänomene und Probleme der Physik und über physikalische Fragen verwandter Sachgebiete Auskunft. Die Informationen in Text und Bild sind auf dem neuesten Stand, wie man sich durch Stichproben leicht überzeugen kann. Es sind nicht nur die neuen Maßeinheiten des Internationalen Einheitensystems (S. I), sondern auch neueste physikalische Begriffe berücksichtigt und eingearbeitet worden. Einer der großen Vorzüge dieses Lexikons ist seine Übersichtlichkeit: jede Seite ist in eine schmale Bildspalte mit textlichen Erläuterungen und eine breite Textspalte mit gut lesbarem Schriftbild aufgeteilt. Die Zeichnungen und Tabellen sind geschickt verteilt, so daß der Lexikontext nicht vom Bild zurückgedrängt wird. Die sprachliche Formulierung ist wissenschaftlich exakt, aussagestark, sie überzeugt und verblüfft in manchen Fällen durch treffende Knappheit. Dieses Sachlexikon wird allen Schülern der Sekundarstufe II und Kollegstufen sicher ein zuverlässiger Helfer und jedem interessierten Leser naturwissenschaftlicher und technischer Fachzeitschriften oder anspruchsvoller Beiträge der Tagespresse ein zeitsparendes Nachschlagewerk sein. Sehr erfreulich die tabellarische Übersicht über die wichtigsten physikalischen Größen mit den seit dem 5. 7. 1970 gesetzlichen Einheiten und den Umrechnungsbeispielen. Durch die beabsichtigte Beschränkung auf 240 Seiten mußte eine zugleich studien- und praxisgerechte Auswahl der Stichwörter getroffen werden. Wie der Physiker schnell entdecken

wird, fehlen deshalb einige — allerdings weniger bekannte — Begriffe. Eine Erweiterung auf etwa 400 Seiten hätte auch an manchen Stellen ausführlichere Darstellungen zugelassen. Dafür ist der Preis dieses flexibel gebundenen Lexikons im Taschen-Hochformat sehr günstig und macht es auch für Schüler erschwinglich.

H.-G. Becker

Dieter Vogellehner: **Paläontologie.** Grundlagen — Erkenntnisse, Geschichte der Organismen. 112 S., über 200, z. T. mehrfarb. Abb. u. Tab. im Text u. auf Tafeln, geb. DM 20,— (Bestellnr. 16 404). — *Günther Osche:* **Evolution.** Grundlagen — Erkenntnisse, Entwicklungen der Abstammungslehre. 118 S., über 400 ein- u. mehrfarb. Abb. u. Tab. im Text u. auf Tafeln, geb. DM 20,— (Bestellnr. 16 402). Reihe studio visuell, Verlag Herder, Freiburg/Basel/Wien 1972, Format 16,3×24 cm.

Mit den vier Bänden von studio visuell („Genetik" und „Verhalten" in 3/73 bespr.) hat der Verlag ins Schwarze getroffen. Hier ist exakte Wissenschaft so klar dargestellt, daß schon das erste Durchblättern Spaß macht. Man ist begeistert von den doppelseitigen zwei- und mehrfarbigen Übersichtsbildern, von ihrer Einprägsamkeit, von ihrem Informationsreichtum. Der Text ist sauber gegliedert, der Stil gut. Die Randnotizen mit Stichworten, Hinweisen und Skizzen erleichtern, zusammen mit einem reichhaltigen Register, die Orientierung in der Fülle der Tatsachen und Theorien. Das ist die richtige Art, moderne Forschungsergebnisse didaktisch aufzubereiten! Neueste Literaturhinweise helfen weiter. Beide Bände greifen thematisch ineinander. Der Band *Paläontologie* berichtet anhand zahlreicher Abbildungen über die Fossilien, erklärt die Methoden der Altersbestimmung und erläutert die Modellvorstellungen zur Entstehung des Lebens auf der Erde. Die zentralen Kapitel beschreiben die Evolution der Pflanzen und der Tiere mit großen funktionalen Bildern, Rekonstruktionsskizzen und Stammbaumschemata, z. B. die Entwicklungsreihe der Pferde oder die Radiation der Säuger. Sie gipfeln in der Darstellung der Primatenentwicklung mit der Menschwerdung im Tertiär und mit den Menschenformen der Eiszeit. — Der Band *Evolution* bringt eine Fülle von Beweismaterial für die Artumwandlung aus allen biologischen Disziplinen, einschließlich der modernen Verhaltensforschung. Nach einem Blick auf Lamarckismus und Darwinismus wird die Evolutionsgenetik recht ausführlich dargestellt und die Selektionshypothese an aktuellen Beispielen erläutert. In den Darlegungen zur ökologischen Nische, zur Rassen- und Artbildung und zur transspezifischen Evolution kommt modernstes Forschungsgut zum Ausdruck. Damit wurden die wichtigsten Fragen der Evolutionstheorie aufgeworfen und mit erstaunlichem Tiefgang diskutiert. Ein sehr knapper Ausblick auf die kulturelle Evolution des Menschen beschließt die Betrachtung. Die beiden gut ausgestatteten Bände sollen Oberstufenschülern, Studierenden und allen Biologielehrern warm empfohlen werden; sie eignen sich vorzüglich als Unterrichtsgrundlage, gerade in einer thematisch und strukturell reformierten Kollegstufe.

A. Riedl

Götz Wienold:

Die Erlernbarkeit der Sprachen

Eine einführende Darstellung des Zweitsprachenerwerbs.

194 Seiten. Paperback DM 22,—. [ISBN 3-466-30091-6]

Der Erwerb von Fremdsprachen spielt heute in Gesellschaften verschiedener Art eine zunehmend wichtige Rolle. Gleichzeitig hat sich der fremdsprachliche Unterricht — einerseits unter dem Einfluß der Forschung, andererseits aufgrund technologischer Entwicklungen — gewandelt und ist in verstärktem Maße Gegenstand der Diskussion. Dennoch fehlt es an einer ausführlichen, systematischen Darstellung, die den gegenwärtigen Informationsstand zusammenfaßt und die wichtigen Probleme des Lernens und Lehrens von Sprachen verständlich macht.

Götz Wienold gibt eine solche Darstellung aus der Sicht des Linguisten. Die neuesten Erkenntnisse über Eigenschaften von Sprachen, die beim Zweitsprachenerwerb von Bedeutung sind, werden aufgearbeitet und in ihren Zusammenhängen erörtert. Auf dieser Grundlage werden typische Verfahren des Fremdsprachenunterrichts beschrieben und die Probleme behandelt, die sich bei der Herstellung geeigneten Unterrichtsmaterials stellen. Daraus ergeben sich neue Perspektiven nicht nur auf die Forschung, die die vielfältigen Aspekte zu integrieren hat, sondern vor allem auf die künftige praktische Unterrichtsarbeit des Sprachenlehrers.

Kösel-Verlag München

8 München 19 - Flüggenstraße 2

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

Der moderne Spanisch-Kurs
für Jugendliche und Erwachsene

Spanisch für Sie - Band 1

von Wolfgang Halm, Alfonso Abeijón und Máximo Stürckow
unter Mitarbeit von Alberto Barrera-Vidal

176 Seiten, mit Zeichnungen und 4 Seiten Farbbildteil, kart. DM 11,—,
Hueber-Nr. 4025

Dazu ist lieferbar: Lehrerheft — Aufnahme sämtlicher Lektionstexte des Lehrbuches auf Schallplatte, Tonbändern und Cassetten.
In Vorbereitung: Sprechübungen (Tonbänder) — Arbeitsbuch — Lektüren.

„Spanisch für Sie" vermittelt die gesprochene Sprache, also das „Umgangsspanisch". Band 1 umfaßt 21 Lektionen und drei Test-Abschnitte. Nach einem Dialog folgen eine klare Präsentation des verarbeiteten Gramatikstoffes und vielfältige Übungen, die größtenteils entweder mündlich in der Klasse oder im Sprachlabor durchgenommen werden können. Band 2 und 3 mit dem jeweiligen Zusatzmaterial erscheinen im Jahresabstand.

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

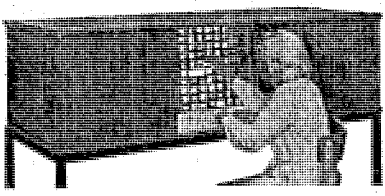
Internationale Möbelspedition

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

10000 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 10000 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.

abodia

A. Bonacker
Fabrik für
Audiovisuelle Geräte
A. Bonacker KG
2820 Bremen 77
Werk Beckedorf
Postf. 770113

Neu! Neu! Neu!

Heinrich Eckes

Deutsch für Dich

Band 1

120 Seiten, mit teilweise farbigen Zeichnungen, kart. DM 12,—, Hueber-Nr. 1224

Dazu werden erscheinen:

Glossare in sieben Sprachen — **Tonband** mit sämtlichen Lektionstexten — **Abbildungen** der Zeichnungen des Lehrbuches im Format DIN A 4.

Hauptziel des Lehrwerks ist es, 8- bis 12-jährige Kinder an die kommunikative Sprache heranzuführen. Dies geschieht anhand von kindgemäßen Alltagssituationen in sprechüblichen Satzmustern. Die grammatischen Inhalte der einzelnen Lektionen sind progressiv aufgebaut. Ein analytischer Unterricht wird weitgehend vermieden. — Band 2 des Lehrgangs erscheint im Frühjahr 1974.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning, Krausstr. 30

neu '73

Sprachinhaltsforschung — Strukturalismus

Zum Funkkolleg 'Die Sprache'

Leo Weisgerber

ZWEIMAL SPRACHE

Deutsche Linguistik 1973 — Energetische Sprachwissenschaft
228 Seiten, Snolin 16,— DM (Bestellnummer A 153-109)

Einer der entschiedensten Vertreter der Sprachinhaltsforschung stellt hier die Positionen seiner energetischen Sprachbetrachtung in klaren Formulierungen dem linguistischen Strukturalismus amerikanischer Prägung gegenüber. Er distanziert sich eindeutig von den Ansätzen und Theorien dieser strukturalistischen Linguistik, die — im Gegensatz zu den unbestrittenen Leistungen der energetischen Sprachwissenschaft — noch nicht ausgereift seien; zumindest habe man sie noch nicht ausreichend reflektiert.

Die besondere Aktualität dieses Buches: eine sprachwissenschaftlich fundierte Abrechnung mit dem so anspruchsvoll angelegten Funkkolleg 'Die Sprache'.

Aus dem umfangreichen Schrifttum Leo Weisgerbers sei hier nur auf eine neuere Publikation hingewiesen:

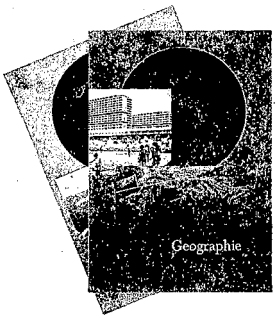
Leo Weisgerber

Die geistige Seite der Sprache und ihre Erforschung

1971. 272 Seiten, Snolin 18,— DM (Bestellnummer A 156-15)
Reihe 'Sprache der Gegenwart', Band 15

Pädagogischer Verlag Schwann
4000 Düsseldorf · Postfach 7640

Schwann



3 Pluspunkte für Geographie

Ein Unterrichtswerk für das 5. - 10. Schuljahr

1

Das Unterrichtswerk

2 Der Lehrerband
(unsere Anzeige im März)
3 Die Lesehefte
(unsere Anzeige im Mai)

Ein Unterrichtswerk in drei Bänden mit klarer Stufengliederung.
Einfach - extreme Situationen der weiten Welt - Band 1.
Beziehungen zwischen Gesellschaft und Erdnatur, die großen Ordnungen und Systeme unserer Erde - Band 2.
Sozialgeographie mit stadtgeographischem Schwerpunkt, Umweltplanung - Band 3.

Geographie, 5. und 6. Schuljahr, 191 Seiten	
Klettbuch 2851, Linson	DM 14,--
Klettbuch 28518, kartoniert	DM 11,80
Lehrerband 28519, Ringbuch	DM 17,80
Geographie, 7. und 8. Schuljahr, 235 Seiten	
Klettbuch 2852, Linson	DM 15,80
Klettbuch 28528, kartoniert	DM 13,60
Lehrerband 28529, Ringbuch	ca. DM 17,80
Geographie, 9. Schuljahr	in Vorbereitung
Geographie, 9. und 10. Schuljahr	in Vorbereitung

Ernst Klett Verlag
7 Stuttgart 1
Postfach 809

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 11 November 1973

XX. JAHRGANG NOVEMBER 1973

DER DEUTSCHE LEHRER IM AUSLAND

Begründet von Dr. L. Hettich † und R. Schröter

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

INHALT DES HEFTES

Das deutsche Auslandsschulwesen als Element der auswärtigen Kulturpolitik . . . . . Hermann Holzheimer Seite 287
Deutschsprachige Schulen im Libanon . . . . Otfrid Pustejovsky Seite 295
Fernkurse für Jugendliche und Erwachsene . . . Peter Moritz Seite 297
2000 Wörter und was man damit machen kann. — Was kann man damit machen? . . . . . Hans-Walter Böcker Seite 300
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 302
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 305
Aus aller Welt . . . . . Seite 306
Buchbesprechungen . . . . . Seite 310
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 314

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

MAX HUEBER VERLAG
(Anna Hueber, Ilse Hueber, Ernst Hueber, Max Hueber jun.; Verleger)
8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30 · Postscheckkonto München Nr. 362 38
Monatsschrift; Bezugspreis jährlich DM 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Das deutsche Auslandsschulwesen als Element der auswärtigen Kulturpolitik

Referat des Leiters des Schulreferats im Auswärtigen Amt, Vortr. Legationsrat I. Kl. Hermann Holzheimer, vor der Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland (Saarbrücken, 27. Juli 1973)

Die Bundesrepublik Deutschland fördert, wie die meisten größeren Industriestaaten, auch Schulen im Ausland. Vom Auslandsschulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, in dem auch das Auswärtige Amt und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen vertreten sind, sind zur Zeit 121 Schulen als Auslandsschulen anerkannt und genießen dementsprechend Unterstützung in Form von Schulbeihilfen, Lehrmittelspenden und durch Entsendung von Lehrkräften aus der Bundesrepublik. 59 dieser Schulen liegen in Lateinamerika, 33 in Europa, 18 in Afrika und 11 in Asien. Gefördert werden ferner 6 Europäische Schulen; 8 Firmenschulen sind ebenfalls vom Auslandsschulausschuß anerkannt.

Die Bundesmittel für die Förderung dieser Schulen betrugen (ohne Baumittel) im Jahre 1972 DM 119.590.000,—, für 1973 sind DM 125.735.000,— vorgesehen und für 1974 sind DM 136.000.000,— veranschlagt. Die Förderungsbeträge nahmen den Gesamthaushalt der Abteilung für Auswärtige Kulturpolitik des Auswärtigen Amts in der Vergangenheit durchschnittlich zu 40 % in Anspruch; sie absorbierten 1972 rund 37 %, 1973 nur noch 34 %. Bei absolut steigender Höhe nehmen die Mittel für das Auslandsschulwesen an der Steigerungsrate des Gesamtetats also nicht im gleichen Maße teil; sie vermehren sich relativ geringer. Diese Verhältniszahlen wollen nichts über den absoluten Wert der Auslandsschularbeit aussagen; sie wollen aber dartun, daß eine größere, freiere Beweglichkeit im Rahmen der Gesamtmittel dringend erforderlich ist, um die auswärtige Kulturpolitik mobiler, aktionsfähiger und aktionsbereiter zu machen, um ihr zu gestatten, die ihr durch die Leitsätze zur Auswärtigen Kulturpolitik zugewiesenen modernen Funktionen, ihr viel umfassenderes Tätigkeitsfeld auch ausfüllen und weiterentwickeln zu können. Der Gesamtplan zur Auswärtigen Kulturpolitik (1973—1976) will in diesem Sinne sachgerechte und politisch abgewogene Prioritäten setzen, und zwar sowohl medial als auch regional. Er beabsichtigt ferner, die Leitsätze in einem praktikablen Instrumentarium auszudrücken, sie in die Tat umzusetzen, anzuwenden.

In diesem Rahmen findet die Auslandsschularbeit ihren gebührenden Platz. Aber auch sie hatte ihren Stellenwert zu definieren, ihre Rolle zu überdenken und ihr Instrumentarium kritisch zu überprüfen. Die Arbeiten an den Leitsätzen, am Gesamtplan und im Auslandsschulwesen fielen zeitlich weitgehend zusammen, ergänzten und befruchteten einander. Erkenntnisse, die auf einem Gebiet gewonnen wurden, trafen auf verwandte Erkenntnisse in anderen Bereichen; auch zeigte es sich immer wieder, daß an allen Orten der Welt und bei den verschiedensten, mit

kulturpolitischen Fragen befaßten Gruppen die Überzeugung vorhanden war, daß man gerade auch auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens zu neuen Überlegungen, Strukturen und einem neuen Funktionsverständnis kommen müsse. Es überrascht deshalb auch nicht, daß andere Länder, wie z. B. die Schweiz, nahezu gleichzeitig ihr Engagement im Auslandsschulwesen ebenfalls grundlegend überprüften. Es überrascht ferner nicht, daß die Resultate in vielem einander ähnlich sind.

Das Auswärtige Amt hatte, um zu möglichst abgesicherten Erkenntnissen zu gelangen, eine Reihe von Gutachten erstellen lassen. In ihnen werden die Fragen des Auslandsschulwesens untersucht, gleichzeitig auch in Beziehung zu anderen kulturpolitischen Maßnahmen gesehen. Zu nennen sind insbesondere das Gutachten von Professor Hansgert Peisert über die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland (1971) sowie mehrere Länderstudien, die der Meinungsforscher Dr. Karl-Georg von Stackelberg ausgearbeitet hat (Iran, Chile, Jugoslawien). Auf einer Reihe von Konferenzen von Fachleuten des Auslandsschulwesens wie auf Regionaltagungen der Kulturreferenten der deutschen Auslandsvertretungen wurde die Meinungsbildung vorangetrieben.

Die vom Deutschen Bundestag 1970 eingesetzte und weiterhin tätige Enquête-Kommission Auswärtige Kulturpolitik hat seit Beginn ihrer Arbeit den Schulfragen besondere Aufmerksamkeit zugemessen. Der von ihr im September 1972 vorgelegte Zwischenbericht — Bundestagsdrucksache VI/3825 — widmet den von der Bundesrepublik geförderten Schulen im Ausland einen eigenen Abschnitt*). Die Enquête-Kommission wird während der laufenden Legislaturperiode des Bundestages abschließende Empfehlungen erarbeiten und dem Bundestag zur Beschlußfassung vorlegen.

Die Maßnahmen und Überlegungen des Auswärtigen Amts werden sich weiterhin an den Erkenntnissen und Beschlüssen der Enquête-Kommission und des Bundestages zu orientieren haben. Es ist jedoch schon jetzt sichtbar, daß Enquête-Kommission und Auswärtiges Amt grundsätzlich übereinstimmen.

Von besonderer Bedeutung auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens ist die Arbeit der aus dem Schulreferat des Auswärtigen Amts hervorgegangenen und heute dem Bundesverwaltungsamt administrativ angegliederten Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. In ihr sind im Auslandsschulwesen erfahrene Pädagogen tätig, die nicht zuletzt durch Besuche in ständigem, lebendigem Kontakt mit den Schulen im Ausland stehen. Die Zentralstelle hat auf Grund ihrer laufend überprüften Erfahrungen Leitmodelle als Planungshilfe, Orientierungsrahmen für die zukünftige Entwicklung der Schulen und konkrete Einzelvorschläge erarbeitet.

Das Engagement der Bundesrepublik Deutschland auf dem Gebiet des Auslandsschulwesens war zunächst historisch begründet. Geschichte und Entwicklung der Auslandsschulen waren auf das engste verknüpft mit der Geschichte und der Entwicklung der deutschen Siedlungen vor allem in Südamerika und im ehemaligen Südwestafrika. Insbesondere in Südamerika siedelten die deutschen Einwanderer in Gruppen auf Landstücken, die von Siedlungsgesellschaften oder einzelnen „Unternehmern" angekauft und rudimentär erschlossen worden waren. Diese sogenannten Kolonien gründeten, oft unter großen Opfern, ihre eigenen Kirchen

*) Vgl. DdLiA Heft 1/1973 S. 2 ff. — Die Schriftleitung.

und Schulen, ließen begabte junge Leute als Pfarrer und Lehrer ausbilden oder verpflichteten noch häufiger Geistliche und Erzieher aus Deutschland. Einheimische Schulen waren in den ländlichen Gebieten meist nicht vorhanden, weiterführende Schulen in den Städten entsprachen vielfach weder in Qualität noch in pädagogischer Ausrichtung den Vorstellungen der Kolonisten. Die geschlossene, meist sogar abgeschlossene Siedlungsweise, das unterschiedliche religiöse Bekenntnis und das aus beiden resultierende Selbstverständnis verhinderten auf lange Zeit eine vorbehaltlose Identifizierung und damit Integrierung in den aufnehmenden und umgebenden Staatsverband. Diesem gelang es allerdings auch seinerseits oft nur schwer, integrierende Funktionen zu entwickeln und eine einheitliche Nation zu schaffen, die sich in einer starken, staatstragenden Mittelschicht darstellte. Die teilweise während des II. Weltkrieges erlassenen Verbote, die deutsche Sprache zu benutzen, die zwangsweise Auflösung der Siedlerschulen verbunden mit dem nationalen Bewußtwerden der Gastländer, die wirtschaftliche Entwicklung in der Nachkriegszeit und der soziale Aufstieg der deutschen Siedler in Gewerbe, Handel und Wirtschaft brachten die ersten Ansätze zu Wandlungen, die sich schließlich auch im Schulsystem niederschlagen mußten. Das Verschmelzen der Siedlergruppen in die neuen Nationen, ihre Identifizierung mit dem Staatswesen des Gastlandes und der Ausbau des landeseigenen Schul- und Universitätssystems schufen Bedingungen, die heute bei der Aufgabenstellung und dem Funktionsverständnis der Auslandsschulen bedacht werden müssen. Binnenwanderungen wie das Heranwachsen neuer Generationen Deutschstämmiger, die Deutsch nicht mehr als Muttersprache sprechen, stellen weitere Faktoren dar, die in der schulischen Arbeit zu berücksichtigen sind.

Die ursprüngliche Selbstgenügsamkeit der „Kolonien" gestattete zunächst nur eine bescheidenen Ansprüchen genügende Grundausbildung der Kinder. Höhere Zielsetzung, Verbesserung des Bildungsniveaus bedingten Unterstützung der Eigenanstrengungen auf dem Schulgebiet durch Hilfen aus der „alten Heimat". Wenn es auch zumeist die Kirchen waren, die helfend eingriffen, so war es schließlich der Staat, der einen großen Teil der Aufgaben übernahm. Dies galt insbesondere für die Zeit nach dem II. Weltkrieg, als es an vielen Orten wieder möglich wurde, mit der Schularbeit zu beginnen. Wiederaufnahme, Weiterführung oder Neubeginn unterlagen dabei im wesentlichen den Zufällen sich bietender Gelegenheiten und Ansatzpunkte wie der wechselnden Höhe der verfügbaren Mittel. Die Wandlungen der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Umwelt und ihre Einwirkung auf das erst am Anfang eines ausgeprägteren nationalen Bildungsbewußtsein stehende Erziehungswesen waren damals noch nicht deutlich genug zu sehen. Man empfand die Notwendigkeit, zu retten, was zu retten war, und anzuknüpfen, wo immer sich eine Gelegenheit ergab. Die systematische Erarbeitung einer Grundkonzeption war aber subjektiv wie objektiv noch nicht möglich.

Ein klares Konzept konnte den einzelnen lokalen Maßnahmen in den verschiedenen Ländern wie der von der Bundesrepublik ausgehenden Förderung daher nicht unterliegen. So hat sich im Laufe der Nachkriegsentwicklung ein zwar weitgestreutes, aber in sich außerordentlich unterschiedlich strukturiertes und kaum einer einheitlichen Zielsetzung unterliegendes Auslandsschulwesen herausgebildet. Schwerpunkte haben sich im Netz der von der Bundesrepublik im Ausland geförderten Schulen weniger durch überlegte Steuerung als aufgrund günstiger örtlicher Bedingungen oder nachdrücklich geäußerten Interesses ergeben.

Dieser Stand der Dinge hat bei zahlreichen Auslandsvertretungen, an einer Vielzahl von Schulen, bei der Lehrerschaft wie bei den Eltern, vor allem aber im politischen Raum und im Auswärtigen Amt, Denkprozesse ausgelöst. Man erkannte die Notwendigkeit von klaren Konzepten für die Aufgaben der Schulen, von Zielsetzungen kulturpolitischer wie schulpolitischer Art und von Strukturmaßnahmen insgesamt wie für die einzelnen Länder bis zu den einzelnen Schulen.

Neue Bedeutung hat die Frage der schulischen Betreuung der Kinder deutscher Experten, Firmenvertreter, Kaufleute usw. im Ausland gewonnen. Das sich ständig verstärkende deutsche wirtschaftliche und industrielle Engagement in aller Welt und die wachende Zahl ins Ausland entsandter Experten führte zu dem Ruf nach einer erheblichen Vermehrung sog. Expertenschulen. Auch für dieses Problem war die deutsche Gesetzgebung und die Höhe der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel bestimmend. Maßnahmen dritter Staaten lieferten wichtige Vergleichsmöglichkeiten.

Die Unterhaltung oder Förderung von Schulen im Ausland stellt sich bisher immer noch als ein Privileg der wohlhabenden Industriestaaten dar. Man steht aber heute einem wesentlich gewandelten, selbstbewußten, häufig in moderner Reformgesetzgebung definierten Erziehungswesen der Gastländer gegenüber, das von ausgeprägtem Nationalbewußtsein begleitet wird und das seine eigenen Bildungsanstrengungen vor allem anderen gefördert sehen möchte. Dies gilt es in ganz besonderem Maße im Auge zu behalten. Nur bei einer sinnvollen Abstimmung der gegenseitigen Interessen wird eine Arbeit im Auslandsschulwesen in Zukunft überhaupt noch möglich sein.

Nachdenken über neue Strukturen und Inhalte der Auslandsschulen kann ferner nicht vorbeigehen an Organisation und Konstruktion der Schulen und ihrer Träger, wie sie sich historisch entwickelt haben und heute noch bestehen. Entgegen weit verbreiteter Ansicht handelt es sich bei den sogenannten Deutschen Auslandsschulen in der Mehrzahl um Privatschulen ausländischen Rechtes, die den Landesschulgesetzen unterworfen sind, einen Schulverein als Träger haben und von einem Schulvorstand verwaltet und geleitet werden. Deutschen Stellen ist es daher nicht möglich, diese Schulen als „eigene" Schulen zu betrachten und zu behandeln. Umstrukturierungsvorhaben bedürfen daher stets der Zustimmung und Mitwirkung der Schulvereine und -vorstände und zumindest der Duldung der Schulbehörden der Gastländer. Andererseits kann hier in der Bundesrepublik kaum Verständnis für eine Einstellung der Schulvereine zu gewinnen sein, die aus selbstgegebenen Satzungen Ansprüche auf Art und Ausmaß der Förderung durch die deutsche öffentliche Hand herleiten möchte. Wenn das Auswärtige Amt, wie dies im Durchschnitt der Fall ist, 70 % der Kosten der Schulen trägt, so muß ihm ein vernünftiges Maß an Wirkungs- und Gestaltungsmöglichkeit zugestanden werden. Dies gilt um so mehr, als die Vorschläge und Angebote an die Schulen — sie werden ausdrücklich als solche bezeichnet — auf grundlegenden Vorarbeiten beruhen, durch eine eingehende Studie am Ort durch Fachleute vorbereitet, mit den Schulträgern rechtzeitig vorher durchgesprochen und ihnen mit ausreichender Frist bekanntgegeben werden.

Die Vorschläge zur Umgestaltung der Schulen greifen zutiefst in überkommene Strukturen, Formen und auch Denkgewohnheiten ein. Sie betreffen ein besonders

empfindliches Instrument; alle Maßnahmen müssen daher behutsam und in angemessenen Fristen durchgeführt werden.

Die Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation hat ergeben, daß die von der Bundesrepublik im Ausland geförderten Schulen vielfach nicht mit der Zeit gegangen sind und nur zum Teil wirksame Elemente der auswärtigen Kulturpolitik darstellen. Diese Erkenntnisse sind nicht isoliert zu betrachten, sondern müssen in Relation zu den aufgewandten Mitteln gesehen werden. Sie sind nicht zuletzt auch unter politischen Aspekten zu sehen. Die von der Bundesrepublik eingesetzten öffentlichen Mittel lassen sich nur rechtfertigen, wenn ein entsprechender kulturpolitischer Nutzen und Effekt erzielt wird. Nicht außer Betracht bleiben können ferner die gelegentlich von den Gastländern gegenüber ausländischen Privatschulen erhobenen Vorwürfe, daß eine finanzielle Elite auf teueren Schulen besondere Erziehungsmöglichkeiten vorfinde und nach fremden Bildungsidealen und -zielen unterrichtet werde. Es muß also politische Absicht sein, die Schulen öffentlicher, demokratischer zu machen, das positive Interesse des Gastlandes an ihnen zu stärken und sie zu erwünschten Partnern in fachlicher Zusammenarbeit zu formen. Dabei sollen die Schulen lernen, sich als besonderen Teil der Erziehungs- und Bildungsanstrengungen des Gastlandes zu verstehen. Ein solches Interesse zu wecken und zu kanalisieren wird vornehmlich Aufgabe der Auslandsvertretungen und der Schulberater sein müssen.

Die deutschen Schulen im Ausland müssen, sollen sie ein stärkeres kulturpolitisches Gewicht erhalten, als Instrumente begriffen werden, in denen sich langfristig die Interessen der Bundesrepublik Deutschland und des Gastlandes auf dem Bildungsgebiet treffen in

— einer bikulturellen, zweisprachigen, beiderseits anerkannten Ausbildung;
— der Erweiterung des Bildungsangebots durch verstärkte Förderung vorhandener oder Einführung neuer Fachbereiche (wirtschaftswissenschaftlich, technologisch, mathematisch-naturwissenschaftlich, berufsvorbereitend);
— die Umstrukturierung der Schülerschaft durch Maßnahmen im Sinne der sozialen Öffnung;
— Kooperation mit staatlichen Stellen im Bereich der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Schulpädagogik.

Diese Gesichtspunkte und Ziele zwingen zu einer Abkehr von der bisherigen Förderungspraxis und zu einem differenzierten Einsatz der verfügbaren Mittel nach einheitlichen Förderungsgrundsätzen, um an bestimmten Schwerpunkten deutschen kulturpolitischen Interesses die Effizienz der Schulen zu steigern. Dies wird sich nur stufenweise verwirklichen lassen.

Es liegt auf der Hand, daß die verstärkte Förderung bestimmter Schulen bei den anderen, die kulturpolitisch weniger Ansätze bieten, Abstriche zur Folge haben muß.

Einrichtung und Ausbau von bildungs- und kulturpolitisch bedeutsamen neuen Sekundarstufen werden einen besonderen Schwerpunkt bilden. Auch hier gilt, daß die erforderlichen zusätzlichen personellen und finanziellen Mittel durch Einschränkung und Abbau von weniger erfolgversprechenden Schuleinheiten und Schulzügen gewonnen werden müssen.

Innerdeutsche Erfahrungen und Planungen sind bei der zukünftigen Förderung der Auslandsschulen ebenso zu berücksichtigen wie die sich ändernden Bedingungen im Gastland. Die Frage nach dem pädagogischen und schulpolitischen Ziel für die einzelnen Schulen wird in Zukunft klarer gestellt und eindeutiger beantwortet werden müssen. Dies bedeutet, daß die von der Bundesrepublik im Ausland geförderten Schulen

— keine schlichte Verpflanzung des innerdeutschen Schulsystems ins Ausland,
— keine Ersatzinstitution für ungenügende einheimische Schulen,
— keine Fremdkörper im erziehungs- und bildungspolitischen System des Gastlandes

sein können.

Die Schulen dürfen sich nicht verstehen als Inseln zur Pflege der Vorstellungen bestimmter Einwanderergruppen und zur Erhaltung eines integrationsfeindlichen Selbstverständnisses. Sie sind keine privilegierten Anstalten für eine gesellschaftliche oder finanzielle Elite.

Sie sollen vielmehr

— Orte der Begegnung zweier Kulturen und Sprachen sein. An ihnen soll eine möglichst große Anzahl von Schülern einen qualifizierenden Schulabschluß erreichen;
— die Kenntnis der deutschen Sprache fördern und zugleich ein gegenwartsbezogenes Bild von Deutschland vermitteln;
— als pädagogisch-didaktisch fortschrittliche Institution Modellcharakter haben und einheimische Institutionen anregen und befruchten;
— sich als besonderen Beitrag zu den Erziehungs- und Bildungsanstrengungen des Gastlandes verstehen.

Die höheren Lernanforderungen, die sich vor allem auch durch die bevorzugte Vermittlung der deutschen Sprache ergeben, bedingen eine Begabtenauslese. Die Vergabe von Stipendien an Minderbemittelte ist hierfür Voraussetzung.

Es wird nicht nur zweckmäßig, sondern auch notwendig sein, beim Überdenken der Strukturen der Schulen und der Pläne für eine zeitgemäße Gestaltung auch neue Formen der Zusammenarbeit und der Kombination von Schulen ins Auge zu fassen.

Eine Primarstufe als „Expertenschule", kombiniert mit einer bikulturellen, zweisprachigen Sekundarstufe, könnte deutsche Kinder von der Vorschule an angemessen fördern. In der Sekundarstufe könnten diese Kinder mit den im Seiteneinstieg hinzukommenden Schülern im Sinne wirklicher Begegnung integriert und ein hoher Prozentsatz zu qualifizierten Schulabschlüssen gebracht werden.

Im Rahmen der sozialen Öffnung arbeitet bereits eine Reihe von Auslandsschulen eng mit anderen staatlichen oder privaten Schulen ihrer Umgebung zusammen. Diese haben gewissermaßen die Funktion von Zubringerschulen übernommen. Es wäre in Zukunft durchaus denkbar, solche Zubringerschulen mit Lehrmitteln für vorbereitenden Unterricht oder auch mit einem koordinierenden, vor

allem im Deutschunterricht wirkenden Lehrer auszustatten. Vor allem aber müssen geeignete Landeslehrer an diesen Schulen gefördert und fortgebildet werden.

Mehr als in der Vergangenheit werden auch Verbundmöglichkeiten mit Schulen zu sehen und zu nutzen sein, die als berufsbildend oder berufsvorbereitend (z. B. Gewerbeschulen) vom BMZ oder von den kirchlichen Zentralstellen eingerichtet oder gefördert werden. In einer regionalen Konzeption einer Gesamtschule oder eines Bildungszentrums könnten diese Schulen die berufsorientierte Bildungsstufe innerhalb der Sekundarstufe I oder II darstellen. Dabei wird es keinesfalls notwendig sein, diese Schulen als ein einheitliches Ganzes zu betrachten; es sollte lediglich erreicht werden, daß sie sich sinnvoll aufeinander beziehen und dort, wo es möglich ist, zusammenarbeiten.

Um diese Ziele zu erreichen, müssen die Auslandsschulen den ihnen auch gegebenen Auftrag zur Mitwirkung an der Bildungshilfe erfüllen; die von sonstigen deutschen Ressorts und Dienststellen geförderten Schulen müßten sich über das bisherige Maß hinaus zu ihrer kulturpolitischen Funktion bekennen. Erste Ansätze auf diesem Gebiet sind gemacht. Sie müssen weiterverfolgt und ausgebaut werden; im Ausland bedarf dies aber auch der Ermunterung und Hilfe durch die Auslandsvertretungen.

Auf das engste verbunden mit der Arbeit der Auslandsschulen ist die Förderung und Pflege der deutschen Sprache. Die Vermittlung der deutschen Sprache als Muttersprache oder als Fremdsprache ist ein Kernstück der schulischen Aufgaben. Die Bundesrepublik wird die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse außer an den Auslandsschulen weiterhin auch an anderen Schulen der Gastländer fördern. Als Mittel dieser Förderung kommen in Frage:

— Aus- und Fortbildung von Lehrkräften;
— Lehrmittelspenden;
— Prämienreisen für Schüler, die mit besonderem Erfolg am deutschen Sprachunterricht teilgenommen haben;
— personelle und finanzielle Starthilfen zur Einrichtung von deutschem Sprachunterricht.

Vor allem für das Fach Deutsch als Fremdsprache gilt es Lehrmittel und Unterrichtshilfsmittel zu schaffen und weiterzuentwickeln. Entsandte Lehrer wie einheimische Lehrer sind in dieser besonderen Unterrichtsart aus- und fortzubilden und mit dem Gebrauch von neuen Lehrmitteln vertraut zu machen.

Auswahl, Aus- und Fortbildung entsandter wie einheimischer Lehrkräfte sind im Rahmen der das Gesamtkonzept ergänzenden und stützenden Maßnahmen von größter Bedeutung. Der wirtschaftlichen Besserstellung qualifizierter zweisprachiger Landeslehrer wird anhaltend Aufmerksamkeit zu widmen sein. Die insgesamt notwendigen flankierenden Maßnahmen konnten hier nur kurz angesprochen werden; sie sind jedoch für den Erfolg des Grundkonzeptes so wichtig, daß von ihnen die Erreichung der angestrebten Ziele ganz entscheidend abhängt.

Für Schulneubauten, Erweiterungsbauten und sonstige Baumaßnahmen wurden in den letzten Jahren jeweils zwischen 20 und 30 Millionen DM ausgegeben. Für die nächsten Jahre müßten die Mittel eher bei und leicht über 30 Millionen DM

liegen, wenn die wichtigsten Baumaßnahmen, die teilweise bereits seit Jahren aufgeschoben werden mußten, verwirklicht werden sollen. In diesem Zusammenhang muß bedacht werden, daß die meisten Schulen ihre optimale Größe erreicht, in nicht wenigen Fällen sogar schon überschritten haben. Die Lösung kann hier nicht in weiteren, unaufhörlich sich vermehrenden Schulneubauten und Schulerweiterungen liegen. Vielmehr sind sinnvolle Aufnahme- und Auslesekriterien zu entwickeln und anzuwenden, die eine Steuerung der Schülerzahlen ermöglichen und gleichzeitig das vielfach ungünstige Zahlenverhältnis von Schulanfängern und Schulabsolventen verbessern.

Die sogenannten Expertenschulen sind bereits weiter oben angesprochen worden. Das nachhaltig geäußerte Interesse der im Ausland tätigen Deutschen hat eine Reihe von Firmen dazu veranlaßt, firmeneigene Schulen zu gründen; dieser Weg wird von anderen Nationen ebenfalls beschritten. Dabei betrachten es vielfach Firmen, die im Ausland tätig sind, auch als Gemeinschaftsaufgabe, Schulen zu unterhalten. Darin liegt ein richtiger Ansatz: die Dienstleistung wird vom Nutzer selbst erbracht. Expertenschulen erfüllen in erster Linie eine Dienstleistungsfunktion; kulturpolitische Aspekte kommen für sie gegenwärtig nur mittelbar ins Bild. Das Auswärtige Amt war und ist bemüht, diese Schulen an den Orten zu fördern, an denen die Schülerzahl dies rechtfertigt und die Kontinuität gesichert ist. Ein Rechtsanspruch auf deutsche Schulbildung für zeitweilig im Ausland weilende deutsche Staatsangehörige kann hieraus jedoch nicht abgeleitet werden. Gesetzliche Verpflichtungen bestehen nicht. Ferner ist festzuhalten, daß die aus Steuermitteln aufgebrachten Kosten pro Schüler an den Expertenschulen — oft sogar um ein Vielfaches — über den Kosten in der Bundesrepublik liegen. Es wäre der Überlegung wert, ob die amtliche Förderung dieser Schulen nicht auf den in der Bundesrepublik bei Schulgeldfreiheit maßgebenden Satz ausgerichtet und den Eltern die Differenz zu den Gesamtaufwendungen aufgegeben werden sollte. Die Neuregelungen der Schulbeihilfen im öffentlichen Dienst haben hierfür gewisse Voraussetzungen geschaffen. Für andere Benutzer ist es Frage ihrer Verträge mit ihren Arbeitgebern, sich die entsprechenden Kosten erstatten zu lassen.

Nach dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland liegt die Kulturhoheit bei den Ländern. Daraus ergibt sich, daß die Bundesregierung auch in ihrer außenkulturpolitischen Arbeit der Mitwirkung und Unterstützung der Länder bedarf; dies gilt in hervorragendem Maße für die Arbeit im Schulbereich. Wenn auch die Mittel, die hier eingesetzt werden, Bundesmittel sind, so rekrutieren sich die ins Ausland vermittelten Lehrer aus den Beamten der Länder. Auch die lebendige pädagogische Erfahrung, die Fortentwicklung wie die Neukonzipierung von Ideen auf pädagogischem und didaktischem Gebiet oder die methodischen Neuerungen und Erprobungen bedürfen der dauernden Verbindung und Wechselwirkung zwischen Auslandsschule und innerdeutschem Schulsystem.

Zusammenfassend sei festgehalten: das Auswärtige Amt strebt bei den notwendigen Umstrukturierungen im Auslandsschulwesen keine schematischen Globallösungen an, sondern ist im Zusammenwirken mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen bemüht, von Land zu Land und von Schule zu Schule angemessene Lösungen zu finden. Auf eine kulturpolitische Wirksamkeit kann jedoch nicht ver-

zichtet werden. Ebenso wird die Setzung regionaler und struktureller Schwerpunkte im Rahmen der allgemeinen kulturellen wie politischen Erkenntnisse und Notwendigkeiten erfolgen müssen.

Deutschsprachige Schulen im Libanon

Von Dr. Otfrid Pustejovsky, Beirut

Zwei Jahrzehnte umspannt die Geschichte der Deutschen Schule Beirut — eine relativ kurze Zeit —, und doch ist es bereits heute schwierig, eine „Schulgeschichte" dieser Institution im engeren Sinne lückenlos aufzuzeichnen, weil so vieles bereits verblaßt, nicht oder nur zu allgemein festgehalten worden ist. Daher sind die hier folgenden Zeilen mehr als Marginalien aufzufassen; es wird noch sorgfältiger Detailarbeit bedürfen, um zu gegebener Zeit die von der Sache her erforderliche Schulgeschichte vorlegen zu können.

Die Gründung des Deutschen Schul- und Kindergartenvereins am 1. Oktober 1953, die Aufnahme des Kindergartenbetriebs im darauffolgenden Jahr in Hazmich — in einem der östlichen Stadtteile Beiruts —, die Anstellung der ersten Entsandten und Ortskräfte ging scheinbar ohne jeglichen Kontakt, ohne Anknüpfung an eine Tradition vor sich.

Verständlicherweise.

Die politischen und kulturellen Grundwandlungen, die seit dem 1. und 2. Weltkrieg eingetreten waren, hatten ja von früheren Institutionen kaum etwas übrig gelassen, die ersten Schritte der neubegründeten Bundesrepublik Deutschland erfolgten sehr zaghaft, auf kulturellem Gebiet geradezu ängstlich. So hieß es also, auf schulischem Gebiet in Beirut ganz neu Fuß zu fassen. Allerdings konnte dies nur geschehen aufgrund der Initiative und durch die tatkräftige Mithilfe einer Reihe libanesischer Bürger, die diesen Verein nach geltendem Recht als Privatschule eintragen ließen, damit war dieses zunächst schwache Pflänzchen dem rauhen Wind der Konkurrenz zu den alteingesessenen oder wohlfundierten Schulen ausgesetzt. Es hatte seine Bewährungsprobe zu bestehen. Sie erfolgte mit der erstmaligen Abnahme des libanesischen Baccalaureats I im Jahre 1972, mit dem Abitur 1973 und dem Baccalaureat II im gleichen Jahr.

Doch zurück in die Geschichte.

Wer erinnert sich heute noch, daß das Beiruter Collège Protestant auf eine beinahe 100jährige Tradition der evangelischen Kaiserswerther Schwestern zurückgeht? Am 1. Januar 1919 wurde die Schule geschlossen, später nochmals kurz eröffnet. 1939 mußte sie endgültig ihre Pforten schließen. Der 2. Weltkrieg setzte den Bemühungen der deutschen Schwestern ein Ende. Ein ähnliches Schicksal erlitt die Arbeit der katholischen Borromäerinnen. 1908 kamen diese Schwestern, die sich vor allem der Krankenpflege und dem Schulwesen widmen, nach Beirut, eröffneten bereits ein Jahr später eine Grundschule, die schon 1910 über 300 Schüler und Schülerinnen zählte. U. a. wurden hier Arabisch, Deutsch, Französisch sowie Musik — ein hier unübliches Fach — und Handarbeiten unterrichtet. Parallel zu dieser

Schulgründung hatten die gleichen Schwestern auch in Aleppo/Syrien eine Schule eröffnet und eine erfolgreiche Tätigkeit entfaltet. Schule und Krankenhaus der Borromäerinnen befanden sich am Platz des heutigen Centre St. Charles nahe dem Meer. Auch diese Schule wurde am 1. 1. 1919 auf Anordnung der damaligen Mandatsmacht Frankreich, ein Jahr vor der offiziellen Übernahme des Mandats durch den Völkerbund, geschlossen und nicht wieder eröffnet; das Krankenhaus hingegen überdauerte alle Zeitwandlungen; es mußte lediglich seinen angestammten Platz vor wenigen Jahren räumen und in einen Neubau am Rande der Stadt, unweit der neuen Schnellstraße nach Damaskus, umziehen. Der neue Hochhauskomplex erinnert aber mit seinem Namen an die Tradition.

Doch noch nicht genug der kursorischen Erinnerungen.

Knapp 70 Kilometer von Beirut entfernt, im Südteil der Bekaa-Hochebene, befindet sich seit rund eineinhalb Jahrzehnten eine ebenfalls von Deutschen begründete und im wesentlichen von deutschen Privatmitteln unterhaltene Schule: die sogenannte „Schneller-Schule". Sie ist eine der beiden aus dem ehemaligen „Syrischen Waisenhaus" hervorgegangenen Nachfolgeschulen (die andere, größere, befindet sich am Rande von Amman/Jordanien); diese von schwäbischen Pietisten vor etwas mehr als hundert Jahren begründete Institution für syrische und palästinensische Waisenkinder sowie Arme wurde bereits während des 2. Weltkriegs enteignet, nach 1948 endgültig aus dem Land gewiesen und mußte dann unter neuen Bedingungen wieder von vorne beginnen. Der Schwerpunkt der Heimerziehung und Schulausbildung aus pietistisch-evangelischem Geist liegt auf der Vermittlung praktisch-handwerklicher Fähigkeiten und eines entsprechenden Abschlusses.

Daß evangelische Schwestern heute noch an weiteren Stellen im Libanon im Schulwesen verantwortlich tätig sind, sei auch am Rande erwähnt, obwohl diese Schulen kaum mehr deutsche Sprache oder allgemeine Grundsätze deutscher Pädagogik vermitteln — was nicht als Negativum auszulegen ist. So finden sich Schwestern der Karmel-Mission, Viebahn-Schwestern sowie Zehlendorfer Schwestern in einer Lagerschule nahe der Ausgrabungsstätte An-Jarr (einer alten Omajjaden-Stadt aus dem 6.—8. Jh.) im südöstlichen Teil der schon erwähnten Hochebene Bekaa, in einer großen Schule nahe einem christlichen Palästinenserlager bei Dbaye, rund fünfzehn Kilometer nördlich von Beirut, und in einem anderen kleinen Ort: Majdallouna.

Schließlich sei auch noch die libanesische technische Schule „Amilieh" in Beirut erwähnt, an der seit über einem Jahrzehnt leitend deutsche Meister und Lehrer tätig sind. Die gediegene Fachausbildung hat gerade dieser Schule und ihren Lehrern einen guten Namen im Libanon vermittelt. Die Maiunruhen 1973 haben allerdings dieser Schule einen noch nicht genau abzuschätzenden Schaden gebracht.

Diese kleine Übersicht vermittelt vielleicht eine vage Vorstellung von der vielfältigen und oftmals sehr mühseligen Kleinarbeit, die auf dem weiteren Feld der „Kulturarbeit" von deutschen Staatsbürgern geleistet wird. Die von der Bundesrepublik offiziell getragene und den Namen tragende Schule sollte — im Gegensatz zu allen anderen — eine Begegnungsstätte im weitesten Sinne werden: Kindern und Schülern der neuen Mittelschicht sollte der Zugang zu deutscher Sprache und Kultur eröffnet werden, deutschen Kindern die unmittelbare Begegnung mit

Libanesen, desgleichen sollte dies in der entsprechenden Zusammensetzung des Kollegiums geschehen.

Nachdem also zunächst der Kindergartenbetrieb aufgenommen worden war, folgte im Schuljahr 1959/60 die Grundschule nach, es schloß sich ein „gymnasialer" Zweig an. Zunächst war es ungewiß, welchen Abschluß diese Schule vermitteln sollte, welcher „Typ" ihr — nach deutschen Schulvorstellungen — angemessen war. Drängte sich zunächst jahrelang alles in kleinen Behelfsräumen an der Corniche, in Manara (Stadtgebieten Beiruts in der Nähe der American University of Beirut, ebenfalls in Meeresnähe) zusammen, so war mit dem Einzug in ein angemietetes Schulgebäude in Douha, 15 Kilometer südlich von Beirut, der Weg frei für die endgültige Zusammenlegung von Kindergarten, Grundschule und „Gymnasium"; seit jenem Jahr 1965 kann man von einer kontinuierlichen Gesamtentwicklung sprechen. Mit der erstmaligen Einrichtung einer 11. Klasse im Schuljahr 1970/71 war, nach der Genehmigung durch die Kultusministerkonferenz, der Weg frei für den Vollausbau der Schule vom Kindergarten (mit seiner Vorschuleinrichtung für libanesische Kinder) bis zum deutschen Abitur bzw. libanesischen Baccalaureat, das für jeden libanesischen Schüler, sofern er im Lande studieren und später tätig werden will, verpflichtender Abschluß ist.

Die beiden Schuljahre 1973 und 1974 markieren insofern den Übergang vom Aufbau zur endgültigen Kontinuität, als erst danach die Genehmigung zur Abnahme des Abiturs nach den „Normal"-Regeln für das Auslandsschulwesen erteilt werden wird, als sich innerhalb dieser Jahre der Schulcharakter und das Verhältnis der beiden, zunächst noch nicht voll aufeinander abgestimmten „Programme" der Schulbildung klären werden und danach der Umzug in das neue, eigene Schulgebäude den Endpunkt dieser Aufbauperiode kennzeichnen wird — gleichzeitig aber einen von vielen Hoffnungen getragenen Beginn größerer Kontinuität deutschen Schulwesens im Mittleren Osten.

Fernkurse für Jugendliche und Heranwachsende

Von Peter Moritz, Köln

Vorbemerkung: An dieser Stelle werden in loser Folge Lehr- und Lernmittel beschrieben, die wirksam im Selbstunterricht für Kinder ohne Schulmöglichkeit eingesetzt werden können. Sie sollen besonders solchen Eltern eine Unterrichtshilfe bieten, die gezwungen sind, weitab von jeder deutschen Auslandsschule ihre Kinder selbst zu unterrichten. Bisher sind erschienen: Vorschul-Heimkurs „Spielend lernen" (1/72), „Trainingsmappen für Vorschulkinder" (4/72), „Die Mutterschule" (7—8/72), „LÜK und mini-LÜK" (10/72), „PROFAX"- ein Übungsgerät für den Rechen- und Sprachunterricht (3/73), „Der Wissenstrainer ‚Kontrollfix' und seine Programme" (6/73). Auf die Berichte von Werner Brosch „Welches Schülerbuch für neue Mathematik im 1. Schuljahr?" (5/72) und „Zum Sachunterricht in der Grundschule" (2/73) wird hingewiesen.

Im Jahre 1967 zählte man in der BRD rund 150 Privatunternehmen, die sich mit der Vermittlung eines Fernstudiums beschäftigten[1]). Schon damals war der Verdacht augenscheinlich, daß bei vielen dieser Unternehmen das kommerzielle Interesse stärker sei als das pädagogische. 1967 schätzte man die Zahl der Teilnehmer an solchen Fernkursen auf 300 000; die Zahlen dürften heute wesentlich höher liegen. Und ebenso geht heute das Interesse am Fernunterricht weit hinaus über den Kreis von Absolventen deutscher Auslandsschulen. Er betrifft mindestens ebenso die deutschen Kinder und Jugendlichen im Ausland, denen durch die besonderen beruflichen Verhältnisse ihrer Eltern nicht die Möglichkeit gegeben ist, eine geordnete und den bundesrepublikanischen Ausbildungsmöglichkeiten in etwa adäquate Schullaufbahn zu absolvieren.

Inzwischen hatte die Geschäftemacherei mit der Fernbildung in der BRD überhand genommen. Etwa 130 Institute machten sich die Verdienstmöglichkeiten streitig, die der „Dritte Bildungsweg" aufzeigte. Die Methoden waren meist unfein, widersprachen den guten Sitten und führten nicht selten bis zu gerichtlichen Auseinandersetzungen. 1968 konstituierte sich in Stuttgart aus einer ehemaligen studentischen Gruppe eine „Aktion Bildungsinformation", die unkorrekte Fernlehrinstitute nach von ihr erarbeiteten „Merkmalen des korrekten Fernunterrichts" überprüfte und gegebenenfalls scharf kritisierte und beim Namen nannte.

Im Jahr 1971 nahm die „Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der BRD" in D-5 Köln-1, Stollwerckplatz, ihre Tätigkeit auf. Damit ging ein Zustand zu Ende, der für die Öffentlichkeit, die Wirtschaft, die Verwaltung, den Gesetzgeber und nicht zuletzt für die Fernlehrinstitute und die Weiterbildungswilligen selbst höchst unbefriedigend war. 1972 nannte die Stuttgarter „Aktion Bildungsinformation" von den ca. 130 Institutionen in der BRD 16, die nach den Prinzipien des Arbeitskreises korrekten Fernunterricht vermittelten.

Die „Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht" hat inzwischen Merksätze für Fernschulinteressenten erarbeitet, in denen es heißt:

Interessenten sollten bei Fernschulangeboten vor Vertragsabschluß auf Erfüllung folgender Richtlinienpunkte durch die betreffende Fernschule achten, ggf. sich die Einhaltung im Vertrag schriftlich bestätigen lassen.

1. Angebot von Nahunterricht (Direktunterricht),
2. halbjährliche Kündigungsmöglichkeit ohne Angabe von Gründen und ohne besondere finanzielle Aufschläge mit einer Frist von 6 Wochen, erstmals zum Ende des *ersten* Halbjahres, nicht nach einem Jahr,
3. Rücktrittsrecht von dem Vertrag innerhalb von 14 Tagen nach Zugang der ersten nach Vertragsabschluß erfolgten Lieferung,
4. umfassendes Informationsmaterial (Vertragsmuster, Kündigungsbedingungen, Aufbau des Fernlehrgangs usw.),
5. Angaben über *alle* Kosten, die dem Fernschulinteressenten entstehen können (einschließlich Nahunterricht),
6. Vertragsabschluß *ohne* Anwesenheit eines Vertreters/Beraters o. ä. genannt,

[1]) Siehe dazu: Gerhard Lepiorz, Fernunterricht — der „Dritte Bildungsweg", in dieser Zeitschrift, Heft 7-8/1967.

7. Erfolgszahlen der Fernschulen sollten namentlich nachgewiesen werden,
8. Vertreter sollten *nur dann persönlich vorsprechen*, wenn vom Interessenten *schriftlich* darum gebeten wurde,
9. gute fachliche und pädagogische Betreuung des Fernlehrgangteilnehmers während des Kurses: Konsultationsmöglichkeiten, Individualkorrekturen der eingesandten Arbeiten,
10. Zwischen- und Endprüfungen, durch die der Teilnehmer seinen Kenntnisstand erfährt,
11. baldige Zurücksendung der korrigierten Aufgaben (spätestens nach 3 Wochen),
12. Gewährleistung, daß der Lehrgang auf eine entsprechende staatliche Nichtschülerprüfung vorbereitet (wenn eine staatliche Abschlußprüfung angestrebt wird),
13. Leistungsbewertung nach dem im staatlichen Bereich geltenden Notensystem,
14. Gerichtsstand muß am Wohnort des Fernlehrgangteilnehmers liegen.

Achtung: Private Fernschulen können auf staatliche Prüfungen vorbereiten, man kann diese aber nicht an Fernschulen ablegen. Es gibt keine staatlich anerkannten Fernschulen.

Die „Staatliche Zentralstelle" erteilt auch Auskunft über finanzielle Möglichkeiten zur Ausbildungsförderung.

Die „Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht" hat auch bereits eine kleine Anzahl von allgemeinbildenden Fernkursen nach eingehender Prüfung für „geeignet" erklärt und mit dem staatlichen Gütezeichen ausgestattet:

1. Fernkurs *„Staatlich geprüfter Betriebswirt"* der Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung mbH, 7 Stuttgart - 1, Am Hohengeren 9,
2. Fernkurs *„Abitur"*, dto.
3. Fernkurs *„Sonderreifeprüfung"*, dto.
4. Fernkurs *„Begabtenprüfung* (Prüfung zur Zulassung von Nichtabiturienten zum Studium an Universitäten und Hochschulen)", dto.
6. Fernkurs *„Ergänzungsprüfungen* (Prüfung zur Erlangung der vollen Hochschulreife)", dto.
7. Fernkurs *„Mittlere Reife"*, dto.
8. Fernkurs *„Fachhochschulreife* (Wirtschaft)", dto.
9. Fernkurs *„Betriebswirt grad."*, dto.
11. Fernkurs *„Zweijährige Handelsschule"*, (Ziel Fachschulreife), dto.
12. Fernkurs *„Prüfung für die Aufnahme in ein Kolleg* (Institut zur Erlangung der Hochschulreife im Lande Nordrhein-Westfalen)", dto.
17. Fernkurs *„Englisch"*, Stützkurs für Mittlere Reife und Abitur, auch Einzel-Sprachkurs, dto.
19. Fernkurs *„Wirtschaftsabitur"* (Baden-Württemberg), dto.

Bei Hamburger Fern-Lehrinstitut Walter Schultz KG, D-2 Hamburg - 73, Rahlstedter Str. 163 b:

10. Fernkurs *„Hauptschulabschluß"*

15. Fernkurs *„Elektrotechniker (Starkstrom) - (71 B)"*
16. Fernkurs *„Elektronik-Techniker (764 B)"*
18. Fernkurs *„Mittlere Reife"* (Realschulabschluß) mit Englisch.

Bei Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, D-62 Wiesbaden, Taunusstr. 54:

13. Fernkurs *„Höhere Wirtschaftsfachschule / Fachhochschule für Betriebswirte"*.

Bei DGB-Technikum im Berufsfortbildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes, D-4 Düsseldorf, Hans-Böckler-Str. 39:

14. Fernkurs *„Techniker der Fachrichtung Maschinenbau"*.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, daß die Fernkurse überwiegend für Jugendliche und Erwachsene und nur mit wenigen Ausnahmen für schulpflichtige Kinder konzipiert sind. Sie sind bei angemessenen Vertragsbedingungen nach Inhalt, Umfang und Ziel sowie nach pädagogischer und fachlicher Betreuung der Teilnehmer geeignet, auf den angestrebten Ausbildungsabschluß vorzubereiten. Die 19 hier als „geeignet" erklärten Fernkurse, die das staatliche Gütezeichen erhalten haben, bestehen aus 172 Einzelfächern. Diese 172 Fächer sind als in sich abgeschlossene Kursteile bzw. Einzelkurse ebenfalls zur Weiterbildung geeignet.

Die von der „Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht" erarbeiteten Merksätze sind nicht neu. Sowohl der „Arbeitskreis korrektes Fernlehrwesen e. V." wie vorher schon (1964) Sprecher privater Lehrinstitute haben sie in ähnlicher Form vorgetragen. Sie sind enthalten in Resolutionen des Deutschen Gewerkschaftsbundes und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, sie wurden vom Deutschen Verband der Gewerbelehrer befürwortet und von der Stuttgarter „Aktion Bildungsinformation" vertreten. Parlamentarier im Bundestag und in den Landtagen haben sich dafür ausgesprochen. In den Ausschüssen der Kultusministerkonferenz und im Gesprächskreis berufliche Bildung beim Bundeswirtschaftsministerium wurden sie diskutiert. Mit einem solchen weitreichenden Rückhalt sollte es nicht schwerfallen, die elementaren Forderungen eines korrekten Fernunterrichts, die im Grunde für jeden verantwortungsvollen Pädagogen eine Selbstverständlichkeit sind, durchzusetzen[2]).

2000 Wörter — und was man damit machen kann. Was kann man damit machen?

Versuch einer Kritik

Von Hans-Walter Böcker, Dublin

Vor gut einem Jahr erhielten wir von der Zentralstelle einen Klassensatz „2000 Wörter und was man damit machen kann" von H. Schuh.

Mein erster Eindruck nach dem Durchblättern des Arbeitsheftes war trotz des Vorwortes: ein neues, nach Wortfeldern geordnetes Wörterbuch. Mein besonderes

[2]) Siehe: Schönherr, Fernschulen unter öffentlicher Aufsicht, Wochenzeitung Publik, Nr. 26 vom 26. 6. 70 (Seite 20).

Interesse galt daher dem Lehrerheft, aus dem ich zu erfahren hoffte, wie man nun 2000 einzelne Wörter zu Sprache werden lassen kann.

Das Buch bietet keinen Kurs an. „Es läßt ihm (dem Lehrer) Freiheit hinsichtlich der Auswahl und Gestaltung des Stoffes" (S. 5). Diese Offenheit ist nach Meinung des Verfassers von großem Vorteil. Schuh bietet dann 14 Beispiele, wie in jeweils 14 verschiedenen Unterrichtssituationen — von denen allerdings die Beispiele 6—9 nur eine Weiterführung des Beispiels 5 sind — mit dem Buch gearbeitet werden kann.

Zu diesen Beispielen einige Fragen:

1. In welchem Zusammenhang steht Beispiel 5 (S. 34: Es ist Mittag) mit dem Schülerarbeitsbuch? Wie versucht es zu erklären, wie mit dem Schülerbuch gearbeitet werden kann?
2. Was hat Beispiel 10 des Lehrerbandes (Die Kinder auf dem Güterwagen) mit dem Schülerheft zu tun?

Beide Beispiele sind Teile des 3. Kapitels „Wie kann man mit dem vorliegenden Buch arbeiten?"

Wenn die angeführten Unterrichtsbeispiele nicht immer deutlich machen, wie mit dem Schülerarbeitsheft gearbeitet werden kann, was bietet dann das Lehrerheft mehr?

Zweifellos war es auch eine Absicht des Autors, eine allgemeine Methodik des Deutschunterrichts als Fremdsprachenunterricht zum mindesten zu skizzieren. Wie anders könnte sonst die Tatsache erklärt werden, daß von den etwa 55 bedruckten Seiten des Lehrerhandbuches ungefähr 20 Seiten allgemein didaktisch-methodischen Überlegungen gewidmet sind? (Die methodischen Überlegungen setzen sich darüber hinaus notwendigerweise in den 14 Unterrichtsbeispielen fort.)

Es ist daher die Frage erlaubt: Was bietet das Lehrerbuch und damit das gesamte Werk methodisch an?

Anscheinend legt Schuh besonderen Wert auf das Moment des Wettkampfes. „Die Klasse als Spracharena" könnte man die Ausführungen auf den Seiten 20 ff., ohne zu übertreiben, überschreiben. Nach Schuhs Spielregeln kann die Klasse in jeweils verschiedene „Sprachriegen" — um einen Ausdruck aus der Turnstunde zu gebrauchen — eingeteilt werden, die sich miteinander im Wettkampf messen. Dabei gibt es Strafsekunden, Minuspunkte, Pluspunkte, einen Schiedsrichter (Lehrer), der mit einer Stoppuhr ausgerüstet ist, und manchmal sind die Wettkämpfer selbst als Schiedsrichter eingesetzt.

Die letzten Sätze sind bewußt pointiert formuliert und sollen nicht so verstanden werden, als ob nicht hin und wieder der Wettkampf als Motivationsstütze im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden könnte. Aber glaubt der Autor wirklich, daß eine mit Stoppuhr ausgerüstete Kontrollgruppe noch auf sprachliche Fehler achtet und diese objektiv feststellt? Wieviel Beschwerden beim Oberschiedsrichter mag es da geben? Und noch eine Frage: Wieviel Zeit wird bei diesen verschiedenen Formen der Sprechdrillolympiade für die Organisation des Unterrichtes gebraucht? Wie allein die Stellung des Zeitnehmers umkämpft sein wird, dürften

alle einsehen, die mit „Vorwärts" arbeiten und jeden Tag einen anderen Diavorführer haben. („In der letzten Woche war ich krank. Heute bin ich dran" ... usw.)

Eine weitere Frage: Welche schauspielerischen Anforderungen werden an Lehrer und Schüler gestellt? Sicher bemüht sich jeder Lehrer, durch Gesten, Gesichtsausdruck, unterschiedliche Sprechlautstärke und Klangfarbe Wortinhalte klarzumachen, aber wenn vorgeschlagen wird, daß die Deutschstunde praktisch zur Einführung in die Pantomime wird (und dieser Eindruck kann entstehen: S. 30 Lehreraufforderung an Schüler: „Friß!" — Schüler: „wauwau — da er ein Hund ist"), dann wirkt diese Methode für mein Empfinden etwas zu „lebendig". (Bellt der Schüler übrigens spontan, oder muß der Lehrer vorher die entsprechende Regieanweisung geben?)

2000 Wörter — und was man damit machen kann: Man kann die 2000 Wörter zur Wortschatzerweiterung einsetzen und gleichzeitig grammatische Formen üben (etwa: Wortfeld kaufen (S. 30) + Wortfeld Kleidung (S. 57) im Schülerheft; grammatischer Aspekt, Übungen zum Akkusativ: Klaus bekommt eine neue Hose. — Mutter kauft sich ein Kleid. — Die Verkäuferin verpackt die Hose und das Kleid. — Vater bezahlt die Kleidung.)

Oder — ein anderer Vorschlag: Verben mit Präp. + Akk. (S. 37): Die Seite 37 wird aufgeschlagen, an der Tafel steht eine Auswahl von passenden Akkusativen (natürlich dürfen die Schüler auch selbst etwas hinzufügen):

Ich ärgere mich über das schlechte Wetter, einen dummen Fehler, meinen kleinen Bruder.

Für solche und ähnliche Sprechdrillübungen ist das Buch eine gute Hilfe. Außerdem bietet es dem Schüler eine optische Stütze bei der Einprägung der Genera durch die Anordnung in verschiedenen Rubriken. Der Gedanke, gegensätzliche Adjektivpaare zu bilden, ist sicher sprachlich auch sehr ergiebig, und bestimmt wird man noch einiges mehr an Anregungen in dem Werk finden.

Ob es dem Verfasser aber in seinem Lehrerhandbuch gelungen ist, in Theorie und Beispiel einen Weg zu zeigen, wie das freie, fließende Sprechen mit Hilfe der 2000 Wörter geschult werden kann, möchte ich wenigstens an einigen Stellen des Werkes bezweifeln.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. Am 1. September 1973 nahm OSchR Dr. Karl Friedrich Veuhoff, bislang Referent in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, seine Tätigkeit als Schulberater an der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Buenos Aires auf. Sein Amtsbereich umfaßt die Länder Argentinien, Uruguay, Paraguay und Südbrasilien bis São Paulo.

2. Am 7. August 1973 hat in der Zentralstelle der zweite Informationstag über Fragen des Faches Deutsch als Fremdsprache für Lehrer und Schulleiter auf Heimaturlaub stattgefunden.

Nachdem bereits auf der Tagung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Saarbrücken in einer Arbeitsgruppe von 35 Teilnehmern über die Erfahrungen mit den neuen Unterrichtswerken KOMM BITTE und VORWÄRTS berichtet worden war, kamen zu dem Informationstag weitere zehn Kollegen aus Mexiko, Beirut, Alexandrien und dem Tschad.

Der nächste Informationstag ist für Dienstag, den 8. Januar 1974, in der Zeit von 10.00 bis 16.00 Uhr in der Zentralstelle, Zimmer 328, Hochhaus am Rudolfplatz, 5 Köln 1, Habsburgerring 9, vorgesehen.

Bei Anmeldungen bitte angeben:
Gesch.Z.: VI 6 — 81.17/8
Betr.: Deutsch als Fremdsprache;
hier: Informationstag.

3. Am 10. 8. 1973 hat das Mitglied der Zentralstelle ORR W. Schmidt auf Einladung des Goethe-Instituts München im Rahmen eines Fortbildungskurses für ausländische Deutschlehrer und Germanisten am Goethe-Institut Berlin zwei Vorträge über VORWÄRTS, den audiovisuellen Grund- und Aufbaukurs der Nuffield Foundation für Deutsch als Fremdsprache, vor 45 Teilnehmern aus 12 Ländern gehalten. Über zwei Drittel der Teilnehmer unterrichten Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe des Schulsystems ihres jeweiligen Landes und zeigten großes Interesse an der Entwicklung eines audiovisuellen Lehrwerks für 11- bis 15jährige Schüler. Zu den Zuhörern gehörten auch einige ausländische Lehrer, die in Berlin Deutsch als Fremdsprache in Klassen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer unterrichten.

4. Vom 15.—17. 8. 1973 fand in der Zentralstelle eine Tagung „Vorschularbeit an deutschen Schulen im Ausland" für Teilnehmerinnen des Weiterbildungsprogramms (4) und Bewerberinnen für den Auslandsschuldienst (2 Sozialpädagoginnen und 7 Kindergärtnerinnen/Erzieherinnen) statt.

Im Mittelpunkt des Programms standen die Probleme des Faches Deutsch als Fremdsprache und die Einführung des Unterrichtswerks KOMM BITTE. Daneben wurden die besonderen Probleme der vorschulischen Arbeit an den Auslandsschulen und die Verwendbarkeit von Arbeitsmappen und didaktischen Spielen besprochen.

5. In der Zeit vom 13. bis 25. 8. 1973 führte die Zentralstelle einen Fortbildungskurs für kanadische Deutschlehrer durch. Diese Lehrer unterrichten Deutsch in allen Stufen des öffentlichen Schulwesens der Provinz Manitoba. Der Fortbildungskurs, der von ORR K. H. Meyer geleitet wurde, hatte zwei Schwerpunkte.

Mitarbeiter der Zentralstelle referierten und diskutierten mit den Teilnehmern über die Didaktik und Methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache.

Besuche in verschiedenen Schulen, Behörden, eine Besichtigung im Rhein-Braun-Tagebau, Besuche der Städte Köln, Bonn und Düsseldorf sowie viele Gespräche gaben den kanadischen Gästen hinreichend Gelegenheit zu einer unmittelbaren „Deutschlandkunde".

6. Vom 25. bis 28. 10. 1972 fand in Larochette (Luxemburg) die 8. Internationale Schulrätetagung (Colloque des Inspecteurs Primaires) statt. Sie befaßte sich mit Ausländerkindern in den Schulen europäischer Länder. Nach ausführlichen Berichten, Vergleichen und Beratungen wurden 15 Grundsätze aufgestellt, in denen den europäischen Regierungen notwendige Maßnahmen zur Eingliederung der Ausländerkinder empfohlen werden. ORegSchDir Walter Helger, Oberschulamt Südbaden, hat in einem Artikel im Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg Nr. 15 vom 1. August 1973 die Grundsätze veröffentlicht und die Tagung kommentiert.

7. Im Schuljahr 1973/74 werden im Rahmen eines Investitionsprogramms der Zentralstelle an insgesamt 12 Auslandsschulen Sprachfachräume für das Fach Deutsch als Fremdsprache eingerichtet, die u. a. mit einer zweiprogrammigen Sprachlehranlage (HS) ausgestattet werden.

Es handelt sich um folgende Schulen:

Goethe-Schule, Hölters-Schule und DS Villa Ballester in Buenos Aires/Argentinien;
Schulverband Santiago, Schulverband Valparaíso und DS Osorno in Chile;
DS Alexander von Humboldt in Mexiko-Stadt;
DS Mariscal Braun in La Paz/Bolivien;
DS Montevideo/Uruguay;
Colegio Visconde de Porto Seguro in São Paulo/Brasilien;
DS Porto/Portugal;
Istituto Giulia in Mailand/Italien.

Damit werden insgesamt 30 Schulen über einen Sprachfachraum bzw. ein Sprachlabor verfügen.

8. Laut Mitteilung des Max Hueber Verlags soll der Aufbaukurs 1 des Unterrichtswerks KOMM BITTE nunmehr Ende September 1973 und der Aufbaukurs 2 im Januar 1974 erscheinen.

Die Herstellung der internationalen Fassung von VORWÄRTS mit Hilfen in den 6 Ausgangssprachen Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Serbo-Kroatisch, Griechisch und Türkisch hat mehr Schwierigkeiten gemacht, als ursprünglich erwartet worden war. So konnte VORWÄRTS INTERNATIONAL Stufe 3 erst Anfang September an die Schulen versandt werden. Mit der Auslieferung der Stufen 2 + 4 von VORWÄRTS INTERNATIONAL kann erst Anfang 1974 gerechnet werden.

9. In der Zentralstelle gingen ein:

Lycée International Dt. Abteilung, St. Germain-en-Laye, Jahresbericht des Leiters der Dt. Abt. 1972/73
Informationszeitschrift des dt. Lehrervereins für Süd- u. SW-Afrika Juni 73
Deutsche Schw. Intern. Schule Hongkong, Jahresbericht 72/73
DS Paris, Jahresbericht 1972/73.

Persönliche Nachrichten

Bundesverdienstkreuz für Erich Kleinschmidt

In Anerkennung seiner Verdienste für den Auf- und Ausbau der Deutschen Schule Washington hat der Bundespräsident dem langjährigen Leiter der Schule, Studiendirektor Erich Kleinschmidt, das Bundesverdienstkreuz am Bande verliehen. Bei einem Empfang überreichte der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Washington, Herr von Staden, unserem Kollegen diese Auszeichnung. Herr Kleinschmidt ist inzwischen, nach neunjähriger Tätigkeit in Washington, nach Deutschland zurückgekehrt. Wir beglückwünschen ihn zu der Auszeichnung und wünschen ihm alles Gute für eine neue verantwortungsvolle Tätigkeit in der Heimat.

G. Lepiorz R. Schröter G. Scholz

Hinausgegangen:

Europa:

Koschubat, Reinhard, L	7306	Denkendorf, Klosterhof 11	ES Bergen/ Nordholland
Kasper, Peter, OStR	4050	Mönchengladbach, Mürrigerstr. 84	DS Brüssel
Thomas, Klaus, StR	2000	Hamburg 67, G.-Weihrauch-Weg 31	ES Brüssel
Hess, Siegfried, L	6653	Blieskastel, Hasental 28	ES Mol
Lohse, Ingrid, L	2000	Hamburg 34, Bauerbergweg 3 b	do.
Fricke, Wilhelm, StR	3394	Langelsheim 3, Breslauer Str. 16	ES Luxemburg
Pabst, Wilfried, Dr. OStR	4500	Osnabrück, Schloßstr. 59	DS Paris
Rohfleisch, Günther, OStR	6900	Heidelberg, Hildastr. 6	DS Madrid
Weis-Böhme, Edelgard, L	6901	St. Ilgen, Goethestr. 12	DS Barcelona
Wulf, Karlheinz, OStR	5300	Bonn-Duisdorf, Drachenfelsstr. 11	do.
Fauteck, Uta, Kg	3110	Uelzen, Luisenstr. 67	DS Bilbao
Kaiser, Hans D., OStR	7071	Spraitbach, Susastr. 5	do.
Spiegel, Edeltraud, L	8720	Schweinfurt, Degnerstr. 5	DS Lissabon
Kinzler, Maria, Kg	7968	Saulgau, Gewürzgasse 9	DS Porto
Kroll, Lutz, L	8500	Nürnberg, Karwendelstr. 9	do.
Laubenheimer, Iris, Erz	7261	Stammheim, Hölderlinstr. 4	do.
Kagel, Uwe, OStR	3200	Hildesheim, Lucienworthstr. 33	DS Mailand
Winter, Wilhelm, OStR	8706	Höchberg, Martin-Wilhelm-Str. 59	DS Genua
Schöfer, Manfred, OStR	8106	Oberau, Bischofstr. 13	ES Varese
Buchmeier, Wolfgang, RSL	6600	Saarbrücken, Gutenbergstr. 4	Erkek Lisesi Istanbul
Gerner, Lothar, StR	2840	Diepholz, Hindenburgstr. 15	do.
Grosse, Volker, RSL	4380	Gladbeck, Schwechater Str. 20	do.
Lackner, Helmut, RSL	6321	Grebenau, Am Heidberg 19	do.
Konnemann, Otto, RSL	4473	Haselünne, von-Spies-Str. 12	Botschaftsschule Ankara

Asien:

Tiemann, Joachim, OStR	2900	Oldenburg, Scharnhorststr. 47	Dt.-Schweiz. Internat. Schule Hongkong

Afrika:

Mölders, Barbara, Kg	4230 Wesel 1, Ruhrweg 1	DEO Kairo
Stamm, Sabine, RSL	1000 Berlin 45, Hyazinthenstr. 3	DS d. Borrom. Kairo
Kamal, Karola, Kg	5000 Köln 91, Buchforststr. 69	DS d. Borrom. Alexandria
Unger, Ludwig, OStR	8035 Gauting, Schollstraße 10	HPS Windhoek

Amerika:

Treusch, Fritz, L	6949 Ober-Schönmattenwag, Raubacherweg 32	DS San Salvador El Salvador

Aus aller Welt

Deutschland

Kulturausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden im Jahre 1972

Eine vor kurzem vorgelegte Bundesstatistik über die Haushaltspläne des Bundes, der Länder, der Gemeinden und Gemeindeverbände ergibt für die Kulturausgaben folgendes Bild:

Die Kulturausgaben von Bund und Ländern sind von rd. 12 Mrd. DM 1962 auf 39,8 Mrd. DM 1972 gestiegen. Davon entfallen 10,8 Mrd. DM bzw. 33,7 Mrd. DM auf die Länder und 1,2 bzw. 6,1 Mrd. DM auf den Bund. Im Durchschnitt aller Länder haben die Kulturausgaben von 1962 bis 1972 um 210,9 % zugenommen. Über dem Bundesdurchschnitt liegen dabei die beiden Stadtstaaten Hamburg (261,3 %) und Bremen (245,3 %), die Flächenstaaten Bayern (233,4 %), Rheinland-Pfalz (220,7 %) und Baden-Württemberg (215,4 %). Am Ende der Skala stehen das Saarland (176,8 %), Berlin (188,4 %) und Niedersachsen (199,3 %).

Interessant ist auch der jeweilige Anteil der Kulturausgaben am Gesamthaushalt. Beim Bund ist der Anteil mit 2,2 % 1962 bzw. 5,4 % 1972 verhältnismäßig gering. Im Durchschnitt aller Bundesländer beträgt der Anteil immerhin 26,8 % 1972 gegenüber 20,2 % 1962. Über diesem Durchschnittswert liegen Berlin, wo der Anteil mit 43 % besonders hoch ist, sowie das Saarland (31,2 %), Bayern, Niedersachsen (je 27,5 %) und Baden-Württemberg (26,9 %).

(ahd 30. 8. 73)

Bessere Bildungschancen für Gastarbeiterkinder in Bayern

Kinder ausländischer Arbeitnehmer sollen in Zukunft ein verstärktes Bildungsangebot in ihrer Muttersprache erhalten. Die Bildungswege in Kindergarten und Schule dürften nach Auffassung von Kultusminister *Maier* unabhängig von der zu treffenden Entscheidung über Integration oder Rückkehr der ausländischen Arbeitnehmer nicht in Sackgassen für ihre Kinder führen. Sie müßten so weit angelegt sein, daß sie die Gastarbeiterkinder sowohl zu anspruchsvolleren Aufgaben in Beruf und Gesellschaft in der Bundesrepublik führen können, ihnen aber auch die Rückkehr in ihr Heimatland ermöglichten und den Elternwillen respektierten.

Diese doppelte Aufgabenstellung gelte bereits für den *Kindergarten*, der einerseits die ausländischen Arbeitnehmerkinder in spielerischer Weise zur Aneignung der deutschen Sprache motivieren, aber auch ihre muttersprachlichen Kenntnisse weiterentwickeln solle. Das Kultusministerium bemühe sich gegenwärtig zusammen mit den ausländischen Vertretungen *Erzieherinnen aus den Heimatländern* der ausländischen Kinder zu gewinnen, die mit deutschen

Kindergärtnerinnen zunächst in Modellkindergärten zusammenarbeiten sollten.

Das bayerische Konzept für die *Schulbildung* der Kinder ausländischer Arbeitnehmer sei so offen gestaltet, daß jede mögliche Einrichtung darin Platz findet, die den Bedürfnissen der Gastarbeiterkinder entspreche.

Das *bayerische Modell* geht von zwei Thesen aus:

1. Das ausländische Kind kann nur in *einer* Denksprache unterrichtet werden. Das ist bei Schülern, die die deutsche Sprache nicht beherrschen, zunächst ihre Muttersprache.
2. Es müssen Maßnahmen getroffen werden, die sowohl die Eingliederung in das deutsche Schulsystem (Unterrichtssprache Deutsch) als auch die Wiedereingliederung in das heimische Schulwesen (Unterrichtssprache ist die jeweilige Muttersprache) ermöglichen.

Grundlage der bayerischen Konzeption ist eine *bessere Einschätzung der Bedeutung*, die der *Muttersprache* der ausländischen Kinder im Unterricht zukommt. Die volle Integration in deutschsprachige Klassen setze voraus, daß vorher die Muttersprache im überwiegenden Teil des Unterrichts genügend verfügbar gemacht und die Fremdsprache im begleitenden systematischen Unterricht genügend beherrscht wird. Das bayerische Konzept sieht daher drei Formen für die Unterrichtung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer vor:

— Kinder ausländischer Arbeitnehmer, die dem Unterricht in deutscher Sprache nicht zu folgen vermögen oder deren Eltern sich für einen Unterricht in der Muttersprache entscheiden, werden *an öffentlichen Volksschulen in eigene Klassen* zusammengefaßt. In diesen sog. *muttersprachlichen Klassen* wird der Unterricht nach besonderen Lehrplanrichtlinien in der Muttersprache der Kinder erteilt. Die deutsche Sprache wird in diesen Klassen nach der Methode des fremdsprachlichen Unterrichts gelehrt. Dieser Deutschunterricht ist Pflichtfach für alle diese Schüler. In Bereichen mit nicht sprachrelevantem Unterricht (technisch-musische Fächer) können die ausländischen Kinder gemeinsam mit deutschen Kindern unterrichtet werden.

— Wollen Eltern mit ihren Kindern *längerfristig in Deutschland bleiben*, so sind die Kinder — sobald sie die deutsche Sprache beherrschen — *vollständig in das deutsche Schulwesen einzugliedern*, damit sie die ohnehin nicht aufzuhebende Benachteiligung durch die Sprachbarriere möglichst bald überwinden und Anschluß an die deutschen Mitschüler, denen sie nicht nachstehen sollen, finden. In den *deutschsprachigen Klassen* erhalten sie 5 Stunden Unterricht in der jeweiligen Muttersprache angeboten.

— Kinder ausländischer Arbeitnehmer in öffentlichen Volksschulen, in denen die Einrichtung muttersprachlichen Unterrichts und die Bildung einer muttersprachlichen Klasse wegen zu geringer Schülerzahl nicht möglich ist, erhalten zusätzlichen Förderunterricht in der deutschen Sprache in 5 Wochenstunden mit oder ohne entsprechende Unterrichtsbefreiung in den übrigen Fächern.

(akd 2. 8. 73)

Deutscher Akademischer Austauschdienst: Jahresbericht 1972

Der *Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD)* hat — laut Jahresbericht 1972 — im vergangenen Jahr 949 neue Stipendiaten nach Deutschland eingeladen. Über 1100 weitere Stipendiaten wurden durch Verlängerungsstipendien gefördert. 98 Promotionen, 87 Diplomprüfungen und weitere Studienabschlüsse durch Staatsexamen, Magisterexamen oder auch künstlerische Reifeprüfungen wurden gefördert. 234, meist afrikanische Studenten, erhielten *„surplace-Stipendien“* an ihren heimatlichen Hochschulen. Mehr als 1400 deutsche Studenten und jüngere Wissenschaftler konnten mit Hilfe des DAAD ihr Studium oder ihre Weiterbildung im Ausland durchführen, darunter 157 mit Gegenstipendien ausländischer Regierungen oder Hochschulen. 39 junge Deutsche mit Hochschulabschluß

erhielten die Möglichkeit, die chinesische oder japanische Sprache zu lernen.

Einen weiteren Schwerpunkt bildete die *Vermittlung deutscher Wissenschaftler an ausländische Hochschulen* und die Hilfe bei der Rückkehr von Wissenschaftlern aus dem Ausland. Bei Jahresende wurden 113 deutsche Wissenschaftler an ausländischen Hochschulen gefördert. Zurzeit betreut der DAAD fast 3000 deutsche Wissenschaftler im Ausland, vorwiegend in Nordamerika, in der Schweiz und in Österreich. 243 abgewanderte Wissenschaftler kehrten in die Bundesrepublik Deutschland zurück.

Lektoren für deutsche Sprache, Literatur, Deutschlandkunde — und zunehmend für das Fach Deutsch als Wissenschaftssprache — sind an vielen Hochschulen des Auslandes zu einer festen Einrichtung geworden. Von den insgesamt 352 DAAD-Lektoren waren etwas mehr als 2/3 in europäischen Ländern, vor allem in Frankreich und Großbritannien tätig. Die Schwerpunkte in Übersee lagen nach wie vor in Japan, Indien und Brasilien. (akd 16. 8. 73)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Dublin

Die Geschichte der Deutschen Schule Dublin beginnt im Herbst 1952 mit deutschen Sprachkursen für deutsche Jungen und Mädchen, die ihr Deutsch als Gäste irischer Familien im Rahmen des „Save the German Children Fund" vergessen hatten. Den Unterricht in diesen drei Kursen für Fortgeschrittene, Mittelstufe und Anfänger im Hause der Irisch-Deutschen Gesellschaft, 44 Leeson Park, erteilte der Studienreferendar Erhart Rumpf aus Heidelberg. Kinder auslandsdeutscher Familien in Dublin zählten auch zu den Nachmittags- und Sonntagsschülern. Dank der Unterstützung durch den ersten Nachkriegsgesandten, Dr. Hermann Katzenberger, und seinen Kulturattaché, Dr. A. Kolb, kam es im Herbst 1954 zur Gründung einer deutschen Aufbau-Tagesschule (St. Kilian's Preparatory School, Irish-German School for boys and girls) unter dem im September 1953 entsandten Lehrer Karl Spornraft, der die Schule bis 1956 führte. Mitgründer und 1. Präsident war der deutsche Fabrikant Joseph Paffrath, der sich in 10 Jahren (bis 1962) um den Aufbau der Schule große Verdienste erwarb. Unter Hauptlehrer Joseph Schielein bezog die inzwischen vierklassige Schule 1957 das von Herrn Paffrath erkundete und mit Bundesmitteln erworbene Haus St. Brigid's, 15 Stillorgan Road, das auch für einen Kindergarten (Leiterin Frau Bell) Platz bot. In diesen Aufbaujahren verdankte St. Kilian's School außerordentlich viel der pädagogischen und musischen Begabung von Frau Ursula Williams, die der Schule 12 Jahre als Deutschlehrerin diente, und der hochqualifizierten Mathematiklehrerin, Mrs. Harnett, die nunmehr seit 15 Jahren so erfolgreich an der Schule mitwirkt.

Schulträger ist der Deutsche Schulverein (1957 im Handelsregister eingetragen), dem alle Schülereltern angehören. Sie wählen in der jährlichen Hauptversammlung den Schulvorstand und haben damit eine enge Verbindung zur Schule und ein Mitspracherecht in allen schulischen Angelegenheiten.

St. Kilian's School — nach dem irischen Apostel und Märtyrer Frankens benannt — war von Anfang an beiden Geschlechtern zugänglich und pflegte schon früh ökumenischen Geist durch Aufnahme katholischer und evangelischer deutscher Kinder.

Die Schule entwickelte sich so schnell und organisch, daß 1959—1960 an den Ausbau zu einer Höheren Schule gedacht werden konnte. Bonn kam diesem Wunsch mit der Entsendung von Studienrat Erich Moser als Schulleiter entgegen.

Die Verwirklichung dieses Plans scheiterte jedoch damals an dem Einspruch des katholischen Erzbischofs, so daß die schon bis zur 8. Klasse aufgestockte Schule ab 1963 wieder zur Vorschule mit 6 Klassen reduziert werden mußte. Herrn Mosers Nachfolge übernahm Herr Ludwig Müller bis 1965. In diesen für den Vorstand sehr kritischen Jahren wurde der Schulverein von Präsident Dr. P. D. McClancy geführt, der 1965 die Probleme mit der Katholischen Kirche bereinigen konnte. Im gleichen Jahr übernahm Herr Wolfgang Beil die Leitung

der Schule und konnte sie in den 7 Jahren seiner Tätigkeit in Dublin zu einer neuen Blüte führen. Der Schulvorstand unter dem Präsidium von Brendan O'Farrell (1966—69) und Sean O'Donovan (1970—71) und das Finanzgeschick von Manfred Grimminger schufen die Voraussetzungen für die Entfaltung und räumliche Ausdehnung. Gleichfalls wurden die Voraussetzungen für eine Mitbestimmung des Lehrerkollegiums in allen erzieherischen Entscheidungen des Vorstands getroffen.

In den Jahren 1971—72 wurden die Weichen für den Aufbau zur Höheren Schule auf bedeutend größerem Gelände an der Roebuck Road gestellt. Dieser langgehegte Plan soll nun nach vielen Rückschlägen zum 21. Geburtstag der Schule in der Amtszeit von Präsident Manfred Grimminger und unter dem 1972 entsandten Schulleiter Rüdiger Heinz verwirklicht werden. Damit ist der Deutschen Schule Dublin der Weg zu neuer Entwicklung und Bewährung in der Begegnung zweier europäischer Kulturen eröffnet. H. Clissmann

(Aus dem Bericht über das Schuljahr 1972—73)

20 Jahre Deutsche Schule Beirut

Erstmals in ihrer zwanzigjährigen Geschichte veröffentlicht die Deutsche Schule Beirut ein Jahrbuch mit Beiträgen in deutscher, arabischer, englischer und französischer Sprache. Bei der ersten Reifeprüfung an der Schule im Februar und Mai 1973, die von 8 Schülern mit Erfolg abgelegt wurde, erzielte der libanesische Schüler Ramzi Deeb einen Notendurchschnitt von 1,1. Er will mit einem Stipendium des DAAD an der Universität Aachen Elektrotechnik studieren. Wir entnehmen dem interessanten Jahrbuch den Beitrag über „Deutschsprachige Schulen im Libanon" (s. S. 295 in diesem Heft).

Deutsche Schule Washington

Der für die Entwicklung der Schule bedeutsamste Vorgang des Schuljahres 1972/73 war die Anerkennung als „Deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt" durch Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 13. 3. 1973. Die erste, unmittelbare Auswirkung dieser Anerkennung war, daß die diesjährigen 8 Abiturienten in der mündlichen Reifeprüfung nicht mehr in zehn oder acht Fächern, wie das 1971 und 1972 der Fall war, geprüft wurden, sondern nur noch in zwei bis drei. Außerdem ist die Schlußprüfung für die 10. Klasse vollständig entfallen.

Die schriftliche Reifeprüfung fand in der Woche vom 2. bis 6. April 1973 statt. Unter dem Vorsitz von Herrn Leitendem Ministerialrat Schröder, dem Vertreter des Landes Rheinland-Pfalz im Auslandsschulausschuß der Kultusministerkonferenz, fand am 5. Juni 1973 die mündliche Reifeprüfung statt, die diesmal nur 18 Einzelprüfungen umfaßte. Alle 8 Oberprimaner erwarben das „Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife".

Vom Maryland State Department of Education ist der Schule schon vor einigen Jahren die Berechtigung, Graduation-Diplome auszustellen, zuerkannt worden. Auf einen Antrag hin erhielt die Schule im April 1973 die Berechtigung, Schüler auf dem Wege der „Early Graduation" zu entlassen, d. h. ein Schüler kann unter festgelegten Bedingungen bereits nach dem Abschluß der 11. Klasse auf ein hiesiges College übergehen.

In allen Besprechungen mit den Vertretern des Department of Education spielte die Frage einer zentralen Bibliothek eine große Rolle. Die amerikanischen Wünsche in dieser Angelegenheit können erfüllt werden, nachdem die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen der Schule die Stelle eines hauptamtlichen Bibliothekars bewilligt hat. Eine solche Stelle ist an deutschen Schulen von der Größe der DS Washington alles andere als eine Selbstverständlichkeit.

(Aus dem Bericht über das Schuljahr 1972/73)

Deutsche Schule Cali

Ein Höhepunkt im Geschehen in unserer Schule war der am 8. 5. 1973 erfolgte Ankauf eines 40 000 qm großen Grundstücks, auf dem wir in absehbarer Zeit unsere ge-

samte Schule neu bauen werden. Somit wurde der erste Schritt innerhalb eines seit langem angestrebten Planes für die Verlegung unserer Einrichtungen in eine schönere, am Stadtrand gelegene Gegend getan.

Von einem Architektenteam, dem Schülereltern angehören, wird z. Z. in Zusammenarbeit mit dem Bauausschuß des Schulvorstandes und den einzelnen Fachlehrern eine Gesamtkonzeption für den Schulneubau entwickelt, als dessen erste Phase der Kindergarten errichtet werden soll.

Nach den Vorstellungen der ZfA und des AA ist bei der Planung der neuen Schule von einer „Änderung der gegenwärtigen Schulstruktur" auszugehen: Abbau des 2. Primarzuges zugunsten des Aufbaus eines neuen Sekundarzweiges. Die Schule ist mit diesem Konzept grundsätzlich einverstanden, wie Diskussionen im Schulvorstand, Lehrerkollegium, Schulverein und mit den Elternvertretern gezeigt haben. Es müßte jedoch sichergestellt bleiben, daß auch im bisherigen 1. Sekundarzweig die Schülerzahl genügend hoch bleibt. Dem AA und der ZfA werden deshalb entsprechende Vorschläge unterbreitet werden.

Vor der Einrichtung eines 2. Sekundarzweigs ist eine Bedarfsanalyse notwendig, um festzustellen, ob ein kaufmännischer, technischer oder humanistischer Zug mit verstärktem naturwissenschaftlichem Unterricht aufgebaut werden soll. Hierbei ist eine Zusammenarbeit mit der zuständigen „Secretaría de Educación" und anderen Erziehungsinstituten der Stadt unerläßlich. Beim Aufnahmeverfahren für den neuen Sekundarzweig wird die Schule auf die Erfahrungen anderer deutscher Auslandsschulen zurückgreifen.

Die komplette Einrichtung für einen „Sprachfachraum" mit 30 Schülerplätzen, einem Lehrerpult sowie den entsprechenden audiovisuellen Geräten ist bereits eingetroffen und wird z. Z. im ehemaligen Präparatorium „A" installiert. Da der Raum schalldicht abgeschlossen werden muß, ist auch eine Ausstattung mit Klimageräten vorgesehen. Die gesamten Kosten hierfür trägt die Zentralstelle.

An den Abendkursen für Deutsch nahmen im 1. Halbjahr 59 (4 Kurse), im 2. Halbjahr 63 Interessenten (5 Kurse) teil. Die Kurse wurden von vier Entsandtlehrern und einer Ortskraft durchgeführt. Die Leitung hatte Herr OStR Lentner als Lektor des Goethe-Instituts. Einen weiteren Deutschkurs in der Universidad del Valle übernahm Herr RSL Finke.

(Aus dem Jahresbericht 1972—1973)

Buchbesprechungen

Klaus Freyer / Rainer Gaebler / Werner Möckel: Gut gedacht ist halb gelöst. 200 Denkaufgaben aus Physik und Mathematik. Aulis Verlag Deubner & Co., Köln 1972. 223 S. mit 288 zweifarb. Abb., DIN B 5, Gln. DM 18,60 (Bestellnr. 3560).

In diesem Buch sind 200 unterhaltsame und spannende Denkaufgaben aus den verschiedensten Teilgebieten von Physik und Mathematik zusammengestellt worden, die den Namen „Knobeleien" durchaus verdienen. Es sind 107 physikalische und 93 mathematische Aufgaben von den Autoren des Buches ausgewählt worden, von denen viele mathematische Probleme schon seit Hunderten von Jahren bekannt sind. Die Auswahl wurde jedoch so getroffen, daß durch die Aufgaben vor allem solche Gebiete der Physik und Mathematik vertreten sind, die für den heutigen Stand der betreffenden Wissenschaft besonders wichtig sind. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben innerhalb der einzelnen Abschnitte ist bewußt sehr unterschiedlich, aber so gestaltet, daß viele Aufgaben schon von Schülern vom 5. Schuljahr an bewältigt werden können. Das große Verdienst der Bearbeiter dieser Aufgabensammlung ist die Gestaltung des Lösungsteils, der 70 % des Buchumfangs ausmacht. Lösungen, die für den betreffenden Aufgabentyp charakteristisch sind, werden durch einen roten Pfeil hervorgehoben. Hat man sich mit einer solchen

Lösung gründlich vertraut gemacht, dann fällt es recht leicht, schwierigere Aufgaben des gleichen Typs zu lösen. Da die Aufgaben in der Regel durch logische und systematische Betrachtungen mit einem Minimum an Rechenaufwand gelöst werden können, darf das Buch auch als eine anregende und fesselnde Freizeitlektüre für jeden interessierten Leser bezeichnet werden. Mathematik- und Physiklehrer werden gerne und oft zu diesem Buch greifen, um sog. „Vertretungsstunden" sinnvoll zu gestalten und den eigenen Fachunterricht abwechslungsreicher zu machen. Die zweifarbigen, humorvollen und charakteristischen Zeichnungen machen die Lektüre dieses Buches angenehm. Bei einer Neuauflage sollten falsche Zeichnungen wie zu Nr. 97 vermieden und Aufgaben mit zu schwierigen Lösungen wie Nr. 106 weggelassen werden. H.-G. Becker

Gerd Harbeck / Karl-Heinrich Jäschke / Jürgen Küster / Bern Reimers / Gert Starke: **Boolesche Algebra und Computer. Ein Informatik-Kurs.** Verlag Vieweg, Braunschweig 1972. 104 Seiten mit 134 Abb. u. 48 Tab., DIN C 5, kart. DM 6,80 (Best.-Nr. 801).

Die Informatik als Wissenschaft von der Information und der Technik ihrer Verarbeitung ist eine junge Wissenschaft und wurde erst vor wenigen Jahren an einigen deutschen Universitäten als eigenständiges Studienfach eingeführt. Wenn die Schulen heute nicht an den Erfordernissen technischer und gesellschaftlicher Entwicklung vorbeiunterrichten wollen, müssen sie jungen Menschen ein Basiswissen über datenverarbeitende Maschinen vermitteln. Jeder Schüler sollte heute in die mathematischen Grundlagen der Datenverarbeitung, ihre Anwendung und Auswirkung eingeführt werden. Der vorliegende Informatik-Kurs bietet für den Informatikunterricht in der Sekundarstufe I einen Lehrgang in komprimierter Form, der offenbar aus längerer Unterrichtserfahrung und als Kurzfassung zweier größerer Publikationen der Autoren entstanden ist und sich bei der Erprobung in der Schule bewährt hat. Drei der Verfasser gehören zum Arbeitskreis „EDV in der Schule" in Schleswig-Holstein. Im ersten Teil des Buches wird der Schüler über einfache Gesetze der Aussagenalgebra und Schaltalgebra als Modellen der Booleschen Algebra in die Struktur der Booleschen Algebra eingeführt. Die Gesetze dieser Algebra werden durch zahlreiche Schaltungen, Verknüpfungstafeln, Wertetafeln und Diagramme veranschaulicht. Im zweiten Teil des Buches lernt der Schüler die konkrete Anwendung der Modelle der Booleschen Algebra am Computer kennen. Er erfährt, wie mit elementaren Schaltgliedern Rechenwerke (Halbaddierer, Volladdierer, Serienaddierer) und das Steuerwerk eines einfachen Computers aufgebaut und zu einem programmgesteuerten Computer zusammengeschaltet werden können. Das sehr preiswerte Buch stellt eine echte Hilfe für Schüler und Lehrer dar, die im Unterricht die ersten Grundlagen für das Verständnis eines Computers erarbeiten wollen. Es schafft Voraussetzungen für eine spätere vertiefte Arbeit in Boolescher Algebra in Leistungskursen der Kollegstufen. Besonders erfreulich sind die jeweils den Kapiteln beigegebenen Aufgaben, die diesen Informatik-Kurs zu einem echten Arbeitsbuch für Schüler machen, das sie auch ohne Anleitung selbständig erarbeiten können. H.-G. Becker

Artur Schütt / Brigitte Stuflesser: **Das Sachbuch im Deutschunterricht.** Päd. Verlag Schwann, Düsseldorf 1972. 202 S., Ppb. DM 16,—.

Der Sachtext hat neben dem literarischen Text seine unbestrittene Stellung im Deutschunterricht und wird sogar häufig für den Abituraufsatz bevorzugt. Vor der Behandlung des Sachbuchs aber scheuen viele Fachvertreter, und sie haben einen guten Grund für sich: es fehlt ihnen die Fachkompetenz. Soll Deutsch noch mehr zum Sammelfach werden, in dem jeder über jedes reden kann? Artur Schütt weist zunächst von einer Seite her nach, daß der Deutschlehrer dem Problem Sachbuch nicht aus dem Wege gehen darf. Anhand empirischer Untersuchungen in Schulen und anhand von Bestseller-Listen kommt er zu dem Schluß, daß schon wegen der Verbreitung und wegen des Interesses der Schüler ein Ausweichen hier verhängnisvoll wäre.

Zwingender allerdings scheint uns die Rechtfertigung in dem Sinne, wie es Martin Hussong meint, wenn er als Untertitel zu seinem Kapitel formuliert: Das Sachbuch als Problem der Übersetzung von Wissenschaft in Umgangssprache. So zielt die Behandlung des Sachbuchs auf Bildung, verstanden als Gesprächsfähigkeit (Walter Dirks). In dem genannten Kapitel „Kritisches Lesen von Sachbüchern" wird auf eine zum Teil recht subtile Weise versucht, dem Schüler eine kritische Einstellung dem Sachbuch gegenüber anzuerziehen, indem von den allgemeineren Teilen wie Vorwort usw. her die Stellung des Autors hinterfragt und so seine Sachkompetenz unterlaufen wird. Hier — so meinen wir — zeigt sich wieder recht deutlich die Grenze der Behandlung von Sachbüchern, nämlich an der Stelle, wo Hussong nicht mehr in Frage gestellte Thesen von außerhalb in den Unterricht einbringt. So scheint uns dieses Buch Notwendigkeit und Begrenztheit der Möglichkeiten der Arbeit mit dem Sachbuch im Deutschunterricht überzeugend deutlich zu machen; es bietet gerade für einen Deutschunterricht in der reformierten Sekundarstufe II eine sichere Arbeitsgrundlage. K. Richter

Gerhard Altekamp / Werner Grünfeld: **Sachunterricht in der Sekundarschule.** Theorie, Beispiele und Organisation. Georg Westermann Verlag, Braunschweig 1972. 317 S., Ppb. DM 26,—.

Der Deutsche Bildungsrat hat 1970 zur Neugestaltung des deutschen Bildungswesens einen Strukturplan vorgelegt, in dem die Schuljahre 5 bis 10 als Sekundarstufe I zusammengefaßt werden. In dieser Stufe müssen die Lehrpläne der Sekundarschulen (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) grundsätzlich auf die Lernziele des Abitur I bezogen werden. Die Verfasser des vorliegenden Bandes haben die Trennung der einzelnen Schulformen bereits aufgehoben und gehen davon aus, daß der Unterricht für die 5. bis 10. Schuljahre in einer Sekundarschule stattfindet. Aus der Vielzahl der möglichen Fächer wurde der Bereich des sog. Sachunterrichts ausgewählt, wobei unter Sachunterricht in diesem Zusammenhang alle Fächer zu verstehen sind, die es mit sinnenhaft wahrnehmbaren Erscheinungen zu tun haben, wie Geschichte/Politik, Biologie, Physik/Chemie, aber auch Wirtschafts- und Arbeitslehre. Jeder Reformpraktiker wird die darin entwickelten modernen Unterrichts- und Arbeitsformen begrüßen: daß die Schüler vor allem das richtige Lernen lernen, daß sie selbständig denken und arbeiten, daß sie selbst finden, wie man beobachtet, experimentiert, erkundet, wie man Arbeitsmittel sammelt und Bücher, Filme und Dias benutzt. Auch das gruppenunterrichtliche Arbeiten kommt neben dem individuellen Lernen zu seinem Recht. Der Auslandslehrer trifft hier auf ein ihm wohlvertrautes Unterrichtsprinzip: Die Pflege der deutschen Sprache wird in diesem Sachunterricht als durchgängiger Bestandteil angesehen, so daß die Schüler nicht nur zu einem echten Sachverständnis und zu einem sachgerechten Arbeitsverhalten kommen, sondern auch zu einer sachgebundenen „Versprachlichung". Eine Reihe von praktischen Mustern und Beispielen aus den einzelnen Fachbereichen konkretisieren in anregender Weise die formalen theoretischen Erörterungen. Zur Orientierung seien einige Oberthemen genannt: „Die Wüste Sahara", „Der 20. Juli 1944", „Das nordamerikanische Industriegebiet", „Bäckerei Wiemeler". Das Handbuch kann als komplettes Instrumentarium von Unterrichts-, Arbeits- und Organisationsformen auch für die Auslandsschulpraxis wärmstens empfohlen werden. A. Wehmeyer

Wolfgang Beutin (Hrsg.): **Literatur und Psychoanalyse.** Ansätze zu einer psychoanalytischen Textinterpretation (nymphenburger texte zur wissenschaft Bd. 7). Nymphenburger Verlagshandlung, München 1972. 320 S., Ppb. DM 18,—.

Der Hrsg. macht sich in der Einleitung die Empfehlungen Louis Fraibergs zu eigen: man braucht nicht Psychoanalytiker oder selber analysiert zu werden, aber man sollte die Aufgaben und Ziele der Psychoanalyse in ihrem Funktionieren kennen, um den Grad ihrer Anwendbarkeit in einer gegebenen literarischen Situation bestimmen zu können. Dazu gehört eine Vertrautheit mit ihrer historischen Entwicklung. Daraus ergeben sich ihre wissenschaft-

lichen Hypothesen, ihre Methoden und ihre Ergebnisse. Letztere unterliegen freilich wiederum einer analytischen Durchleuchtung. Mit einer kritisch-sorgsamen Verwendung psychoanalytischer Erkenntnisse bei einer Textinterpretation können „einer besseren Zukunft zuliebe, in der Konflikte und Leiden nach Möglichkeit gemindert oder ausgeschlossen sind", dem Deutschlehrer Hilfen gegeben werden. Freud kommt in den Abschnitten „Ödipus und Hamlet" und „Rebekka West" selbst zu Wort. Otto Rank und Hanns Sachs in „Das Unbewußte und seine Ausdrucksformen", „Gemeinsame Tagträume", „Das Märchen von den zwei Brüdern" und „Die Inzestphantasie bei Schiller" fassen die Resultate für die Literaturwissenschaft seitens der Psychoanalyse zusammen. Wertung und Auseinandersetzung folgen in den Essays von C. G. Jung und Hermann Pongs, der 1933 seine Darlegungen mit dem Satz beschloß: „Über die Psychoanalyse hinwegzugehen, wie der junge Nationalismus es tut, kann die Probleme nicht lösen..." Die Texte von Karl Weiss, Alfred Winterstein und Edmund Bergler beschäftigen sich mit Einzelfragen der Form und des Ausdrucks (Reim, Refrain, Pathos). Dann lenken die Aufsätze von Frederick J. Hoffmann und Simon O. Lesser (Psychologie und Literatur/Die Funktionen der Form) den Blick auf die moderne amerikanische psychoanalytische Literaturbetrachtung von der Ich-Psychologie her. Zweifellos hat der Hrsg. recht, wenn er feststellt, daß man seit Freud anders liest, nämlich mit „einem sich immer mehr entwickelnden Sinn für die verborgenen und zweitwertigen Bedeutungen, die das Werk prägen" (37). Die Bibliographie verweist auf Norman Kiell für den Gesamtbereich, bringt jedoch Titel von Spezialuntersuchungen, die aus allen westdeutschen Bibliotheken beschaffbar sind.

C. Schneider

Paul Frischauer: **Knaurs Kinderlieder der Welt.** Droemer Knaur, München 1973. 192 S., 200 Lieder mit Noten, 62 meist vierfarb. Ill., 19,3×26,5 cm, kart. DM 24,—.

Es ist wohl die Zeit vorüber, da das Kind seine Lieder von Mutter und Großmutter in nimmermüden Wiederholungen eingeprägt bekam und dann über einen Kanon verfügte, der sich bereits von Generation zu Generation vererbt hatte. Wie die heutige Medienkultur den Normalverbraucher mit Tänzen, Liedern, Chansons und Schlagern der ganzen Welt füttert, bekommen heute auch Kinder schon fremde Melodien und Texte ins Ohr, zuerst mehr als Berieselung, später in bewußterem Hinhören. So wird durch die mikrofonalen Mittler das Kind mit musikalischen Bereichen konfrontiert, in denen zurechtzufinden ihm unmöglich ist. Das Angebot reicht vom vielstimmigen Kunstwerk bis zu lächerlicher Musikreklame und begreift dazu verschiedene Zeiten und Völker mit ein. Hier entstehen Schule wie Elternhaus für eine notwendige musikalische Bewußtseinserhellung ganz neue Aufgaben, die auch Liederbüchern gestellt sind in der Bewältigung zusätzlicher neuer Klang- und Textbereiche. Schulmusikbücher versuchen schon seit längerem, diesem Trend entgegenzukommen. Eindeutig und vielseitig erfaßt Paul Frischauer die neue Situation mit seiner Sammlung „Kinderlieder der Welt", in der bekanntes und schönes Kinderliedmaterial aus aller Welt zusammengetragen ist in der Absicht, das Verständnis der Menschen füreinander und der Völker untereinander zu fördern. Wo es möglich war, wurde der deutschen Übersetzung fremder Lieder der Originaltext beigegeben, so daß, wer mag, solch ein Lied in der ursprünglichen Sprache lernen und singen kann. Wie könnte es anders sein: deutschsprachiges Liedgut überwiegt und altbewährtes ist nicht ausgespart. „Tanz und Spiel; Arbeit und Spielzeug; Tiere; Natur; Wiegen- und Schlaflieder; Festliche Anlässe" — das sind die Themen, denen die vielen Lieder zugeordnet sind. Beneidenswert ist das Layout dieses Druckwerkes, das durch sein Format eine großzügige Raumeinteilung, Noten- und Textanordnung mit einer eindrucksvollen Bebilderung vorteilhaft kombinieren kann.

R. Schröter

Richard Hamann / Jost Hermand: **Epochen deutscher Kultur von 1870 bis zur Gegenwart. Band 3: Impressionismus** (sammlung dialog-Bd. 56). Nymphen-

burger Verlagshandlung, München 1972. 376 S. mit 42 Abbildungen, Ppb. DM 28,—.

Die Absicht des Werkes besteht darin, den geistesgeschichtlichen Begriff „Impressionismus", der durch die Beschränkung auf die französische Kunst etwas Starres und allzu Eindeutiges bekommen hat, wieder aufzusplittern und auf die deutsche Situation zu beziehen, die künstlerisch derselben Gesetzmäßigkeit unterliegt. Im Impressionismus erscheint das geistige und künstlerische Spiegelbild des steigenden Selbstbewußtseins der spätbürgerlichen Kreise, das im Zuge der ästhetischen Verfeinerung langsam einen Stich ins Schwelgerische und Parasitäre annimmt. Denn das gehobene Bürgertum sucht jetzt einen innigen Kontakt zwischen dem künstlerischen Bestreben der intellektuellen Schichten und dem ästhetischen Genußverlangen herzustellen. Die Methode des Verf. erstrebt eine Integration der kulturgeschichtlichen Betrachtungsweise, jedoch so, daß die seitherige Weitmaschigkeit der Kulturgeschichte und die Verengung der Einzelinterpretationen vermieden und der Kreis des Zeittypischen weiter gespannt wird. Die den Stilprinzipien gemeinsame Grundtendenz erscheint als Abwendung vom sozialen und ökonomischen Fortschrittsglauben der siebziger und achtziger Jahre und als Hinwendung zu einem übersteigerten Subjektivismus und einem ästhetischen „Okkasionalismus". Diese großbürgerlichen Schichten leiden an einer kulturellen Übersättigung. Besonders das erotische Gebiet wird zum feinen Seismographen für solche Strömungen. Als letztes Ergebnis bezeichnet der Verf. diese neuro-mantische Stimmungskunst als Gefühl der Dekadenz, das sich in eine kokette Untergangsstimmung wandelt, in der bereits die Katastrophengefühle des Expressionismus anklingen. Wieder unterstreichen Lyrik- und Partituranauszüge, vor allem die Abbildungen (bes. von Lovis Corinth, Max Slevogt) diese Methode eines sorgfältigen „Herauspräparierens". C. Schneider

Zeitschriftenschau

Eine neue pädagogische Zeitschrift

Pädagogische Zeitschriften kommen und gehen, je nach Kraft und Ausstrahlung ihrer Idee. Das zeigt das wechselnde Besprechungsfeld auch dieser Zeitschriftenschau. Die „Neue" stellt der Julius Beltz Verlag in Weinheim vor, der sicheres Gespür für Notwendiges und Zukunftsträchtiges hat:

Unterrichtswissenschaft — Forschung und Entwicklung — Programmierung — Technologie, und diese Untertitel geben Richtung und Gebiete an, in die vorgestoßen werden soll. Abgelöst wird mit ihr die bisher im Cornelsen Verlag (Berlin) erschienene „pl — Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung".

Die Titeländerung soll ein langfristig entwicklungsfähiges Redaktionsprogramm sicherstellen: ‚Unterrichtsforschung' wird dem Aspekt der Technologie auch in der Reihenfolge der Nennung vorgeordnet. Die Verknüpfung von ‚Forschung und Entwicklung' soll betonen, daß Praxis-Relevanz und die Entwicklung der für unterrichtliche Innovationen unerläßlichen Lehr- und Arbeitsmaterialien das redaktionelle Programm bestimmen werden. Der Begriff ‚Programmierung' weist darauf hin, daß der Bereich der Lehrobjektivierung nach wie vor als Schwerpunkt der Zeitschrift erhalten bleibt. ‚Technologie' schließlich wird als Prozeß der wissenschaftlichen Fundierung von Unterricht verstanden, innerhalb dessen technische Medien als Mittel zum Zweck fungieren.

Geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift ist weiterhin Prof. Dr. W. Zifreund, Tübingen. Als Herausgeber zeichnen außerdem Prof. Dr. G. Dohmen, Tübingen, Prof. Dr. H. H. Plickat, Hamburg, und Prof. Dr. P. Strittmatter, Oldenburg. Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich und kostet im Jahresabonnement DM 30,—.

Das vorliegende Heft 1/73 steht unter dem Leitthema „Zur Evaluation eines Medienverbundsystems ‚Arbeitslehre' des Norddeutschen Rundfunks — Eine explorative Studie zum Vorversuch". R. Schröter

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

Unterschreiben Sie nie blindlings einen Bausparvertrag...

...ohne ihn vorher mit unserem Angebot zu vergleichen. **Mini-Monatsraten** für Bausparverträge bis zu 25 Jahren Laufzeit. **Erstklassiger Service** – von uns erhalten Sie zusätzliche günstige Finanzierungshilfen. **Billiges Baugeld** – nur 4½% Darlehnszinsen seit 1956 bei 3% Guthabenzinsen. **Hohe Prämien oder Steuervorteile** für Ihre jährlichen Sparleistungen. **Sofort Prospektmaterial anfordern.**

BHW **Ihr Vorrecht auf Haus + Vermögen**
Bausparkasse für alle im öffentlichen Dienst – das Beamtenheimstättenwerk. 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (0 51 51) 8 61

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

Zielsprache

- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Spanisch

Diese bekannten Sprach-Zeitschriften

diskutieren aktuelle Probleme der Sprach-Methodik und -Didaktik

vermitteln unterrichtsrelevante Informationen aus der modernen linguistischen Forschung

enthalten praxisbezogene Beobachtungen zum gegenwärtigen Sprachgebrauch

Jährlich 4 („Zielsprache Spanisch": 2) Hefte zu je 48 Seiten, im Abonnement DM 10,— zuzüglich Porto.

Russisch

Zeitschrift für eine Weltsprache

Jährlich 4 Hefte zu je 16 Seiten, im Abonnement DM 8,— zuzügl. Porto.

Probehefte auf Wunsch!

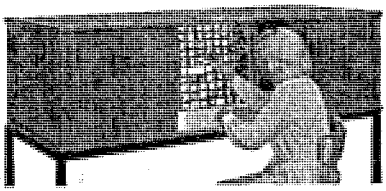
sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning, Krausstr. 30

10000 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 10000 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.

abodia

A. Bonacker
Fabrik für Audiovisuelle Geräte
A. Bonacker KG
2820 Bremen 77
Werk Beckedorf
Postf. 770113

Der Begleiter für alle, die Englisch lernen!

Englisch compact

Wortschatz, Grammatik, Tests und Tips

80 Seiten, kart. DM 5,80,
Hueber-Nr. 2175

Max Hueber Verlag

Das Taschenbuch stellt die wichtigsten grammatischen Probleme übersichtlich dar; es enthält eine Liste der 100 häufigsten englischen Wörter mit ihren Bedeutungen, außerdem Hinweise zum optimalen Lernen und Tests mit Lösungsschlüssel.

Heinz-Christian Schaper

Tonsatzlehre in der Schule

In diesem neuartigen, 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, von der Grundschule bis zum Gymnasium.

GRUNDLEHRGANG (Klasse 4—6)

Schülerheft, 44 Seiten, geh. DM 5,— **8802**

Übungsheft, 60 Seiten, geh. DM 6,— **2.8802**

Arbeitssatz für den Lehrer (Lehrerheft, 44 Seiten, geh., 1 Schallplatte, 17 cm, 33 UpM und 15 Dias, 24 x 36 mm), DM 35,— **3.8802**

ERSTE AUFBAUSTUFE (Klasse 7—10)

Schülerheft, 80 Seiten, kart. DM 8,— **8803**

Übungsheft, 80 Seiten, kart. DM 7,— **2.8803**

Arbeitssatz für den Lehrer (Lehrerheft, 112 Seiten, kart., 1 Schallplatte, 17 cm, 33 UpM, 15 Dias, 24 x 36 mm), DM 45,— **3.8803**

ZWEITE AUFBAUSTUFE (Klasse 11—13)

Arbeitsbuch für den Schüler, 112 Seiten, kart. DM 10,— **8804**

Arbeitsbuch für den Lehrer, 120 Seiten, kart. DM 16,— **3.8804**

hueber-holzmann

Pädagogischer Verlag
D-8045 Ismaning/München,
Krausstraße 30

Eine neue pädagogische Zeitschrift ist da:

Praxis Deutsch

Diese Zeitschrift für den Deutschunterricht erscheint zweimonatlich. Umfang ca. 64 Seiten. Format 29,5 × 21,0 cm. Einzelpreis DM 5,—, Abonnementspreis DM 4,—.

Jede Ausgabe besteht aus drei Teilen:

MODELLE / MAGAZIN / KARTEI

Der Hauptteil MODELLE präsentiert 6—8 Unterrichtsmodelle, in denen ein Stoffgebiet für verschiedene Schulformen und Altersstufen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden und Differenzierungsformen didaktisch aufgearbeitet wird.

Über neuere Entwicklungen, die das Fach Deutsch im Bezugssystem von Schule und Gesellschaft betreffen, informiert der MAGAZIN-Teil mit Kommentaren, Glossen, Notizen und Informationen.

Die wichtigsten Veröffentlichungen zur Sprachdidaktik werden in der KARTEI kritisch besprochen. So kann sich jeder interessierte Leser einen flexiblen, aktuellen und sachgerechten Schlagwortkatalog anlegen, der ihm hilft, in dem täglich dichter werdenden didaktischen Dschungel die Übersicht zu behalten.

bei Friedrich in Velber

Friedrich Verlag
3001 Velber/Han.

COUPON DL

Anforderungsschein für 1 kostenloses Prüfexemplar „Praxis Deutsch"

Name .....

Ort .....

Str. .....

Bitte ausschneiden und einsenden an den

Friedrich Verlag
„Praxis Deutsch"
3001 Velber/Han.

Auf dieses neue Standardwerk wartet (nicht nur) die Fachwelt

Das erste umfassende Fachlexikon der sprichwörtlichen Redensarten für Wissenschaft und sprachliche Bildung. Ungemein anregend geschriebenes und durch einzigartiges Bildmaterial dokumentiertes Quellenwerk für Sprachforscher, Volkskundler, Soziologen, Spracherzieher, Schriftsteller, Redakteure und alle sprachlich Interessierten.

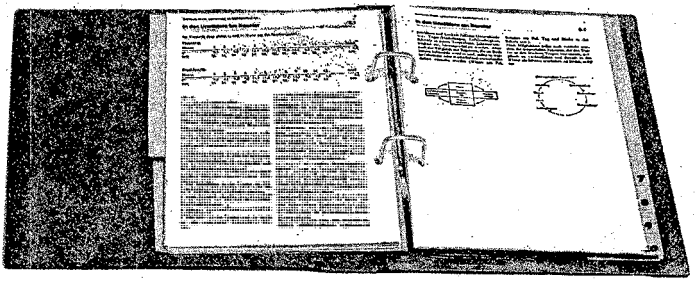
Lutz Röhrich
LEXIKON DER SPRICHWÖRTLICHEN REDENSARTEN
in 2 Bänden

Je Band ca. 640 Seiten, Leinen,
beide Bände in Kassette ca. 190.– DM.
ISBN 3-451-16629-1

Herder Freiburg Basel Wien

3 Pluspunkte für Geographie

Ein Unterrichtswerk für das 5.-10. Schuljahr



2

Der Lehrerband

1 Das Unterrichtswerk

3 Die Lesehefte

Der Lehrerband „Elemente zur Unterrichtsplanung" in Ringbuchform hat sich in der Unterrichtspraxis bewährt. In griffbereiter Form eine Fülle von Hilfen für die eigene Vorbereitung: Didaktische Analysen der Themen des Schülerbandes – Lernzielangaben – Methodische Hinweise – Zusatzinformationen zum Stoff – Beantwortung der Arbeitsaufgaben – Hinweise auf Literatur, AV-Medien und Karten. Einfachste Zuordnung eigener Notizen oder einschlägiger Prospekte. Genügend Platz für alle Begleittexte zu weiteren Unterrichtsmedien und für Ergänzungen.

"Elemente zur Unterrichtsplanung"
Lehrerband zu Geographie 5/6
Klettbuch 28519, Ringbuch DM 17,80

"Elemente zur Unterrichtsplanung"
Lehrerband zu Geographie 7/8
Klettbuch 28529, Ringbuch DM 17,80

Klett

B 204 53 E

Der deutsche Lehrer im Ausland

sprachen der welt
hueber

20. Jahrgang Heft 12 Dezember 1973

B. von der Jinder

XX. JAHRGANG DEZEMBER 1973

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

Modellversuche an Auslandsschulen . . . . . H. Scherer Seite 315
20 Jahre Musikerziehung an der DS Tokyo . . . . . D. Schmidt Seite 317
Deutsche Lehrer am Istanbul Erkek Lisesi . . . . . Ch. Kublik Seite 320
Deutschunterricht für ausländische Arbeiterkinder — personelle, didaktische und methodische Strukturen . . . . . H. Koch Seite 323
Noch einmal „2000 Wörter ..." . . . . . H. Schuh Seite 328
Informationen über und für das Auslandsschulwesen . . . . . Seite 330
Persönliche Nachrichten . . . . . Seite 333
Aus aller Welt . . . . . Seite 333
Buchbesprechungen . . . . . Seite 335
Zeitschriftenschau . . . . . Seite 342

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 32.— zuzüglich Versandspesen; Einzelheft DM 3.—. Kündigung des Abonnements spätestens 8 Wochen vor Jahresende.
Bezug: Durch jede gute Buchhandlung oder durch den Verlag.

Gesamtherstellung: Akademische Buchdruckerei F. Straub, München

Modellversuche an Auslandsschulen

Von Herbert Scherer, Pegnitz

Die 11. Hauptversammlung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland in Saarbrücken befaßte sich auch mit neuen Strukturen an unseren Auslandsschulen. Im Mittelpunkt stand das von der Zentralstelle entworfene Modell II, mit dem eine Auslandsschule vor allem im Sekundärbereich angestrebt wird, eine Schule, in die Schüler nur nach Begabungs- und Leistungsnachweis aufgenommen werden können. Das Modell war bereits auf der 4. Tagung der deutschen Schulen in Lateinamerika in Buenos Aires vorgestellt worden, wo es auf Bedenken besonders der Schulvereine gestoßen war.

Es mag die Frage gestellt werden, warum sich ein Verband, der in erster Linie die Interessen der im Ausland tätigen Lehrer vertritt, mit grundsätzlichen schulpolitischen Problemen beschäftigt. Die Antwort liegt auf der Hand: Der im Ausland eingesetzte Lehrer ist ja der eigentliche Initiator oder Träger neuer Entwicklungen an unseren Auslandsschulen. Bei seinem Bemühen um die Umgestaltung gerät er automatisch in ein Spannungsfeld, in dem er der Unterstützung des Verbandes versichert werden muß, denn wir müssen uns im klaren sein, daß gerade beim Schulträger ein starkes Beharrungsvermögen vorhanden ist, die in der Vergangenheit zweifellos bewährten und auch heute noch im Vergleich mit den Schulen der Gastländer vorzüglichen Erziehungseinrichtungen der Deutschen Schulen in der jetzigen Form zu erhalten.

Um so erfreulicher ist es, daß in den vergangenen Jahren schon einige Schulen in Versuche der Umstrukturierung eingetreten sind: Valencia hat begonnen, teilweise nach Modell II zu arbeiten, in Teheran ist ein Versuch angelaufen. Der Unterbau dieser Schulen soll ganz oder teilweise abgebaut werden, die Schüler, die in die Mittelstufe eintreten wollen, werden nach einer Aufnahmeprüfung entweder sofort voll integriert oder in schulbegleitenden Klassen langsam herangeführt.

Von einer anderen Ausgangsbasis aus nähern sich Schulversuche in Lateinamerika dem neuen Modell. Die von der Zentralstelle geförderten Experimente in Bogotá und Guayaquil und die Bemühungen in Bolivien und an der Deutschen Schule Valparaíso sind zunächst von der unbefriedigenden sozialen Repräsentation an ihren Schulen ausgegangen. Dort ist versucht worden, die Schule für begabte Kinder aus unbemittelten Familien zu öffnen („soziale Öffnung"). Die neuen Schüler sind gezielt nach Begabung, Leistung und Arbeitsgestaltung für die 5. bzw. 7. Klasse der Schule ausgewählt worden. Die ersten Ergebnisse berechtigen zu der Hoffnung, daß die Versuche erfolgreich ausgehen dürften. Grundsätzliche Erwägungen und Analysen liegen bereits in gedruckter Form vor (Moessner, Ein Projekt sozialer Öffnung, in: DdLiA, Heft 10/1972, S. 255 ff. — Scherer, Soziale Öffnung, ein Versuch an der DS Guayaquil, in: Referate, gehalten bei der Arbeitstagung der deutschen Schulen in Lateinamerika vom 27.—30. März 1972, hg. vom Verband deutscher Lehrer im Ausland, S. 94 ff. — Schmidl, Die

Lage der deutschen Schulen in Kolumbien im Hinblick auf die Erziehungsprojekte der kolumbianischen Regierung, in DdLiA, Heft 1/1972 — ders., Soziale Öffnung und Strukturprobleme der deutschen Auslandsschule, ebda., 6/1972 S. 141 ff. — Vogt, Analyse der Schülerschaft an den deutschen Schulen in Bolivien, in: Pädagogik und Schule in Ost und West, 4/1973, S. 110 ff.).

Natürlich führen auch die Versuche der sozialen Öffnung letztlich zu einer Strukturänderung; der sog. „Seiteneinstieg" — so heute noch in der Sprache der Schulabteilung — wird zu einem eigentlichen Neubeginn im Sinne des gymnasialen Anfangs, denn mit der Ausweitung der Versuche verbindet sich die Abschaffung oder Verminderung des Unterbaus, da die Mehrkosten für die Versuchsklassen und den Ausbau einer differenzierten Mittel- und Oberstufe nur durch den Abbau der Unterstufe eingespart werden können.

Die Schule in Guayaquil hat bereits ihr Programm der sozialen Öffnung in einen neuen Strukturplan münden lassen, der im wesentlichen den Vorstellungen von Modell II entspricht. 50, später 70 % der künftigen Sekundarschüler sollen erst in die 5. Klasse eintreten. Bei dieser Gruppe handelt es sich dann nicht nur um Stipendiaten, sondern auch — und wahrscheinlich zum größeren Teil — um zahlende Schüler. Gemein muß beiden Gruppen die Bewährung sein, sei es in Form einer Aufnahmeprüfung, sei es in Form eines Tests, sei es in Form eines längeren Ausleseverfahrens, wie es etwa an der DS Guayaquil geübt wird. Dabei ist natürlich der Einwurf ernst zu nehmen, daß die Kinder aus den sog. unterprivilegierten Schichten auf Grund einer schlechteren Vorbildung und kaum vorhandener Bildungseinflüsse im Elternhaus bei einer allgemeinen, für alle gleichen Aufnahmeprüfung beträchtlich im Nachteil seien. Es muß deshalb genau abgewogen werden, in welcher Form sich die Auslese vollziehen läßt. Zweckmäßig dürfte es sein, das Aufnahmeverfahren zu teilen, d. h. eine Aufnahmeprüfung für die zahlenden Schüler durchzuführen, die Stipendiaten aber gezielt in bestimmten Volksschulen auszuwählen. Die zweite Gruppe wird beim Start auch einer besonderen Betreuung bedürfen.

Im übrigen ist klarzustellen, daß es nicht die Aufgabe der deutschen Auslandsschule ist, soziale Ungerechtigkeiten in den Gastländern zu beseitigen und allen gerecht werden zu wollen. Dies liegt gar nicht im Bereich unserer Möglichkeiten. Ziel der sozialen Öffnung kann nur sein, in der Schülerschaft eine Zusammensetzung zu erreichen, die der gesellschaftlichen Wirklichkeit des Gastlandes näher kommt.

Als erfreuliches Ergebnis der Aussprache in Saarbrücken darf festgehalten werden, daß ein breitgestreuter Reformwille vorhanden ist. Nachdrücklich muß jedoch auf die Ausführungen Onnens in Buenos Aires über das Verständnis von „Struktur" hingewiesen werden (Referate, S. 13). Es genügt nicht, eben auch einen Versuch um des Versuchs willen oder wegen der weiteren Beteiligung am Kölner Subventionssegen zu wagen. Modell II bedarf noch weitergehender Erörterungen; es genügt nicht, einfach mit einer Gruppe in der 5. oder 7. Klasse zu beginnen. An den Schulen in Lateinamerika kommt noch die Reform der Oberstufe, die Einrichtung berufsbezogener Ausbildungsgänge und sinnvoller Schulabschlüsse dazu. Solche Überlegungen sollten nach Möglichkeit auf Landesebene angestellt werden, wie dies im Augenblick in Ekuador geschieht.

Wer seine deutsche Auslandsschulwelt noch als heil empfindet, sollte die Finger von Veränderungen lassen. Reform darf nicht auf Erwartung aufgebaut werden, sondern muß sich aus dem Unbehagen ergeben. Dieses Unbehagen der deutschen Lehrer an manchen Auslandsschulen sollte allerdings ernst genommen und in konstruktive Mitarbeit umgeleitet werden, damit uns Beiträge wie der eines ehemaligen Auslandslehrers mit dem Titel „Schafft die deutschen Schulen im Ausland ab!" (Erziehung und Wissenschaft, Heft 9/73) erspart bleiben.

20 Jahre Musikerziehung an der DS Tokyo

Zum 50jährigen Bestehen der Schule

Von Dietrich Schmidt, Seeheim üb. Darmstadt

Die Deutsche Schule Tokyo feiert am 1. Dezember 1973 den 20. Jahrestag der Wiedereröffnung nach dem Zweiten Weltkrieg und das 50jährige Bestehen der Schule überhaupt. Dieses denkwürdigen Jubiläums soll im folgenden vom Blickpunkt der Musikerziehung und ihrer Auswirkung auf die Schule und ihre Umwelt gedacht werden, denn vom ersten Tage an bis heute hat die Musik in dieser Schule eine besondere Rolle gespielt.

Als einzige deutsche Schule in Fernost, die bis zum Abitur führt, hat die DS Tokyo zwar nicht den Charakter einer Begegnungsschule im üblichen Sinne, aber sie ist dennoch eine Begegnungsstätte der Kulturen aus Europa und Japan, denn sie wird sowohl von Deutschen als auch von zahlreichen Schweizern und anderen Europäern, aber auch von japanischen Schülern besucht. Die wirtschaftlichen Kontakte zwischen Japan und Deutschland haben dazu geführt, daß auch in der Bundesrepublik eine starke japanische Gruppe lebt, deren Kinder oft in innerdeutsche Schulen gehen und ihre in Deutschland angefangene Schulbildung dann in Japan an der DS Tokyo abschließen. Nicht selten gehören gerade diese Schüler zu den besten Abiturienten der Schule. Da auch die Musikerziehung an den japanischen Schulen auf sehr hohem Niveau steht, ist es wohl selbstverständlich, daß die DS Tokyo auf musikalischem Gebiet eine besondere Aufgabe zu erfüllen hat.

So wird schon aus dem ersten Jahresbericht nach dem Kriege ersichtlich, daß die feierliche Schuleröffnung, die unter Beteiligung japanischer und deutscher offizieller Vertreter stattfand, mit Liedern eines kleinen Chores umrahmt wurde. 17 Schüler eröffneten die Schule, davon sangen 10 im Chor. Heute hat die Schule über 400 Schüler, und der Chor, in dem fast alle Schüler des Gymnasiums mitsingen, ist zu einem eindrucksvollen und gern eingesetzten Instrument geworden.

Daß die Pflege der Musik an den Auslandsschulen einen ganz wichtigen Stellenwert einnimmt, wird jeder wissen, der Auslandsschulen kennt. Neben ihrer Aufgabe als Schulfach muß die Musikerziehung an den Auslandsschulen noch ganz besondere innerschulische und nach außen wirkende Aufgaben erfüllen. Nicht zuletzt dient ein intensiver Musikunterricht auch dem Erlernen der deutschen Sprache.

Der DS Tokyo sagt man oft eine gewisse Insellage inmitten der fremdartigen japanischen Umwelt nach; sie unterrichtet nach innerdeutschen Lehrplänen, nimmt

seit 1960 ein vollgültiges Abitur ab und untersteht keinerlei Aufsicht der japanischen Behörden.

Dieser Schule wird besonders auf musikalischem Gebiet die Möglichkeit gegeben, in die japanische Umwelt hinein wirksam zu sein, eine Umwelt, die sich mit europäischer Kultur und vor allem mit der deutschen Musik in einem weitaus größeren Maße beschäftigt, als es im Heimatland dieser Musik selbst der Fall ist. So findet das musikalische Tun der Schule, wann immer es auch nach außen dringt, offene, kritische Ohren und begeisterte Aufnahme bei den Japanern. In den japanischen Liederbüchern finden wir deutsche Volkslieder, in unzähligen Konzerten wird deutsche und europäische Musik aller Art gepflegt, und die Veranstaltungen berühmter Orchester sind monatelang vorher ausverkauft. Es ist für die Japaner daher ganz selbstverständlich, daß auch die DS Tokyo auf dem Gebiete der Musik über dem Durchschnitt liegende Leistungen zu vollbringen imstande ist. Daß sich die Schule in den 20 Jahren seit der Wiedereröffnung dieser Aufgabe und Verantwortung voll bewußt war, beweist die Tatsache, daß Chor, Orchester oder kleinere Musikgruppen in über 120 Veranstaltungen mitwirkten.

Ein großer Teil der Arbeit bleibt natürlich im Raume der Schule. Abschied und Willkommen sind ohne Gesang nicht denkbar, die alljährlichen Weihnachtsfeiern werden musikalisch ausgestaltet, und nicht selten hat die Musik hier einen entscheidenden Anteil wie z. B. bei der Aufführung der Weihnachtsgeschichte von Orff. Die Abiturientenentlassungen sind Feiertage für die Schule und die Eltern; auch hierbei darf die Musik nicht fehlen. Bei Schulfesten im Sommer oder Herbst kann man anspruchsvolle Chorwerke und Schulopern hören, und die Feierlichkeiten zur Weihe der neugebauten Schule 1967 wären ohne Mitwirkung von Chor und Orchester ohne Höhepunkte verlaufen.

Ohne eine intensive Arbeit in den Klassen allerdings sind Freude, Können und Begeisterung am musikalischen Tun nicht erreichbar, und bereits im Kindergarten werden die Kleinen mit der Musik vertraut gemacht, sie spielen auf Orff-Instrumenten, singen und tanzen. Auch in den 4 Grundschuljahren wird ein gründlicher Musikunterricht erteilt, so daß beim Übergang in das Gymnasium fast jeder Schüler Blockflöte spielt, die Grundlagen der Musiktheorie beherrscht und erlebt hat, wieviel Freude man durch die Beschäftigung mit der Musik sich und anderen schenken kann.

In besonderen Gruppen werden die Schüler im Flötenspiel gefördert, und das Flötenquartett der Schule ist zu beachtlichen Leistungen fähig. Das Orff-Instrumentarium dient der rhythmischen Erziehung und wird bei Schulopern und Singspielen eingesetzt. Im kleinen Orchester musizieren, soweit vorhanden, Streicher, Querflöten und Klavier, und im Zusammenwirken aller Gruppen werden größere musikalische Werke aufgeführt.

Aber nicht nur in den Räumen der Schule, sondern auch bei Veranstaltungen der Ostasiatischen Gesellschaft, der die meisten Deutschen angehören, haben Sing- und Spielgruppen der Schule ihr Betätigungsfeld. In Tokyo haben deutsche Weihnachtslieder, gesungen von Schülern der Deutschen Schule, einen ganz neuen Stellenwert, und, wenn es auch etwas veraltet anmuten mag, für die Deutschen, die ihr Leben in Japan verbringen, ist die Mitwirkung der Schüler der Schule zu Tokyo bei den Weihnachtsfeiern von ganz besonderer Bedeutung.

Eine kleine Verbindungsbrücke zwischen dem Wirken von innen und dem nach außen stellen die vielen Begrüßungsveranstaltungen für deutsche Staatsmänner dar. Und da diese Veranstaltungen immer in der japanischen Öffentlichkeit stattfinden, mag von hier aus die Frage nach dem Wirken der Schulmusik auf die japanische Umwelt gestellt werden.

Den zweifellos größten Ausstrahlungswert haben die Sendungen, die durch die Fernseh- und Rundfunkanstalten über ganz Japan verbreitet werden. Mehrmals im Jahr wird die Schule gebeten, im Fernsehen und Rundfunk deutsche Volkslieder alter und neuer Zeit zu singen; C. Bresgens Struwwelpeter, Orffs Weihnachtsgeschichte und andere Werke der Schulmusik wurden vom japanischen Rundfunk aufgenommen und gesendet.

Wichtig für das Ansehen der Schule ist das jährliche Auftreten beim Internationalen Musikwettbewerb in Yokohama. Hier gewinnt der Chor seit vielen Jahren regelmäßig einen Preis in seiner Klasse, und für die Aufführung der Buxtehude-Kantate „In Dulci Jubilo" wurde ihm 1970 sogar der höchste Preis des Tages zuerkannt. Nun weiß man als Musikerzieher, daß „Preissingen" nicht das Ziel des Unterrichtes ist, aber an einer Auslandsschule gelten hier, wie so oft, andere Regeln. In der japanischen Musikwelt finden die Wettbewerbe große Beachtung, und ein gutes Abschneiden des Chores der DS Tokyo dient nicht nur dem Ansehen des Chores, sondern der ganzen Schule.

Eine Möglichkeit ganz besonderer Art, in die japanische Umwelt hineinzuwirken, sind Gemeinschaftskonzerte, die mit dem japanischen Männerchor „Tokyo Liedertafel" durchgeführt wurden. Zum besseren Verständnis muß hier erwähnt werden, daß der Verfasser des Aufsatzes über viele Jahre hindurch Gastdirigent dieses Chores war, der als ältester und als bester japanischer Amateurchor nicht nur in Japan bekannt ist. Die japanische Chormusik hat sich wesentlich später entwickelt als der deutsche Chorgesang, und erst 1925 wurde in Tokyo nach deutschem Vorbild der erste Männerchor gegründet. Er erhielt den Namen „Tokyo Liedertafel" und ist in seiner Art in ganz Japan einmalig. Der Chor singt neben japanischer auch deutsche Literatur. Bei einer Konzertreise, die der Chor im Jahre 1968 nach Deutschland unternahm und bei der in vielen Konzerten japanisch und deutsch gesungen wurde, hat der Chor gezeigt, daß er sich zwar die Anregungen aus dem Mutterlande des Chorgesanges geholt, aber sein Vorbild schon weit überflügelt hat. Es war eine ganz besondere Freude für den Musiklehrer, mit diesem Chor arbeiten zu dürfen, und im gemeinsamen Singen mit den Schülern der Deutschen Schule wurde die verbindende Wirkung der Musik zutiefst erfahren. In der Weltstadt Tokyo, die so verwöhnt im Angebot bester Orchester und Chöre der Welt ist, war es für die Schüler unserer Schule ein großes Erlebnis, gemeinsam mit japanischen Sängern Konzerte geben zu können.

Über die Schwierigkeiten, in dieser großen Stadt gemeinsame Proben abzuhalten, über die Opfer an Zeit und Kraft für Schüler und Lehrer mögen hier nur einige Entfernungen Auskunft geben: Von der Schule bis zur Fernsehstation benötigt man mindestens eine Stunde Autofahrt. Einige Schüler müssen nach Fernsehaufnahmen, die immer am späten Nachmittag stattfinden, Heimwege von zwei und mehr Stunden in Kauf nehmen. Vom Hause des Verfassers bis zum Übungslokal des japanischen Männerchores waren es 25 Kilometer, und das bedeutet in

Tokyo eine Mindestfahrzeit von 2 Stunden. Da die Proben für die Gemeinschaftskonzerte wegen der großen Entfernungen nicht am Abend durchgeführt werden konnten, trafen sich Schulchor und japanischer Chor am Sonntagmorgen in der Schule. Eine solche Einsatzbereitschaft kann man wohl nur noch an Auslandsschulen finden.

Als letztes Beispiel außerschulischen Wirkens soll noch die regelmäßige Teilnahme des Chores bei den Feiern für die Studenten der Sprachkurse erwähnt werden. Wie an zahlreichen Auslandsschulen werden auch an der DS Tokyo Kurse für deutsche Sprache durchgeführt. Seit der Gründung der Schule haben sich diese Kurse bewährt, und die Feiern am Schluß des Studienjahres oder zu Weihnachten geben Gelegenheit, die Sprachstudenten und die Schüler der Deutschen Schule zu vereinen, und was verbindet mehr als die Musik?

Nicht als Sendboten einer bedeutenden Kultur, wohl aber als Vermittler der Musik, die man in Japan so begeistert hört, und für das Gesamtleben der Deutschen Schule in Tokyo haben Schüler und Musikerzieher der Schule eine dankbare Aufgabe, die zwar ohne Anstrengung nicht zu leisten ist, aber in ihrer Vielfalt allen, die mitwirken, so viel Freude gibt, daß es immer lohnend ist, sich dieser Aufgabe mit ganzer Kraft zu widmen.

Deutsche Lehrer am Istanbul Erkek Lisesi

Von Christfried Kublik, Istanbul

Das deutschsprachige Istanbul Erkek Lisesi — ein glücklicher Zufall?

Die Einrichtung des Istanbul Erkek Lisesi als türkisches Gymnasium mit Deutsch als Unterrichtssprache in einer überwiegenden Anzahl der Wochenstunden scheint mir im Jahre 1958 ein Zufall gewesen zu sein — allerdings, wie ich glaube, ein glücklicher!

Von einem Konzept für den Aufbau und die Zielsetzung dieser Schule war beim Eintreffen der ersten deutschen Lehrer weder von türkischer noch von deutscher Seite etwas erkennbar. Feststellbar ist lediglich der Wunsch einer kleinen, aber rührigen Gruppe ehemaliger Schüler des Istanbul Erkek Lisesi türkischsprachiger Form nach Einrichtung einer Schule mit deutschsprachigem Unterricht und deutschen Lehrkräften. Daß gegenüber anderen Schulen gerade dem Istanbul Erkek Lisesi für ein solches Schulsystem der Vorrang gegeben wurde, ist wohl darin zu sehen, daß sich weite Kreise der erfolgreichen Tätigkeit von etwa 20 deutschen Lehrern in den Jahren vor und noch während des 1. Weltkrieges hier erinnerten. Erreicht wurde das angestrebte Ziel 1958, als auf Bitten der türkischen Regierung deutsche Lehrer ihren Dienst an der Schule antraten.

So begann man am Istanbul Erkek Lisesi türkische Schüler in der deutschen Sprache zu unterrichten — nach einem einer anderen Schule entliehenen Lehrplan! Sollte mit einer solchen fremdsprachigen türkischen Regierungsschule lediglich dem großen Bedürfnis im Land, die deutsche Sprache zu erlernen, entsprochen werden? Ging es nur darum, mit Hilfe deutscher Lehrer eine Schule aufzubauen, die später deutschsprechende türkische Fachlehrer übernehmen und weiterführen sollten?

Oder war das Istanbul Erkek Lisesi in der deutschsprachigen Form mit deutschen Lehrern als etwas Endgültiges zu betrachten, das als türkische Regierungsschule zwar den Schulvorschriften des Landes unterworfen ist, an dem aber nach einheimischen Lehrplänen in deutscher Sprache unterrichtet wird und das über die Vermittlung von deutschen Lehrern und Lehrmittelspenden von der Bundesrepublik Deutschland subventioniert wird? Welches Ziel ist dieser Schule mit ihrer nationalen Reifeprüfung gesetzt, deren Bestehen zum Studium in der Türkei berechtigt, aber nicht in Deutschland? Wozu bei diesem Tatbestand dann aber ein naturwissenschaftlicher Fachunterricht in deutscher Sprache, der die bei einem Studium an den Universitäten und Hochschulen im Land dringend benötigte türkische Fachterminologie gerade nicht vermittelt? Oder ist die Vorbereitung des jungen Türken auszurichten auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land? Warum dann aber kein Lehrplan, der dies berücksichtigt? Und vor allem warum dann keine Anerkennung der nationalen Reifeprüfung für ein Studium in Deutschland?

Die Forderung nach Klarstellung des anzustrebenden Zieles und nach Sicherung des Erfolges auf der Grundlage zwischenstaatlicher rechtlicher und kultureller Vereinbarungen wird an der Schule in letzter Zeit nachdrücklicher denn je gestellt. Worin besteht der Erfolg?

Von 90 Schülern, die am Ende des Schuljahres 1971/72 die Reifeprüfung ablegten, haben 26 mit z. T. hervorragenden Resultaten die Aufnahmeprüfungen an der Technischen Universität in Istanbul bestanden, 27 studieren die verschiedenen Fachrichtungen an der Universität Istanbul — allein 14 davon deutsche Sprache und Literatur! —, 16 an Universitäten und Technischen Hochschulen in Deutschland, einer in der Schweiz, und die anderen — bis auf einen nicht feststellbaren, kleineren Rest — an anderen Universitäten und Hochschulen des Landes. Die Bemühungen des gesamten in der deutschen Sprache unterrichtenden Kollegiums finden in der Auszeichnung eines Kollegen wegen der hohen Punktzahlen, die einige seiner Schüler bei den Aufnahmeprüfungen an die Technische Universität Istanbul erreichten, mit dem „Ragıp-Devres-Preis" einer unabhängigen Stiftung eine verdiente Würdigung.

Die erzieherische Tätigkeit — Erwartung und Wirklichkeit

Deutsche Lehrer am Istanbul Erkek Lisesi werden vom Erziehungsministerium des Landes erbeten und sind weiten Kreisen der Bevölkerung erwünscht, weil man sich von ihrer Tätigkeit an der Schule vor allem dreierlei verspricht:

1) Die Erziehung des jungen Menschen zur Ordnung, zur Regelmäßigkeit, Ausgeglichenheit und Beständigkeit: Gaben wie die Fähigkeit zur Organisation und die uns nachgesagte Konsequenz (sie mag nicht immer nur etwas Positives sein!) entsprechen einheimischer Mentalität gar nicht! Sie stoßen sich manchmal hart mit der liebenswürdigen Verbindlichkeit der Gastgeber, werden jedoch durch den Erfolg, zu dem sie schließlich immer wieder führen, geschätzt, — weniger auf dem Weg dahin!

2) Die beeindruckende Wirkung des Vorbilds, das man in den deutschen Lehrern sieht, allein in ihrer Persönlichkeit und ihrer Arbeit! Dies beginnt bei dem

äußeren Erscheinungsbild und setzt sich fort in der Art, zu Problemen Stellung zu nehmen, sie unter sachlicher Abwägung der Gegebenheiten zu behandeln und zu lösen. „Deutscher Fleiß“ und „deutsche Gründlichkeit“ stehen nach wie vor hoch im Kurs! Die Bewunderung wegen dieser Tugenden steht jedoch nicht selten in krassem Gegensatz zu eigenen Versuchen! — Dafür wiederum entbehrt der Wille dazu nicht des Menschlich-Verbindlichen!

3) Die Sprach- und Wissensvermittlung, die dem jungen Türken Europa — und hier vorrangig Deutschland — erschließt, ist endlich ein weiterer Punkt. Deutschland ist das Land, zu dem geschichtlich begründete freundschaftliche Bindungen bestehen, und heute ein Industrieland, mit dem man Kontakte wünscht, schließt und pflegt.

Daß die Lehrstoffvermittlung in diesem Rahmen hier an dritter Stelle steht, ist keineswegs überraschender Zufall. Sähe man sie als ausschließliche Aufgabe der deutschen Lehrer, dann wären diese Lehrkräfte in dem Augenblick durch deutschsprechende türkische Kollegen an der Schule zu ersetzen, in dem es sie in ausreichender Zahl gäbe. Aber gerade daran scheinen die auf die Schule in dieser Form bedachten Kreise nicht interessiert.

Was die Sprach- und Wissensvermittlung in den drei Phasen der Schulzeit am Istanbul Erkek Lisesi betrifft, so dürfte es interessant sein, sie einmal von der erzieherischen Problematik her zu betrachten:

In der Vorbereitungsklasse ist die Erlernung der deutschen Sprache vorrangig. Hinzu kommen die deutschsprachige Aufbereitung in Mathematik und Naturkunde des in der vorangegangenen 5jährigen türkischen Volksschule Erlernten und die zielbezogene Zubereitung dieser Kenntnisse auf den deutschsprachigen Fachunterricht der Naturwissenschaften in der 1. Mittelstufenklasse. Der deutsche Lehrer der Vorbereitungsklasse, der die 25 Wochenstunden deutschsprachigen Unterrichts allein erteilt, hat gerade bei den aus dem Inneren des Landes kommenden, jetzt im Internat der Schule wohnenden Schülern nicht selten tröstende und helfende Vaterstelle einzunehmen. Regelmäßig muß gerade hier mit der Erziehung zur erforderlichen Ordnung begonnen werden. — Im Unterricht mag die erste sprachliche Begegnung mit dem neuen, fremden Land die Elf- bis Zwölfjährigen begeistern. Dies belebt bei Lehrer und Schüler fördernd das Unterrichtsgeschehen.

Während der drei Schuljahre der Mittelstufe tritt zu der Spracherlernung vor allem die Erweiterung der Sprachkenntnisse und der Sprechfähigkeit der Schüler und das Erlernen naturwissenschaftlicher Stoffbereiche in der Fremdsprache. Obwohl in diesen Jahren in allen Fächern noch viel durch Fleiß erreicht werden kann, führt der Weg im Bereich der Fremdsprache zur ersten vorübergehenden Stagnation und damit scheinbar zum Rückschritt. Die Zeit der schnellen, sichtbaren Fortschritte ist vorüber. Die Pubertät trägt das übrige dazu bei! — In diesen Klassenstufen neigt mancher Lehrer zur Resignation, da er den Erfolg seiner Mühen in Frage stellt und erkennen muß, wie oberflächlich die Wirkung der Erziehung bleibt, die dem Schüler seit der Vorbereitungsklasse durch deutsche Lehrer zuteil geworden ist.

Diese Jahre verlangen Anpassung und Überwindung, sowohl von seiten des Lehrers als auch vom Schüler, und zwar völlig gegensätzlicher Art: in bezug auf

Konsequenzen, Unterrichtsplanung und -durchführung muß der Lehrer Kompromisse schließen, die er im Grunde verabscheut und die ihm in seinem beruflichen Ethos nicht gerade Auftrieb geben. Der Kompromiß aber, zu dem der Schüler sich aufrafft, besteht darin, daß er sich aus der ihn umfangenden Lethargie — seine Umwelt lebt sie ihm ständig vor! — zu befreien versucht, um den erwünschten Ansporn immer wieder aufs neue zu finden.

Auch in den drei Jahren der Oberstufe ist dieses Hin- und Hergeworfenwerden noch nicht überwunden. Mancher gewinnt sogar den Eindruck, daß sich dieser Zustand zeitweise verstärkt und sich geradezu negativ auswirkt. — Erschwerend hinzu tritt die stärkere Beanspruchung des Schülers durch den Lehrstoff der Oberstufe, die Zahl der Unterrichtsfächer (17) und der Wochenstunden, 38 Stunden, aufgeteilt in Vor- und Nachmittagsunterricht. Manchmal verständlich ist daher, wenn der Schüler diese Beanspruchung durch häufigeres Fernbleiben vom Unterricht eigenmächtig zu kompensieren versucht, zumal die geltenden Vorschriften solche Versuche begünstigen und dem Schüler regelrecht die Handhabe dazu anbieten.

Um so erstaunlicher ist es, daß der Lehrer es trotz all dieser Unbill fertigbringt, z. B. 1972 von 120 Schülern 90 zu einem Abschluß zu führen, der dem jungen Menschen nachweisbar ausreichende, teilweise sogar sehr gute Möglichkeiten für sein weiteres Fortkommen gibt. Erreicht wird dies durch die Kompromißbereitschaft von Lehrer und Schüler, durch die trotz mancher Entmutigung nicht nachlassenden Bemühungen des Lehrers um den Schüler, aber vor allem infolge der Tatsache, daß der deutsche Lehrer als erwünschter Gast eines mit seinem Heimatland eng befreundeten Volkes gelernt hat, „daß es" — wie Helmuth von Moltke während seines Aufenthaltes in der Türkei bereits sehr treffend feststellte — „eines hohen Grades von Geduld, Einsicht und Takt bedarf, um zu einem nützlichen und praktischen Ergebnis zu kommen. Wer nicht an eine solche Aufgabe mit einem großen Maß von Resignation herantritt", so schreibt er, „wer sich nicht darüber klar ist, daß er vieles, was er für wünschenswert und notwendig hält, nicht erreichen kann, der wird nicht nur bei seiner Arbeit große Enttäuschungen erleben, sondern er wird auch nichts leisten können".

Ich halte diese Aussage auch heute noch für gültig!

Deutschunterricht für ausländische Arbeiterkinder — personelle, didaktische und methodische Strukturen

Von Herbert R. Koch, Düsseldorf

Dieser Beitrag ist das Ergebnis einer Reise durch die „pädagogische Provinz" der Übergangs- bzw. Vorbereitungsklassen für ausländische Arbeiterkinder in den Ländern der Bundesrepublik. Die Ergebnisse dienen als Arbeitsunterlage in dem Forschungsunternehmen, das Prof. Dr. Manfred Hohmann initiiert hat und leitet: „Entwicklung von Maßnahmen zur Weiterbildung von Lehrkräften für den Deutschunterricht in Klassen mit ausländischen Arbeiterkindern" (Geschäftsstelle: 404 Neuss, Krefelder Straße 15). Kolleginnen und Kollegen mit Auslandserfah-

rungen, möglichst auch mit eigenen Aktionen in Fördergruppen, Integrationshilfen und Übergangsklassen für Ausländerkinder können sich gern in einschlägigen Angelegenheiten an die oben genannte Anschrift wenden.

1.0. Schulleiter und Lehrer sehen meist nur die eigenen Sorgen, wissen nur selten von anderen Situationen und Lösungsmöglichkeiten der sozialen Integration und des Schulunterrichts für die sogen. Gastarbeiterkinder. Die hier aufgezeigten unterschiedlichen Organisationsformen und Strukturen personeller, didaktischer und methodischer Art sollen zur Reflexion über den eigenen Standort anregen; deshalb sind manche Lösungswege in Frage(zeichen) gestellt.

1.1. Die *Emanzipation* des Ausländerkindes in die deutsche Kindergesellschaft beginnt mit dem Erlernen der deutschen Sprache, vornehmlich der Umgangssprache. Die Kinder müssen ihre prototypischen Situationen auf deutsch bewältigen lernen: Im spielerischen Umgang mit deutschen Altersgenossen, im Leben unserer Schulen und bei der Sicherung ihres Schulweges müssen sie ihre Wünsche und Absichten, Zustimmung und Abneigung sowie ihre speziellen Konflikte und Nöte als ausländische Arbeiterkinder, subjektive und kollektive Rollenerlebnisse korrekt, d. h. in einem elaborierten Sprachverhalten, artikulieren und andererseits die Meinung des deutschen Partners heraushören und verstehen lernen.

1.2. Zur Auslösung der *sprachlichen Kommunikation* nutzen wir am besten altersgemäße Spiel- und Umgangssituationen, die, mit vitalen Motivationen geladen, die Schüler(innen) zu sprachlichen Äußerungen veranlassen, um innere Spannungen zu lösen, Bedürfnisse zu erfüllen, Einfluß ausüben zu können im Sinne des Sprachpsychologen Hörmann: „Die Sprache ist die Fortsetzung des Handelns mit anderen Mitteln."

1.3. Praktiker sind sich einig in folgenden *Lernzielen:* Die Ausländerkinder sollen die elementaren deutschen Äußerungs- und Satzbaumuster und in ihnen einen handlungs- und sachbezogenen Grundwortschatz des Deutschen in interaktiven Lernprozessen aufnehmen und gebrauchen lernen. Das geschieht durch Vormachen + Vorsprechen + Nachsprechen + in wachsendem Maße Selbstsprechen, also in audiolingualem Spracherwerb (10 bis 12 Wochen). Der weitere Ausbau des deutschsprachigen Könnens (Performanz) und Wissens (Kompetenz) erfolgt auf dieser generativen Spracherfahrung im learning by actions, im Gebrauch moderner Medien sowie durch Lesen und Schreiben. Kommunikation ist Weg und Ziel!

2.0. Die KMK hat am 3. 12. 1971 Empfehlungen zum Schulunterricht für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer herausgegeben. Diese werden in den Ländern der BRD in unterschiedlicher Weise praktiziert: in direkter Integration in deutsche Normalklassen sowie durch Organisation von Übergangs/Vorbereitungsklassen — beide Maßnahmen in verschiedenen Strukturen.

Es gilt nun, nach einigen Jahren der Erfahrung und Diskussion endlich die Effektivität der unterschiedlichen Konzeptionen und Wege zu überprüfen!

3.1. *Direkte Integration* aller Gastarbeiterkinder ohne zusätzlichen Deutschunterricht in deutsche Normalklassen.

3.2. Einschulung in altersgemäße Klasse oder Herabstufung — sofort oder erst nach Probezeit.

4.1. Direkte Integration mit speziellem deutschem Förderunterricht (wieviel Wochenstunden?).

4.2. Direkte Integration in deutsche Normalklasse mit zusätzlicher Teilnahme an den musischen und technischen Fächern einer anderen deutschen Klasse (flexible Integration).

5.0. Wie werden *Lernanfänger* unter den Gastarbeiterkindern, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, eingeschult?

5.1. Direkte Integration in deutsche Lernanfängerklasse ohne zusätzlichen deutschen Förderunterricht — oder

5.2. mit Förderunterricht in Deutsch — oder

5.3. mit flexibler Integration (siehe 4.2).

5.4. Aufnahme der Lernanfänger in eine Vorbereitungsklasse internationaler oder nationaler Zusammensetzung.

5.5. Integration in einen deutschen Schulkindergarten oder in eine Vorschulklasse.

5.6. Wie behandeln Sie Ausländerkinder im Lernanfängeralter, die bereits einen aufbaufähigen Schatz an deutschen Satzstrukturen und Wörtern gebrauchen können?

5.7. Wie werden Ausländerkinder behandelt, die („tröpfchenweise") erst n a c h Schuljahrsbeginn ankommen?

5.7.1. Einschulung in altersgemäße Ü/V'Klasse (Grund- bzw. Hauptschule) in die Anfängergruppe —

5.7.2. Einrichtung eines Liftkurses mit intensivem Deutschunterricht und flexibler Integration —

5.7.3. Anschluß an einen Spiel- oder Hausarbeitenkreis.

6.1. *Übergangs/Vorbereitungsklassen.* Zusammensetzung: Schüler unterschiedlicher oder derselben Sprachzugehörigkeit.

6.2. Einteilung nach Deutschkenntnissen oder nach Alter.

7.1. *Lehrkraft* für den Deutschunterricht — ausländisch oder deutsch?

7.2. Fachliche Qualifikation: Ehemaliger Auslandslehrer — Fachkraft für Englisch an Grundschule oder/und Sekundarstufe I — Fachkraft für muttersprachliche Bildung (Deutsch).

7.3. Ausbildung der Lehrkraft: Studium (linguistisch und fachdidaktisch), Weiterbildungskurse, Selbststudium.

8.0. *Unterrichtsgestaltung in den Ü/V'Klassen*

8.1. Ausschließlich intensiver Deutschunterricht durch deutsche Lehrkräfte oder (nur) behelfsweise qualifizierte ausländische.

8.1.1. Kinder derselben Nationalität oder aus verschiedenen Sprachgruppen.

8.2. Intensiver Deutschunterricht, dazu flexible Integration in den musischen und technischen Fächern in deutschen Normalklassen (Anteil der Stunden s. Koch,

Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen, 1970, Seite 179ff+Erlaß KM Bayern vom 24. Mai 1971 und KM Baden-Württemberg vom 5. Juli 1971).

8.3. National geschlossene Ü/V'Klassen. Zwei Drittel des Unterrichts werden von Lehrern des Herkunftslandes der Schüler in deren Muttersprache unterrichtet, der Rest in deutscher Sprache, vorzugsweise von deutschen Lehrkräften (s. KM-Erlaß NRW vom 18. 7. 1968).

8.4. Dasselbe Modell, aber mit flexibler Integration in den musischen und den technischen Fächern (s. Erlaß KM NRW vom 23. Februar 1971). Anteil der Stunden.

8.5. Organisation der flexiblen Integration.

9.0. Andere Struktur/Organisations-Modelle der Ü/V'Klassen.

10.1. Praktizieren Sie die Leistungsdifferenzierung in Ihrer Vorbereitungsklasse, ggf. auf welche Weise?

11.1. Wie behandeln Sie Gastarbeiterkinder im Alter ab 14 Jahren?

12.1. Organisation des Unterrichts für berufsschulpflichtige ausländische Arbeiterkinder.

13.1. *Lehrstoff:* Auswahl nach ... „den allgemein geltenden Lehrplanrichtlinien" (s. KMK-Empfehlung vom 3. 12. 1971, Ziffer 3.1.).

13.2. Sofortiger Einsatz eines Deutschlehrbuches oder nach audiolingualem Basiskurs?

13.3. Eigene Auswahl und Anordnung der Bildungsinhalte — ggf. nach welchen Prinzipien und mit welchen Erfahrungen?

14.1. *Lehrwerk:* Deutsche Fibel (für Lernanfänger)+Deutsche Auslandsschulfibel „Ina und Udo" oder ein spezielles Lehrwerk „Deutsch für Ausländer/kinder"?

14.2. Verfasser deutschsprachig (BRD, DDR, Schweiz usw.) oder anderer Ausgangssprache (z. B. Deutsch für Spanier)

15.0. *Arbeitsweise*

15.1. Lehrinhalte werden muttersprachlich von den Kindern mit einer Lehrkraft ihrer eigenen Sprachzugehörigkeit erarbeitet, anschließend in deutscher Sprache —

15.1.1. von einer deutschen Lehrkraft (Schwedisches Modell, team teaching, Nelson Brooks) oder

15.1.2. von einer Lehrkraft des Ursprungslandes mit Deutschkenntnissen.

15.2. Lehrfolge streng am Lehrbuch (Geographie, Geschichte usw.) orientiert oder elastisch.

16.1. Erfahrungen mit Medien, auch mit Liedern im Deutschunterricht.

17.1. *Nationalunterricht* (Muttersprache, Religion, Geschichte, Literatur, Geographie, Staatsbürgerkunde) in Ü/V'Klassen durch Lehrkräfte des Herkunftslandes erteilt. Wieviel Wochenstunden? Grundschule — Hauptschule.

17.2. Nationalunterricht für Gastarbeiterkinder, die bereits in deutschen Normalklassen mitarbeiten.

17.3. Verbindungen zwischen Deutschunterricht und Nationalunterricht.

17.4. Differenzen im Erziehungs/Unterrichts-Stil ausländischer und deutscher Lehrkräfte.

18.1. *Sozialpädagogische Stützmaßnahmen* zur Emanzipierung der ausländischen Arbeiterkinder: Mentoren, Hausaufgabenhilfe, integrierende Spielkreise, Schullandheimaufenthalte, Ferienbetreuung usw.

18.2. Bezugspersonen hierbei.

18.3. Organisierte (methodische) Bezüge zwischen rein sprachpädagogischen Bemühungen und besonderen sozialisatorischen Maßnahmen. Erkennbare Erfolge (wechselseitig).

19.1. Wann haben Sie mit dem Lese/Schreib-Lehrgang in Ihrer Ü/V'Klasse begonnen?

19.2. Wann setzte in Ihrer Klasse — spontan vom Kinde aus oder gelenkt vom Lehrer — die Reflexion über unterschiedliches Sprachverhalten (Muttersprache ./. Zielsprache Deutsch) ein? Behandlung der Grammatik, ggf. kontrastiver Art.

20.0. *Verweildauer* der Gastarbeiterkinder in den Ü/V'Klassen

20.1. Nach welcher Zeit waren die Ausländerkinder Ihrer Klasse reif für den Übergang in eine deutsche Normalklasse?

20.2. Besondere Erfahrungen (Vor- und Nachteile) im Typ der von Ihnen geführten Klasse.

20.3. Wechsel der Struktur.

20.4. Erfolgte der Übergang von der Ü/V'Klasse in die deutsche Normalklasse ohne Jahrgangsverlust oder mit Herabstufung?

21.1. Reaktion der ausländischen Kinder und ihrer Eltern beim Eintritt in die deutschen Klassen.

22.1. Erfahrung mit Fördergruppen für ausländische Arbeiterkinder in deutschen Normalklassen.

23.1. Die Rolle der Gastarbeiterkinder in den deutschen Normalklassen im Lernprozeß und in der sozialen Interaktion.

24.1. Meinungen der deutschen Lehrer(innen) und Eltern über die in ihre Klassen aufgenommenen Ausländerkinder (Hemmnisse und Impulse).

25.1. *Eigene Hinweise* zur Verbesserung der schulischen Situation sowie der schulischen und außerschulischen Bemühungen zur Emanzipation der ausländischen Arbeiterkinder in die deutsche Kindergesellschaft im Blick auf ihren weiteren Lebensweg: Rückkehr in ihre Heimat ./. berufliche Ausbildung in der BRD.

Schlußbemerkungen:

- Als besonders befähigt für den Deutschunterricht mit Gastarbeiterkindern haben sich neben ehemaligen Auslandslehrern die Englischlehrer(innen) erwiesen. Durch Studium und unterrichtspraktische Erfahrungen haben sie solides

Wissen und transferierbare Qualifikationen für das Lehren und Lernen einer lebenden Fremdsprache erworben. Sie wissen exakt, „wie man es macht", Kinder und Jugendliche auf erfolgreiche Weise zum Erwerb von Sprachkönnen und -wissen zu motivieren. Sie beherrschen moderne Unterrichtstechniken, wodurch Ausländerkinder zu sicherer generativer Spracherfahrung und zu einem elaborierten Sprachverhalten in einer Zweitsprache geführt werden können.

- In den Bemühungen um die Emanzipation der Gastarbeiterkinder würde eine Beschränkung auf den rein sprachpädagogischen Ansatz ohne Beachtung der sozialisatorischen Eigenheiten dieser Zielgruppe einem Verzicht auf die Gründung wichtiger Lernmotivationen und bildnerischer Ziele gleichkommen.
- Lernwille und Zeitaufwand für Ausbau und Vertiefung eines grundlegenden Sprachverhaltens in Deutsch werden nur begründet und erwartet werden können nach der Entscheidung über den weiteren Lebens- und Bildungsgang des betr. Kindes.
- Diese Ungewißheit stellt einen der wesentlichen Gründe für die im ganzen noch immer unbefriedigende Situation des Schulunterrichts für die ausländischen Arbeiterkinder dar. Nur wenige der ausländischen Eltern verfügen über die Einsicht, daß eine solide Schul- und Berufsausbildung weit wichtiger und lohnender ist als schnell verdientes Geld. Geringe Anpassungsfähigkeit und der Lehrermangel unseres deutschen Schulwesens und die mangelnde Einsicht der ausländischen Arbeiter führen in die Gefahr, daß ihre Kinder „auf ewig zum Hilfsarbeiter verdammt" sind.
- Wenn wir erkennen, daß die *Funktion der sogen. Gastarbeiter* nicht nur darin besteht, daß sie den heutigen Wohlstand in der Bundesrepublik erhalten und vermehren helfen, sondern daß sie uns zu einem (vielleicht unbequemen, aber ohne Zweifel lebensnotwendigen) wechselseitig partizipierenden politischen Lernprozeß veranlassen, d. h. zum Abbau provinzieller Vorurteile und Verhaltensweisen, zur Überprüfung unserer eigenen Situation mit ihrem blinden Zuwachsratenstreben — daß wir lernen, Mitverantwortung zu üben gerade für Menschen, denen es nicht so gut geht wie uns heute, dann kann sich die Schule aus dieser Bewegung der Einsichtigen nicht heraushalten, dann erhält die Schularbeit mit den ausländischen Arbeiterkindern, ja: hat sie bereits weittragendes Gewicht: „Wir müssen zusammen lernen, müssen zusammen leben lernen, wenn wir überhaupt überleben wollen!"

Noch einmal „2000 Wörter..."

Stellungnahme zur Kritik von Herrn Hans-Walter Böcker *)

Von Hermann Schuh, Weilerswist

Herr Böcker bringt in seinem „Versuch einer Kritik" eigene Vorschläge dazu, was man mit „2000 Wörtern" noch alles machen kann. Dafür ist ihm zu danken. Auf einige Probleme, die er anspricht, sei hier eingegangen.

*) s. DdLiA Heft 11/1973, S. 300.

1. Herr Böcker fragt, in welchem Zusammenhang mit dem Schülerarbeitsbuch Beispiel 5 und 10 stehen.

Das Lehrerheft enthält 15 Beispiele zur Praxis. Zwei von ihnen — eben die beiden von Herrn Böcker ausgewählten — unterscheiden sich von den übrigen: sie bringen einen Lesetext. Warum? Viele Lehrer möchten Drillübungen in engem Anschluß an einen Lesetext durchführen. Deswegen wird nach den Beispielen 1 bis 4, die Drillübungen *ohne* Bindung an einen Lesetext bieten, in Beispiel 5 ein Text für das zweite und in Beispiel 10 einer für das sechste Schuljahr vorgestellt. In den jeweils folgenden Beispielen (6 bis 9 bzw. 11 bis 15) wird gezeigt, wie der Lehrer auf der Basis solcher Texte eigene Drillübungen entwickeln kann (vgl. Hinweise S. 33 und 46). Jeder Leser kann sich überzeugen, daß für alle Beispiele — außer 5 und 10, wo das sinnlos wäre — ausführliche Arbeitsvorschläge, auch mit Angabe der Seitenzahlen im Schülerbuch, gemacht werden.

2. Das von Herrn Böcker in freundlichem Sarkasmus geprägte Wort von der „Klasse als Spracharena" halte ich für eine recht treffende Bezeichnung. Wenn es gelingt, Sprechunterricht ein bißchen sportlicher zu gestalten, ist viel gewonnen. Es geht aber, meine ich, gar nicht darum, „hin und wieder" den „Wettkampf als Motivationsstütze im Fremdsprachenunterricht" einzusetzen (Böcker), sondern um die grundsätzliche Bedeutung der Motivation bei Drillübungen.

Der Schüler muß in den Reihenübungen Sprache und Sprechen auch als ein Bündel von Fertigkeiten erleben, und er muß erleben, daß einzelne Fertigkeiten aus diesem Bündel durch Übung vervollkommnet werden können. Flottes Sprechen, richtige Aussprache, richtiger Tonfall, aber auch promptes Reagieren, Wendigkeit, bewußtes Vermeiden eines Fehlers u. ä. m. müssen für den Schüler erstrebenswerte — und erreichbare — Ziele werden.

Das ist praktisch nur durch entsprechende Gestaltung des *Textes* und des *Übungsablaufs* zu erreichen. Hier steht nur der Übungsablauf zur Debatte. Zwar ist in „2000 Wörtern" nirgendwo von einer Stoppuhr die Rede — selbstverständlich genügt eine Armbanduhr —, aber die Zeit spielt tatsächlich eine wichtige Rolle bei Drillübungen, auch schon im ersten Schuljahr.

Hierzu ein Zitat aus der inkriminierten Seite 22:

„Es wird gezählt, wieviele Schüler innerhalb einer bestimmten Zeit (30 sec, 60 sec usw.) in einer Gruppe drankommen." Jeder, der es probiert hat, wird bestätigen, daß schon eine so simple Maßnahme Schüler jeden Alters von vier Jahren an stark motiviert. Das gilt auch dann, wenn gar kein Vergleich zwischen Gruppen oder Schülern stattfindet, sondern nur *eine* Gruppe ihre Leistungen mit jedem Durchgang zu steigern versucht. Das Einbeziehen der Leistungsmotivation ist natürlich nur dann sinnvoll, wenn es dazu dient, den Weg des Schülers in die Fremdsprache mit kleinen Erfolgserlebnissen zu pflastern.

3. Wer das von Herrn Böcker recht pointiert servierte Zitat aus S. 30 — „Wauwau ..." — als Aufforderung versteht, sich den vollständigen Text der Seiten 30 und 31 anzusehen, wird feststellen, daß dort mitnichten akzentfreies deutsches Bellen geübt wird. Daß es nebenbei um eine drastische Gegenüberstellung von „essen" und „fressen" geht (in den romanischen Sprachen und im

Englischen gibt es dafür nur *ein* Wort), meinte ich nicht eigens erwähnen zu müssen.

Was Pantomime und „schauspielerische Anforderungen" anlangt: Situative Sprache ohne situationsgemäße Sprechweise ist eigentlich gar nicht möglich. Und zu situationsgemäßer Sprechweise gehört eben die „ganze Skala der Emotionen" (S. 20), die übrigens von den Schülern (vielleicht mit Ausnahme der Pubertierenden) mit großem Vergnügen in die Drillübungen eingebracht wird.

Informationen über und für das Auslandsschulwesen

Das Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — teilt mit:

1. In der Zeit vom 3. bis 28. September 1973 wurde in München von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut ein Vorbereitungslehrgang für künftige Deutschlehrer an Auslandsschulen durchgeführt. 35 Lehrkräfte aller Schularten nahmen an dieser Veranstaltung teil.

Der Lehrgang gliederte sich in verschiedene Themenbereiche, die in den Arbeitsformen von Referaten, Diskussionen, Kolloquien und Arbeitsgruppen behandelt wurden.

Zur kulturpolitischen Situation der Auslandsschulen

Das Auslandsschulwesen in der Sicht auswärtiger Kulturpolitik (VLR Venzlaff, Auswärtiges Amt)

Konfliktsituationen des deutschen Lehrers an vom Auswärtigen Amt geförderten Schulen im Ausland (Abt. Präs. Onnen, ZfA)

Die Konkretisierung von Reformvorstellungen im Bereich der vom Auswärtigen Amt geförderten Schulen (Klemp, ZfA)

Auftrag und Arbeit des Ausschusses für das Auslandsschulwesen der KMK (MR Dr. Wolter, Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus)

Die Beziehungen zwischen Auslandsschulen und Goethe-Institut (Dr. Bär, Goethe-Institut)

Paraguay — Ein Bericht mit Diskussion (Frau Miranda; Herr Leske; Herr Gauda; Stipendiaten der Carl-Duisberg-Gesellschaft bzw. der Konrad-Adenauer-Stiftung aus Paraguay)

„Yao lernt Deutsch". Bericht über ein Vorhaben zur Förderung der deutschen Sprache an den öffentlichen Schulen der Elfenbeinküste (Schroeder, Ouka/Abidjan)

Zur allgemeinen Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache

Prinzipien der Auslandsschuldidaktik als Leitlinien für die Lehrgangsgestaltung (Klemp, ZfA)

Die Grundsätze und die Ausgestaltung eines dialogisch aufgebauten audio-lingualen bzw. audio-visuellen Anfangsunterrichts für Deutsch als Fremdsprache (Schmidt, ZfA)

Die Rolle der Alltagssprache im fremdsprachlichen Deutschunterricht (Schuh, ZfA)

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (Westerhoff, ZfA)

Ideologie deutscher Sprachlehren für Ausländer (Dr. Wierlacher, Universität Heidelberg)

Das Konfliktfeld zwischen Eigen- und Fremdkultur im Lehrer-Schüler-Verhältnis (Klemp, ZfA)

Erfahrungen im Unterricht mit Kindern von ausländischen Arbeitnehmern (Kolloquium mit Oberschulrat Engelmann, München, und 8 Lehrkräften aus München bzw. Augsburg)

Chancen und Schwierigkeiten der vorschulischen Erziehung an den Auslandsschulen (Metzdorf, ZfA)

Zur speziellen Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache

Der audio-linguale Unterricht in Vorschule und 1. Schuljahr (Schuh, ZfA)

Die 4 Kompetenzen im fremdsprachlichen Deutschunterricht des 2. Schuljahrs (Schuh, ZfA)

Arbeitsgruppen zum Einsatz des Unterrichtswerks KOMM BITTE (Schuh, ZfA)

Die verschiedenen Übungsformen in einem fortgeschrittenen audio-visuellen Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (Schmidt, ZfA)

Die thematische Gestaltung von Hörverständnis-Übungen in Verbindung mit Leseheften unter jeweiliger Berücksichtigung der grammatischen Progression (Schmidt, ZfA)

Die Integration deutschlandkundlicher Informationen über Bilder und deskriptive Texte in den audiovisuellen Sprachunterricht (Schmidt, ZfA)

Arbeitsgruppen zum Einsatz des Unterrichtswerks VORWÄRTS (Schmidt, ZfA)

Zur Aussagekraft der mündlichen Prüfung (Mr. Peck, York)

Zur Validität der mündlichen Prüfung (Mr. Peck, York)

Testbatterien zu VORWÄRTS Stufe I A u. I. B (Mr. Peck, York)

Die Bewertung von Prüflingen (Mrs. Francis, Leeds)

Bewertung von Prüfern (Mrs. Francis, Leeds)

Durchführung von mündlichen Prüfungen durch Kursteilnehmer mit Studenten des Goethe-Instituts und Video-Aufnahmen (Mrs. Francis, Leeds; Mr. Peck, York)

Lehrwerkunabhängige deutschlandkundliche Materialien (Dr. Wilms; Dr. Völker, Goethe-Institut)

Informationen über die deutschsprachigen Länder als ein Hauptlernbereich im Fach Deutsch als Fremdsprache (Klemp, ZfA)

Arbeitsgruppen zur didaktischen Aufbereitung deutschlandkundlicher Materialien (Klemp, ZfA)

„Hallo Nachbarn, ich bin ein Deutscher". Filmische Kurzbiographien für Deutschlandkunde (Vorführung mit Diskussion)

Probleme der Lehrstoffanalyse für den Grammatikunterricht (Kaufmann, Goethe-Institut)

Grammatik und Aussprache im Unterricht (Dr. Ortmann, Goethe-Institut)

Syntax-Probleme im Grammatik-Unterricht (Dr. Götze, Goethe-Institut)

Tempusprobleme im Grammatik-Unterricht (Dr. Latzel/Dr. Wolf, Goethe-Institut)

Unterrichtliche Behandlung von literarischen Texten auf der Sekundarstufe (Schmidt, ZfA)

Unterrichts-Mitschau; Analyse des Unterrichtsgeschehens (Dr. Braun, Goethe-Institut)

Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen der Unterrichts-Mitschau nach einem Besuch im Institut für Unterrichts-Mitschau (Professor Schorb, München)

Vorführung und Erläuterung von Sprachlehrfilmen (Dr. Behrens, Goethe-Institut)

Arbeitsgruppen zum Umgang mit den wichtigsten technischen Geräten

Herr Westerhoff, ZfA, führte je einen Sprachkurs Spanisch für Anfänger und Fortgeschrittene durch. Das Schwergewicht bei dem Kurs für Fortgeschrittene lag bei didaktisch-methodischen Fragen

Zwei Lichtbildervorträge ergänzten die Veranstaltungen dieses fachbezogenen Kurses

Barranquilla — eine Stadt in Kolumbien (Karl-Ernst Levy, Elmshorn)

Impressionen aus den Andenländern Peru und Bolivien (Stawitz, ZfA)

2. Der nächste Informationstag ist für Dienstag, den 8. Januar 1974, in der Zeit von 10.00 bis 16.00 Uhr in der Zentralstelle, Zimmer 328, Hochhaus am Rudolfplatz, 5 Köln 1, Habsburgerring 9, vorgesehen.

Bei Anmeldungen bitte angeben:

Gesch.Z.: VI 6 — 81.17/8

Betr.: Deutsch als Fremdsprache; *hier:* Informationstag.

3. Pressemitteilung aus Anlaß der 161. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD vom 14. 9. 73 in Kiel: s. Seite 333—34.

4. In der Zentralstelle gingen ein:

Dokumentation von Ilse Borgstade/E. Müller/H. Weichen: Festival Deportivo in Oruro/Bolivien

Jahresbericht 1973 International Afcent School, Deutsche Abteilung Brunssum — NL

Perspektive Nr. 5, Schülerzeitung, DS Pretoria, 1. Quartal 73

DS Singapore, Bericht 1971—1973

Schweizer Schule Bangkok, Jahresbericht 1972/73.

DS Villa Ballester, Argentinien, „Das Schulfenster" Nr. 12, Schulzeitung Juni 1973

Escola Técnica de Comércio, São Leopoldo, Brasilien, „Blätter aus dem Leben der Schule und der Altschüler" 1/2/3—1973

DS A. v. Humboldt, Guayaquil: „Diskurs 72" (Probleme einer deutschen Auslandschule)

DS Colegio Andino, Bogotá, Jahresbericht 1972/73

Persönliche Nachrichten

Hinausgegangen:

Europa:

Doll, Volker, OStR	7500 Karlsruhe, Nelkenstr. 15	ES Karlsruhe
Krieg, Dieter, OStR	7520 Bruchsal, Brühlstr. 7	do.
Ehlers, Kai-Jens, OStR	Hesperange/Luxemburg, 15 a Rue de Bettembourg	DS Paris
Oertel, Eberhard, StR	8704 Uffenheim, Steigerwaldstr. 19	CERN-Schule Ferney-Voltaire/ Frankreich
Grabowski, Arnold, VL	4400 Münster-Gremmendorf, A.-Knubel-Weg 38 b	DS Mailand
Holthusen, Dieter, L	2104 Hamburg 92, Alte Weide 5 b	ES Varese

Afrika:

Mahlke, Ursula, L	2800 Bremen, Am Barkhof 14	DS d. Borrom. Kairo
Mikhali, Christel, FOL	5240 Betzdorf, Steinerotherstr. 37	do.
Legenhausen, Hartwig, Dipl.-Hand.	2820 Bremen 70, Wilhelm-Boelsche-Str. 14	DS Addis Abeba
Beißner, Wolf D., StD	2803 Dreye, Dreyer Landstr. 43	Lycée Classique Abidjan/Elfenb.

Amerika:

Eirich, Birgitta, OL	7867 Wehr, Lindstr. 25	DS San Salvador/ El Salvador
Leicht, Sepp-Dieter, L	8540 Schwabach, Markgrafenstr. 24	do.
Böck, Hans Fr., OStR	6050 Offenbach, Oppelner Str. 1	DS Lima-Miraflores

Aus aller Welt

Deutschland

161. Plenarsitzung der KMK

Die Kultusminister und -senatoren der Länder traten am 14. September 1973 unter dem Vorsitz von Senator Moritz Thape (Bremen) in Kiel zu ihrer 161. Plenarsitzung zusammen.

Die Konferenz billigte eine vom Schulausschuß und vom Hochschulausschuß unter Beteiligung von Mitarbeitern der Bundesanstalt für Arbeit, des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung und in Abstimmung mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz in den vergangenen zwei Jahren ausgearbeitete Empfehlung *„Beratung in Schule und Hochschule"*. Diese Empfehlung berücksichtigt auch schon Zielvorstellungen des Bildungsgesamtplanes. Für die Beratung im Schulbereich enthält die Empfehlung Vorschläge für die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen sowie ein Personal- und Strukturschema. Für diese Aufgabe sind Beratungslehrer und Schulpsychologen, die eine spezielle Ausbildung erhalten sollen, vorgesehen. Die Schulberatung selbst soll dreistufig erfolgen. Die Beratung für den Hochschulbereich soll bereits in der Sekundarstufe II beginnen. Auch für den Bereich der Hochschulen ist eine Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen wie Bundesanstalt für Arbeit, Sozialämtern und Studentenwerken empfohlen. Im übrigen sind gemeinsame

Einrichtungen der Länder und des Bundes, die eine umfassende Information über den gesamten Hochschulbereich ermöglichen, vorgesehen.

In Fortsetzung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 2. August 1973, die Maßnahmen, die der Vervollständigung und Weiterentwicklung der einheitlichen Maßstäbe gemäß Art. 11 Abs. 8 Satz 1 des Staatsvertrages über die Vergabe von Studienplätzen dienen, beauftragte die Konferenz ihren Schulausschuß, ein *Normenbuch* für die Korrektur und Bewertung von Prüfungsarbeiten zu entwickeln. Dieses Normenbuch soll bessere Voraussetzungen für eine Objektivierung der Leistungsmessung schaffen.

Erstmalig nahm an Beratungen der Kultusminister und -senatoren der *Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes,* Ministerialdirektor Dr. Hans Arnold, teil. Gemeinsamer Beratungsgegenstand war der Entwurf einer Empfehlung der *Enquête-Kommission für Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages* zur Errichtung einer Ständigen Kommission für kulturelle Zusammenarbeit, für die eine Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vorbereitet werden soll.

(Pressemitteilung)

Sonstige Länder

Deutsche Schule Mailand

Erfreulicherweise waren die Auf- und Ausbauarbeiten am Schulgebäude, die uns während des Schuljahrs 1971/72 begleitet hatten, sowie die Generalüberholung des Inneren zu Schuljahrsbeginn im September 1972 im wesentlichen abgeschlossen, so daß die Eröffnungskonferenz im weiträumig und schön gewordenen Lehrerzimmer stattfinden und der Unterricht in den großzügigen, hellen neuen Räumen des 4. Stocks und den renovierten Klassenzimmern aufgenommen werden konnte. Anläßlich eines Tags der offenen Tür am 11. Oktober 1972 folgten Hunderte von Eltern der Einladung der Schule und äußerten spontan ihre Freude über den gelungenen Auf- und Ausbau.

Wenn die Einrichtung der dreiteiligen Fachräume für Chemie (Hörsaal, Übungs- und Vorbereitungsraum) und des Physikübungsraumes sowie des Sprachenfachraumes abgeschlossen und die geplante zweite Turnhalle gebaut ist, sind die Raumprobleme der Schule für die nächsten Jahre im wesentlichen gelöst und können bis zu 1050 Schüler besser untergebracht und unterrichtet werden, als dies vor der Aufstockung für 800 möglich war. Zu diesen Maßnahmen haben das Auswärtige Amt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen maßgebliche Beiträge erbracht.

Am 10. 10. 1972 zählte die Schule 892 Schüler, der Staatsangehörigkeit nach 53 % Deutsche, knapp 6 % Österreicher, 35 % Italiener und 6 %, die weiteren 12 Nationalitäten angehören. Der Muttersprache nach besuchen 59 % deutschsprachige, 39 % italienischsprachige und 2 % anderssprachige Schüler die Schule.

Seit dem Schuljahr 1970/71 ist die Schülerzahl von 803 auf rund 900 angewachsen. Diese Entwicklung wird voraussichtlich anhalten: allein durch die im Vergleich zu der Zahl der abgehenden Abiturienten und Realschulabsolventen stärkeren Schulanfängerklassen wird die Schülerzahl in den nächsten Jahren voraussichtlich um 50 Schüler pro Jahr weiter ansteigen.

Die Klassen 5 und 6 sind in einer zweijährigen Orientierungsstufe zusammengefaßt. Nach der Auswertung des vierjährigen Schulversuchs (3 Leistungsgruppen in Deutsch, Italienisch, Englisch und Mathematik mit zwei- bzw. einjähriger Dauer) entschied sich die Gesamtkonferenz am 10. 5. 1973 in Anlehnung an deutsche Modellversuche und Berücksichtigung der örtlichen Erfahrungen und Gegebenheiten für die zweijährige Form unter Beibehaltung des Klassenverbandes im ersten Jahr mit Ausnahme der Fächer Deutsch und Italienisch, in denen nach wie vor nach Leistungsgruppen unterrichtet werden soll. In Englisch und Mathematik soll je eine Förderstunde für die schwächeren Schüler eine Überforderung vermeiden. Im zweiten Jahr sollen dann in Anlehnung an das Markdorfer Modell zwei leistungsgleiche und eine leistungsschwächere Klasse unter Wahrung der Durchlässigkeit bis zum Ende der 6. Klasse gebildet werden.

Die Lehrerversorgung der Schule war auch im abgelaufenen Schuljahr gut. Die Klassenstärken waren, von einer ungeteilten Gymnasialklasse abgesehen, im Vergleich mit den meisten Schulen der Bundesrepublik erfreulich klein.

Der diesjährigen Konferenz der Leiter der Deutschen Schulen in Italien kam besondere Bedeutung zu durch die Anwesenheit von Präsident Dr. Götz vom Auslandsausschuß der KMK und von Abteilungspräsident Onnen von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sowie durch das Thema der Durchführung des deutsch-italienischen Abkommens, das die Anerkennung unserer Reifeprüfung für die Schüler italienischer Nationalität an den deutschen Schulen in Italien zum Gegenstand hat.

Da der Schule vom Bundesverwaltungsamt die Einrichtung eines Sprachenfachraums in Aussicht gestellt ist, wurde der Einführungskurs in die Methode des audiovisuellen Sprachunterrichts, den die Herren Dr. Jung und Dr. Müller vom Goethe-Institut Mailand für unsere Lehrer gaben, dankbar begrüßt.

Die Schülermitverwaltung gestaltete das schulische Leben aktiv mit. Die SMV des abgelaufenen Schuljahrs zeichnete sich durch Initiative, Einfallsreichtum und Organisationstalent aus, wenn auch das verdiente Echo aus der Schülerschaft bisweilen ausblieb.

Hans Josef Klein

(Aus dem Jahresbericht 1972/73)

Colegio Andino Bogotá

Dem reich bebilderten Jahresbericht 1972—73 der Schule ist eine Bildchronik beigefügt, die von der Entwicklung der Deutschen Schule seit der Gründung 1922 Zeugnis ablegt. Aus dem kleinen Colegio Alemán in der Calle 15 No. 9—15 ist ein gewaltiger Gebäudekomplex in der Carrera 11 No. 82—51 geworden, an dem in Kindergarten, Primar-, Sekundar-, Handelsabteilung und Selektaklasse über 1600 Schüler unterrichtet werden, davon über 500 mit deutscher Muttersprache. 1971 wurde die Schule von Bundespräsident Heinemann, 1972 vom kolumbianischen Staatspräsidenten Dr. Misael Pastrana Borrero besucht.

Weitere Bilder von Besuchern der Schule zeigen die Kardinäle Döpfner und Muñoz Duque, den kolumbianischen Erziehungsminister Dr. J. J. Muñoz, Staatssekretär Duckwitz und Professor Erhard. An dieser Stelle seien auch die Schulleiter genannt, die den Wiederaufbau nach dem Krieg bewerkstelligt haben: Dr. Fritz Müller (1939—54), Dr. Bernhard Schulz (1955—58), Pascual Leuschner (1959—62), Waldemar Sauer (1962—64) und Georg Schmidl (seit 1964), ferner der Vorsitzende des Schulvereins, Erwin Kraus, der jetzt nach 21jähriger Arbeit im Vorstand zurückgetreten ist, um Jüngeren Platz zu machen.

Buchbesprechungen

Hans Platte: **Deutsche Impressionisten.** Bertelsmann Kunstverlag, Gütersloh 1971. 168 S. mit 102 Farb- und Schwarzweißfotos, Personenregister, 19,5×23 cm, geb. DM 19,80.

Der Verfasser, dessen Buch „Die Maler des großen Lichts" wir in 5/68 besprochen haben, nennt sein neues Werk zwar „Deutsche Impressionisten", doch er beginnt das Vorwort mit der Feststellung, „daß es eine malerische Strömung, die diese Bezeichnung voll verdient, in Deutschland eigentlich nicht gibt". So muß er zwar vom Begriff Impressionismus ausgehen, wie er in Frankreich geprägt wurde; aber, um das Eigenständige der deutschen Impressionisten im Gegensatz zu den französischen aufzuzeigen, geht er von der Freilichtmalerei in unserem Lande seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts aus und verfolgt deren Entwicklung von Blechen, Menzel, Achenbach über Liebermann, Corinth, Slevogt zu Thoma, Trübner, Weisgerber. Er untersucht, auch bei weniger bekannten Künstlern, Einflüsse der Akademie, der englischen und französischen Malerei und Zusammenhänge

zwischen Licht und Farbe und Form und Farbe. Das anregende, mit guten Farbfotos ausgestattete Buch eröffnet dem Kunstfreund einen neuen, willkommenen Zugang zum Verständnis der deutschen Impressionisten. F. Lichtenberg

Eberhard Roters: **Europäische Expressionisten.** Bertelsmann Kunstverlag, Gütersloh 1971. 168 S. mit 48 Farb- u. 53 Schwarzweißfotos, 14,8×21 cm, kart. DM 19,80.

Das Buch besticht beim Durchblättern durch seine Farbfotos, deren Auswahl und Qualität allen berechtigten Wünschen entsprechen. Man erkennt dabei bereits, daß der Verfasser zeigen will, wie der Expressionismus, dem man geneigt ist, nur die Künstler des „Blauen Reiters" und der „Brücke" zuzuordnen, eine Bewegung darstellt, zu der Maler aus vielen Ländern in Ost und West gerechnet werden müssen. So findet man neben Wiedergaben von Bildern von Kirchner, Nolde, Kandinsky, um nur wenige zu nennen, solche von Gauguin, Toulouse-Lautrec, Picasso, Malewitsch. In dem flüssig geschriebenen Text verdeutlicht der Verfasser zuerst den Begriff Expressionismus. Um seine These zu erhärten, wählt er die chronologische Betrachtungsweise. Er geht von den Wegbereitern aus, die die Bildfläche als „Fläche" entdecken (Gauguin, Munch), verfolgt die unter japanischem Einfluß einsetzende Rhythmisierung der Linie (Jugendstil) um die Jahrhundertwende, betrachtet die europäischen Fauves (Matisse, Vlaminck, Heckel) und zeigt auf, wie Volkskunst und außereuropäische Kunst befruchtend wirken (Pechstein, Nolde, Modigliani). Im reifen Expressionismus (1909–1914) sieht er 3 Tendenzen: die ekstatisch-visionäre (Nolde), die rhythmisch-dekorative (Matisse), die konstruktive (Feininger), von denen die letzte in die Zukunft weist, weil sie zu Kubismus, Futurismus und zur absoluten Malerei führt. Dem Nachkriegs-Expressionismus ist das letzte Kapitel gewidmet. F. Lichtenberg

Weltgeschehen unserer Zeit. Nachkriegs-Ploetz Band 4: 1965—1970. Von *Walter Hubatsch, Heinrich Euler* u. a. Verlag Ploetz KG, Würzburg 1973. X, 320 S., Oktav, geb. DM 28,— (Best.-Nr. 87 640).

Wie in den früheren Bänden verfolgt die Darstellung ein doppeltes Ziel: sie will „Auszug aus der Geschichte" und Kompendium des Weltgeschehens der 2. Hälfte der sechziger Jahre sein. Daher bietet das Werk mehr als bloße Orientierung. Es versucht neue Schwerpunkte herauszuarbeiten, die durch den Nahostkonflikt und den Vietnamkrieg die Politik bestimmen. Mit der Rückkehr der Volksrepublik China in die Weltpolitik entspannt sich der Ost-West-Gegensatz; die beiden bisherigen Supermächte sind zu Gesprächen geneigt: Atomwaffensperrvertrag, SALT-Gespräche, Sicherheitskonferenz, Verträge von Moskau und Warschau, Beginn der Berlin-Verhandlungen. Auch die Dritte Welt emanzipiert sich von der Hegemonie der Großmächte. Wirtschaftliche Probleme werden vorrangig, da der fortschreitende Integrationsprozeß die Stellung des Dollars als Weltleitwährung erschüttert. Die Auswirkungen der Aufhebung der Golddeckungspflicht für den Dollar leiten eine allgemeine inflationäre Entwicklung ein, die alle Industriestaaten und die Entwicklungsländer in Mitleidenschaft zieht, ein Prozeß, der heute (1973) die EWG-Staaten zu gemeinsamem Handeln zwingt. Zu dem Kapitel „Zwischenstaatliche Ereignisse" tritt neu der Aspekt „Raumfahrt". Sie erzwingt die Bereitschaft der Großmächte, Konflikte friedlich zu lösen und Kriege zu begrenzen. Zwar verstärkt der Fortschritt in der Raketentechnologie zunächst die Rüstungsanstrengungen, aber auch der Wunsch zur Einfrierung des Nuklearpotentials wird sichtbar. Das Buch gehört als Nachschlagewerk in jede Lehrer- und Schülerhandbibliothek, da es sachlich-knappe Auskünfte über politische, wirtschaftliche und soziale Zusammenschlüsse vermittelt, die die Grundlage eines zeitnahen Unterrichts ausmachen.

C. Schneider

Werner Ripper / Helmut Castritius / Erwin Ganßert: **Geschichte. Von den Anfängen bis zur Französischen Revolution** (Lehrerhandbuch Band 1, Teil I; hrsg. von Hermann Meyer). Beltz Verlag,

Weinheim 1972. VI, 347 S., Ln. DM 34,—.

Es ist müßig, die Frage zu stellen, warum Teil I des Lehrerhandbuches Geschichte nach den in 6/68 und 12/70 besprochenen Teilen II und III erscheint. Erfreulich ist, daß er zur Verfügung steht und dieses hervorragende Vorbereitungswerk nun abschließt. Die Konzipierung des vorliegenden Buches entspricht der der anderen Teile: Ein Themenkanon, differenziert und gültig für alle Schularten, bringt unter jedem Stichwort Hinweise auf Ursachen, Fakten und Folgen eines historischen Phänomens mit akzentuierten Vorschlägen unterrichtlicher Behandlung. Dabei wird der Versuch unternommen, die Vielschichtigkeit geschichtlicher Zusammenhänge zu elementarisieren, um zwischen Schule und Sache eine „originale Begegnung" zu ermöglichen. Doch innerhalb der letzten Jahre haben sich die pädagogischen Strukturen weiter verändert. Curriculare Forschungen wurden in Gang gebracht, blieben vorerst aber ohne greifbare Ergebnisse. Außerdem bedingen noch immer schwankende Lehrplanprojekte und verschwommene Lehrziele eine allgemeine Verunsicherung, die besonders das Fach Geschichte betrifft, das sich dem Anspruch sozialwissenschaftlicher Aspekte verstärkt gegenüber sieht. Auf der Suche nach einem abgesicherten Weg, Geschichte zu lehren, haben Herausgeber und Autoren des Teiles I durch vermehrte Einbeziehung von Primärquellen und durch Berücksichtigung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Tatbestände auch neuester didaktischer Diskussion entsprochen. Dabei wurden die Erfahrungen mit den vorher erschienenen Teilen II und III genutzt, in deren Konzeption man sich durchaus bestätigt sah. Der Zeitraum, den Teil I umspannt, ist beträchtlich: Von den Hochkulturen über das Mittelalter bis zur frühen Neuzeit, einschließlich der Französischen Revolution und Napoleons I. Diese Aufteilung der Riesenmenge geschichtlichen Stoffes ist neu und zeigt die Gewichtsverschiebung zur neuesten Zeit hin; denn Teil II führt bis zum Zweiten Weltkrieg und Teil III bringt das Geschehen unserer Jahrzehnte. Immer stand der Geschichtslehrer in Gefahr, sich in den Ereignissen und deren Folgen, mit den Gestalten und ihren Motiven zu verfilzen und die große Linie zu verlieren. Doch in diesem Vorbereitungswerk wird Geschichte auf die Leitgedanken ausgerichtet, die es ermöglichen, dieses Fach in rechter Schwerpunktverteilung unterrichtlich wirkungsvoll und unabhängig von jeweiligen Auffassungen zu gestalten. R. Schröter

Hans Glöckel: **Geschichtsunterricht.** Didaktische Grundrisse. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1973. 303 S., kart. DM 19,80.

Reform oder Umbruch, das ist die Frage auch und gerade für den Geschichtsunterricht. Ja, er scheint in Bedrängnis geraten zu sein zwischen den neuesten didaktischen Ansätzen und traditioneller Ausrichtung. Letztendlich steht er in Gefahr, als selbständiges Fach aufgelöst zu werden und in einem sozialwissenschaftlich orientierten Unterricht aufzugehen. Doch noch existiert Geschichte als „Fach" und fordert von seinen Interpreten Auseinandersetzung mit einer zunehmend vielschichtigen Problematik, deren Klärung Hans Glöckel in seinen didaktischen Grundrissen dem Leser dieses Buches leicht und schwer macht: leicht, indem er zu den Kriterien des Faches erschöpfende Auskunft gibt; schwer, wenn er aufzeigt, wie problem- und spannungsgeladen die Gesamtmaterie Geschichtsunterricht sich heute darbietet. Nicht eingeengt werden dabei die Blickrichtungen innerhalb der Zäune verschiedener Schularten, unerläßliche Theorie soll praktischer und die Praxis des Unterrichts stärker erhellt werden. So will dieses Buch nicht nur Begründung, Übersicht und Zusammenfassung geben, sondern auch zum notwendig Neuen hinführen. Es beginnt mit der pädagogischen Begründung der Aufgaben und Ziele des Faches, gibt umfassend die sachlogische Begründung für den Unterrichtsgegenstand Geschichte, untersucht, psychologisch begründend, das Verhältnis von Kind und Geschichte und begründet schließlich Lehrplan und Lehrgang als Inhalte des Geschichtsunterrichts. Im letzten Abschnitt werden dann die Konsequenzen gezogen und Mittel und Wege der Verwirklichung eines lebendigen Geschichtsunterrichts aufgezeigt. Hierbei ergibt sich eine Vielzahl

von Möglichkeiten allein im Bereich des Mediums Sprache sowie im unterstützenden Einsatz von Bild, Karte, Modell, Zahlen- und Zeitleiste. Möglichkeiten der Aufarbeitung werden untersucht, Unterrichtsinhalte entwickelt und Gestaltungshilfen gegeben, die im letzten Teil für die eigentliche Unterrichtsvorbereitung praktische und ins einzelne gehende Hinweise enthalten und dabei eine Fülle von Quellen aufzeigen, die in den nahezu 250 Literaturangaben noch einmal dokumentieren, mit welcher Gründlichkeit hier zu allen Fragen des Geschichtsunterrichts als eines selbständigen Faches Stellung bezogen wurde, eines Geschichtsunterrichts, der nicht primär sozialwissenschaftlich orientiert ist, sondern unter anthropologischen, politischen und sozialen Aspekten den Anforderungen einer modernen Schule gerecht werden möchte: „Da wir auf Geschichte nicht verzichten können, weil wir selbst Geschichte sind, bleibt nur der Schluß: wir kommen ohne Setzungen nicht aus, nicht ohne die ‚Idee von dem, was sein soll' (Natorp), ob wir wollen oder nicht. Sie erst geben der Geschichte einen Sinn." R. Schröter

Gisela Wilkending (Hrsg.): **Literaturunterricht.** Texte zur Didaktik („Erziehung in Wissenschaft und Praxis" Bd. 15). R. Piper & Co. Verlag, München 1972. 240 S., kart. DM 14,80.

Nach der „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe ..." „dient das Fach Deutsch vor allem dem Studium der Muttersprache". Daneben sollen Kurse in Literatur angeboten werden. Unter dieser Voraussetzung wird der Deutschlehrer den Band „Literaturunterricht" in die Hand nehmen und sich fragen, ob hier diese Trennung mitgemacht wird. Er wird feststellen, daß die meisten Beiträge eine erfreuliche und meist auch begründete Grenzüberschreitung von der Literatur zur Sprache hin zeigen, allein schon deshalb, weil unter Literatur immer wieder gerade diejenige verstanden wird, deren Titel nicht im Feuilleton-Teil der großen Zeitschriften erscheinen. Weiter wird der Deutschlehrer feststellen, daß die Qualität der einzelnen Beiträge sehr unterschiedlich ist, sich darüber hinaus gelegentlich die Inhalte überschneiden oder sogar widersprechen. Nur der erste Punkt ist dabei zu bedauern. So bedarf es einiger Geduld, den Aufsatz von H. J. Grünwaldt durchzuarbeiten und nicht von dem abstoßenden Gebrauch von Schlagworten, etwa von „autoritär", auf die folgenden Aufsätze zu schließen. Unter diesen aber wird genannter Deutschlehrer manchen finden, der ihm Anregungen für seine gegenwärtige Arbeit zu geben vermag. Wir nennen hier nur die Untersuchungen über die literarische Entwicklung der Heranwachsenden und die über Leser und Lektüre. In der heute so unsicheren Lage des Faches Deutsch kann kein Fachmann auf das Studium von Aufsätzen, wie sie in diesem Band zusammengetragen worden sind, verzichten. Er wird dabei manchen sauren, aber auch manchen erhellenden Moment erleben. K. Richter

Hermann Helmers: **Moderne Dichtung im Unterricht.** Georg Westermann Verlag, Braunschweig. 2., vollst. überarb. Auflage 1972. 224 S., Broschur DM 16,— (ISBN 3-14-16 0165-8).

Wenn Dichtung als Form des gesellschaftlichen Bewußtseins einem permanenten Wandlungsprozeß unterliegt, entsteht analog die Notwendigkeit einer fortlaufenden Revision des Lehrplans (Curriculums) für den muttersprachlichen Unterricht. Auch die didaktischen und methodischen Hinweise werden Akzentverschiebungen erfahren. Der Modernitätsbegriff des Verf. und damit seine sieben Auswahlkriterien für moderne Dichtung führen folgerichtig zu dieser Überarbeitung. Seit der Erstauflage 1967 (bespr. in 5/69) hat sich manches getan. Die Lyrik rückt ins 1. Kap., die Dramatik wird von zwei auf sechs Beiträge erweitert: Zur Struktur des literarischen Hörspiels (*Rolf Sanner*); Fred v. Hoerschelmann, „Das Schiff Esperanza" (*Jörg Ehni*); Linguodidaktische Hinweise zur Behandlung des Neuen Hörspiels in Sekundarstufe II, am Beispiel „Häuser" von Jürgen Becker (*Detlef C. Kochan*); Das Fernsehspiel im Unterricht (*Harro Müller-Michaels*). Bei den Beispielen zur Behandlung moderner Epik als Aspekt des funktionalen Erziehungswertes erscheint diesmal Borchert nicht mehr. Dagegen bleibt Brecht,

den Helmers auch bei der Lyrik mit drei Gedichten (Fahrend in einem bequemen Wagen / Von der Freundlichkeit der Welt / Alles wandelt sich) literarisch, didaktisch und methodisch analysiert. Die anerkannten Impulse *Rolf Geißlers* zur Romanbehandlung werden in seinem Beitrag für „Die Blechtrommel" (G. Grass) erneuert. Drei Unterrichtsentwürfe befassen sich mit der „Waage des Baleks" (Böll). Eine Aussage spezifischer Art, „die durch nichts anderes zu ersetzen ist" (S. 31), bleibt für den Verf. der didaktische Prozeß der Erkenntnis-Vermittlung, den die moderne Lyrik leistet. Die entscheidende Affinität zum Verhalten des Kindes zeigt sich dann, wenn das Eigentümliche in und an der modernen Lyrik erschlossen wird mit den Kategorien des schlichten Sagens, der neuen Bildlichkeit, der Fragehaltung und der Wirklichkeitsnähe. So finden sich im 1. Kap. die wichtigen Beiträge der bekannten Literaturdidaktiker *Klaus Gerth, Winfried Pielow, Wilfried Buch* unverändert wieder.

C. Schneider

Lutz Mackensen: **Traktat über Fremdwörter.** Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1972. 124 S., kart. DM 15,50.

Der Leser wird aufs angenehmste mit allem, was sich um den Begriff Fremdwort angesiedelt hat, traktiert. Der Verf. plaudert amüsant, leichthin, aber profund gelehrt über unsere Sprache, die nach Goethe das Fremde nicht abstoßen, sondern verschlingen sollte. Denn die These des Purismus, daß unsere Sprache im Laufe ihrer Entwicklung durch Fremdeinflüsse ihre ursprüngliche Reinheit eingebüßt habe, ist unbeweisbar, da es diese Reinheit nie gegeben hat. Dauernd strömen der Sprache neue Wörter zu. Die Etymologie zeigt, daß jedes Fremdwort als sinntragende Lautgruppe einen bestimmten Ursprung und seine Geschichte hat; es kommt nicht nur irgendwoher, sondern es durchdringt ein Filter, weshalb, wie und warum es zu uns kommt. Diesen vielfältigen Quellen und den sich verbreiternden Strömungen aus der Technik, der Wirtschaft, der Presse, der Politik, dem Sport, den Naturwissenschaften, insbesondere der Medizin, geht der Verf. nach und leuchtet anregend humorvoll die wortschatzerweiternde Fähigkeit des Fremdworts aus. Wir hören etwas von Klappwörtern, z. B. Brunch (*Br*eakfast + L*unch*), von Initialwörtern, z. B. Radar (*ra*dio *d*etection *a*nd *r*anging), von der Stil-, Spar- und Tarnfunktion, von fachnaher, fachferner, fachoffener und fachbetroffener Reichweite des Fremdworts, das Verbundwerte nach innen und Sperreffekte nach außen entwickeln kann. Die Variabilität des Fremdwortgebrauchs vor allem im Politischen verkehrt oft Wortinhalte bis in ihr Gegenteil. In der Immigrationstiefe und -breite eines Fremdworts verbirgt sich auch ein Sozialeffekt, den der Werbeslogan schamlos ausnutzt. Das Wörterverzeichnis ist ein nicht zu umfangreiches Fremd-Vokabular. Dabei geht der Verf. noch nicht einmal auf „Fremdwörter" ein, wie sie heute in der Alltags-, Umgangs-, Spezial-Sprechsprache sozusagen auf der Straße liegen. Gemeint sind hier Wortschöpfungen aus der Landser- oder Schülersprache, z. B. Kellenpikkolo = Schülerlotse, Paukeuse = Lehrerin, Zentralschaffe = nettes Mädchen.

C. Schneider

Weltliteratur und Volksliteratur. Probleme und Gestalten. Acht Beiträge von *Richard Alewyn, Werner Habicht, Clemens Heselhaus, Hans Hinterhäuser, Walter Hinck, Victor Lange, Max Lüthi* u. *Horst Rüdiger.* Hrsg. von *Albert Schaefer* (Beck'sche Schwarze Reihe Bd. 93). C. H. Beck, München 1972. 211 S., Ppb. DM 12,80.

Goethe hat mit dem von ihm geprägten und vor allem aus den Jahren 1827/28 vielfach belegten Begriff der „Weltliteratur" den Anstoß zu einer Auseinandersetzung gegeben, die nun schon fast eineinhalb Jahrhunderte dauert und zu der in jüngster Zeit gehaltene Vorträge gesammelt in diesem Buch vorliegen. Über die Vorgeschichte zur Vorstellung von der „Weltliteratur" und zu dieser Vorstellung selbst lesen wir einen ganz vorzüglichen Aufsatz von Victor Lange. Was aber kann uns „Weltliteratur" in der Schule bedeuten, da doch eine Behandlung literarischer Werke anderer Länder schon aus Zeitmangel normalerweise entfallen muß? Wenigstens eine Besinnung auf die Zusammenhänge, eine An-

regung, mindestens da und dort auf Motivverwandtschaft, auf die vielfältige Behandlung großer Stoffe hinzuweisen, vielleicht sogar im Kurs näher darauf einzugehen. Wieweit hierfür von der Wissenschaft her Klärungen vorliegen, untersucht Horst Rüdiger in seinem Vortrag „‚Literatur' und ‚Weltliteratur' in der modernen Komparatistik". Nur zwei der darauf folgenden Aufsätze befassen sich im eigentlichen Sinne mit Volksliteratur. Und nur hier paßt der Titel des Buches, während im übrigen die Verwendung des Begriffes „Nationalliteratur" doch besser gewesen wäre. Denn auch die sehr systematischen und viel Grundsätzliches etwa zum Leser-Erzähler-Verhältnis bringenden Ausführungen über den Detektivroman von Richard Alewyn wie auch die Untersuchungen an drei großen Gestalten der Weltliteratur: Hamlet, Don Quijote und dem Dandy des 19. Jh.s müssen sich immer wieder auf Nationalliteratur beziehen, gehören mit ihren Themen in die „Hochliteratur", die Max Lüthi der „Volksliteratur" gegenüberstellt. Der Germanist im Kollegium und nicht nur dieser wird dieses Buch mit Genuß und Bereicherung lesen. K. Richter

Kurt Gottschaldt: **Psychologie des programmierten Lernens.** Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1972. 242 S., Gln. DM 32,— (Bestellnr. 38019).

Über die Effektivität des programmierten Unterrichts in bezug auf den Lernerfolg liegen hinreichend Forschungsberichte und Ergebnisse vor. Es unterliegt keinem Zweifel mehr, daß sich das programmierte Lernen vorteilhaft auf die Aktivität des Lernenden, auf Schnelligkeit und Intensität seiner Lernfortschritte und auf seine kritische Selbstkontrolle auswirkt. Welches sind aber die psychologischen Vorgänge, die dieses Lernen begleiten? Wie verhält sich der Schüler beim programmierten Lernen? Wie arbeitet er sich ein? Wie lange hält die Effektivität seines Lernens an? Welchen Gewinn trägt der Lernende — neben der Aneignung des Wissenstoffes — für seine persönliche Entwicklung davon? Prof. Dr. Gottschaldt hat sich in dem vorliegenden Buch die Aufgabe gestellt, diese psychologischen Probleme zu untersuchen und die Ergebnisse seiner umfangreichen Untersuchungen und Studien über den komplexen Lernprozeß, in dem ein Schüler bei der monatelangen Auseinandersetzung mit einem Lernprogramm steht, auszuwerten. Erst das Aufzeigen des Wirkungsverhältnisses von kognitiven Lernprozessen bei der fortschreitenden Erarbeitung des Programms und dem verschiedenartigen Arbeitsverhalten der einzelnen Schüler läßt den ganzheitlichen Charakter des Lernverlaufes erkennen, was der genauen Erfassung beider Komponenten zugute kommt. So wird nachgewiesen, daß langfristige programmierte Lernprozesse „personalen" Charakter haben, daß sie von der Persönlichkeitsstruktur des Schülers jeweils abhängig sind und daß die Schüler nicht nur mechanisch Kenntnisse und Rechentechniken erwerben, sondern darüber hinaus selbständig zu weiteren praktischen Folgerungen kommen. Dieses auch in seiner Ausstattung vorbildliche Buch schließt eine Lücke im Bereich der Erforschung des programmierten Unterrichts. A. Wehmeyer

Günter Eulefeld: **Biologie in Stichworten. Teil III Zoologie.** Zytologie — Histologie — Systematik. 222 S., 88 Abb., 4 Taf., br. DM 17,80. — **Teil IV Zoologie.** Physiologie — Ökologie. 223 S., 51 Abb., 15 Schemata, br. DM 17,80. Verlag Ferd. Hirt, Kiel 1972.

Die beiden Bändchen im Taschenformat setzen das Stichwortkompendium Biologie (bespr. in 3/73) fort: knapper, gut gegliederter Text, meist mehrfarbige Schemaskizzen. In den beiden kurzen Kapiteln Zytologie und Histologie sind auch moderne Erkenntnisse über submikroskopische Zellstrukturen dargestellt. Der umfangreiche Abschnitt Systematik enthält neben guten Bauplanübersichten und Entwicklungskreisläufen zahlreiche didaktisch weniger bedeutsame taxonomische Angaben. Ebenso umfaßt das Kapitel Physiologie klare, präzise Zusammenstellungen, hauptsächlich anatomisch-morphologischer Art, über die Systeme zur Nahrungsaufnahme, Fortbewegung, Sinnesleistung und Erregungsleitung. Eine Fülle von Fachausdrücken wird definiert, klassifiziert und mit einzelnen Beispielen belegt. Kompliziertere

Beziehungen sind in Tabellenform wiedergegeben, z. B. die Hormonwirkungen oder die hierarchische Ordnung der Instinkte. Molekularphysiologische Prozesse werden selten berührt, die Gehirnphysiologie fehlt praktisch. Die Ethologie ist teilweise dem Energiewechsel und der Ökologie zugeschlagen worden. Sexualität und Embryonalentwicklung nehmen einen breiten Raum ein. Der Abschnitt Ökologie ist eine knappe Aufzählung von Lebensraumanpassungen und limitierenden Faktoren, samt deren Einfluß auf das Verhalten der Tiere. Biozönotik und Populationsdynamik fehlen. Die Bändchen sind ein gutes Repetitorium enzyklopädischen biologischen Wissens.

A. Riedl

Herbert Wilhelmy: **Geomorphologie in Stichworten. Bd. II. Exogene Morphodynamik: Verwitterung, Abtragung, Tal- und Flächenbildung.** 223 S., 40 Abb., br. DM 16,80. — **Bd. III. Exogene Morphodynamik: Karsterscheinungen, Glazialer Formenschatz, Küstenformen.** 184 S., 38 Abb., br. DM 15,80. Verlag Ferd. Hirt, Kiel 1972.

Dem Band I (bespr. in 6/72), der die endogenen Kräfte, Vorgänge und Formen behandelt, folgen nun die Teile über den exogenen Formenschatz. Von den Böden als Indikatoren morphogenetischer Prozesse führt ein knapp gehaltener, aber inhaltsreicher, geschlossener Lehrgang über die Phänomene der Erosion bis zu den modernen Theorien zur Bildung von Rumpfflächen- und Schichtstufenlandschaften. Wertvolle Hinweise zur praktischen Geländearbeit ergänzen den theoretischen Leitfaden. Ferner werden die Klein- und Großformen des Karstes, die Eiszeitlandschaften sowie der reiche Formenschatz der Meeresküsten beschrieben, dieser im kausalen Bezug zu den säkularen endogenen Vorgängen. Die letzten Kapitel über anthropogene Formen und angewandte Geomorphologie stellen eine aktuelle Querverbindung zum Umweltsproblem her. In den thematisch und drucktechnisch klar gegliederten Text sind hervorragende, meist mehrfarbige Schemaskizzen und instruktive Karten eingefügt. Jedes Kapitel enthält ein umfangreiches Literaturverzeichnis zur vertieften Weiterbeschäftigung, jeder Band ein ausführliches Register. Diese Stichwortgeomorphologie kann den Lehrern aller Schulgattungen warm empfohlen werden.

A. Riedl

Günter Peuser: **Eine Transformationsgrammatik für den Französischunterricht.** Grundlagen — Methodik — Didaktik (rombach hochschul paperback, Bd. 38). Verlag Rombach, Freiburg 1973. 208 S., 1 Falttafel, Pb. DM 20,—.

Der Verfasser unternimmt den Versuch, in kritischer Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Linguisten N. Chomsky die Transformationsgrammatik didaktisch zu vereinfachen, ihre Grundkonzeption im Sinne des frühen Chomsky zu erhalten und statt der komplizierten Basisgrammatik mit allen Satztypen nur die morphologische Genese der Kernsätze, der NIPEI-Sätze und der eingebetteten Sätze im Satzgefüge zu analysieren. Erklärung: Kernsätze sind Prototypen der einfachen Aussage; NIPEI-Sätze sind Negativ-, Imperativ-, Passiv-, Emphase- u. Interrogativsätze. Für die drei genannten Satzgruppen gelten je 6, je 13 und je 13 Basisregeln (Basisgrammatik I, II, III). Für das Verständnis genüge die Gruppe I, weil sie am leichtesten zu durchschauen ist. Im einfachsten Kernsatz I „Michel dormir" (S. 60) wird die abstrakte Tiefenstruktur in 6 Schritten zur sogenannten Oberflächenstruktur aufgebaut: „Michel dort". Die phonetische Wiedergabe wird hier wie im ganzen Buch ausgeklammert. Ausgehend vom Syntagme nominal und vom Syntagme prédicatif (SM — SP) führt der leicht in Tabellen abzulesende Prozeß zum richtigen Ergebnis. Die Tabellen sind ein wertvoller eigener Beitrag des Verfassers, um dadurch für didaktische Zwecke die komplizierte Monemanalyse des CETAG (Centre d'Étude de la Traduction automatique de Grenoble) mit ihren Sem- und Phonemmatrizen zu ersetzen. Für die Verben gelten 4 Tafeln: Verbbasen, Verbkategorien, Verbsuffixe-Tempus und Verbsuffixe-Modus. Peuser ist der Auffassung, daß damit „eine Arbeitsweise in den Sprachunterricht eingeführt wird, die schon jetzt das wissenschaftliche Arbeiten bestimmt ... und die dem Schüler (auch

unterer Klassen) nahezubringen nicht von Schaden sein kann" (S. 74). Er spielt damit u. a. auf die binäre Aufbereitung sprachlicher Daten an, bekanntlich ein Grundzug der Computertechnik. Sicherlich hat der Verfasser recht, wenn er der Computer-Linguistik wertvolle neue Einsichten — und praktischen Nutzen — bescheinigt. Doch er ist nicht blind für die Problematik: Für den Menschen gelten andere Gesetze als für den nicht-denkenden Computer. So setzt sich Peuser dafür ein, eine didaktische Synthese zwischen der traditionellen Grammatik (verkörpert etwa durch „Le bon usage" von M. Grevisse), der maschinellen Übersetzung und der Transformationsgrammatik zu erarbeiten. Auf dem Weg zu diesem Fernziel gibt er dankenswerte Hilfen und strengdurchdachte Beispiele und Übungen. Besonders die „arborescence", das binäre Baumdiagramm, ist wegen seiner Anschaulichkeit dem Computer-Spezialisten zu empfehlen. Die Praxis des Spracherwerbs bei Kleinkindern und im Anfangsunterricht ist allerdings weniger kompliziert. Wer bei Sextanern und Untertertianern mit Kategorientafeln beginnt, ist dem Rechenlehrer zu vergleichen, der den Mathematikunterricht mit Logarithmentafeln beginnen ließe. Schon eine Dreijährige plappert obigen Kernsatz (Michel dort) ohne Besinnen richtig. Sie führt keine Phonemanalyse durch. Die für den Computer in drei langwierigen Arbeitsgängen zu bewältigende Transformation in „ma poupée dort" bereitet ihr kein Kopfzerbrechen. Ein geschickter Didaktiker wird auch mit der Einführung in die schwierige französische Rechtschreibung erfolgreich fertig: vom Leichten zum Schwereren. Wir haben uns immer für die Technik in der Schule eingesetzt. *Wo* sie eingesetzt werden kann, muß der Fachmann entscheiden, der in der Jugendpsychologie bewanderte und möglichst auch technisch gebildete Lehrer. Ihm gehört das letzte Wort, nicht dem Laien. Dann kann viel Technik viel Segen stiften.

H. Sewing

Zeitschriftenschau

Die Höhere Schule Heft 9/1973. —

Unter der Überschrift „Gesamtschule bringt keine Chancengleichheit" berichtet Max Schmid über den 34. Kongreß der Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel (FIPESO) in Wien (25.—29. 7. 1973). Nach Erfahrungsberichten aus Schweden und England über die Gesamtschule stellten die Teilnehmer aus 24 Ländern in der einstimmig angenommenen Schlußresolution fest, daß nach ihrer Überzeugung „die Veränderung des Schulaufbaus allein die Gleichheit der Bildungschancen nicht zustandebringen kann" und daß „auf der anderen Seite die Veränderung der Schulstruktur im Zusammenhang mit dem freien Zugang zu den Sekundarschulen keinesfalls zur Senkung des Leistungsniveaus führen darf".

Zum Präsidenten der Organisation wurde der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbands, Franz Ebner, gewählt. Der nächste Kongreß wird 1974 in Paris stattfinden und sich mit der Lehrerbildung befassen. Als Tagungsort des Kongresses von 1975 ist München in Aussicht genommen, wo dann die Oberstufenreform im Mittelpunkt der Beratungen stehen wird.

G. Lepiorz

Offene Stelle

Für sofort ist die Schulleiterstelle an der DS Guatemala durch einen Oberstudienrat/Studiendirektor zu besetzen.

Bundesverwaltungsamt — Zentralstelle für das Auslandsschulwesen — 5 Köln 1, Habsburgerring 9.

Das Geheimnis des BHW-Bausparens heißt schneller einziehen - langsamer abzahlen...

... das bieten nur wir Ihnen, weil Überschüsse unseren Bausparern zufließen. Deshalb: **Billiges Baugeld** — nur 4½% Darlehnszinsen seit 1956 bei 3% Guthabenzinsen. **Schnelleres Bauen** ohne 40% ansparen zu müssen. **Mini-Monatsraten** für Bausparverträge bis zu 25 Jahren Laufzeit. **Erstklassiger Service** — von uns erhalten Sie zusätzliche günstige Finanzierungshilfen. **Hohe Prämien oder Steuervorteile** für Ihre jährlichen Sparleistungen. **Sofort Prospektmaterial anfordern.**

BHW Ihr Vorrecht auf Haus + Vermögen

Bausparkasse für alle im öffentlichen Dienst — das Beamtenheimstättenwerk. 325 Hameln, Postfach 666, Fernruf (0 51 51) 8 61

Neu! Neu! Neu!

Englische Mindestgrammatik

Struktur und Gebrauch des heutigen Englisch
von Hans G. Hoffmann

176 Seiten, kart. DM 10,80, Hueber-Nr. 2155

In diesem Band werden alle wichtigen grammatischen Strukturen in sprachlich-linguistisch-leichtverständlicher Form und systematisch gruppiert dargestellt. Diese Grammatik eignet sich bestens zum wiederholenden Lernen wie zum punktuellen Nachschlagen.

Max Hueber Verlag, Ismaning/München

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

Hans-Walter Erbe

Der Sprache auf der Spur

Erfahrungen im Umgang mit der Grammatik

Was leistet die Sprache oder was verschleiert sie im Prozeß der zwischenmenschlichen Kommunikation? Wo verlaufen ihre Grenzen bei der Beschreibung der Wirklichkeit zum Zweck der Mitteilung oder des Urteilens, des Überzeugens oder des Distanzierens? Behutsam abwägend analysiert der Autor an zahlreichen Beispielen Sinn und Wert der Aussageformen unserer Umgangssprache. Er stützt seine Überlegungen auf das mehr oder weniger bekannte Modell der deutschen Grammatik.

178 Seiten, geb. 15,80 DM.
Bestell-Nr. 16669.

Verlag Herder Freiburg

Grund/ Hauptschullehrerin

ledig, o. Konf., 6½ Jahre Auslandsschuldienst, Erfahrung in Deutsch als Fremdsprache und Englisch, Freistellung mit Funktionsstelle, erbittet entsprechende Angebote an Max Hueber Verlag — rö

Le français pour tous
Tome 1:
132 Seiten, mit Zeichnungen, kart.
DM 10,—, Hueber-Nr. 3111
Dazu lieferbar: Livre du maître — Livret d'exercices — Vocabulaires (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien) — Disques — Bandes magnétiques (Textes des leçons, Exercices structuraux)
Einsprachiger Lehrgang für Erwachsene in drei Bänden.
Max Hueber Verlag

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

Eine neue pädagogische Zeitschrift ist da:

Praxis Deutsch

Diese Zeitschrift für den Deutschunterricht erscheint zweimonatlich. Umfang ca. 64 Seiten. Format 29,5 x 21,0 cm. Einzelpreis DM 5,—, Abonnementspreis DM 4,—.

Jede Ausgabe besteht aus drei Teilen:

MODELLE / MAGAZIN / KARTEI

Der Hauptteil MODELLE präsentiert 6—8 Unterrichtsmodelle, in denen ein Stoffgebiet für verschiedene Schulformen und Altersstufen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden und Differenzierungsformen didaktisch aufgearbeitet wird.

Über neuere Entwicklungen, die das Fach Deutsch im Bezugssystem von Schule und Gesellschaft betreffen, informiert der MAGAZIN-Teil mit Kommentaren, Glossen, Notizen und Informationen.

Die wichtigsten Veröffentlichungen zur Sprachdidaktik werden in der KARTEI kritisch besprochen. So kann sich jeder interessierte Leser einen flexiblen, aktuellen und sachgerechten Schlagwortkatalog anlegen, der ihm hilft, in dem täglich dichter werdenden didaktischen Dschungel die Übersicht zu behalten.

bei Friedrich in Velber

Friedrich Verlag
3001 Velber/Han.

COUPON DL

Anforderungsschein für 1 kostenloses Prüfexemplar „Praxis Deutsch"

Name .....

Ort .....

Str. .....

Bitte ausschneiden und einsenden an den

Friedrich Verlag
„Praxis Deutsch"
3001 Velber/Han.

Neu bei hueber-holzmann

Friedrich W. Buckel

Mengenlehre für Sie

Mengenlehre-Programm

300 Lernschritte, 208 Seiten, kart., DM 16,—, Verlags-Nr. 7814

Mit Beginn des neuen Schuljahres werden wieder Lehrer, Schüler und Eltern mit der „Neuen Mathematik", der Mengenlehre, in den ersten Grundschulklassen und den Eingangsklassen der Gymnasien und Realschulen konfrontiert. Eine fremde Nomenklatur macht die Mengenlehre vielfach unverständlich. Hier hilft unser Mengenlehre-Programm, ein leicht verständlicher Leitfaden für Eltern, Schüler und Lehrer, kurz: für alle, die mit den Grundlagen und der Anwendung der Mengenlehre vertraut sein müssen.

Dieser Titel kann nicht als Prüfstück abgegeben werden.

Herbert Pohl

Physikalische Formelsammlung

Für berufliche Schulen, Haupt- und Realschulen

88 Seiten, kart., DM 7,50, Verlags-Nr. 7824

Diese moderne, übersichtlich gestaltete Formelsammlung wurde unter Berücksichtigung des am 2. 7. 1970 in der Bundesrepublik in Kraft getretenen Gesetzes über die Einheiten im Meßwesen erstellt. Sie enthält — nach Themengruppen geordnet — alle wesentlichen physikalischen Formeln. Die für die Berechnung notwendigen Tabellen finden sich am Schluß eines jeden Kapitels. Ein unentbehrliches Handbuch und Nachschlagewerk für Lehrer und Schüler.

Hueber-Holzmann, Pädagogischer Verlag
D-8045 Ismaning bei München, Krausstraße 30

Für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II

Arbeitsmaterialien

Dem Kurs- und Gruppenunterricht der Sekundarstufe II entspricht das kompakte Lesebuch nicht mehr. Wo vielfältige Wahlmöglichkeiten bestehen, muß auch das Arbeitsmaterial vielfältig sein; wo thematische Schwerpunkte gesetzt werden sollen, muß gerade dazu passendes Material in genügender Breite zur Verfügung stehen, und zwar so ausgewählt, daß sich an das angebotene Basismaterial eine individuelle Textauswahl anschliessen kann.
Die **Arbeitsmaterialien Deutsch** sind auf solche Unterrichtsforderungen hin konzipiert. Sie bieten in Einzelheiten Material, das von wissenschaftlichen Untersuchungen bis zu „Texten" der Massenmedien reicht, sie bieten Grundlagenmaterial für die Arbeit mit dichterischen und expositorischen Texten.
Auf der Sekundarstufe II entwickeln sich neue Verfahrensweisen und neue Formen der Zusammenarbeit. Als zusätzliche Hilfe zu den Texten, die über den Bereich des bisherigen Deutschunterrichts hinausgehen, genügen die traditionellen Lehrerhefte nicht mehr. Die Begleithefte zu den **Arbeitsmaterialien Deutsch** sind sowohl für Lehrer wie auch für die Kursteilnehmer gedacht. Sie geben Informationen (z. B. über den Autor, über den geschichtlichen und sozialen Kontext usw.) sowie Einzelerläuterungen und Hilfen zur Texterschließung. Darüber hinaus enthalten sie Aufgaben zur selbständigen Weiterarbeit und weisen auf Spezialthemen sowie Möglichkeiten für die Gruppenarbeit hin.

Literaturwissenschaft – Gesellschaftswissenschaft

Zwischen den Abschlußkursen der Sekundarstufe II und den Proseminaren wird hinsichtlich der Arbeitsweise die Verbindung immer enger. Diese Tatsache erfordert Arbeitsunterlagen, die eine sinnvolle Koordination der beiden Studienbereiche möglich machen.
Zu unserer Reihe **Arbeitsmaterialien Deutsch** erscheint die neue Reihe **Literaturwissenschaft – Gesellschaftswissenschaft,** die einmal schon in der ersten Reihe aufgegriffene Themen spezifiziert, zum anderen demonstriert, wie die in Texten der Arbeitsmaterialienreihe gebotene Theorie, wiederum in Einzeluntersuchungen differenziert, auf die Textanalyse angewandt werden kann.
Folgende Schwerpunkte bestimmen die Reihe:

- Historische Materialien zur Entstehung und Entwicklung der Literatursoziologie (mit Kommentar)
- Theorie und Methode in der Perspektive der verschiedenen Forschungsrichtungen
- Untersuchungen zu einzelnen Gegenstandsbereichen auf der Grundlage eines erweiterten Literaturbegriffs
- Überlieferungs- und wirkungsgeschichtliche Untersuchungen zu verschiedenen literarischen Werken mit den dafür notwendigen sozialgeschichtlichen Materialien und Dokumenten.
- Modellanalysen

Fordern Sie bitte ausführliches Prospektmaterial an!

Ernst Klett Verlag · 7 Stuttgart 1 · Postfach 809

Eine wichtige Neuerscheinung für den Deutschunterricht

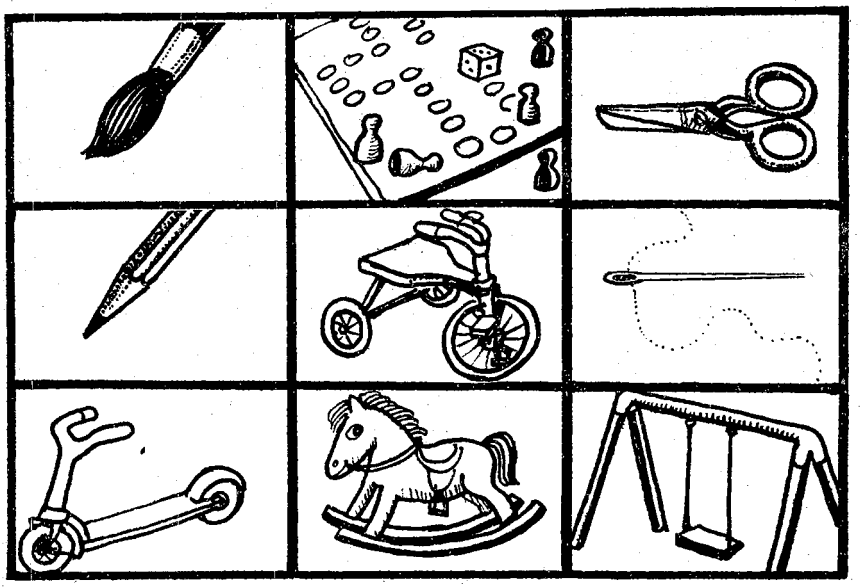


Bild + Wort

Ein Bildwörterbuch
von Hermann Schuh und Inge Weber

144 Seiten, mit vielen Schwarz-Weiß-Zeichnungen, kart. DM 11,—, Hueber-Nr. 1231

In diesem Wörterbuch werden 700 Wörter didaktisch aufbereitet, und zwar einsprachig, unabhängig von den Muttersprachen. Den einzelnen Wortarten sind Anleitungen mit Übungsbeispielen beigegeben. Das Buch ist Grundlage für mündliche und schriftliche Übungen; es können neue Wörter eingeübt, Dialoge geschrieben und vorgegebene Texte durch das Auswechseln von Wörtern variiert werden. — Jeder Ausdruck ist sowohl in Schreib- wie in Druckschrift wiedergegeben.

sprachen der welt
hueber

Max Hueber Verlag
D-8045 Ismaning/München, Krausstraße 30